

**Pražská vysoká škola psychosociálních studií**



**Socializační procesy, porovnání vzorů u dětí z úplné  
a neúplné rodiny**

Klára Hanušová

Vedoucí práce: PaedDr. Jan Toman

**Praha 2014**

**Prague college of psychosocial studies**



**Socialization process, comparison of examples at the children from complete and incomplete family**

Klára Hanušová

The bachelor thesis supervisor: PaedDr. Jan Toman

**Prague 2014**

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a v seznamu uvedla veškerou použitou literaturu.

Svým podpisem stvrzuji, že odevzdaná elektronická podoba bakalářské práce je identická s její tištěnou verzí a jsem seznámena se skutečností, že se práce bude archivovat v knihovně PVŠPS a dále bude zpřístupněna třetím osobám prostřednictvím interní databáze elektronických vysokoškolských prací.

V Praze, dne 28. 2. 2014

Klára Hanušová

Poděkování:

Ráda bych poděkovala za vedení bakalářské práce a odbornou pomoc při jejím zpracování panu PaedDr. Janu Tomanovi a dále všem respondentům, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření.

## **Anotace**

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části. Ve své teoretické části se zabývá socializací osobnosti, socializujícím prostředím, dále psychickými socializačními procesy, do kterých řadíme ranou symbiotickou vazbu, zvnitřňování na základě identifikace, učení zpevnováním a kognitivně sociální učení. Druhá kapitola pojednává o sociální psychologii rodiny. Praktická část na základě výzkumného šetření formou dotazníků odpovídá na otázku rozdílu ve výběru vzorů u dětí z úplné a neúplné rodiny. Na koho se více orientují jedinci z rodiny úplné a jaké vzory si spíše vybírají děti z neúplné rodiny. Do jaké míry se tyto vzory u dětí z úplné a neúplné rodiny od sebe liší.

## **Klíčové pojmy**

Člověk jako sociální bytost, socializující prostředí, psychické socializační procesy, vymezení základních pojmů sociálního učení, sociální psychologie rodiny, nápodoba, model, identifikace, socializace působením příkladů, vzorů a ideálů, funkce rodiny vzhledem k dítěti, kategorizace rodiny z hlediska jejich funkčnosti

## **Annotation**

The bachelor thesis is divided into two parts. In the theoretical part I am focusing on personality socialization, environment socialization, followed by psychice socialization processes in which is included early symbiotic binding, internalisation based on identification leasing of gelation and cognitive social leasing. Sekond charter deals with social psychology of family. Practical part based on survey in the form of questionnaire answers the question on the diference in the choice of examples among the children from completely and incompletely family. On who do the individuals from coplete family orient more and which examples ether choose the children from incompletely family. To what extent do these examples at the children from komplete and incomplete family differ.

## **Key words**

Human as a social being, socialization environment, psychice socialization processes, demarcation of basic terms concerning social leasing, social psychology of family, imitation, model, identification, kinds of identification, socialization by examples and ideals, fiction of family towards a child, categorization of families from the perspective of their function.

# Obsah

ÚVOD .....	9
1. ČLOVĚK JAKO SOCIÁLNÍ BYTOST .....	10
1.1 SOCIALIZACE OSOBNOSTI .....	11
1.2 TŘI ÚROVNĚ SOCIALIZAČNÍ TRANSFORMACE OSOBNOSTI .....	12
1.3 PODVOJNÝ CÍL SOCIALIZACE OSOBNOSTI A PROBLÉM JEJÍ FUNKČNOSTI .....	14
1.4 SOCIALIZUJÍCÍ PROSTŘEDÍ .....	15
1.4.1 MIKROPROSTŘEDÍ.....	15
1.4.2 MEZOPROSTŘEDÍ.....	16
1.4.3 EXOPROSTŘEDÍ.....	17
1.4.4 MAKROPROSTŘEDÍ .....	17
1.5 PSYCHICKÉ SOCIALIZAČNÍ PROCESY .....	18
1.5.1 RANÁ SYMBIOTICKÁ VAZBA .....	18
1.5.2 ZVNITŘŇOVÁNÍ NA ZÁKLADĚ IDENTIFIKACE .....	18
1.5.3 UČENÍ ZPEVNĚNÍM .....	19
1.5.3.1 UČENÍ EMOCIONÁLNĚ VEGETATIVNÍ.....	20
1.5.3.2 UČENÍ INSTRUMENTÁLNÍ (OPERANTNÍ) .....	20
1.5.4 KOGNITIVNĚ SOCIÁLNÍ UČENÍ .....	20
1.6 UTVÁŘENÍ HODNOT A NOREM .....	22
1.6.1 HODNOTOVÝ SYSTÉM.....	22
1.6.2 HODNOTOVÁ ORIENTACE.....	23
1.7 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ SOCIÁLNÍHO UČENÍ .....	24
1.7.1 NÁPODOBA.....	25
1.7.2 MODEL.....	27
1.7.3 MECHANISMY NÁPODOBY .....	29
1.7.4 IDENTIFIKACE .....	31
1.7.4.1 DRUHY IDENTIFIKACE.....	31
1.8 SOCIALIZACE PŮSOBENÍM PŘÍKLADŮ, VZORŮ A IDEÁLŮ .....	33

2.SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE RODINY .....	35
2.1 FUNKCE RODINY VZHLEDEM K DÍTĚTI.....	36
2.2 KATEGORIZACE RODIN Z HLEDISKA JEJICH FUNKČNOSTI .....	38
3.VÝZKUMNÁ ČÁST .....	41
3.1 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	41
3.2 METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	42
3.3 FÁZE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	42
3.4 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	43
3.5 INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH DAT .....	44
3.5.1 ÚPLNÁ/NEÚPLNÁ RODINA .....	44
3.5.2 MOŽNÉ VZORY DÍTĚTE.....	46
3.5.3 KDO JE VZOREM DĚTÍ .....	47
3.5.4 KDO MÁ NA DĚTI NEJVĚTŠÍ VLIV .....	49
3.5.5 S KÝM DĚTI TRÁVÍ NEJRADĚJI SVŮJ VOLNÝ ČAS .....	50
3.5.6 PROSTŘEDÍ.....	52
3.5.7 POMOC V OBTÍŽNĚ SITUACI.....	53
3.5.8 UDRŽOVÁNÍ KONTAKTU.....	54
3.5.9 ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	55
ZÁVĚR .....	56
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	57
MONOGRAFIE A UČEBNICE .....	57
INTERNETOVÉ STRÁNKY .....	58
PŘÍLOHA .....	I



## ÚVOD

Významnou formou sociálního učení, kterou se chci zabývat ve své bakalářské práci, je učení nápodobou. Tato forma učení souvisí s procesem identifikace, na jehož základě se uskutečňuje.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části vycházím z odborné literatury a snažím se nastínit témata týkající se dané problematiky.

První kapitola se zabývá socializací osobnosti, socializujícím prostředím, psychickými socializačními procesy a utvářením hodnot a norem u jedince. Dále se zde věnuji vymezení základních pojmů sociálního učení, jako jsou nápodoba, model, identifikace, socializace působením příkladů, vzorů a ideálů.

Druhá kapitola pojednává o sociální psychologii rodiny, a to z pohledu funkce rodiny vzhledem k dítěti a kategorizací rodin z hlediska jejich funkčnosti.

Praktická, tedy výzkumná, část byla realizována pomocí výzkumného šetření, a to formou dotazníku určeného žákům na základní škole. Dotazníky byly adresovány 13-14 letým dětem. Konkrétně bylo u těchto dětí zjišťováno, mají-li v období dospívání nějaký vzor a do jaké míry se tyto vzory liší u dětí pocházejících z rodiny úplné se vzory dětí z rodiny neúplné. Ke každé otázce byl následně zpracován graf a stručný komentář.

# 1. ČLOVĚK JAKO SOCIÁLNÍ BYTOST

*„Pojetí člověka, jakožto sociální bytosti je zřejmě jednou z přístupových cest k pochopení jeho svérázného postavení ve světě. Označujeme-li člověka jako sociální bytost, máme tím na mysli především to, že jeho nejcharakterističtější vlastnosti vznikají až v důsledku jeho začleňování do kultury určitého lidského společenství, do mezilidských vztahů a společenských činností. Člověk se rodí jako naivní, bezmocný organismus, který sice v řadě svých funkcí a procesů pozvolna „zraje“, ale který by se pouhým zráním, bez začlenění do dynamiky a struktury společensko-kulturního prostředí nikdy nedobral ničeho z toho, co jej specifikuje: řeči, vztahu k umění, kulturních dovedností, pracovních činností, invencí zajišťujících plynulý běh individuálního i společenského života, specificky lidských forem vztahu k druhým i k sobě samotnému apod. Tomu všemu se musí naučit a v průběhu tohoto učení se realizují ty lidské vlastnosti, které jedinec musí mít, aby byl plnoprávným nebo alespoň přijatelným a tolerovaným členem určitého společenství.“<sup>1</sup>*

Hyhlík a Nakonečný se vyjadřují k procesu socializace takto:

*„Jak již bylo řečeno socializace je proces, v němž dochází k postupné přeměně člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou. Tímto procesem kultivace člověka se zabývá též psychologie vývojová.“<sup>2</sup>*

Zatímco vývojová psychologie si všímá spíše genetického hlediska jednotlivých psychických funkcí, vysvětluje psychologie sociální proces socializace obecně. Socializující se jedinec je postaven do určitého systému socializačních činitelů, vyjadřujících nároky daného společenství na jeho osobnost. S těmito nároky se musí vyrovnat, musí udělat něco s nimi a něco sám se sebou, protože mimo interagování se systémem socializačních činitelů není jiné možnosti rozvinutí, uskutečnění a potvrzení sama sebe.

V podstatě je proces socializace procesem sociálního učení. Zároveň je procesem aktivního rozvoje schopností, které jsou podmínkou společenského života a úspěšného přizpůsobení se nově vznikající situaci.

Lidský jedinec je situován v určitém konkrétním společensko-kulturním systému. Do tohoto systému se rodí, skrze něj realizuje a v něm se stává osobností.

---

<sup>1</sup> HELUS, 1976, s. 9

<sup>2</sup> HYHLÍK, F. a M. NAKONEČNÝ, 1977, s. 265

### **Společensko-kulturní systém tvoří jednota čtyř fundamentálních složek:**

1. Složky hodnotově normativní, tvořené především sociálními hodnotami, normami, přesvědčeními a ideologiemi.
2. Složky mezilidsky vztahové, tvořené zejména sociálními interakcemi, komunikacemi a pracovními činnostmi.
3. Složky resultativní, tvořené materiálními, duchovními a organizačními produkty.
4. Složky osobnostní, tvořené individuálními subjekty společensko-kulturního systému, které způsobem svého života tento systém aktualizují, uchovávají, rozvíjejí nebo překonávají, realizující tak sebe sama.

## **1.1 SOCIALIZACE OSOBNOSTI**

Socializací osobnosti rozumíme proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá, vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá. Socializace je procesem učení, v němž si jedinec zvnitřňuje systém určitých kulturních hodnot, norem a poznatků, jež mu umožňují začlenění se do konkrétní společnosti, kultury. Proces socializace probíhá jak v dětství, tak v dospělosti. Obecně lze říct, že jedinec je formován prostředím společnosti po celý život. Díky procesu socializace se jedinec učí komunikovat a žít s druhými lidmi. Dokáže efektivně využívat svých vlastností při řešení různých situací. Socializace umožňuje jedinci schopnost orientace ve společenském systému, vytváření si hodnot a názorové orientace, vytváří pocit sounáležitosti k určitému společenství. Cílem socializace je zformování osobnosti, která se bude samostatně chovat tak, jako by byla pod neustálou sociální kontrolou.<sup>3</sup>

Děje se tak:

1. začleňováním člověka do mezilidských vztahů, a to zejména těch, v nichž nachází své místo, postavení, porozumění pro své vztahy rozvíjet se, uplatňovat a smysluplně žít.
2. zapojováním člověka do společných činností - zejména těch, v nichž spolu s druhými realizuje společenství, spoluvytváří produkty, nachází uplatnění a realizuje vedle svých osobních cílů i cíle společné.
3. integrováním člověka do společensko - kulturních poměrů tzn. do pospolitosti všech, kteří sdílí určité hodnoty či cíle, respektují určité normy a zásady a uchovávají určité konvence a zvyklosti.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> HELUS, 2007, s. 71

<sup>4</sup> HELUS, 2007, s. 71

## 1.2 TŘI ÚROVNĚ SOCIALIZAČNÍ TRANSFORMACE OSOBNOSTI

Socializace osobnosti je transformací, přetvářením původní, neboli první biologicky dané přirozenosti člověka, v přirozenost druhou, která je sociokulturní povahy a dále pak ve třetí, která probíhá ve smyslu individuální životní cesty. Socializace osobnosti se děje, ovlivňujeme-li zásadním způsobem nejen určité oblasti psychiky a chování jedince, ale působíme-li i na utváření jeho vlastností, sebepojetí a seberealizace, a to prostřednictvím sociálního prostředí, ale i hry, vzděláváním a práce. Můžeme tedy říci, že socializace osobnosti probíhá ve třech úrovních socializační transformace.<sup>5</sup>

1. Socializace jako antropogeneze. „*Socializace je nezbytná pro utváření člověka v jeho nejzákladnějších druhových charakteristikách (pro jeho antropogenezi).*“<sup>6</sup> Antropogenezi máme na mysli utváření člověka, stávání se člověkem. Životaschopným a pevně rozvinutým ve své druhové kvalitě se jedinec stává socializací, přijímáním kultury a civilizace za své, čímž se stává součástí této kultury. Socializace je obzvláště důležitá v dětství a mládí, přičemž je význam socializace pro další vývoj osobnosti klíčový.<sup>7</sup>
2. Socializace jako utváření modální osoby. Jedná se o socializování v konkrétním sociokulturním prostředí a děje se vždy jako vytváření modální osoby, která má znaky obdobné s ostatními členy daného společenství. Sdílení těchto znaků pak zakládá normalitu jedince v dané pospolitosti. Socializaci jako utváření modální osoby můžeme také chápat jako polidšťování. Modální osobností v podstatě rozumíme charakteristickou osobnost člena určitého společenství.<sup>8</sup>

Proces socializace se odehrává vždy v určité kultuře. Znamená integrování osoby do společenství určitých lidí, zvládání úkolů a požadavků kladených na jedince ze strany určitého společenství. Na druhou stranu může modálnost představovat překážku omezující člověka v jeho možnosti chápání lidí odlišných kultur a bránící mu navazovat s nimi kontakt. Jinými slovy může modálnost působit v oblasti zájmu o druhé.

Modálnost se nejvíce projevuje v oblasti pravidel soužití v různých typech situací (například ve vztazích mezi muži a ženami, staršími a mladšími, rodiči a dětmi), v oblasti životního rytmu skrze pracovní morálku a dovednosti, v začlenění

---

<sup>5</sup> HELUS, 2007, s. 73

<sup>6</sup> HELUS, 2007, s. 73

<sup>7</sup> HELUS, 2009, s. 208

<sup>8</sup> HELUS, 2009, s. 209

práce a odpočinku, v oblasti tradic, mravů, norem a zvyků, které ovlivňují každodenní běh života, příkazů a zákazů, odměňování a trestání, vztahu k hodnotám a hodnotě majetku, v oblasti ideálů a vzorů.

3. Socializace jako osobní biografie – socializační utváření člověka se děje jako individuální životní cesta, jako osobní biografie, pozůstávající ze zcela konkrétních událostí života mezi lidmi, ke kterým přináležejí. *„Socializace je konec konců vždycky individuálním procesem, nicméně existují mezi sociokulturními systémy značné rozdíly co do míry, v jaké se tato individualizace rozvine.“*<sup>9</sup>

Pro průběh socializace jako osobní biografie jsou důležité i vulnerabilní a resilientní vlastnosti. Vulnerabilita pochází z anglického slova „vulnerable“, které můžeme přeložit jako „zranitelnost“. Vulnerabilními vlastnostmi tedy rozumíme vlastnosti, které jedince v sociálním prostředí znevýhodňují a mohou znamenat, že jedinec bude podléhat stresovým situacím, přičemž slabší (neúspěšný) jedinec se v těchto situacích bude cítit špatně.<sup>10</sup>

Resilientní vlastnosti jsou odvozeny z anglického slova „resilient“, což znamená pružnost, nezdolnost, odolnost, přizpůsobení se požadavkům. Tyto vlastnosti posilují odolnost vůči zátěži, pomáhají při navození životní pohody, zdraví a jsou důležité po stránce optimistického ladění. Hlavně je zde zmiňována odolnost vůči stresu, kdy je osoba schopna zmobilizovat své síly a úspěšně se se stresovou situací vyrovnat, což ji současně posílí. Kromě vlastností týkajících se odolnosti vůči stresu je značný význam připisován také vlastnostem zakotvujících jedince v setrvalém rozpoložení, životní pohody. Důležité však je, aby jedinec přijal svou minulost a aby byly přítomny zážitky uchvácení, nadšení a pohlčení tím, co dělá a čemu se věnuje, co prožívá. Dále je nutná zakotvenost jedince v principech a zásadách a v schopnosti nahlížení do budoucnosti s nadějí.

