

VLIV PRIMÁRNÍHO PROSTŘEDÍ PŘI UTVÁŘENÍ FORMÁLNÍCH I NEFORMÁLNÍCH VZTAHŮ VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

Bc. Jaroslav Foist

Diplomová práce
2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2008/2009

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Jaroslav FOIST

Studijní program: N 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Vliv primárního prostředí při utváření formálních i neformálních vztahů ve školní třídě.

Zásady pro vypracování:

ÚVOD

TEORETICKÁ ČÁST základní pojmy

typologie rodiny, rodinná výchova

vývojová stádia člověka

proces socializace

PRAKTICKÁ ČÁST metodologie výzkumu

L-J sociometrická metoda, Spearmanův koeficient, ratingová škála

zpracování praktické části

doporučení pro praxi

ZÁVĚR

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

CHRÁSKA, M. Základy výzkumu v pedagogice
LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie
MATĚJČEK, Z. Co děti nejvíc potřebují
MATĚJČEK, Z. Co, kdy a jak ve výchově dětí
MATOUŠEK, O. Rodina jako systém a vztahová síť
MUSIL, J. Úvod do pedagogické psychologie
MUSIL, J. Sociometrie
MUSIL, J., SMĚŠNÁ, M. L - J sociometrická technika
VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Jiří Musil, CSc.**
Ústav pedagogických věd
Datum zadání diplomové práce: **17. února 2009**
Termín odevzdání diplomové práce: **15. května 2009**

Ve Zlíně dne 17. února 2009



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan

L.S.

Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové/bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová/bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou/bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou/bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové/bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové/bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Ve Zlíně20.3.2009.....



.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce s názvem Vliv primárního prostředí při utváření formálních i neformálních vztahů ve školní třídě, se zabývá rodinou, jako primární skupinou, rodinnou výchovou a jejím vlivem na utváření osobnosti dítěte a následné utváření vztahů v sociální skupině. Rodina a rodinná výchova nejsou jedinými faktory při utváření osobnosti dítěte, ale jsou zásadní. Teoretická část popisuje rodinu jako základ výchovy dítěte, její funkce i typologii rodin a rodinnou výchovu samotnou. Zabývá se metodami výchovy, cíli, faktory, ale i vlivem a důsledky nevhodné výchovy v jednotlivých typech rodin. Dále se zabývá jednotlivými obdobími lidského vývoje a nebezpečími, která by mohla eventuelně hrozit ve zdravém vývoji dítěte a jeho následném včlenění do společnosti.

V praktické části seznamuje autor čtenáře s výsledky výzkumu, který byl proveden v Základní škole ve městě K. K výzkumnému šetření bylo použito dvou tříd osmého ročníku, jedné třídy problémové a druhé jako srovnávací, s celkovým počtem 60 žáků. Při výzkumu bylo použito tří sociometrických metod. Výsledky přinášejí zajímavá zjištění, které mohou sloužit pedagogům výchovných institucí.

Klíčová slova: Rodina, výchova, vývoj, socializace, sociometrie.

ABSTRACT

Master's thesis entitled Effects of the primary environment for the formation of formal and informal relationships in the school classroom, dealing with family, as the primary group, family education and its impact on shaping the child's personality and the subsequent formation of relationships in the social group. Family and family education are not the only factors in shaping the child's personality, but are essential. The theoretical part describes the family as the basis of child-raising, its function and typology of families and family education alone. It deals with the methods of education, the objective factors, but also due to the consequences of inadequate education and in the types of families. It then looks at individual periods of human development and the dangers that could possibly threaten the health-profit child development and its subsequent incorporation into society. In the practical part the author introduces readers to the results of research, which was im-

plemented in Primary schools in the city of K. The research investigation was the use of two classes of eighth-annual benefit, one of the problem and the other as a comparative, with a total of 60 pupils. In the pro-research was used three sociometry methods. The results provide interesting findings that may serve teachers of educational institutions.