---

<sup>9</sup> HELUS, 2010, s. 77

<sup>10</sup> HELUS, 2007, s. 78

### 1.3 PODVOJNÝ CÍL SOCIALIZACE OSOBNOSTI A PROBLÉM JEJÍ FUNKČNOSTI

Na socializaci osobnosti je třeba nahlížet „cílově“; bez identifikace těchto cílů a jejich porozumění je pochopení procesu socializace osobnosti nemožné: „*Cíl socializace osobnosti je podvojný - zahrnuje dva cílové aspekty, které se v pozitivním případě navzájem doplňují, zatímco v případě negativním se navzájem rozdělují v cíle dva, které jsou ve vzájemném střetu.*“<sup>11</sup> Přičemž výše zmíněnými dvěma cílovými aspekty socializace rozumíme:

1. Individualizační autonomizování aspekt socializace osobnosti, který staví do popředí rozvoj osobnosti jako jedinečné individuality přičemž úkoly, kterými společnost na jedince působí, mají být především výzvami, mezi kterými se jedinec rozhoduje a které přijímá nebo odmítá.<sup>12</sup>
2. Sociální integrování socializovaného jedince, které staví do popředí mezilidskou sounáležitost, napomáhající uchování společnosti skrze jedince, kteří se jí podrobují. Socializaci tak v tomto pojetí chápeme jako působení společnosti na jedince tak, aby již od dětství přijímali sociokulturní normy soužití a využívali je ku prospěchu společnosti.<sup>13</sup>

Podvojnost cíle pak jinými slovy znamená, že se zpravidla jeden nebo druhý jeho aspekt dostává do popředí a napětí mezi nimi se stává jednou z hybných sil dynamiky socializačního procesu. Keller vyzdvihuje integrativní aspekt cílů socializace: „*Univerzálním prostředkem k zajištění kontroly chování a myšlení členů společnosti je proces socializace. Socializaci prochází každý lidský tvor, má-li se stát sociální a kulturní bytostí. Kontrolní a dohlížecí mechanismy jsou zde vestavěny přímo do podstaty každé kultury.*“<sup>14</sup>

Oba cílové aspekty se vyskytují dohromady, společně s převahou jednoho nebo druhého. Pokud se do převahy dostane jeden aspekt a druhý je závažným způsobem omezen v případě svého uplatnění, vznikají problémy pro rozvoj společnosti i pro osobu.

---

<sup>11</sup> HELUS, 2010, s. 83

<sup>12</sup> HELUS, 2007, s. 84

<sup>13</sup> HELUS, 2007, s. 84

<sup>14</sup> KELLER, 2004, s. 38

## 1.4 SOCIALIZUJÍCÍ PROSTŘEDÍ

Socializace se ve velké míře uplatňuje prostřednictvím spontánních, mimoděčně působících vlivů a okolností, které nikdo moudrý neplánuje, nekontroluje a ani plánovat nedokáže. Socializace probíhá v různých prostředích v rodině, ve škole, v zaměstnání, v kamarádských skupinách a v nejrůznějších institucích. Značně ji také ovlivňují prostředky masové komunikace, jako jsou především televize, rozhlas, tisk aj.<sup>15</sup>

Některá z těchto prostředí mají podobné cíle a navzájem se ovlivňují. Jiná prostředí mohou k druhým naopak zaujímat postoj obranný, kritický až útočný či odmítavý.

Nejlépe to můžeme pozorovat v rodinném prostředí. Každá rodina má z hlediska socializačního prostředí odlišný postoj vůči okolí, které na ni klade rovněž své socializační nároky. Jinými slovy každá rodina tak působí jedinečným způsobem na jedince a naopak každý jedinec toto jedinečné působení zvládá svým způsobem. Socializace se tak odehrává v různých prostředích a tato odlišná prostředí jsou k sobě i vůči společnosti v různých vztazích. Odborníci také dále uvádějí, že svoji roli v procesu socializace hraje i kulturní prostředí, v němž jedinec vyrůstá.

*„Kulturní prostředí, do něhož se člověk rodí a v němž žije, je kvalitativně něco zcela odlišného než prostředí přírodní. Není to jen uměle přetvořená příroda, je to celý systém specifických životních podmínek, který vyžaduje specifické způsoby adaptace a který vytváří specifický druh determinace psychiky.“<sup>16</sup>*

Klasickým příspěvkem analýzy prostředí je tak dnes již známé Bronfenbrennerovo rozlišení socializujícího prostředí na mikroprostředí, mezoprostředí, exoprostředí a makroprostředí:

### 1.4.1 MIKROPROSTŘEDÍ

Mikroprostředím dítěte je v prvních dnech a měsících jeho života matka. Toto mikroprostředí se postupně rozšiřuje na rodinu, tedy určitým způsobem omezený počet lidí, v němž se daný jedinec zvládne dobře orientovat, zastává v něm své postavení, díky němuž má pocit jistoty a bezpečí. V tomto prostředí dítě zvládá samo vyvíjet aktivitu, která napomáhá k rozvoji jeho osobnosti. Mikroprostředím se rovněž stává i skupina dětí, které spolu kamarádí, stejně jako pospolitost důvěrných přátel, pracovní tým či sportovní družstvo.<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> HELUS, 2007, s. 87

<sup>16</sup> NAKONEČNÝ, 1997, s. 27

<sup>17</sup> HELUS, 2007, s. 88

### 1.4.2 MEZOPROSTŘEDÍ

„Mezoprostředí tvoří různá mikroprostředí individua a jejich vzájemné vztahy.“<sup>18</sup> Dítě se záhy stává členem dvou i více mikroprostředí. S přibývajícím věkem dítěte a dospíváním přibývá i mikroprostředí, do nichž je jedinec včleňován.

Podstatou mezoprostředí je, že všechna mikroprostředí o sobě navzájem vědí a že při veškeré své odlišnosti existuje současně jádro společných propojených zájmů. Takovým příkladem mohou být rodina a mateřská škola. Podstatou socializace pak je zde to, že dovoluje dětem nacházet se v různých obdobích svého života v různých prostředích a vymezit si v nich své postavení. Rodina a mateřská škola tak představují pro dítě různá specificky uspořádaná mikroprostředí, jež si od dítěte žádají různé projevy chování (aktivity), díky kterým se dítě ocitá v různých situacích, kterým se musí přizpůsobit. Důležité však je, že tato mikroprostředí o sobě navzájem vědí a vytváří tak důvod pro spolupráci, což je podstatou mezoprostředí.

S vyšším věkem jedince narůstá i počet mikroprostředí, do kterých je jedinec integrován. Takovými mohou vedle již zmiňované rodiny a mateřské školy být například základní škola, zájmový kroužek, prostředí u prarodičů, pracoviště aj. Samotné rozšiřování počtu mikroprostředí, ve kterých jedinec žije, je důležité jak pro zdravý vývoj jeho sebevědomí, tak pro utváření jeho životních kompetencí. Tato mikroprostředí by měla s přibývajícím věkem dosahovat většího počtu. Mimo rodinu a školu by jedinec měl mít možnost poznávat i další oblasti mezilidských vztahů a činností. Nezbytným předpokladem pro optimální socializační působení mezoprostředí je nutné i posilování transkontextuálních sociálních vazeb. Transkontextuální vazba znamená, že pokud dítě vstupuje do nového mikroprostředí, je žádoucí, aby současně s ním do tohoto prostředí vstupovalo něco nebo někdo, koho dobře zná již z prostředí minulého. Při vstupu do mateřské školy to může být sourozenec, nebo oblíbená hračka. V novém zájmovém kroužku či na táboře to pak může být přítomnost kamaráda. Jedinec při vstupu do nového prostředí čelí tzv. „adaptační krizi“, která mu určitým způsobem napomáhá si na nové prostředí lépe zvyknout.<sup>19</sup>

Mezi mikroprostředími je zásadní eliminace konfliktů. Dobrým příkladem je škola a rodina. Pokud rodiče nespolupracují se školou a omlouvají studijní výsledky svých dětí tím, že nemají dobrého kantora, anebo naopak tím, že je učivo pro žáky příliš těžké, dostávají tak dítě do velmi složité situace, kdy dítě neví, komu může věřit. Roztáčí se tak již všem známý

---

<sup>18</sup> HELUS, 2010, s. 89

<sup>19</sup> HELUS, 2007, s. 90



koloběh problémů spojených s uvedenou situací. Dítě začíná pochybovat o svých schopnostech zvládnout situaci, je zmatené a špatně se soustředí na své studijní úkoly.

### 1.4.3 EXOPROSTŘEDÍ

Exoprostředím se rozumí prostředí, s nímž jedinec není v bezprostředním kontaktu, ale o kterém si přesto vytváří „svoji“ představu, a to díky prostředí, ke kterému má vztah a o které se zajímá. Děje se tak prostřednictvím lidí, které dobře zná. Cílem je rozšiřovat dětem jejich povědomí ve vztahu širším souvislostem života. Exoprostředím může být např. pracoviště rodičů, o kterém se doma hovoří, u předškolního dítěte se může jednat o prostředí základní školy, o kterém slýchá od starších sourozenců atd.<sup>20</sup>

### 1.4.4 MAKROPROSTŘEDÍ

*„Makroprostředím je to prostředí, které jedince začleňuje do velkých společensko-kulturních celků.“<sup>21</sup>* Jeho socializační funkcí je konstituovat člověka v jeho společenském začlenění. Konkrétním makroprostředím může být například církev, politické, ekologické či jiné společenské uskupení lidí majících podobné či společné zájmy nebo názory. Lze tak konstatovat, že makroprostředí se u jedince promítá skrze mikroprostředí, mezoprostředí a exoprostředí.

Formuje jedince a propojuje ho s jinými lidmi, čímž z nich vytváří nové celky formující například společnost, národ, stát. Makroprostředí jinými slovy sjednocuje známé i neznámé jedince. Umožňuje tak jedinci pocit sounáležitosti začlenit se do prostředí se stejným názorovým přesvědčením ať politickým, náboženským či jiným.<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> HELUS, 2010, s. 91

<sup>21</sup> HELUS, 2010, s. 91

<sup>22</sup> HELUS, 2007, s. 92

## 1.5 PSYCHICKÉ SOCIALIZAČNÍ PROCESY

Psychické procesy neboli mechanismy formují vnější socializační působení v socializovaného jedince. Těmito procesy se zabývá sociální psychologie. Mezi tyto socializační procesy řadíme hlavně: ranou symbiotickou vazbu, zvnitřňování na základě identifikace (ztotožňování), učení zpevňováním a kognitivně sociální učení.

### 1.5.1 RANÁ SYMBIOTICKÁ VAZBA

Ranou symbolickou vazbu charakterizuje specifický vztah dítěte v prvních dnech, týdnech a měsících života k pečující osobě, zpravidla k matce. Vytváří si k ní specifické citové připoutání. Podle Spitze prochází dítě v první fázi po narození stavem tzv. psychické fúze (splynutí) s matkou. Tvoří s ní svého druhu psychosociální jednotu. Raná interakce novorozence a matky umožňuje dítěti pozvolna si uspořádat změť chaotických podnětů ve smysluplné události, kterým začíná rozumět. R.Spitz zabývající se ranou symbiotickou vazbou, popisuje ve svém díle „Hospitalizmus“ vývoj kojenců umístěných do ústavní péče. V této péči byly sice splněny všechny tělesné potřeby dítěte, avšak chyběla interakce s pečující osobou, která je přítomná u dětí žijících v láskyplné rodině. U dětí umístěných do ústavní péče zjistil mnoho poruch neboli deprivčních syndromů. Děti byly apatické, zesláble reagovaly na okolí, nacházely se ve skličujícím rozpoložení a zdravotní stav byl horší než u dětí, kterým se dostalo mateřské péče.<sup>23</sup>

S věkem dítěte nastává fáze překonávání připoutání dítěte k matce. Touto problematikou se zabývala Mahlerová, která tuto fázi nazývá separace-individuace v raném věku. Dochází k ní v batolecím věku dítěte, kdy se jedinec postupně odpoutává od matky samostatným pohybem a zkouší se oddálit od matky. Mezi 15-24 měsícem života dítěte se objevuje tzv. znovusbližovací fáze. Dítě začíná být nejisté a často se obrací k matce, u níž hledá bezpečí. Pokud matka tyto znovusbližovací fáze ignoruje a dítě odmítá, může v dítěti vzbudit trvalý sklon k depresi, jež naruší další socializační vývoj.<sup>24</sup>

### 1.5.2 ZVNITŘŇOVÁNÍ NA ZÁKLADĚ IDENTIFIKACE

Začíná v období, kdy dítě překračuje druhý rok svého života. Mezníkem zde je období, kdy se dítě začíná vymezovat jako „já“ - tzn. prosazovat se, zkoušet, co dokáže. Často se tak děje vzdorem a svéhlavostí. Později začíná používat slovní spojení „já sám“, čímž naráží na korekce ze strany svého okolí. Nezbytností se tak stává nutnost dítěti něco přikazovat a

---

<sup>23</sup> HELUS, 2007, s. 108

<sup>24</sup> HELUS, 2007, s. 111

zakazovat, vést ho k respektování určitých pravidel. Dítě si díky tomu začíná postupně uvědomovat, že život se řídí určitými pravidly.

A jak si pravidla osvojuje? Nastupuje proces zvnitřňování na základě identifikace. „*V sociálně psychologickém významu zvnitřňování (interiorizace) znamená přetvoření nějakého příkazu (požadavku, postoje, cíle) vyjadřovaného/zastávaného někým druhým v příkaz, který si ukládám já sám; který se stává mým vnitřním principem, kterým se nadále řídím nezávisle na svém okolí.*“<sup>25</sup> Této problematice se věnuje například L.S.Vygotskij, který tvrdí, že vyšší psychické funkce vznikají tzv. „zvnitřňováním“. Např. myšlení se vyvíjí díky zvnitřňování dialogů mezi dítětem a osobami mu blízkými. Dle Heluse je zvláštní varianta tohoto principu zvnitřňování, je zvnitřňování na základě identifikace. Identifikace zde znamená, že dítě jedná tak, jak by v dané situaci jednala jeho matka, anebo otec. Samo se tak stává touto osobou a jsou mu vlastní postoje tohoto člověka. Dítě do sebe přijme tuto osobu a dívá se na sebe i na události okolo něj jeho očima. Rozdíl mezi identifikací a nápodobou spočívá v tom, že při identifikaci dítě nepotřebuje přejímat konkrétní projevy jiné osoby (např. jak se obléká, způsob mluvy aj.), dítě se „na oko“ touto osobou stává. U dětí předškolního věku převažují takzvané hry na sociální role a napomáhají dalšímu socializačnímu vývoji. Hra na role je hra, kdy se dítě stylizuje do určité osoby (lékaře, malíře, kuchaře, maminky, víly, psa, kočky atd.) a napodobuje její chování, jak je vnímá a zná ze svého okolí.<sup>26</sup>

### 1.5.3 UČENÍ ZPEVNĚOVÁNÍM

Důležité místo mezi psychickými procesy socializace zaujímá učení probíhající na základě zpevnění, a to kladného zpevnění odměnami, či negativního zpevnění tresty. Odměnami (kladným zpevněním) jsou reakce okolí na projevy jedince, které jsou jím vnímány jako příjemné. Podobně také tresty (negativní zpevnění) tvoří široké spektrum reakcí okolí, které jsou vnímány jako něco nepříjemného. Kladné zpevnění zvyšuje frekvenci výskytu chování, které bylo zpevněno, naopak tresty ji snižují. „*Odměny a tresty nepředstavují jediné výchovné prostředky a postupy. Jsou rodiče, kteří od útlého věku dítěti vše vysvětlují, povídají si s ním, přesvědčují ho, diskutují, vyptávají se na příčiny, snaží se mu porozumět a vychovat jej prostřednictvím vysvětlujících slov.*“<sup>27</sup>

- K základním druhům učení zpevněním patří:
1. učení emocionálně vegetativní
  2. učení instrumentální (operantní)

---

<sup>25</sup> HELUS, 2007, s. 112

<sup>26</sup> HELUS, 2007, s. 112

<sup>27</sup> MERTIN, 2013, s. 23

### 1.5.3.1 UČENÍ EMOCIONÁLNĚ VEGETATIVNÍ

Dítě se zde učí vázat vegetativní reakce (pocení, nevolnost, nespavost) s emocemi (radost, úzkost, smutek, strach, hněv...), které, se navzájem doplňují. Například při pocitu strachu se jedinec začne potit. Jiným příkladem může být dítě, které nastoupilo na základní školu a které se jen velmi těžko vyrovnává se změnou prostředí. K prvotním příznakům jeho negativních reakcí na tuto změnu pak často patří vyrušování při výuce, nesoustředěnost, nervozita, strach ze školy, protože je pedagogem opakovaně napomínáno a trestáno (přesazováním či poznámkami). Dítě se proto časem naučí spojovat pedagoga s trestáním a začíná mít strach a trpí úzkostí, jakmile musí jít do školy či psát doma úkoly, anebo ráno brzy vstávat. Tyto reakce často gradují a mohou později vyvolat psychosomatické změny, jakými jsou např. nevolnost, bolesti žaludku, plačtivost, anebo neklid. Výše uvedené situace mohou mít později nepříznivý vliv na studijní výsledky dítěte či na jeho zdravotní stav a vést k narušení socializačního vývoje ve vztahu ke vzdělání. Na druhou stranu však může nastat i opačná situace, kdy se dítě naučí spojovat si se školou kladné emoce, jakými jsou například radost z úspěchu, těšení se do školy, které naopak mobilizují síly a vedou k podávání vysokých výkonů a k dalšímu pozitivnímu vývoji v oblasti vzdělání.<sup>28</sup>

### 1.5.3.2 UČENÍ INSTRUMENTÁLNÍ (OPERANTNÍ)

Instrumentální či operantní chování znamená, že jedinec je ve svém jádru aktivní. Dosažení jeho toužebného cíle získává skrze chováním instrumentního rázu. Představitel koncepce učení zpevnování B.F.Skinner zavedl pojem „operantního chování a učení“, kdy jedinec nejen reaguje na konkrétní situaci určitou reakcí, která vede k jeho uspokojení, ale mimovolně vytváří i, chování které je mu vlastní. Operantním chováním je tak spontánní sled nespecifických reakcí na nespecifické situace a okolnosti.<sup>29</sup>

### 1.5.4 KOGNITIVNĚ SOCIÁLNÍ UČENÍ

Dalším socializačním psychickým procesem je učení kognitivně sociální. Projevem kognitivně sociálního učení je tzv. „observační učení“, který zavedl A. Bandura. Obohatil tím pohled na učení nápodobou (imitací), kterému věnovali pozornost i badatelé zabývající se zpevnováním učení - jmenovitě Miller a Dollard.

#### **Observační učení je učení:**

Pojem observačního učení, tj. učení pozorováním či tzv. zástupné učení zavedl poprvé A. Bandura, který poukázal na rozdílný typ nápodoby, kdy jedinec není zpevnován.

---

<sup>28</sup> HELUS, 2007, s. 115

<sup>29</sup> HELUS, 2007, s. 118

- **zástupné:** učící se jedinec nezakouší zpevnění přímo sám na sobě, ale skrze sledování zpevňovaného modelu
- **kognitivní:** rozhodující roli v něm hraje kognitivní (poznávací) proces: vnímání, pozorování modelu, případně uvažování o vhodnosti, či nevhodnosti jeho chování.
- **sociální:** vstupuje do něho druhá osoba, druzí lidé – konkrétně v roli vzorů, modelů nápodoby.<sup>30</sup>

### **Socializační autoregulace**

Autoregulace tedy sebeřízení poukazuje na událost, ve které se jedinec vlastním úsilím vymaňuje z tlaku působení vnějších činitelů a sám reguluje své chování a jednání ve vlastním vývoji. Sám se socializačně angažuje a nepřijímá pouze vnější vlivy chování a modelů, které napodobuje. Počátečním impulsem pro autoregulaci je nespokojenost s mechanickým, rutinním chováním a se snahou vzít své jednání více pod vlastní kontrolu. Podle Schermera je autoregulace výsledkem spolupráce tří částí, sebezpozorování, kdy jedinec není spokojený se svým výkonem a výsledky, chce tedy dosáhnout žádoucí změny, sebehodnocení, ve kterém si jedinec ujasňuje, jakých změn či cílů, by chtěl dosáhnout a sebeutvářením, kdy se zaměřuje na své zdokonalení a rozvoj svého aktivního vztahu k sobě samému.<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> HELUS, 2007, s. 124

<sup>31</sup> HELUS, 2007, s. 128

## 1.6 UTVÁŘENÍ HODNOT A NOREM

Pojem hodnota má širší interdisciplinární zastoupení. Každá vědní disciplína vysvětluje pojem hodnota z hlediska svého metodologického přístupu.

Filozofie definuje pojem hodnoty následovně: „*Hodnotou rozumíme význam, který připisujeme nějaké věci nebo nějaké činnosti na základě toho, že mohou uspokojit nějakou naši potřebu.*“<sup>32</sup> Sociální psychologie vymezuje hodnotu podobně: „*Hodnota je explicitně nebo implicitně pro individuum nebo skupinu charakteristické pojetí žádoucího, které ovlivňuje volbu způsobů chování, jeho prostředků a cílů.*“<sup>33</sup>

Tvorbou hodnot se zabývalo velké množství autorů. Z výsledků vyplývá, že hodnoty tvoří člověk, který v rámci společenských vztahů vtiskuje určité věci charakter hodnoty.

Významnou roli hraje typ osobnosti člověka. Člověk jako typ osobnosti vždy existuje v nějakém sociálním prostředí. S problematikou hodnot těsně souvisí i problematika hodnocení: „*Hodnocení samo o sobě je zvláštní, specificky lidskou formou vztahu člověka ke skutečnosti.*“<sup>34</sup> Jinak řečeno, hodnocení závisí na hodnotovém profilu člověka, které se mění v různých společenských podmínkách s věkem a s životní situací.

### 1.6.1 HODNOTOVÝ SYSTÉM

Hodnotový systém vzniká prostřednictvím interakce jedince se sociálním prostředím, na základě principů učení. Tento systém je individuální, pro každého jedince charakteristický. Je vždy společensky podmíněn a to i tehdy, když není v souladu s potřebami, zájmy a cíli společnosti, ve kterém individuum žije.

„*Hodnoty, které člověk uznává a které ho přitahují, nepředstavují ani konglomerát ani náhodné seskupení, ale jsou mezi sebou navzájem uspořádané tak, že představují určitý pořádek a proto hovoříme o hodnotovém systému, anebo o hodnotové hierarchii.*“<sup>35</sup>

Individuální hodnotový systém je základem pro vytvoření sociálního hodnotového systému. V hodnotovém systému se také mimo jiné odrážejí charakterové vlastnosti, specifické rysy a světonázorová výchova jedince. Svou roli zde také hraje věk člověka.

Každá společnost či sociální skupina si vytváří svoji vlastní hierarchii hodnot. Tato hierarchie hodnot pak určuje světonázorovou orientaci společnosti, skupin či jednotlivce. Neméně důležitou roli hraje také rozhodovací proces, který je pokračováním hodnotového systému. Rozhodovací proces představuje mezičlánek mezi hodnotovým systémem

---

<sup>32</sup> CHALOUPKA, L., M. VOCILKA a Z. MOUCHA., 1986, s. 155

<sup>33</sup> KLUCKHOHN, C. In: M. NAKONEČNÝ, 2004, s. 131

<sup>34</sup> CHALOUPKA, L., M. VOCILKA a Z. MOUCHA., 1986, s. 160

<sup>35</sup> CHALOUPKA, L., M. VOCILKA a Z. MOUCHA., 1986, s. 160

v rozhodovacím procesu a rovněž hraje důležitou roli při zapojování se jedince do systému hodnot společnosti. Pokud dojde nesprávnému rozhodnutí a k osvojení hodnot nežádoucích, mohou být tito jedinci zavlečeni do systému protiprávní povahy.

### 1.6.2 HODNOTOVÁ ORIENTACE

Při vymezení pojmu hodnotové orientace můžeme vycházet z Grácovy definice, v níž se uvádí, že: „*Vznik hodnot a hodnotového systému a jeho působení je u každého normálního člověka psychický proces, který obvykle v psychologii vyjadřujeme pojmem hodnotová orientace.*“<sup>36</sup> Z čehož jasně vyplývá, že hodnotová orientace je úzce spjata se sociálním chováním člověka a je závislá na psychických procesech člověka a na jeho interakci se sociálním prostředím.

„*Hodnotovou orientaci si člověk do určité míry vytváří sám, do určité míry je však při tom ovlivňován systémem hodnot uznávaných a preferovaných společností, sociální skupinou i lidmi, se kterými se dostává do interakce.*“<sup>37</sup> Hodnotový systém dítěte pak úzce souvisí s jeho životní historií, přičemž není pravidlem, že si dítě cení více toho, co nemělo. Například děti, které vyrůstaly od narození bez rodičů ve státních institucích, netouží obvykle po lásce a přátelství dospělých, ale jejich hodnotový systém je především orientován na uspokojení hmotných potřeb.

---

<sup>36</sup> GRÁC in CHALOUPKA, L., M. VOCILKA a Z. MOUCHA., 1986. s. 166

<sup>37</sup> CHALOUPKA, L., M. VOCILKA a Z. MOUCHA., 1986. s. 168.

## 1.7 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ SOCIÁLNÍHO UČENÍ

Sociální učení probíhá v situacích vzájemného styku mezi lidmi, je základní hybnou silou socializace dítěte. Díky sociálnímu učení osobnost nabývá schopnosti vycházet s lidmi, začleňovat se mezi ně, předcházet konfliktům a řešit je, zvládat své sociální role, uplatňovat se, spolupracovat. Významnými specifickými podobami sociálního učení je učení se napodobováním, identifikací se s druhým člověkem, zvnitřňování vnějších požadavků apod. Problémy modelu, jeho nápodoby (mutace) a ztotožnění se s ním (identifikace) představuje relativně samostatnou oblast teorie socializace. Na její principiální význam upozornila v posledních letech kulturní antropologie. Je známo, že v řadě primitivních kmenů se dítě socializuje tím způsobem, že se spolupodílí prakticky na všech činnostech a zábavách dospělých. Nekoná to, co mu rodiče říkají, co mu příkazují, či nakazují. Dělá prostě to, co vidí.<sup>38</sup>

I při pozorování dětí v nejmodernějších civilizacích, při sledování jejich her, nacházíme některé podobné momenty, ale v moderních vyspělých civilizacích již toto učení nápodobou pochopitelně zdaleka nestačí k plné socializaci jedince.

Nápodoba se objevuje již v raném dětství a souvisí s identifikací dítěte s jedním nebo oběma rodiči. Děti nejčastěji napodobují takové způsoby chování, za které jsou odměňovány. Zpočátku je zdrojem nápodoby matka, nebo osoba, která o dítě pečuje, později může být touto osobou ale i učitelka mateřské školy, s níž se dítě ztotožňuje, tzn., že přizpůsobuje své prožívání okolních situací a vztahů právě jí, sdílí její pocity, názory a postoje.<sup>39</sup>

Děti vidí v aktech dospělých názorné způsoby dosahování cílů, naplňování času, získávání prestiže, vyhýbání se nepříjemnostem a podobně. Postupně je přejímají za své a realizují je v podobě jim vlastní, tj. tak jak je vidí ve svém okolí.

V průběhu ontogeneze mění nápodoba svůj charakter. Zpočátku je to nápodoba neuvědomělá, protože vzor je jediný a jedinečný. Postupně se stává vědomou a rozšiřováním zkušeností i výběrovou, později se dokonce nemusí přímo vázat na určitou osobu, ale například i na vzor literární či filmový.<sup>40</sup>

Nápodobou a ztotožňováním se dítě ve svém okolí dokáže poměrně dobře orientovat a také se mnohému naučí. Učí se vnějším pravidlům chování, návykům, postojům a přebírá názory a způsoby jednání jiných. Učení nápodobou je důležité zvláště pro oblast pohybových

---

<sup>38</sup> HELUS, 2009, s. 210

<sup>39</sup> HELUS, 2009, s. 213

<sup>40</sup> ŘÍČAN 2009, s. 175



dovedností a řeči. Problémy v učení nápodobou tkví v tom, že je závislá na tom, koho si člověk zvolí za vzor.

Zásluhou napodobování se také zabezpečuje jednotné chování celé společenské skupiny její způsoby, zvyky, které jsou pro danou společenskou skupinu typické.

### 1.7.1 NÁPODOBA

Pojem nápodoba, též imitace je důležitým činitelem v oblasti sociálního učení. Nápodoba je činnost, při které jedinec kopíruje chování jiného jedince. Pokaždé nenapodobujeme kohokoliv, ale jen různé jedince v různých situacích. Podle Walterse je „*podstatou nápodoby tzv. observační učení.*“<sup>41</sup> Jinými slovy, nerozhoduje to, co se právě děje s pozorovanou osobou, či co tato osoba dělá. Rozhodující je, co tato osoba vidí, co se děje s modelem a co model dělá. Rozhoduje, je-li model za své chování odměněn či potrestán, je-li úspěšný či neúspěšný apod. Imitátor si zpravidla vybírá model, který je svým souhrnem znaků pro imitátora přitažlivý, pozoruhodný, fascinující. Modelem může být osoba, kterou imitátor miluje, je mu blízká nebo naopak osoba, které se bojí, dále pak osoba, která dokázala to, co by si imitátor také přál mít. Příkladem, může být i jedinec, který má takové vlastnosti, které by si přál mít i imitátor a touto cestou si své nedostatky nahrazuje.

Nápodoba se podílí na učení nového projevu v chování, jakými mohou být například stolování, způsob mluvení aj. Bez náležitého modelu pro observační učení jsou takovéto projevy neosvojitelné a socializace osobnosti nemůže zdárně probíhat. Dle Heluse můžeme shrnout pracovní charakteristiku nápodoby do těchto bodů:

1. Nápodobou myslíme chování, prožívání, postoje a stavy napodobující, stimulované chování modelu.
2. Nápodoba může být se stavy napodobujícího buď záměrná, plně uvědomělá, nebo nezáměrná, neuvědomělá a mimoděčná.
3. Vztah mezi napodobujícím a modelem může být buď přímý, nezprostředkovatelný, nebo může být zprostředkovan jinými osobami, prostředky masové komunikace (předkládání modelů ve filmu, literatuře).
4. Jde o složitý proces, realizovaný řadou mechanismů, mezi kterými pravděpodobně hrají určitou úlohu mechanismy učení.

---

<sup>41</sup> WALTERS in JUROVSKÝ, 1963, s. 100

5. Proces nápodoby můžeme chápat jako sled událostí probíhajících v organismu imitátora pod vlivem modelu a ústících v jeho chování, aproximujících k chování modelu. Stupeň této aproximace je stupněm úspěchu či neúspěchu nápodoby.
6. Nápodoba je výběrovým, diferencovaným procesem. Imitátor napodobuje jen určité modely v určitém směru, v určitou dobu, určitým způsobem.
7. Výsledek působení modelu na osobnost napodobujícího závisí na řadě podmínek daných vlastnostmi modelu, vlastnostmi imitátora, jejich vzájemným vztahem, situačními okolnostmi, apod.<sup>42</sup>

*„U člověka se instinkt napodobování vyskytuje např. u novorozence, jenž v prvních dnech života napodobuje mimiku osoby, kterou pozoruje. Dále existuje napodobování na základě operativního učení, rozumové úvahy, na základě sympatie a touhy podobat se vzoru atd. dětské napodobování dospělého modelu je výběrové. To znamená, že dítě více napodobuje ty dospělé, k nimž je citově a existenčně vázáno, obvykle své rodiče. Výběrově však dítě napodobuje také to jednání, které je v jeho očích úspěšné. Napodobování podporuje i mohutná postava a mocný hlas modelu, u starších dětí brzy i vlastnosti spojené se společenskou prestiží a mocí (nadřazená role, mládí, krása, nákladné oblečení či automobil apod.).*

*Napodobováním se dítě učí jednoduchým způsobům jednání, ale osvojuje si i složité strategie a role (roli podřízeného i nadřazeného atd.). Často se člověk pozorováním modelu naučí jednání, jež uplatní až po dlouhé době, kdy mu k tomu dá nějaká situace příležitost nebo ho k tomu přinutí.“<sup>43</sup>*

*„Počáteční fáze Bandurova výzkumu analyzovala základy lidského učení a ochotu dětí a dospělých napodobovat chování pozorované u jiných, zejména agrese. Zjistil, že na základě teorie sociálního učení, modely jsou důležitým zdrojem pro učení nového chování a dosažení behaviorální štvance v institucionalizovaných nastaveních. Teorie sociálního učení předpokládá, že existují volné regulační systémy, které kontrolují chování. Za prvé, původně podněty značně ovlivňují čas a reakce chování. Podnět, který se vyskytuje, před reakcí chování musí být vhodný ve vztahu k sociálnímu kontextu a zúčastněným. Za druhé, reakce zpětné vazby ovlivňuje a zároveň slouží jako důležitá fikce. V návaznosti na reakci, zesílení ze zkušenosti pozorování výrazně ovlivní výskyt chování v budoucnu. Za třetí, důležitost poznávací fikce v sociálním učení. Například, pro vznik agresivního chování, někteří lidé se*

---

<sup>42</sup> HELUS, 2007, s. 125

<sup>43</sup> ŘÍČAN, 2009, s. 175

*snadno rozčílí pouhým pohledem nebo myšlenkou na osoby, s nimiž měli nepřátelské setkání, a tato vzpomínka je získána prostřednictvím procesu učení.*“<sup>44</sup> [ přeložila autorka této práce]

### 1.7.2 MODEL

Model chápeme jako obsah něčeho, co postihuje strukturu nebo funkci nějakého systému. V našem případě termínem model označujeme osobu, která svým vzhledem, chováním, způsobem myšlení, svými postoji, výrazy, názory, výkony a jinými činnostmi jednak stimuluje ve druhé osobě (imitátorovi) tendenci k podobnému vzhledu, chování atd., jednak usnadňuje i sám proces, který tuto podobnost realizuje.<sup>45</sup> „*Nezbytnou podmínkou je přítomnost druhých osob, tedy modelů či vzorů, v jejichž osobnosti (jednání, vlastnostech, postojích) je něco, co dítě podněcuje k napodobování nebo celkovému připodobnění se na základě empatie (vcítění).*“<sup>46</sup>

Jinými slovy, k nápodobě může model stimulovat celkovým svým vzhledem tak, jak jej imitátor vidí a za koho jej považuje.

Jako model může působit reálná, aktuálně fyzicky přítomná osoba, s níž je imitátor v interpersonálním vztahu. Bezprostředně přítomné osoby sociálního prostředí nepůsobí na osobnost jen v tom smyslu, že ji zpevňují, odměňují, trestají, instruují apod., ale také v tom smyslu, že předvádějí chování podněcující k nápodobě. V tomto směru slouží jako model matka, otec, starší sourozenci, ale i učitel či vychovatel. Dětem předkládají modely situací, modely úspěšného chování a správné či nesprávné řešení životních situací. Rodiče a vychovatelé zpravidla usilují o to, aby dítěti předložili určité modely, na kterých by mohli exemplárně ukazovat, jak má požadované chování vypadat, nebo naopak, jak vypadat nemá. Nesmí ovšem dojít k situacím, kdy dítě pociťuje k předkládaným vzorům averzi. K takovým stavům může dojít v případě, že učitelé či rodiče poukazují na zdatnějšího spolužáka či sourozence, přičemž v silách dítěte není možné jej dostihnout. Mnohem účinněji působí vhodně zvolený vzor, má-li imitátor možnost plně se mu vyrovnat.