Keywords: Family, education, development, socialization, sociometry

Zvláštní poděkování bych velmi rád věnoval panu Prof. PhDr. Jiřímu V. Musilovi, CSc za jeho ochotu, pomoc se sestavováním této práce a za neocenitelné rady a pomoc při administraci získaných sociometrických dat k dané problematice. Také bych jej rád věnoval ředitelce základní školy PaedDr. Zuzaně Holečkové a třídním pedagogům zkoumaných tříd, kteří mi nejen umožnili, ale také ochotně pomohli při mém výzkumu.

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 RODINA	14
1.1 FUNKCE RODINY	16
1.2 TYPOLOGIE RODIN	17
1.2.1 Podle funkčnosti.....	17
1.2.1.1 Funkční rodina	17
1.2.1.2 Problémová rodina.....	18
1.2.1.3 Dysfunkční rodina.....	18
1.2.1.4 Afunkční rodina	18
1.2.2 Podle složení	18
1.2.2.1 Úplná rodina	18
1.2.2.2 Neúplná rodina.....	18
1.2.2.3 Náhradní rodina	19
1.2.2.4 Doplněná rodina.....	20
1.3 PORUCHY RODINY	21
1.4 RODINNÉ PROSTŘEDÍ	22
2 SOCIALIZACE	24
2.1 PROCES SOCIALIZACE VE VÝVOJI ČLOVĚKA.....	25
2.1.1 Prenatální období	25
2.1.2 Novorozenecké období.....	25
2.1.3 Kojenecké období.....	26
2.1.3.1 Role otce	28
2.1.4 Batolecí období	28
2.1.4.1 Separační reakce	29
2.1.4.2 Nebezpečí.....	30
2.1.5 Předškolní období.....	30
2.1.6 Školní věk.....	31
2.1.7 Období dospívání	34
2.1.8 Období dospělosti.....	37
3 RODINNÁ VÝCHOVA	39
3.1 VÝCHOVA V RODINĚ.....	39
3.1.1 Principy rodinné výchovy	39
3.2 STYLY VÝCHOVY.....	39
3.3 ODMĚNY A TRESTY	41
3.3.1 Nebezpečí	42
3.4 TÝRÁNÍ	43
3.5 PSYCHICKÁ, CITOVÁ A SOCIÁLNÍ DEPRIVACE.....	44
3.5.1 Možnosti řešení	44
3.5.2 Činitelé přispívající k zanedbávání dítěte	45
3.5.2.1 Vnější činitelé	45
3.5.2.2 Vnitřní činitelé	46

3.6	VNITŘNÍ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VÝVOJ OSOBNOSTI JEDINCE	47
II	PRAKTICKÁ ČÁST	51
4	ZKOUMANÁ PROBLEMATIKA	52
5	VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	53
5.1	ŠETŘENÝ VZOREK.....	53
5.2	HYPOTÉZY.....	54
5.3	METODIKA A METODY VÝZKUMU	54
5.3.1	Engelmayerův milieusociogram.....	54
5.3.1.1	Heslový katalog sociálních nápadností.....	55
5.3.1.2	Zátěžové koeficienty	57
5.3.2	L-J sociometrická technika	58
5.3.2.1	Modifikace Morenovy klasické techniky	58
5.3.2.2	Etické zásady a ochrana před misinterpretacemi	58
5.3.2.3	Psychologický aspekt výběrové strategie	60
5.3.2.4	Vážený skór	60
5.3.2.5	L-J sociogram	60
5.3.2.6	Konstrukce dotazníku	61
5.3.2.7	Sociometrická matice.....	62
5.3.3	Rating stupně oblíbenosti žáků třídním pedagogem	64
5.3.4	Spearmanův koeficient pořadové korelace	64
5.3.4.1	Tři úrovně učitelovy predikce	65
5.4	VÝSLEDKY	66
5.4.1	Engelmayerův milieusociogram.....	66
5.4.2	L-J sociometrická technika	72
5.4.3	Spearmanův koeficient pořadové korelace	72
5.5	DISKUSE	78
	ZÁVĚR	80
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	82
	SEZNAM PŘÍLOH.....	84