Vedle těchto modelů, které sociální okolí využívá a předkládá jako vzory, existují rovněž vzory, které si dítě vybírá ze svého okolí samo. Jsou to modely, které mu imponují, někdy i proti vůli rodičů. Řada modelů působí na chování imitátora zprostředkovaně. Imitátor s nimi není v přímém interpersonálním kontaktu, ale dozvídá se o nich od druhých lidí, čte o nich, slyší je v rozhlase, vidí je ve filmu a v televizi. Jde o situace, kdy je imitátor od modelu

---

<sup>44</sup> BANDURA, A. In: *Wikipedia:the free encyclopedia* [online]. Wikipedia foundation, 10.05.2008, last modified on 1.4.2013 [cit.2013-04-01]. Dostupné z: [http://en.wikipedia.org/wiki/Albert\\_Bandura](http://en.wikipedia.org/wiki/Albert_Bandura).

<sup>45</sup> HARTL, 1993, s. 109

<sup>46</sup> HELUS, 2009, s. 213

oddělen buď jinou osobou, nebo je toto dělení dáno masovými komunikačními prostředky. Modely, řízené prostředky masové komunikace, hrají v dnešní době důležitou úlohu. Zejména to platí v období dospívání. Technické prostředky masové komunikace umožňují vyhranit ty stránky vzhledu, chování a myšlení modelu, které jsou atraktivní a mohou tak z nich a z jejich nositelů učinit ideály úspěšnosti, odvahy, krásy, chytrosti apod. Prostředky masové komunikace, především film a televize přibližují určité osoby symbolům, ztělesněním jistého vyhraněného typu, životního osudu nebo osobnostního rysu. Vhodné příklady hrdinů literárních děl a filmů mají velký vliv na formování charakteru a na chování dětí. Jak dochází k tomu, že je někdo stimulován k nápodobě druhé osoby? Nápodoba je v první řadě věcí určitých vlastností a projevů modelu stojících proti určitým vlastnostem a projevům imitátora. Nutno zdůraznit, že k nápodobě dochází na určitých základech a za určitých podmínek, které působí v určitých komplexech. Volně dle Heluse zde můžeme uvést tyto podmínky:

1. Důležitou vlastností je úspěšnost a atraktivnost modelu. Tuto podmínku lze vysvětlit tím, že jestliže imitátor vidí, že v některé oblasti, kde je on neúspěšný, vede chování modelu k úspěchu, stimulační účinek modelu vzroste. Nápodoba se ovšem nemusí projevit ve vnějším chování. Může vyústit ve fantazijní podobu, nebo může zůstat omezena na pouhý sklon či tendenci být stejný jako model. Vnější okolnosti nebo strach imitátora ze zesměšnění nebo z potrestání může vést ke znehodnocení působivosti modelu, k potlačení určitého sklonu.
2. S předchozím těsně souvisí vliv sociálního postavení modelu. Vliv je tím větší, čím více touží imitátor po dosažení podobného postavení, jaké má model. Je-li model kvalifikován jako odborník či představitel zájmů většiny v oblasti, kde imitátor vyvíjí určitou aktivitu, pak jeho vliv vzroste.
3. S druhou podmínkou úzce souvisí, je-li model chápán jako typický představitel určité činnosti, určitého výkonu atd., v němž je imitátor rovněž angažován.
4. Do role modelu se často dostávají osoby, na kterých je imitátor závislý a vůči kterým chová silný cit. Přitom je nutné zdůraznit, že tento cit nemusí být nutně pozitivní. Imitovány jsou jak osoby milované, tak osoby obávané nebo ty, kterým je záviděno. Je zde těsná souvislost s problémy identifikace.
5. Nápodoba modelu je motivována zvláště tehdy, když model je tzv. referenční/vztažnou/ osobou. Můžeme říci, že v této souvislosti má model funkci vzoru.

6. Míra, v jaké bude model napodobován, závisí i na vlastnostech imitátora, na jeho předchozích zkušenostech a působení předchozích vzorů.
7. Některé osoby spíše napodobují model, se kterým, jak se domnívají, je dobré mít něco společného.
8. Značný vliv na proces nápodoby mají rovněž pohlaví modelu a imitátora.
9. Osoby s vyšším skóre motivu závislosti napodobují osoby s nižším skóre motivu.
10. Na imitační proces mají vliv i náhlá citová rozpoložení, stavy nejistoty, vzrušení a úzkost.

### 1.7.3 MECHANISMY NÁPODOBY

Jak již bylo řečeno v úvodu kapitoly „Nápodoba“, je pod tímto termínem zahrnuta celá řada jevů shodných jen při povrchním pohledu. Při hlubší studii uvidíme, že jsou pravděpodobně způsobeny různými mechanismy. Helus uvádí následující mechanismy nápodoby:

#### 1. Mechanismus závislého připodobňování

V podstatě jde o to, že se imitátor řídí chováním modelu, který předkládá imitátorovi návod, jak se úspěšně vyrovnat s danou situací. Chová se závisle na modelu, připodobňuje své vlastní chování jeho. Vyčkává, až proběhne nezávislé chování modelu, aby se mu pak závisle připodobnil. Nutno podotknout, že člověk, jehož socializace probíhá především po linii závislého připodobňování, bude selhávat v situacích, kdy se mu nebude dostávat modelů a kdy bude odkázán sám na sebe. Mechanismus závislého připodobňování funguje automaticky v řadě krátkodobých situací. *„Častější a „normálnější“ je ovšem napodobování někoho staršího, samostatnějšího, zorientovanějšího, vyspělejšího.“<sup>47</sup>*

#### 2. Mechanismus regresivního napodobování

Při regresivní nápodobě vyspělejší jedinec napodobuje někoho méně vyspělého, omezenějšího, aby tím nabyl výhod, které se mu s bezmocí a nevyspělostí asociují. Například, když starší dítě napodobuje mladšího sourozence, přestává být samostatné, jeho mluva je znovu šišlavá a patlavá. Příčinou může být pocit dítěte, že mu ze strany rodičů není věnována patřičná pozornost. *„Příčinou může být pocit dítěte, že je zanedbáváno, že ztrácí péči a lásku rodičů, protože už není tak malé a bezmocné jako bratříček nebo sestřička...“<sup>48</sup>*

---

<sup>47</sup> HELUS, 2009, s. 214

<sup>48</sup> HELUS, 2009, s. 214

### 3. Odreagovávající napodobování

Tento mechanismus vyložil ve svých experimentech především A. Bandura. Nastává u dítěte, kterému je bráněno v uspokojení určité potřeby. Takové dítě nepochybně strádá. Má-li možnost pozorovat v situaci strádání jinou osobu (např. v televizi), která je agresivní, pak je pravděpodobné, že tato agresivní osoba se stane dítěti modelem, který bude napodobovat.

### 4. Kompenzační napodobování

Dítě má zvýšenou potřebu chovat se jako model, a tudíž napodobovat osoby, které vynikají v určité oblasti, v nichž ono samo zaostává, ale chtělo by v nich vyniknout. Je například patrný sklon k napodobování osoby sebevědomé, když samo trpí pocitem méněcennosti. Na základě tohoto mechanismu funguje například napodobování atraktivních sportovců a herců mladistvými, kteří se snaží mít alespoň nějakou část oblečení nebo vybavení, které jejich vzorům přisuzuje reklama.

### 5. Mechanismus zástupného nebo observačního učení

Tento mechanismus bývá prezentován ve dvou formách, přičemž není dost často jisté, do jaké míry se obě formy nějak podstatně liší.

Mechanismus tzv. zástupného učení je v mnohém podobný mechanismu autistické reprodukce. I zde imitátor reprodukuje vnitřně tj. autisticky to, co existovalo vně jeho osoby. Ovšem s tím rozdílem, že v prvním případě bylo příslušné modelové chování doprovázeno zpevňováním samotného imitátora. Ve druhém případě dochází k atraktivnosti zpevňování modelu. Jinými slovy se jedná o atraktivnost především pro model.

U observačního učení se experimentálně dokázalo, že k tomu, aby si imitátor osvojil chování modelu, není zpevnění modelu nezbytnou podmínkou. Jinými slovy, osvojení imitujících odpovědí závisí na jistých okolnostech, na vcítění se imitátora do situace modelu, která upoutává jeho pozornost.

### 6. Mechanismus kopírování

Kopírování představuje do jisté míry jiný typ napodobovacích procesů, než byly předchozí mechanismy. Mechanismus kopírování ve vysoké míře aktivuje především poznávací procesy. Imitátor se v čase napodobování srovnává s modelem, vyčleňuje si rozdíly mezi sebou a jím a snaží se je překonat. Ke kopírování může dojít na základě mechanismu zástupného učení.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> HELUS, 2009, s. 214

#### 1.7.4 IDENTIFIKACE

*„Základem identifikace je, že dítě přejímá za své určité postoje druhého člověka (matky, otce) tím, že se jakoby tímto člověkem samo stává, jakoby jej přijalo do sebe a dívalo se na sebe sama a události kolem jeho očima.“<sup>50</sup>* Pojem identifikace lze v Jungově pojetí uchopit takto: Identifikace je odcizení subjektu sobě samému ve prospěch jiného subjektu. Do existence jiného subjektu převtěljuje subjekt svoji vlastní existenci. Přitom jde o proces, který zpravidla probíhá nevědomě.

Základem identifikace je, že dítě přijímá za své určité postoje druhého člověka (matku, otce) tím, že se jakoby tímto člověkem samo stává, jakoby jej přijalo do sebe a dívalo se na sebe sama a události kolem jeho očima. Podstatným znakem identifikace tedy je, že v ní figuruje dimenze fiktivnosti, kterou v běžné řeči opisujeme slovy „jako by“. Identifikovaná osoba se totiž chová tak, jak by se choval objekt identifikace, kdyby byl na jejím místě. Dítě identifikující se svým otcem neimituje otce doslova, ale chová se tak, jak by se podle jeho domnění choval otec, kdyby mu bylo právě tak jako jemu a byl v téže situaci, jako je nyní on. Kdyby dítě imitovalo všechny situace, které vidí u dospělých, dostalo by se do konfliktu se svým sociálním prostředím. Identifikace však znamená, že právě k některým imitačním situacím nedochází a že je dítě zavrhne.

Z výše uvedeného vyplývá, že identifikace se přece jen určitým způsobem od imitace liší. V zásadě můžeme shrnout, že v rámci teorie imitace se zabýváme především otázkami spojů, zvyků a sledů odpovědí imitátora v závislosti na chování modelu. Identifikace odpovídá rovněž vyššímu stupni ve vývoj jedince, je to mechanismus důležitý z hlediska sebevýchovy a rozvíjení aktivity osobnosti.

##### 1.7.4.1 DRUHY IDENTIFIKACE

1. Jedním z druhů identifikace je tzv. anaklitická identifikace. Dochází k ní v raném věku, prakticky od okamžiku, kdy dítě začíná nějakou formou prožívat možnost ohrožení citových pout, ze kterých čerpá svou základní životní jistotu a rovnováhu. Jde o reakci na úzkost z možného odloučení, zavržení, zapomenutí apod. Zdroje této úzkosti mohou být různé a často vyvstávají zcela bezděčně, mimo záměr a vědomí rodičů. *„Zvláštním případem je identifikace dítěte s matkou, vyvolaná u dítěte strachem ze ztráty vzájemné vazby. Dítě tím překonává prožívanou hrozbu (úzkost), ale nikoli „hlad“ po matce...“<sup>51</sup>*

---

<sup>50</sup> HELUS, 2007, s. 113

<sup>51</sup> NAKONEČNÝ, 2004, s. 66

Odloučení rodičů, pobyt v nemocnici či u cizích lidí, to vše jsou zážitky frustrace. Zážitky frustrace tohoto typu jsou ovšem nutné a mnohdy také výchovné. To však nic nemění na faktoru, že je dítě prožívá jako zátěž a hrozbu, mnohdy ohrožující jeho duševní rovnováhu. Překonává je tím, že se s matkou identifikuje.

2. Dalším druhem identifikace je tzv. obranná identifikace. Podstatou této obranné identifikace je, že subjekt se identifikuje s osobou, které se bojí a že identifikace s ní je obranou před trestem. Subjekt se identifikuje s osobou, která má nad ním moc a která rozhoduje o tom, zda si jeho chování zaslouží trest či odměnu. Tato identifikace spočívá především ve zvnitřnění hodnot, norem a idejí této osoby. Subjekt tím, že přejímá hodnoty a normy objektu identifikace za své vlastní, předchází nebezpečí vnějších trestů od obávané osoby.

3. Whiting a Maccoby zavedli termín závistná identifikace. Hlavním motivem, který funguje v tomto typu identifikace, je závist a touha. Subjekt identifikace z pozice své závislosti závidí tomu, kdo zaujímá vyšší sociální status, jeho moc, privilegia atd. Chce být v téže pozici a zakoušet tutéž sociální sílu jako objekt. Celý proces identifikace pochopitelně probíhá z větší části neuvědoměle, nezáměrně a nekontrolovatelně. Také zde působí procesy podobné těm, o kterých již byla řeč v souvislosti s anaklitickou a obrannou identifikací. Jedinec, který je utlačován a je závislý, uspokojuje své potřeby a svou touhu po vysokém sociálním statutu ve své fantazii. Sní o svém nezávislém postavení a podřízení druhých, současně projektuje svou vlastní nepříjemně prožívanou slabost do druhých a tím zeslabuje pocit, že on sám je slabý.

S druhy identifikačních procesů souvisí i jejich funkce. Dostatek identifikačních příležitostí a adekvátně proběhnuvších identifikací je jednou z nezbytných podmínek socializace. Z komplexu funkcí, které identifikační procesy plní v socializaci jedince, vyčleňuje a stručně charakterizuje Helus tři hlavní, a to funkci osobnostně seberealizační, funkci kompenzační a funkci v rámci sociálního učení.



## 1.8 SOCIALIZACE PŮSOBENÍM PŘÍKLADŮ, VZORŮ A IDEÁLŮ

Mezilidské ovlivňování příkladem patří k nejstarším a současně k nejznámějším prostředkům výchovného působení. Avšak jeho teoretické rozpracování zaostává za potřebami výchovné praxe. Většina rodičů, pedagogů a jiných výchovně působících pracovníků se snaží vychovávat mládež především příkladem. Mladí lidé si vybírají své vzory, své ideály jak v nejužším kolektivu, v rodině, tak mezi učiteli, kamarády, ale i v literatuře a jak již bylo řečeno i z různých filmů, divadelních představení, aj.

Vybírají si je dobrovolně, bez přinucení. Napodobení a identifikace se vzorem často zajišťuje formování osobnosti mladého člověka účinněji než třeba odměny a tresty. Vzory a ideály mají nezastupitelné postavení i při utváření obrazu o sobě. Jednotlivec se nejen vnímá, ale utváří si i jistou představu o tom, jaký by měl být. Současně s touto představou vzniká také tužba po dosažení takového obrazu.

Volba vzoru značně závisí na tom, jaké vzory jsou nám předkládány. Jak již bylo uvedeno, nemusí jít vždy o vzory, které by měly kladný vliv na výchovu. Můžeme však říct, že i negativní příklad může často sehrát kladnou úlohu při utváření charakteru dítěte. Dítě v negativním příkladu vidí chyby, kterých se samo bude snažit vyvarovat. Jako příklad můžeme uvést děti z alkoholických rodin, které při každodenním styku s alkoholem a rodiči, kteří dítě nešetří různých hádek, získává k alkoholu odpor a je si vědomo, že by takto nechtělo nikdy skončit. To ovšem neplatí ve všech případech.

Napodobování příkladu, popřípadě identifikace s ním, závisí do jisté míry i na působení sociálních skupin. Jestliže si většina členů takové skupiny vybere určitý vzor, jeden svůj ideál, pak jej snáze přijmou za vlastní i jednotliví členové skupin. S příkladem v podobě prostředku ovlivňování člověka člověkem máme co dělat tehdy, když určitá činnost jedné osoby vyvolá u druhé vnímající osoby následující závislé chování. Příklad jako prostředek ovlivňování předpokládá dva činitele, a to:

1. nositele určité vzorové činnosti nebo nositele vzorce chování ovlivněný

Příklad jako metoda výchovného působení předpokládá navíc existenci zprostředkovatele, který záměrně působí na existující vzory a zajišťuje, aby nové jednání bylo v souladu s cíli výchovného působení.

Při použití metody příkladu se vychází z psychické schopnosti člověka, mechanické interiorizace příkladu. Tímto psychickým mechanismem je napodobování. Jak již bylo řečeno, podstatou napodobování je tzv. observační učení. Při tomto učení nerozhoduje jen to, co daný

model dělá, ale zejména to, či je za své chování odměňován či trestán, zda je úspěšný nebo neúspěšný, přitažlivý nebo odpuzující apod.<sup>52</sup>

Avšak psychický mechanismus vzniku závislého chování na příkladu není možné objasnit jen učením na základě napodobování. Napodobování je druh sociálního učení, který sehrává důležitou úlohu jen u malých dětí. Čím je dítě starší, tím je druh tohoto učení snižován a hlavně od 15. až 17. roku je nahrazován jinými vyššími psychickými mechanismy učení. To však nelze říci o příkladu, který v podobě vzorů nebo modelů ovlivňuje chování člověka i po 16. roce a je významným regulátorem lidského chování dospělého člověka po celý jeho život.

---

<sup>52</sup> HELUS, 2009, s. 215

## 2.SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE RODINY

Rodina je hlavní strukturální složkou společnosti a hlavní součástí při zajišťování péče o děti a mládež. V socializačním procesu je rodina hlavním předpokladem pro rozvoj osobnosti.

V rodině probíhá tzv. primární socializace, v ní se uskutečňuje vůbec první kontakt dítěte s kulturou a společností. Dítě formuje vztah k sobě samému, druhým lidem i širšímu sociálnímu okolí na základě toho, jak s ním rodina jedná, jaké k němu zaujímá postoje a jaké podněty mu poskytuje pro zvládání primárních pravidel sociokulturního chování a myšlení dané společnosti.<sup>53</sup>

Dále v rodině probíhá tzv. sekundární socializace, kdy hlavní roli hraje škola. Do sekundární socializace se promítají pozitivní i negativní působení rodiny. Rodina v tomto smyslu socializace utváří podmínky a předpoklady pro úspěšnost ve vzdělávání.

Rodina je tedy hlavním životním prostředím osobnosti. Promítá se do osobnosti a budoucího života dítěte, zrcadlí se v jeho vlastnostech. Dítě se na sebe dívá očima své rodiny, otce, matky. Posuzuje své výkony a projevy. Dítě interiorizuje prostředí rodinného soužití, nároků a požadavků, rodinné zájmy, cíle a pravidla, rodinnou morálku. Dítěti ve škole nemůžeme porozumět, pokud neznáme jeho rodinnou situaci a okolnosti rodinného prostředí a vztahu s rodiči. Pro pedagoga by mělo být nezbytně nutné znát rodinné prostředí, ze kterého dítě vychází. Pokud žák strádá určitým způsobem v rodinném prostředí a má nesprávné návyky, postoje a vlastnosti, je nad jeho síly tyto nedostatky překonat a nebude-li pedagog brát v úvahu specifiku prostředí žáka, celá situace se ještě více zhorší. Nemusí jít vždy o zanedbávání dítěte, ale i o traumatizující zážitky, se kterými není dětská psychika schopna se vyrovnat.

Závěrem, můžeme říci, že při vzdělávání dětí hraje velkou roli spolupráce pedagoga s rodiči prostřednictvím pravidelné komunikace a taktního ovlivňování rodičů vedoucího ke kritičtějšímu pohledu na výchovu, zodpovědnost za dítě a formování jeho osobnosti.

---

<sup>53</sup> HELUS, 2007, s. 137

## 2.1 FUNKCE RODINY VZHLEDEM K DÍTĚTI

Funkce rodiny z hlediska potřeb dětí a dospívajících mají zásadní význam pro zdravý vývoj dítěte. K nejdůležitějším sociopsychologickým funkcím rodiny, patří ty, které se vážou, buď na konkrétní věk dítěte, ale i ty které mají trvalou platnost a dále se promítají dítěti do života. Všechny funkce, které si zde vyjmenujeme, vytváří rodinu, kterou můžeme nazývat funkční, neboli kvalitní.

1. Rodina uspokojující primární potřeby dítěte v raném stadiu jeho života. Tato funkce má zajišťovat biopsychické potřeby dítěte, tedy potřeby jídla, spánku, pití, pohybu atd. dále pocit bezpečí, lásky, životního rytmu a přiměřeného množství podnětů pro rozvoj dítěte. K těmto podnětům patří pravidelný kontakt se stále stejnými lidmi a jejich citlivý a něžný přístup k dítěti. Díky tomuto pocitu bezpečí a lásky, si může dítě snadněji zvyknout na prostředí, které se pro něj stává domovem, chce být jeho součástí, jelikož toto vše v něm vyvolává další kladné prožitky a zkušenosti. Otvírají se tak dobré podmínky k rané aktualizaci potencialit rozvoje. Pokud dítě vyrůstá v prostředí, ve kterém se kolem něj střídají lidé, nerespektují jeho životní rytmy, jsou uspěchaní a nervózní, dítě se daleko více bojí, množství jeho projevů se zmenšuje a spontaneita mizí. Potencialita rozvoje se projevuje u tohoto dítěte v menší míře.<sup>54</sup>
2. Rodina uspokojuje potřebu organické přináležitosti dítěte  
Funkce se týká potřeby domova, matky a otce a identifikace s nimi. Formuje se zde základ pro bazální životní jistoty. Je primární pro povědomí dítěte již tím, že patří do láskyplné a spolehlivé rodiny. Toto povědomí je základem pro potřebu integrity mezi lidmi a to proto, aby dítě bylo schopno projevovat se ve společnosti lidí a začleňovat se do vztahů s jinými. Pokud je narušeno uspokojování organické potřeby přináležitosti (sounáležitosti) dítěte, vzniká brzdění osobnostního rozvoje dítěte.<sup>55</sup>
3. Rodina poskytuje dítěti akční prostor pro jeho aktivní projev, seberealizaci a součinnost s druhými. Poskytuje dítěti rozvoj po stránce „ Já jsem“ a „Já umím“, což mu umožňuje aktivně se zapojovat, dělá z něj aktéra a rozvíjí v něm vědomí sebe sama. Dítě cítí radost, pokud nějaký „úkol“ např. oblékání, obouvání zvládne samo.<sup>56</sup>
4. Rodina přivádí dítě ke vztahu k věcem rodinného vybavení. Pro kultivaci vztahu dětí a dospívajících hraje důležitou roli seznamování dítěte s předměty, s jejich zacházením a k poznání celkového zařízení domácnosti. Dítě se učí jak předměty používat, jak

---

<sup>54</sup> HELUS, 2007, s. 149

<sup>55</sup> HELUS, 2007, s. 150

<sup>56</sup> HELUS, 2007, s. 150

s nimi zacházet, chápe, jak na nich rodině záleží. V rodině jsou děti vyčleňovány jeho vlastní věci, např. hračka, která dítěti přináší pocit radosti, ale i úkol ji chránit, nebo půjčovat. Tento proces formuje další povědomí dítěte „já mám“, „my máme“.<sup>57</sup>

5. Rodina určuje prvopočáteční prožitek sebe sama jako dívky/chlapce. Rodina do tohoto sebezpojetí vkládá generový smysl. Napomáhají tomu vzory otce a matky, nebo babičky či dědečka a dále zkušenosti se sourozencem.<sup>58</sup>
6. Rodina poskytuje dítěti bezprostředně působící vzory a příklady. Dítě se učí vidět v druhém člověku osobnost a samo chce být touto osobností. Díky láskyplnému jednání a vcítění se rodičů do dítěte se také dítě učí vcítit se do druhých lidí. Napodobuje chování i jednání rodičů a přemýšlí o jejich životě. Díky tomu si dítě za svůj vzor volí většinou nějakého člena ze své rodiny.<sup>59</sup>
7. Rodina v dítěti rozvíjí vědomí odpovědnosti, úcty a povinnosti jako něco samozřejmého. Děje se tak prostřednictvím zapojování dítěte do činností rodinného kolektivu, prostřednictvím her, pracovních a zájmových činností.<sup>60</sup>
8. Rodina dává dítěti možnost proniknout do mezigeneračních vztahů a tím i chápat lidi různých věkových kategorií, založení a postavení. Znamená to, že rodina poskytuje dítěti příležitost vytvářet si vztah s prarodiči, sourozenci a širší rodinnou větví.<sup>61</sup>
9. Rodina navozuje dítěti představy o širším okolí, o společnosti a světě. Je pro dítě spolehlivým zázemím a dítě se nebojí proniknout do složitého světa profesí, občanských povinností a problémů, kterým je třeba čelit.<sup>62</sup>
10. Rodina je útočištěm v bezradných životních situacích. Dává dítěti a dospělým možnost svěřit se a očekávat pomoc, či radu. Tato funkce je důležitá při vstupu do školy, kde dítě může zažít neúspěch či krizi. Rodina je zde důležitým zdrojem životní rovnováhy. Prožitek rodiny jako místa útočiště poskytuje dítěti pocit zakotvení, nejen v přítomnosti, ale i v budoucím životě. Nejistoty se díky chápajícímu zázemí lépe překonávají.<sup>63</sup>

---

<sup>57</sup> HELUS, 2007, s. 150

<sup>58</sup> HELUS, 2007, s. 150

<sup>59</sup> HELUS, 2007, s. 151

<sup>60</sup> HELUS, 2007, s. 151

<sup>61</sup> HELUS, 2007, s. 151

<sup>62</sup> HELUS, 2007, s. 151

<sup>63</sup> HELUS, 2007, s. 151

## 2.2 KATEGORIZACE RODIN Z HLEDISKA JEJICH FUNKČNOSTI

V této kapitole vyčlením pět kategorií rodin z hlediska jejich funkčnosti vůči dítěti. Výše zmíněné funkce, které by rodina měla plnit, jsou spíše ideálem než realitou. Každá rodina prochází obdobím problémů. Existují rodiny, které své problémy nedokážou optimálně řešit, což může mít vliv na jejich děti.

1. Rodinou stabilizovaně funkční rozumíme rodinu, která z výše deseti zmíněných funkcí spolehlivě zajišťuje dítěti kvalitní socializační podmínky.
2. Funkční rodina s přechodnými problémy. Tento typ rodiny může mít více či méně závažné problémy. Tyto problémy však její členové dokážou vyřešit a rodina se tak pozitivně rozvíjí. Těchto rodin je většina. Problémy rodiny mohou způsobovat jejich členové, vnější okolnosti, osobní selhání jednotlivce nebo běžné situace, které život přináší. V krizové fázi si členové rodiny ohrožení funkčnosti uvědomují a snaží se dát věci do pořádku. Hodnota rodiny je pro všechny členy velmi důležitá. K běžným problémům rodiny nejčastěji patří špatná bytová nebo finanční situace, neshody členů rodiny, nefunkční vztahy s prarodiči, problémy s dítětem v době dospívání nebo nemoci. Tyto problémy jsou náročné, ale nejsou traumatizující. Vyřešením daných problémů se rodinní příslušníci zocelují.
3. Problémová rodina je typem, kde je zproblematizováno plnění funkcí rodiny. Členové rodiny čelí hrozbě rozpadu a snaží se dát věci do pořádku. Jsou schopni vyhledat pomoc, která bývá účinná jen dočasně a snaží se posléze vyřešit věci tak, aby jimi netrpěly děti. Častým řešením bývá rozchod partnerů.
4. Dysfunkční rodinu chápeme jako rodinu, kde jsou funkce vážně a dlouhodobě narušeny, kdy se rodina dostala do situace, ve které jsou děti vážně ohroženy a kdy je nutný zásah vnější instituce. Příkladem takových rodin mohou být rodiny ohrožené alkoholismem, rodiny s vleklými krizemi, sociálně slabé rodiny v nevyhovujících bytových podmínkách, rodiny zatížené psychickými či jinými poruchami.
5. Afunkční rodina je rodinou, která neplní vůči dítěti svůj účel, ale dítě vážně ohrožuje. Příkladem můžou být patologické projevy, kde se nezájem o dítě mění v nenávisť k němu. Náprava již není možná. Řešení se musí hledat mimo tuto rodinu. Rodiče bývají soudem zbaveni rodičovské odpovědnosti a dítě je umístěno do náhradní rodinné péče, nebo do dětského domova.<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> Těchto rodin je u nás registrováno méně než 1%

### **K nejčastějším typům problémově zatížených rodin patří:**

- nezralá rodina – rodičům chybí důležité životní zkušenosti, nemají vlastnosti, o které by se dítě mohlo opřít, a byli by schopni dítěti vytvořit dobré zázemí, které by bylo pro dítě útočištěm a domovem
- přetížená rodina – rodiče se nemohou vyrovnat s náporem úkolů a problémů a dítě je tak odsunuto na okraj jejich zájmu
- ambiciózní rodina – na dítě jsou ze strany rodičů kladeny vysoké nároky, na které dítě v dané situaci nemůže stačit.
- autoritářská rodina – dítěti se v této rodině nedostává možnosti rozhodnout se samo za sebe, vyjádřit svůj názor, nemá možnost naleznout svou individualitu a ujasnit si svou osobní důstojnost
- protekcionistická rodina – rodiče se dítěti neadekvátně přizpůsobují a berou ho pod svá ochranná křídla natolik, že dítě ztrácí možnost a schopnost samostatně řešit své problémy, na které v životě naráží
- nadměrně liberální a improvizující rodiny – dítě nemá od rodičů nastavené mantinely pevného řádu a srozumitelných pravidel, kterými se všichni řídíme
- odkládající rodina – rodiče hledají způsoby jak se dítěte na chvíli zbavit, často ho někomu svěřují. Dítě si tak nemůže vytvořit stabilní mezilidské vztahy v prostředí domova
- disociovaná rodina – vztahy členů rodiny a vztahy s vnějším okolím jsou narušovány, rodina trpí konflikty a dítě ztrácí možnost realizovat soužití s lidmi vzájemné důvěry, možnost spolupráce a realizování společných zájmů.

Největší možnost stát se vzorem pro dítě mají rodinní příslušníci, rodiče či sourozenci, a to díky tomu, že je s nimi dítě nejčastěji v kontaktu. Dítě zná dobře modely chování a reakce na určité situace těchto rodinných příslušníků. Toto ovlivňování z hlediska vzoru platí jak v harmonické tak i v disharmonické rodině.

Platí to však stejně i u dětí z úplných či neúplných rodin? Mnoho dětí v současné společenské situaci vyrůstá v neúplných rodinách. Definici neúplné rodiny chápeme jako typ rodiny, ve které chybí buď otec, nebo matka a dítě tedy vyrůstá jen s jedním z rodičů. Přičemž nepřítomnost otce bývá mnohem častější než nepřítomnost matky a dětem může být tento vzor otce jistým způsobem kompenzován jiným mužem, ať už dědečkem, novým partnerem

matky nebo strýcem.<sup>65</sup> V bakalářské práci jsou nastíněny socializační procesy, na identifikace s určitým modelem, či jinak řečeno vzorem jsem se soustředila v empirickém šetření u dětí na základní škole v období dospívání a to v porovnání s dětmi vyrůstajícími v úplné rodině s dětmi žijícími v rodině neúplné.

---

<sup>65</sup> Podle českého statistického úřadu v České republice klesá počet úplných rodin. Většinu neúplných rodin u nás tvoří matky s dětmi, tj. cca 81% Zdroj: ČSÚ. *Jaké je složení domácností v ČR?* [online]. 7. března 2013, [cit. 2014-3-26]. Dostupné na [http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/jake\\_je\\_slozeni\\_domacnosti\\_v\\_cr20130307](http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/jake_je_slozeni_domacnosti_v_cr20130307).



### **3.VÝZKUMNÁ ČÁST**

V této části bakalářské práce je představeno výzkumné šetření. Výzkumné šetření bylo realizováno na základní škole v Kamenici, okres Praha-východ. K šetření byla zvolena forma osobnostního dotazníku. Z dat dotazníkového šetření byly zpracovány grafy sloužící jako názorná pomůcka.

#### **3.1 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ**

Bakalářská práce se zabývá socializujícími procesy osobnosti a identifikací jedince se zvoleným modelem (vzorem). Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, k jakému modelu inklinují děti v období pubescence a jak se liší vzory zvolené u dětí z úplné rodiny se vzory dětí z rodiny neúplné. Cílem bylo zjistit, zda si děti z rodiny úplné budou volit za své vzory více rodiče, kamarády či známé osobnosti a v jaké míře v počtu respondentů se budou tyto vzory lišit od vybraných vzorů dětí z neúplných rodin.

##### **Hlavní výzkumné otázky zněly:**

1. Jaké vzory si děti z úplné rodiny spíše volí?
2. Jaké vzory si děti z neúplné rodiny spíše volí?
3. V jakém prostředí se dospívající dítě cítí nejlépe?

##### **Dílčí výzkumné otázky:**

1. Kdo má na dospívajícího jedince největší vliv?
2. S kým by dospívající dítě nejraději trávilo volný čas?
3. Kdo by dospívajícímu dítěti určitě pomohl v těžké situaci a na koho by se mohlo spolehnout?
4. Zda je dospívající dítě v pravidelném kontaktu se svým vzorem?
5. S kým děti z neúplné rodiny bydlí, s otcem či matkou?

##### **Hypotézy výzkumného šetření:**

1. Děti z úplné rodiny si budou nejčastěji volit za svůj vzor kamaráda.
2. Děti z neúplné rodiny si budou za své vzory volit rodiče, se kterým žijí.

## 3.2 METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V bakalářské práci jsem použila empirické šetření, tj. výzkumné šetření, které bylo uskutečněné na základní škole formou dotazníků. Z dat získaných v dotazníkovém šetření byly následně zpracovány grafy. Dotazník byl předložen skupině respondentů současně. Otázky byly položeny formou volných odpovědí. Respondenti odpovídali celkem na 9 námi zadaných otázek.

## 3.3 FÁZE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

**Výzkumné šetření k bakalářské práci probíhalo v následujících fázích:**

### 1. Stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek

*Září 2013*

Úkolem přípravného období bylo stanovit si cíl výzkumného šetření a zamyslet se nad tím, čeho bych chtěla ve svém výzkumném šetření dosáhnout, tedy co bych ráda zjistila, čím by bylo moje řešení přínosné a jakou vypovídací hodnotu by mělo obsahovat.

### 2. Vytvoření otázek pro dotazníkové šetření

*Listopad 2013*

Zde bylo podstatné vytvořit otázky a sestavit dotazník tak, aby byl srozumitelný třináctiletým dětem základní školy. Volila jsem raději otázky s volným koncem, abych měla možnost získat co nejvíce individuálních odpovědí.

### 3. Realizace dotazníkového šetření na ZŠ

*Leden 2014*

V této fázi proběhla samotná realizace výzkumného šetření na základních školách. Komunikace s ředitelkou a učitelkami v daných třídách, požádání dětí o vyplnění dotazníků.

### 4. Zpracování výzkumného šetření

*Únor 2014*

Úkolem závěrečné fáze výzkumného šetření bylo roztřídit data získaná z výše uvedených dotazníků, následně je vyhodnotit a zpracovat formou grafů.