ÚVOD

Skupiny mají několik podstatných charakteristik – jsou sociálně vymezeny a jako sociální entity se liší od vzájemných mezilidských vztahů, mají hranice, jedincem jsou vědomě charakterizovatelné, zvýrazňují a zpevňují je zvláštní rituály. Skupiny se dělí na *primární* a *sekundární*. Základními skupinami jsou *primární skupiny*. Od *sekundárních* se tyto skupiny liší tím, že jsou prvotním socializačním prostředím, jsou zdrojem uspokojování sociogenních potřeb a jsou nositelem sociální kontroly. *Primární skupiny* se někdy stávají zprostředkujícím médiem mezi jednotlivci, vlastními členy a velkými organizacemi. K primárním skupinám tedy jednoznačně náleží **rodina**. Rodina patří do souboru výchovných činitelů a zároveň představuje zvláštní sociální skupinu, kde se vytváří určité mikroklíma. I pro rodinu (při plnění její funkce výchovné) platí, že výchova je cílevědomá činnost, rozvíjející rozmanité stránky jedince ve všech věkových obdobích ve smyslu přípravy na osobní život a plnění společenských rolí.

Rodina, jako primární skupina, je prvořadým činitelem, který ovlivňuje a také utváří osobnost v ní vyrůstajícího mladého člověka. V rodině se uskutečňují první kontakty dítěte s lidmi, nejdříve s matkou, otcem, sourozenci, příslušníky širší rodiny. V rodině se dítě vřazuje do systému pozic a rolí, nalézá své vzory, buduje si systém hodnot. Postupně si vytváří svůj vnitřní model rodiny, podle kterého bude jednou mít tendenci formovat svoji vlastní rodinu. Vzhledem k poměrně dlouhodobému působení, má rodina základní úlohu při výchově a všestranném rozvíjení dítěte, kterou nelze žádnou jinou institucí nahradit. Má-li rodina plnit své náročné funkce vzhledem ke společnosti i k jednotlivcům, a mají-li zároveň její členové žít plnohodnotným životem, je třeba, aby společnost vytvářela pro její fungování podmínky. To je možné pouze při splnění základního předpokladu – znalosti skutečného stavu dnešní rodiny. Z tohoto poznání mohou pak vycházet všechna opatření směřující k posílení optimálního vlivu rodiny na mladého člověka.

Problematika poruch chování a zejména pak patologického chování mezi dětmi a mládeží, jejich sociální nezralost a neschopnost si vytvářet interpersonální vztahy, je stále více aktuální. Každoročně vzrůstá počet uživatelů návykových látek, počet trestných činů či delikventního chování u mládeže, ale i dětí již na základních školách.

Cílem této diplomové práce je nastínit příčiny vzniku takového chování a upozornit na případná hrozící nebezpečí ve výchovném prostředí jednotlivých typů rodin.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí: části teoretické a části praktické.

Teoretická část je rozpracována do tří kapitol. Tyto kapitoly pojednávají o rodinné výchově, jejích cílech, metodách, postupech (správných i nesprávných) a o jednotlivých typech rodin, o procesu socializace a vlivu mnoha faktorů na utváření osobnosti a následného vlivu na chování dětí v jednotlivých stádiích lidského vývoje. Tato část vychází převážně z prací autorů Matějčka, Matouška, Langmaiera, Krause, Dunovského, Střelce, Říčana a Pelikána.

Empirická část této práce je zaměřena na výzkum prostředí v problémové školní třídě. U některých žáků se projevují nežádoucí formy chování. Cílem výzkumu je zjistit strukturu vnitřních vztahů třídy, zjistit příčinu jejich chování, a ověřit zda je skutečně vliv rodinné výchovy na chování jednotlivců a také vliv výchovného prostředí úplných a neúplných rodin hlavním faktorem, který byl rozhodující při utváření osobnosti těchto problematických žáků. Tato část byla zpracována především dle postupů uvedených v pracích autorů Musila a Chrásky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 RODINA

Rodina je prvním, základním a přirozeným výchovným prostředím, které má vliv na formování osobnosti člověka a jeho chování v určitých podmínkách. Současně je výchovným prostředím a také základní institucí uspokojující potřeby společnosti jako celku. Kromě jiného se zde dítě v oblasti chování ke společnosti učí vstřebávat zásady spolužití a morální normy a dostává se tak do světa kultury. A kultura formuje osobnost jedince a podmiňuje stabilizaci určitých vzorů chování a zvyků.