Dotazník jsem distribuovala se souhlasem ředitelky školy do jednotlivých tříd osobně. Následně byli žáci seznámeni s tím, za jakým účelem anketa probíhá a jak mají postupovat při jeho vyplňování. Dotazník nebyl časově omezen a byl anonymní.

Získané údaje jsem vyhodnotila a zpracovala v samostatné kapitole.

### 3.4 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumné šetření bylo realizováno na základní škole v Kamenici, 251 68, Praha-východ. Výzkumným vzorkem byly děti osmých tříd, ve věku 13-14 let spadajících do období dospívání. Jak je známo, období pubescence probíhá ve skutečnosti o něco déle a u jednotlivých dětí se liší nejen svojí délkou, ale i intenzitou průběhu, začíná obvykle mezi 11.-13. rokem života a ustává přibližně během 15. roku dítěte.

Uvedené období je charakterizováno změnami, kdy se z dítěte postupně stává dospělý jedinec. Hlavním znakem období dospívání jsou hormonální změny, které mají za následek pohlavní dospívání a zrychlený růst. Hormonální změny s sebou přinášejí zvýšenou emoční labilitu, pocity úzkosti, problémy se sebepřijetím. Pubescent bývá často uzavřený a vztahovačný, má problém s uznáváním autorit, což jej občas vede k impulzivnímu chování, případně může trpět pocity méněcennosti. V tomto období se dítě nejvíce začleňuje do různých skupin. Rozvíjí se u něj abstraktní myšlení, klade si otázky typu: „Kdo jsem?“, „kým jsem?“, „čím bych chtěl být?“ tzv. denní snění.

Dalším znakem období dospívání je skupinová identita, kdy se jedinec začleňuje do skupiny vrstevníků majících stejné zájmy, stejný styl oblékání, chování a mluvy, čímž mu poskytuje jistou oporu. Daná skupina má pro dítě v tomto období často větší význam než samotná rodina.

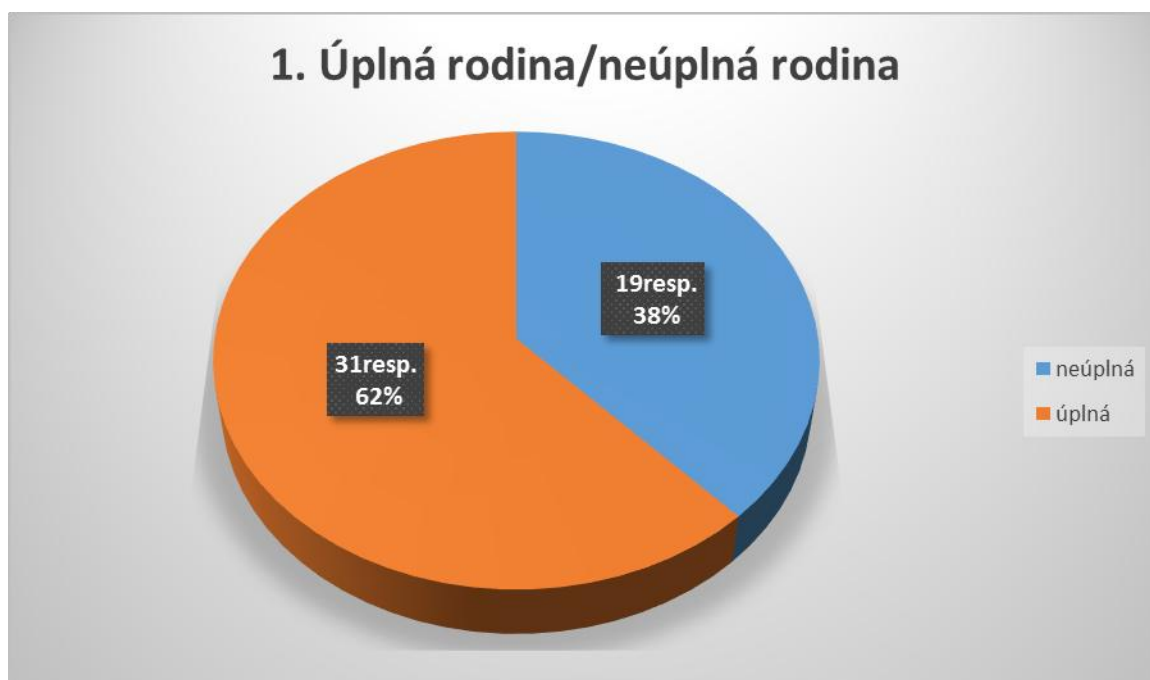
Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 50 respondentů, z nichž 19 bylo z neúplných rodin a 31 z úplných.

### 3.5 INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH DAT

Žáci základní školy odpovídali na otázky písemně bez časového omezení. Otázky byly postaveny jako otevřené a děti na ně mohly odpovídat jednoslovně, anebo celou větou. Výjimkou byla první otázka, kde respondenti měli pouze vyznačit, zda žijí v úplné či neúplné rodině. V případě, že pocházeli z neúplné rodiny, odpovídali ještě na otázku, se kterým z rodičů bydlí.

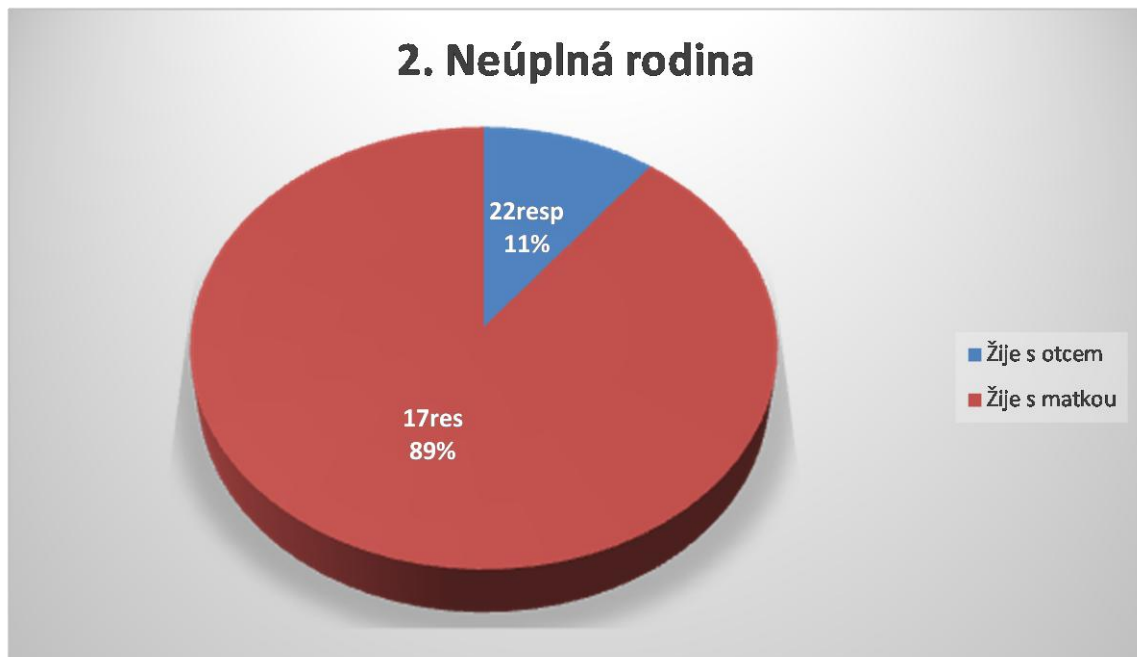
#### 3.5.1 ÚPLNÁ/NEÚPLNÁ RODINA

Graf č. 1 Žáci odpovídali na otázku: Bydlíš s rodiči? (ot. č. 1)



Zdroj: [Hanušová Klára ]

**Graf č. 2 Žáci odpovídali na otázku: Se kterým z rodičů bydlíš? (ot. č. 2)**

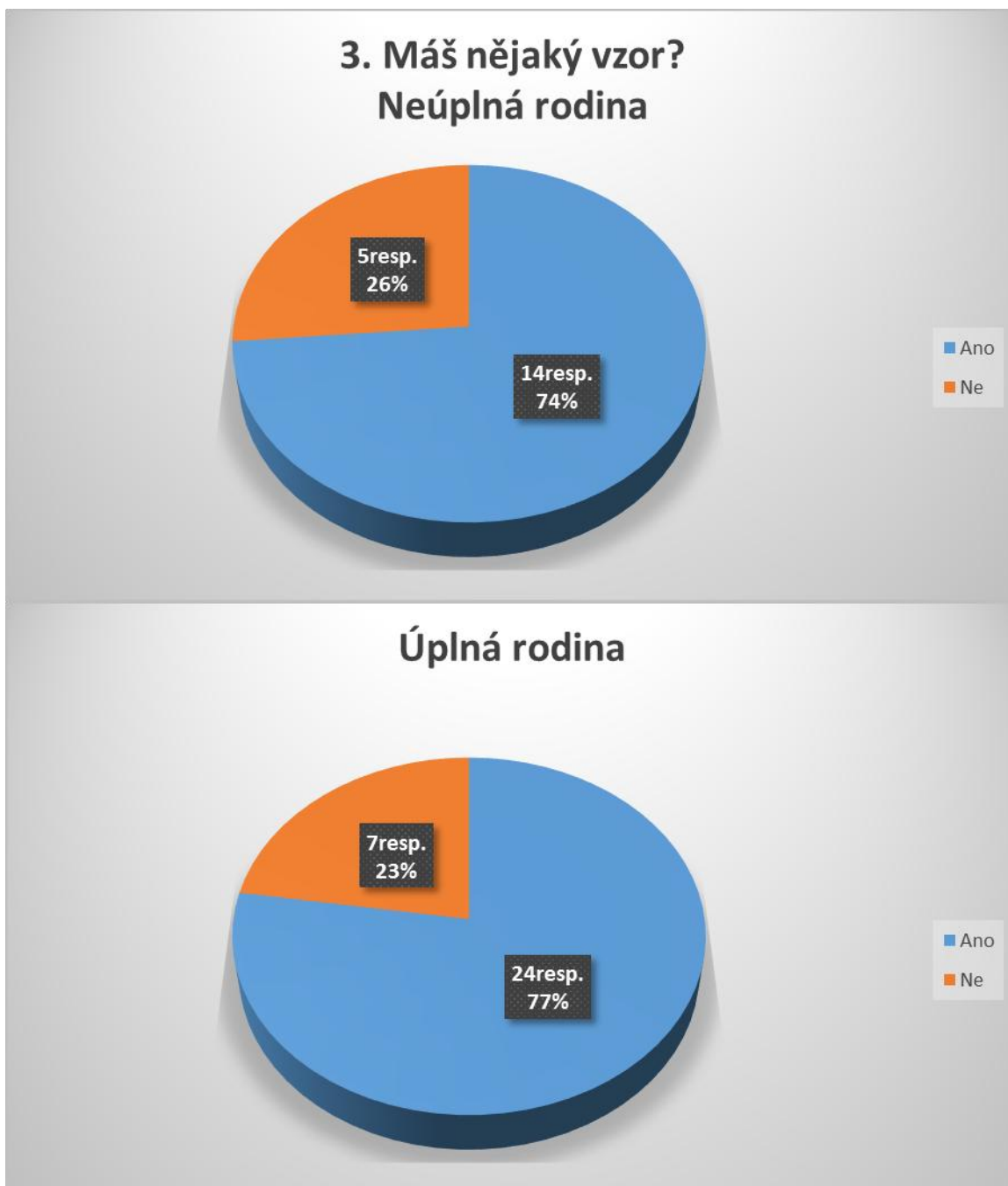


Zdroj: [Hanušová Klára ]

Otázka k 1.grafu zněla, zda respondenti žijí s oběma rodiči. Z výsledků šetření vyplynulo, že 62% respondentů bydlí s oběma rodiči a 38% respondentů jen s jedním z rodičů. Dále měli respondenti, kteří žijí jen s jedním rodičem vyznačit, žijí-li s matkou nebo s otcem. Z celkového počtu dotazovaných respondentů, jak se ukázalo, z neúplné rodiny bydlí jen dva respondenti s otcem, zbylá část respondentů žije s matkou. Procentuální hodnoty vidíme v grafu číslo 2.

### 3.5.2 MOŽNÉ VZORY DÍTĚTE

Graf č. 3 Žáci odpovídali na otázku: Máš nějaký vzor? (ot.č.3)



Zdroj: [Hanušová Klára ]

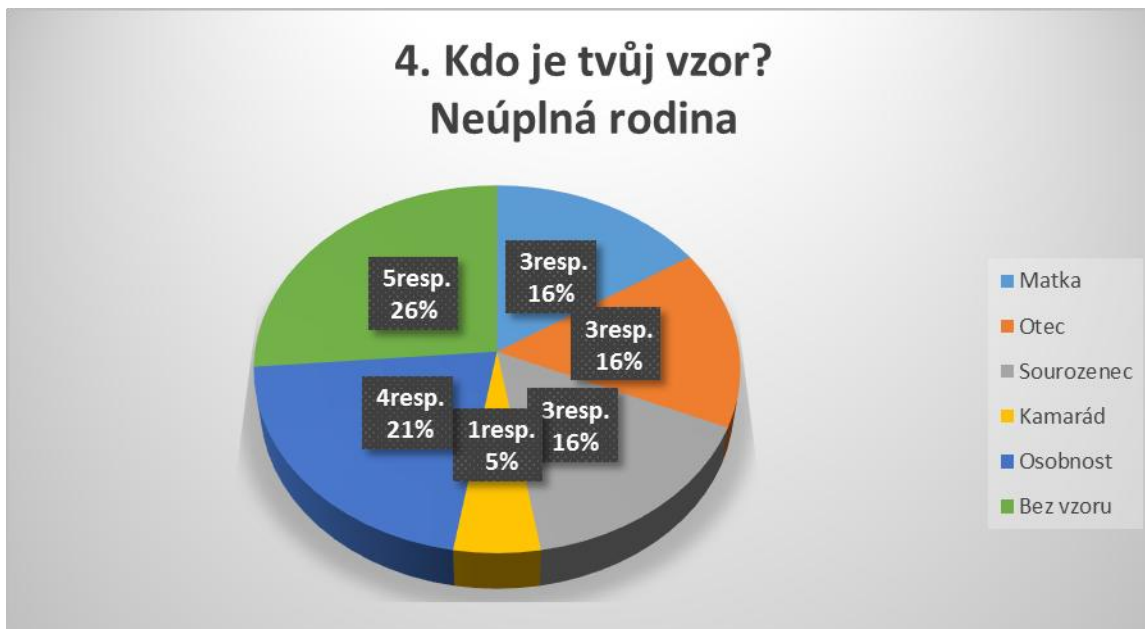
U otázky „Máš nějaký vzor?“ viz graf číslo 3, si byla uvedená data respondentů z obou skupin velmi podobná, většina dětí, konkrétně 70% z nich odpověděla, že má nějaký vzor. Svůj vzor si zvolilo 77% dětí z úplné rodiny a 74% z rodiny neúplné.

Hypotéza, že děti z neúplných rodin si budou spíše volit vzor, než děti z rodiny úplné se dle výpovědí dětí nepotvrdila. Jak se také ukázalo, přibližně čtvrtina dětí z obou skupin

nemá žádný vzor. Často na tuto otázku odpovídaly v tom smyslu, že si dostatečně věří, a proto žádný vzor nemají a nepotřebují.

### 3.5.3 KDO JE VZOREM DĚTÍ

Graf č.4a Žáci odpovídali na otázku: Kdo je tvůj vzor (neúplná rodina) (ot.č.4)



Zdroj: [Hanušová Klára ]

U dětí z neúplné rodiny se nám hypotéza zcela nepotvrdila, tedy že děti z neúplné rodiny si budou za vzor nejčastěji vybírat rodiče, se kterým žijí, případně sourozence. Na grafu číslo čtyři vidíme, že nejčastěji vybraným vzorem byla určitá osobnost, přičemž matku si zvolilo za vzor o jedno dítě méně. Je zde znát větší rozdíl u výběru vzoru u dětí z úplné a neúplné rodiny. Ze zjištěných dat vyplývá, že u dětí z neúplné rodiny jako vybrané vzory více dominují rodinní příslušníci. Matka, otec i sourozenec získali stejný počet procent. Ve výsledcích z dotazníkového šetření nejsou markantní rozdíly. Nejvíce dětí z obou typů rodin si vybralo za svůj vzor osobnost a výše zmíněné hypotézy se nepotvrdily.

Graf č. 4b Žáci odpovídali na otázku: Kdo je tvůj vzor (úplná rodina) (ot.č.4)



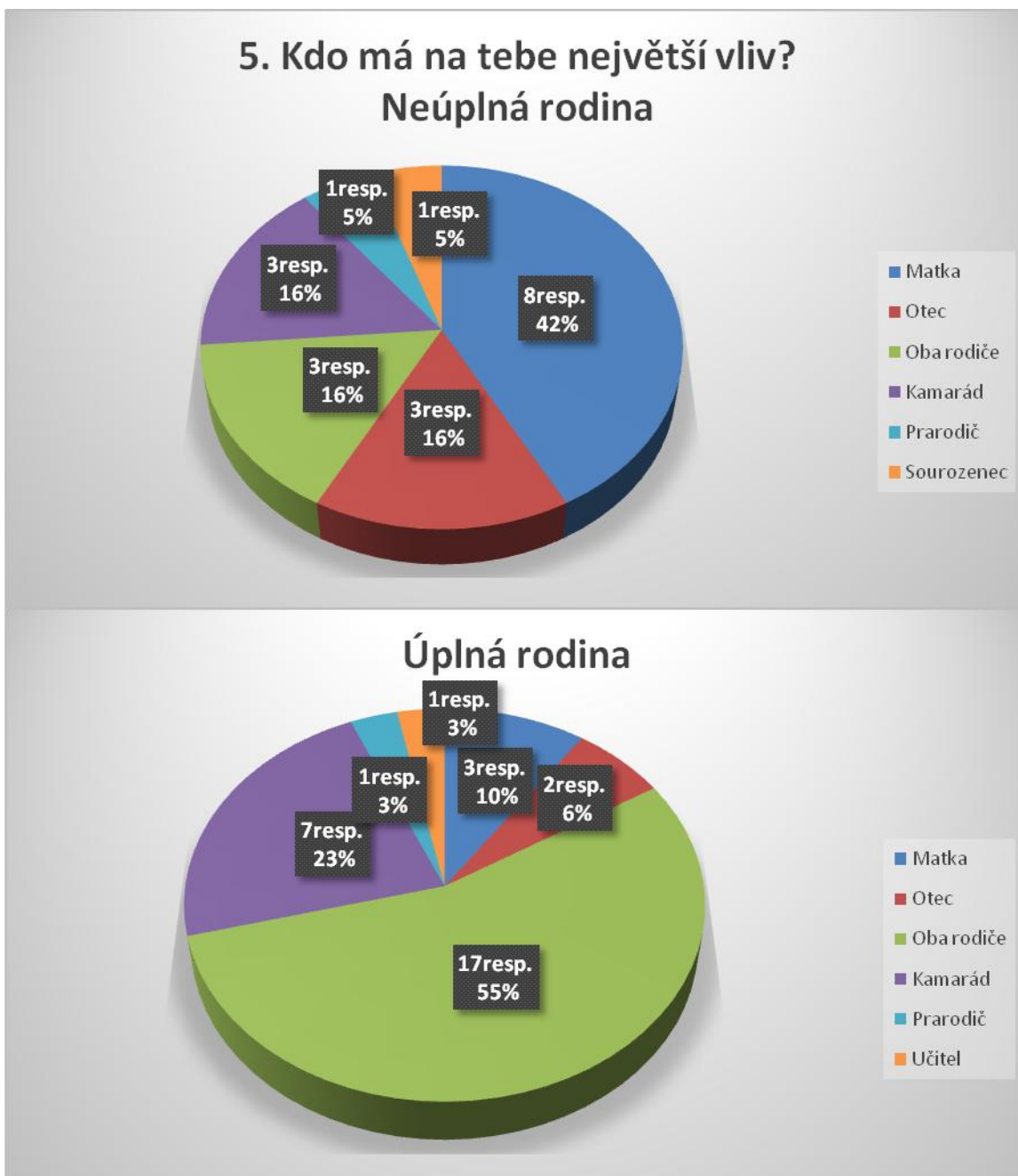
Zdroj: [Hanušová Klára ]

U otázky „Kdo je tvůj vzor?“ se hypotéza, že děti z úplné rodiny si budou vybírat za vzor nejvíce kamarády, nepotvrdila. Odpověď týkající se kamarádů se v dotazníku vůbec neobjevila. Nejčastěji si děti volily za svůj vzor známou osobnost z oblasti showbyznysu, poté sourozence a matku i otce zvlášť se stejnými výsledky. Nikdo z respondentů neodpověděl na danou otázku způsobem, že vzorem jsou mu oba rodiče. Jeden respondent si za svůj vzor vybral prarodiče. Sedm dětí z úplné rodiny si žádný vzor nezvolilo.



### 3.5.4 KDO MÁ NA DĚTI NEJVĚTŠÍ VLIV

Graf č. 5 Žáci odpovídali na otázku: Kdo má na tebe největší vliv?(ot.č.5)

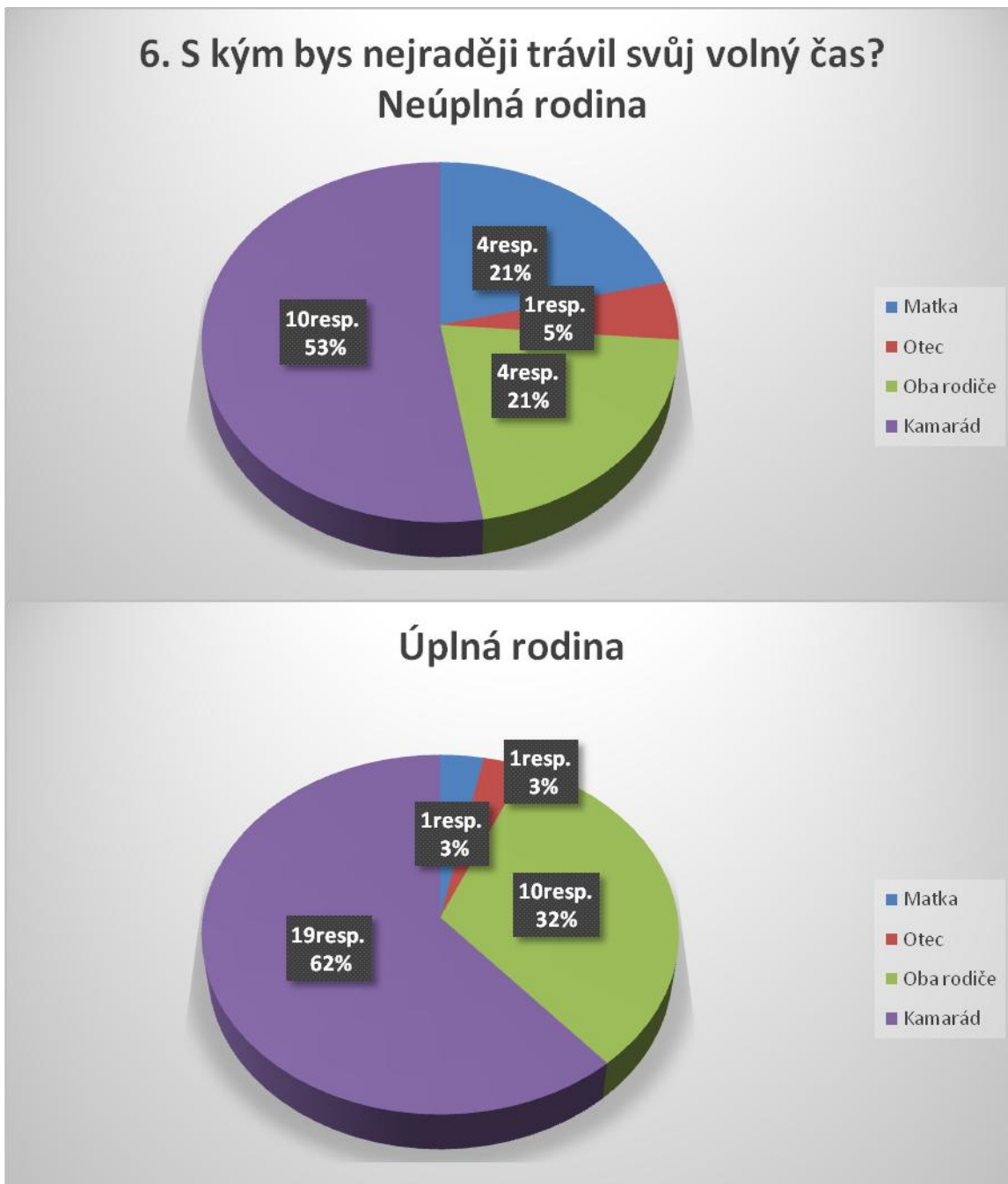


Zdroj: [Hanušová Klára ]

Výsledky šetření ukázaly, že dle výpovědí dětí z neúplných rodin má na ně největší vliv rodič, se kterým žijí, tedy matka a u dětí z úplných rodin jsou to oba rodiče a dále kamarádi. Jak je z grafu patrné, výsledky obou skupin jsou velmi podobné.

### 3.5.5 S KÝM DĚTI TRÁVÍ NEJRADĚJI SVŮJ VOLNÝ ČAS

Graf číslo 6 Žáci odpovídali na otázku: S kým bys nejrady trávil svůj volný čas?  
(ot.č.6)



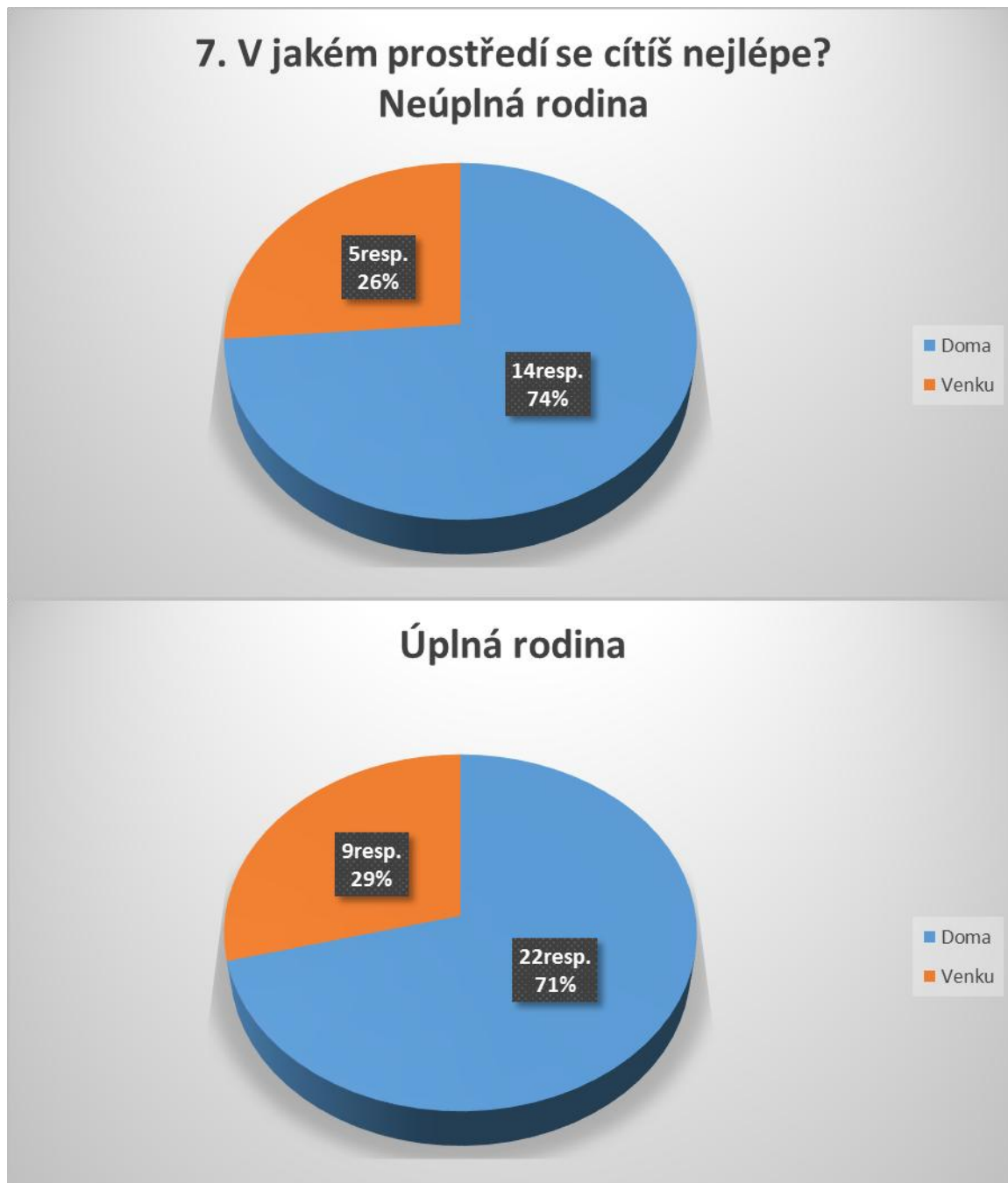
Zdroj: [Hanušová Klára ]

Obě skupiny respondentů, jak ukazuje graf č. 6, vypověděly, že volný čas by nejrady trávily se svými kamarády. Podobné je to i s výpověďmi souvisejícími s trávením času s oběma rodiči.

Rozdíl vidíme až u odpovědí týkajících se matky, kdy více dětí z neúplné rodiny by si přálo trávit svůj volný čas nejraději s matkou, u respondentů z úplné rodiny tomu tak však není.

### 3.5.6 PROSTŘEDÍ

Graf číslo 7 Žáci odpovídali na otázku: V jakém prostředí se cítíš nejlépe? (neúplná rodina) (ot.č.7)



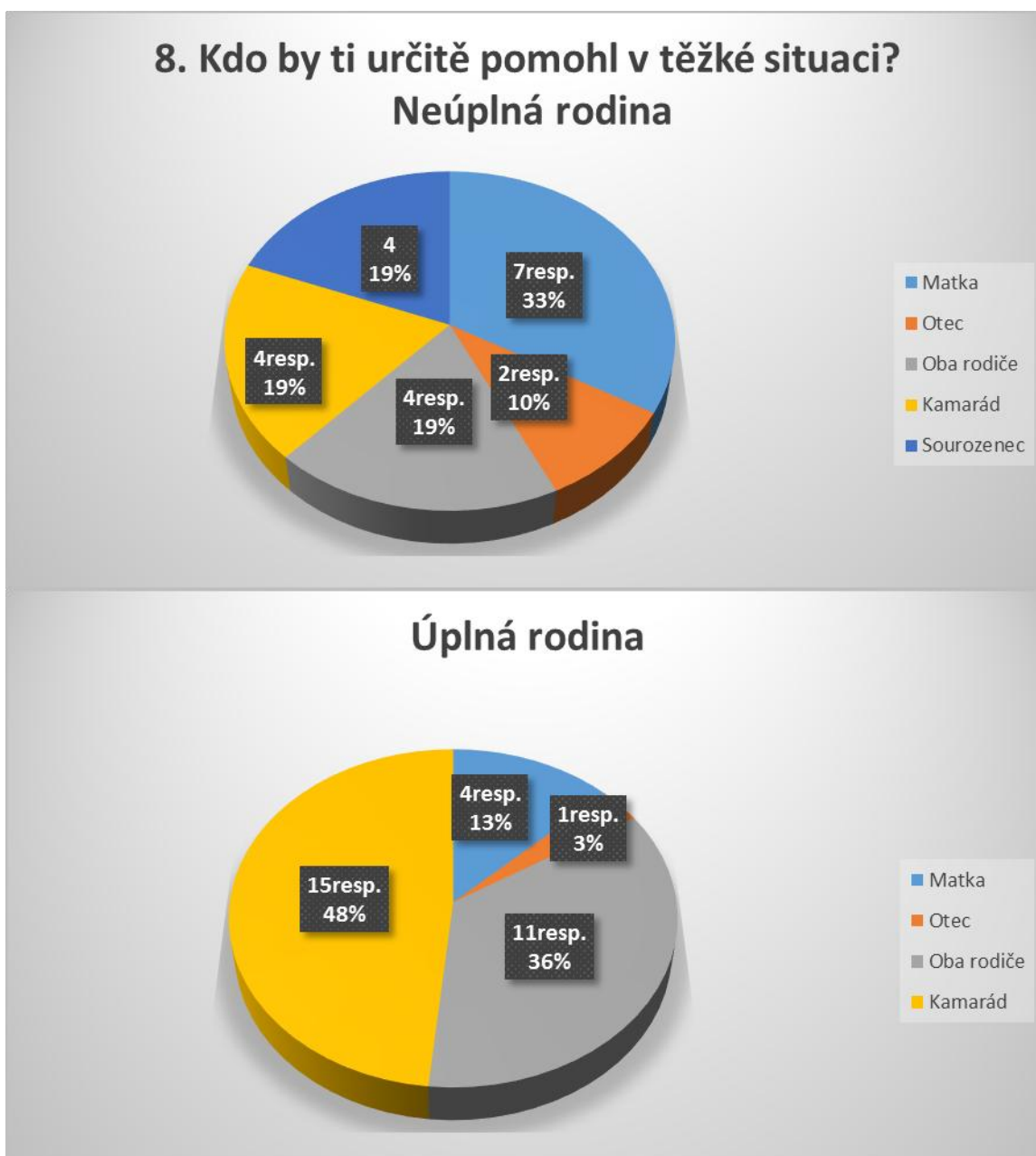
Zdroj: [Hanušová Klára ]

Na grafu číslo 7 k otázce: „ V jakém prostředí se děti cítí nejlépe?“ jsou výsledky jak u dětí z neúplné rodiny tak i u dětí z rodiny úplné téměř totožné. Z uvedeného jinými slovy

vyplývá, že se převážná část dětí cítí nejlépe doma, bez ohledu na to, zda žijí s jedním rodičem nebo s oběma.