Rodina je nejvýznamnější sociální skupinou, která zásadním způsobem ovlivňuje psychický vývoj dítěte. Všichni členové rodiny jsou ve vzájemné interakci, vzájemně se ovlivňují a přizpůsobují, často neuvědoměle. Rodina dítěti individualizovaně zprostředkovává sociokulturní zkušenosti. Je důležitá, protože mu poskytuje základní zkušenosti, které ovlivní jeho způsob chápání informací a také jeho reakce na ně. Jednotliví členové rodiny a vztahy mezi nimi slouží jako model, který dítě napodobuje, event. se s ním identifikuje. Pro dítě je rodina důležitým zdrojem informací, které zobecňuje a očekává, že se stejným způsobem budou chovat všichni lidé. Dítě si zde osvojí určitý způsob interpretace různých sociálních signálů, vzorce chování, které se ukázaly účelné či jsou vyžadovány, naučí se jak projevat nebo neprojevovat svoje pocity a názory apod.

Rodina je osobně významným prostředím, které by mělo sloužit jako citové zázemí. Potřeba pozitivní akceptace je natolik silná, že může ovlivnit interpretaci rodičovského chování k dítěti i mnoho dalších zkušeností. Rodina modifikuje základní postoj dítěte ke světu. Vysokou měrou se podílí na rozvoji pocitů sebejistoty a sebedůvěry, na nichž závisí uplatnění schopností dítěte.

„Rodina je unikátní a nenahraditelnou institucí proto, že nejlepším možným způsobem spojuje specifické a univerzální. Na druhé straně je rodina i zdrojem stresu. Děti jsou vydány všanc rozmarům dospělých. Rodiče musí být dětem k dispozici stále, ať unavení či odpočatí, nebo nemocní. Také dospělí musí jeden druhému stále přizpůsobovat.“

(Matoušek 2003, str.9)

Vlastnosti rodiny jako sociální skupiny, její stabilita, míra koheze, otevřenosti, pružnosti a adaptability, míra její integrovanosti v širším společenství, jsou z hlediska jejich působení

na děti i dospělé velmi významné. V mnoha případech lze říci, že mnohdy ještě důležitější než materiální či vzdělanostní úroveň. Dítě se učí rozlišovat citový aspekt rodinných vztahů a chápat způsob jejich fungování. Pokud je některá z uvedených charakteristik extrémně vyhraněna, rodina nemůže působit přijatelně a rozvíjet žádoucí vlastnosti u dětí, které v ní vyrůstají.

Matějček (1994) k tomu dodává, že rodina má mezi všemi jedinečné a výsadní postavení v několika směrech. Předně, jen ona stojí na začátku – a má tedy možnost ovlivňovat vývoj dítěte v jeho nejcitlivějších fázích. Nejpřirozenějším způsobem a nejvydatněji může uspokojovat základní psychické potřeby dítěte. Je modelem mezilidských vztahů, který si dítě ponese dál do života a jímž bude poměřovat všechny vztahy další, do nichž samo vstoupí.

V rodinném životě se přirozeným způsobem uspokojují základní psychické potřeby dítěte. Avšak uspokojování základních psychických potřeb není jednostranný proces, ale probíhá i v opačném směru - od dětí k rodičům. Děti svou existencí a svým soužitím s rodiči stejně tak přirozeně a účelně uspokojují psychické potřeby svých dospělých vychovatelů. V citovém vztahu s dětmi kde je uspokojována i jejich potřeba životní jistoty, děti lásku přijímají, ale také ji opětují. V citovém vztahu je tak možné zakládat jakousi naději, že naše děti nás neopustí, i když jednou z rodiny odejdou a založí si svou vlastní rodinu. Citová angažovanost v normálně fungující rodině se tedy vyvíjí a přetváří, jak děti vyrůstají a odrůstají, ale nepomíjí.