### 3.5.7 POMOC V OBTÍŽNĚ SITUACI

**Graf 8** Žáci odpovídali na otázku: **Kdo by ti určitě pomohl v těžké situaci?**  
(ot.č.8)



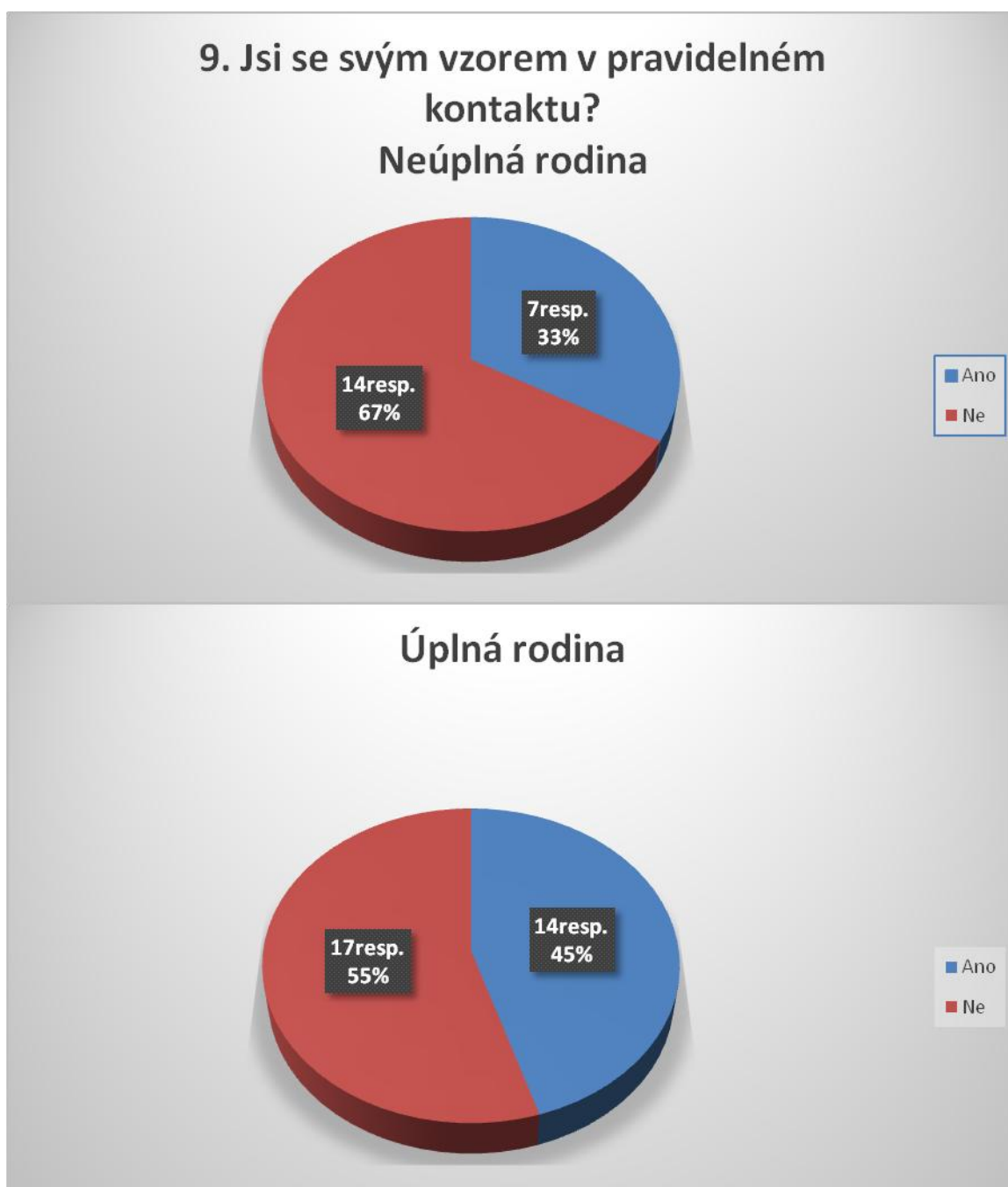
Zdroj: [Hanušová Klára ]

U otázky: „Kdo by ti určitě pomohl v těžké situaci?“ se odpovědi respondentů více lišily. Děti z neúplné rodiny se nejvíce spoléhají na matku, naopak děti z rodiny úplné na

kamaráda a dále na oba rodiče. Otec, kamarád i sourozenec získali u respondentů z neúplné rodiny stejný počet odpovědí. Naopak v porovnání s respondenty z úplné rodiny, děti spoléhají spíše na oba rodiče, než na jednotlivce zvlášť.

### 3.5.8 UDRŽOVÁNÍ KONTAKTU

Graf č. 9 Žáci odpovídali na otázku: Jsi se svým vzorem v pravidelném kontaktu?  
(ot.č.9)



Zdroj: [Hanušová Klára ]

Co se týče toho, zda je dítě v pravidelném kontaktu se svým vzorem, se vyjádřilo více respondentů z neúplné rodiny k této otázce kladně. Vyplývá to z toho, že děti z úplné rodiny si volily ve větším množství za vzory osobnosti než děti z rodiny neúplné, kde není v pravidelném kontaktu se svým vzorem jen jedna třetina. U dětí z rodiny úplné je to téměř jedna polovina.

### **3.5.9 ZÁVĚREČNÉ SHRUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ**

Závěrem můžeme říci, že ze získaných dat dotazníkového šetření se nám výše zmíněné hypotézy nepotvrdily. Děti z úplné i neúplné rodiny si za své vzory nejvíce vybírají známé osobnosti.

U první hypotézy: Děti z úplné rodiny, si budou za své vzory volit kamarády, si děti nejvíce volily známé osobnosti a kamaráda za svůj vzor si nevybral nikdo. Dále si děti ve stejné míře vybíraly sourozence, matku i otce.

Ve druhé hypotéze: Děti z neúplné rodiny si budou nejčastěji za vzor vybírat toho rodiče, se kterým žijí, se hypotéza taktéž nepotvrdila. Stejně jako u dětí z úplné rodiny si děti nejčastěji volily za svůj vzor známou osobnost a poté matku, otce i sourozence podobnou měrou jako děti z úplných rodin. Jediným rozdílem mezi oběma výběry je, že v analýze dat se u dětí z úplné rodiny objevil vzor prarodiče a u dětí z neúplné rodiny vzor kamaráda.

Dále bylo zjištěno, že obě skupiny dětí se cítí nejlépe v prostředí svého domova a nejraději by trávily svůj volný čas s kamarády. U některých dětí z neúplné a úplné rodiny byl větší rozdíl v tom, že větší část respondentů z neúplné rodiny by trávila nejraději svůj volný čas s matkou, respondentů z úplné rodiny, kteří takto odpověděli, bylo o 18 % méně.

Na pomoc v těžké situaci se spoléhají děti z úplné rodiny nejvíce na kamarády, naproti tomu děti z rodiny neúplné se spoléhají nejvíce na matku, méně pak na otce, sourozence a kamaráda. Dle výpovědí respondentů je toto jeden z největších rozdílů v dotazníkovém šetření mezi dětmi z úplné a neúplné rodiny.

Druhý markantní rozdíl dle výpovědí dětí v dotazníku se týká otázky vlivu na dítě. Na děti z úplné rodiny mají největší vliv oba rodiče. Takto odpovědělo 55% dotázaných respondentů. Na respondenty z rodiny neúplné má nejčastěji vliv matka, odpovědělo 42% respondentů, odpověď „oba rodiče“ si vybralo jen 16% dotázaných respondentů.

Ostatní výpovědi respondentů jsou si velmi podobné a není mezi nimi velký rozdíl, proto jim není třeba věnovat větší pozornost.

## ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo především nastínit výběr vzorů u dětí z úplné a neúplné rodiny v dospívajícím období a porovnat, do jaké míry se tyto vzory budou procentuálně lišit.

Práce je rozdělena na dvě části teoretickou a výzkumnou. V teoretické části, byla pomocí odborné literatury popsána témata související s danou problematikou. Výzkumné šetření pak bylo realizováno na základní škole Kamenice, 251 68, okres Praha-východ. Výzkumné šetření bylo prováděno formou dotazníku a zúčastnilo se ho 50 respondentů. Výsledky dotazníku byly zpracovány formou grafů.

Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit a porovnat vzory dětí z úplných a neúplných rodin, v jakém prostředí se dospívající dítě cítí nejlépe a existují-li ve výběru prostředí u dětí z úplné či neúplné rodiny nějaké rozdíly, budou-li pomoc v těžké situaci hledat obě skupiny dětí u kamarádů, anebo v rodině a zda budou děti se svým vzorem v pravidelném kontaktu,

Je nutné si uvědomit, že vzory, které jsou uvedeny v dotaznících, se mohou během vývoje žákovy osobnosti měnit. Je třeba brát v úvahu i to, že změnami hodnotové orientace sociálního prostředí dochází nutně i ke změnám vzorů.

Z uvedených hypotéz v bakalářské práci se žádná z výše zmíněných hypotéz nepotvrdila. Z výzkumného šetření ovšem vyplynulo, že se dospívající děti nejlépe cítí v prostředí domova. Při výběru svých vzorů se děti z obou skupin, tedy úplné i neúplné rodiny nejvíce orientují na známou osobnost a poté na rodinné příslušníky. Kamaráda si za svůj vzor volí respondenti zcela výjimečně. K nejčastějším vzorům shodně patří sourozenci a rodiče.



# SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

## MONOGRAFIE A UČEBNICE

1. ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1983.
2. GRÁC, J. *K teorii příkladu jako významné metody výchovného působení*.
3. *Psychologie a patopsychologie dítěte*, 1988. č. 5
4. HAVLÍK, R., J. KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha:
5. Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
6. HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: státní
7. pedagogické nakladatelství, 1976. ISBN 64-0-132
8. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007.
9. ISBN 978-80-247-1168-3.
10. HYHLÍK, F., M. NAKONEČNÝ. *Malá encyklopedie současné*
11. *psychologie*. Praha: SPN 1972.
12. CHALOUPKA, L., M. VOCILKA a Z. MOUCHA. *Etopedie*. Praha: SPN,
13. 1986.
14. JUROVSKÝ, A. *Duševní život v společenských podmínkách*. Bratislava: SPN,
15. 1963.
16. KELLER, J. *Úvod do sociologie*. Praha: Slon, 2.vyd. 2004. ISBN 80-901059-7-1 -
17. MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-25236-2.
18. MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1994.
19. MATĚJČEK, Z., Z. DYTRYCH. *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén, 1994 ISBN 80-85824-06 X.
20. MERTIN, V. *Výchova bez trestů*. 1.vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2013. ISBN 978-80-7478-028-8.
21. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie Osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0628-1
22. NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.
23. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-0690-7
24. PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha: ISV, 2004. ISBN 80-86642-31-3.
25. PETRUSEK, M. a kol.: *Sociologie*. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-04-26689-4
26. SEDLÁK, J. *Metody aktivního sociálního učení*. Praha: SPN, 1985

27. ŠVANCAR, Z., J. BURIÁNOVÁ. *Speciálně-pedagogické problémy ústavní ochranné výchovy*. Praha: SPN, 1988

### **INTERNETOVÉ STRÁNKY**

28. BANDURA, A. In: *Wikipedia:the free encyklopedia* [online]. Wikipedia founjdation, 10.05.2008, last modified on 1.4.2013 [cit.2013-04-01]. Dostupné z: [http://en.wikipedia.org/wiki/Albert\\_Bandura](http://en.wikipedia.org/wiki/Albert_Bandura)
29. ČSÚ. *Jaké je složení domácností v ČR?* [online]. 7. března 2013, [cit. 2014-3-26]. Dostupné na [http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/jake\\_je\\_slozeni\\_domacnosti\\_v\\_cr20130307](http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/jake_je_slozeni_domacnosti_v_cr20130307)

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno a příjmení autorky:** Klára Hanušová

**Studijní program:** Sociální politika a sociální práce

**Studijní obor:** Sociální práce se zaměřením na komunikaci  
a aplikovanou psychoterapii

**Název práce:** Socializační procesy, porovnání vzorů u dětí z úplné a neúplné rodiny

**Počet stran (bez příloh):** 48

**Celkový počet stran příloh:** 14

**Počet titulů české literatury a pramenů:** 19

**Počet titulů zahraniční literatury a pramenů:** 1

**Počet internetových odkazů:** 2

**Vedoucí práce:** PaedDr. Jan Toman

**Rok dokončení práce:** 2014

## Evidenční list knihovny

Souhlasím s tím, aby má bakalářská/diplomová práce byla využívána ke studijním účelům.

V Praze, dne:.....

Uživatelka potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto bakalářskou práci využiji ve své

práci, uvedou ji v seznamu literatury a budou ji řádně citovat jako jakýkoliv jiný pramen:

Jméno, příjmení	Adresa	Datum	Podpis

## **PŘÍLOHA**

### ***DOTAZNÍK:***

#### **Bydlíš s rodiči?**

- ano bydlím s oběma rodiči
- bydlím pouze s matkou
- bydlím pouze s otcem

#### **Máš nějaký vzor?**

- ano
- ne

#### **Kdo je tvůj vzor?**

#### **Kdo má na tebe největší vliv?**

#### **S kým bys nejraději trávil volný čas?**

#### **V jakém prostředí se cítíš nejlépe?**

#### **Kdo by ti určitě pomohl v těžké situaci?**

#### **Jsi se svým vzorem v pravidelném kontaktu?**

- ano
- ne

**Posudek vedoucího/oponenta bakalářské/diplomové práce  
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: Klára Hanušová

Obor studia: Sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii -  
Sociální politika a sociální práce

Název práce: Socializační procesy, porovnání vzorů u dětí z úplné a neúplně rodiny

Vedoucí práce: dr.J.Toman

**Technické parametry práce:**

Počet stránek textu (bez příloh): 59

Počet stránek příloh: 1

Počet titulů v seznamu literatury: 19 + 2

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

**Výběr tématu**

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová příslušnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		x		
--	--	---	--	--

**Formální zpracování**

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	x			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

		x		
--	--	---	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

		x		
--	--	---	--	--

**Metody práce**

Vhodnost a úroveň použitých metod

		x		
--	--	---	--	--

Využití výzkumných empirických metod

		x		
--	--	---	--	--

Využití praktických zkušeností

	x			
--	---	--	--	--

**Obsahová kritéria a přínos práce**

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

		x		
--	--	---	--	--

Naplnění cílů práce

		x		
--	--	---	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

\*\* 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Návaznost kapitol a subkapitol

	x			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

		x		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

		x		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

1. Jaký význam pro otázky vulnerability mají podmínky socializačního prostředí?
2. Lišily se významně výsledky v šetření u dětí z úplných a neúplných rodin v některé ze sledovaných oblastí?
3. Jaký je názor autorky na výchovu dětí v neúplné rodině?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Autorka se zaměřila na vybrané aspekty změn v moderním rodinném systému a na vliv, jaký tyto změny přináší do prostředí vývoje dětí. Odborné diskuse na téma změny v procesech sociálního učení, které přinese změna v orientačním prostředí dětí (vysoký podíl netradičního složení rodiny) zejména pro některé modely řešení konfliktů a utváření postojů zrající osobnosti by měla být stále konfrontována s dílčími výsledky empirických sond. V tomto smyslu je záměr autorky a výběr téma velmi aktuální.

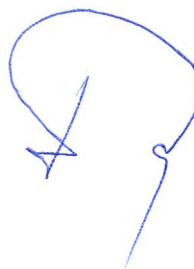
Dílčí připomínky: - resiliční – slovo je odvozeno od angl. resilient – ne rezident, jak opravil textový editor

- V úvodní části je část pozornosti věnována hodnotám, hodnotovému systému, ten bývá využíván jako vhodný nosič informace o modelu, vzoru. Škoda že nebyl dále v práci rovněž využit.
- Pro další práci na tématu by bylo potřeba dále specifikovat konstalaci rodiny. Např skutečnost, že více než polovina nezletilých dětí vyrůstá aktuálně v rozvedeném či nesezdaném rodičovství neznamená, že vychovávající žije osaměle.
- Otázkou je subjektivita odpovědí ve vztahu k interpretaci, validita některých výsledků

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: velmi dobře

Datum, podpis:

16. 5. 2014 

**Posudek oponenta bakalářské práce  
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: **Klára Hanušová**

Obor studia: Sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii

Název práce: Socializační procesy, porovnání vzorů u dětí z úplné a neúplné rodiny

Oponent práce: Mgr. Klecanda Antonín

**Technické parametry práce:**

Počet stránek textu (bez příloh): 48

Počet stránek příloh: 14

Počet titulů v seznamu literatury: 20

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

**Výběr tématu**

Závažnost tématu

		X		
--	--	---	--	--

Oborová příléhavost tématu

	X			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		X		
--	--	---	--	--

**Formální zpracování**

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	X			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	X			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	X			
--	---	--	--	--

**Metody práce**

Vhodnost a úroveň použitých metod

	X			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	X			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

		X		
--	--	---	--	--

**Obsahová kritéria a přínos práce**

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

X				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

	X			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	X			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	X			
--	---	--	--	--

\*\* 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a



Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost  
výsledků v praxi

		X		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce  
(publikace, referáty, apod.)

		X		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Uvažujete nadále pokračovat ve vašem výzkumu a napsat například magisterskou práci, která by výzkum rozšířila nebo prohloubila?

Myslíte si, že by se výsledky výzkumu lišily v závislosti na lokalitě?

Byly pro Vás výsledky výzkumu překvapující?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Celkově hodnotím práci jako velmi zdařilou minimalistickou bakalářskou práci. Je zde vyvážená teoretická a praktická část, studentka zvládla pojmový aparát, kvalitně cituje a následně provádí výzkum pomocí dotazníkového šetření.

Její téma: „Socializační procesy, porovnání vzorů u dětí z úplné a neúplné rodiny“ je velmi zajímavé a reaguje na potřebu zjišťovat, jak je to se vzory v době, kdy model klasické rodiny začíná být menšinový.

Teoretická část se zabývá socializací osobnosti, socializujícím prostředím, dále psychickými socializačními procesy, do kterých řadí i ranou symbiotickou vazbu, zvnitřňování na základě identifikace, učení zpevněním a kognitivně sociální učení. Další část pojednává o sociální psychologii rodiny.

Praktická část odpovídá na otázku rozdílu ve výběru vzorů u dětí z úplné a neúplné rodiny. Na začátku velmi dobře formuluje hypotézy, které však výzkum nepotvrdí. Z výzkumného šetření ovšem vyplynulo, že se dospívající děti nejlépe cítí v prostředí domova. Při výběru svých vzorů se děti z obou skupin, tedy úplné i neúplné rodiny nejvíce orientují na známou osobnost a poté na rodinné příslušníky.

Přestože je práce poměrně stručná, splňuje vše, co má (rozsah, citace, atd.).

Práci hodnotím jako zdařilou a doporučuji k obhajobě.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: 1

Datum, podpis: 20. 5. 2014, Klecanda