„Potřeba životní jistoty je zřejmě potřebou nejvýznamnější. Rodina by měla znamenat pro dítě základní životní jistotu. To je ten nejlepší vklad, který mu můžeme dát. A je v naší moci!“

(Matějček 1994, str.17)

V souvislosti s tím Matějček (1994) uvádí 5 základních duševních potřeb dítěte:

1. potřeba náležitého přísunu podnětů zvenčí – aby se centrální nervový systém dítěte mohl naladit na patřičný výkon, musí být stimulován podněty z okolí. Ty mu zrostředkují jeho smysly a ono je od prvních dnů života uzpůsobeno k tomu, aby je přijímalo a zpracovávalo.

2. potřeba smysluplného světa – aby se totiž z podnětů staly poznatky a zkušenosti, musí být v podnětech nějaký řád a smysl, což je základ veškerého učení.

3. potřeba životní jistoty – ta se nejvydatněji naplňuje v citových vztazích k lidem, kteří jsou kolem a kteří k nám patří. Bez této jistoty ho ovládá úzkost, která svazuje nebo provokuje k tomu, aby ji člověk překonával nějakým společensky nežádoucím způsobem. Nejčastěji se projevuje agresivním chováním vůči slabším.

4. potřeba vlastní společenské hodnoty – potřeba být uznáván a oceňován, či prostě přijímán. Vědomí této hodnoty bývá označováno jako **identita**, čili vědomí vlastního já, neboli **sebe-vědomí**. To se má samozřejmě utvářet zdravě, což znamená, že ten, kdo má dost jistoty sám v sobě, může být oporou i druhým.

5. potřeba otevřené budoucnosti – nebo také **životní perspektivy**. Uspokojení této potřeby nám umožňuje žít v čase, od minulosti do budoucnosti, na něco se těšit, k něčemu směřovat, o něco se snažit.

Jedním z podstatných znaků rodinné výchovy je trvalost a hloubka citových vztahů mezi dětmi a jejich rodiči, případně těmi, kdo z jakýchkoliv důvodů stojí na místě rodičů.

Rodina je pro dítě místem hlubokých a trvalých citových vztahů. Čím jsou vztahy slabší, povrchnější a krátkodobější, tím víc se samozřejmě blíží blíží rodinná výchova výchově ne-rodinné – a má ovšem i takové výsledky.

1.1 Funkce rodiny

1. Reprodukční funkce: rodina stále zůstává základní jednotkou plození nové generace; lze zde namítnout, že ve všech známých společnostech se sice rodí děti i mimo manželství, ale nikde není ilegimita výslovně schvalována.

2. Hospodářská funkce: v každé rodině se musí hospodařit, vést domácnost, vyrábět. V současné průmyslové společnosti je tato funkce značně oslabena – rodina je převážně spotřební jednotkou, která nejčastěji jen dovršuje finální fázi výroby, ale některé výrobní prvky z rodiny ani dnes nemizí.

3. Emocionální funkce: Rodina poskytuje emoční uspokojení všem svým členům – v dobrých podmínkách rovnoměrně, tedy bez toho, že by se tak dělo na úkor ostatních. Součástí této funkce rodiny je i její **funkce sociálně podpůrná**, která vystupuje do popředí zejména

v době, kdy se u některého člena rodiny objeví psychosociální problémy nebo nějaké onemocnění.

4. Socializační funkce: Rodina uvádí dítě rozhodujícím způsobem do lidské společnosti, učí je základním způsobům společenského chování a předává mu základní kulturní statky společenství.

Formování osobnosti začíná v rodině. To je sociální prostředí, kde se rodí, pěstují a formují nejdůležitější hodnoty osobnosti člověka a vytváří se jeho charakter. Rodina poskytuje psychickou ochranu a postupně začleňuje děti do života společnosti. V rodině se uspokojuje základní lidská potřeba, a tou je všestranná a duchovně plnohodnotná komunikace. Prostřednictvím rodinné atmosféry se formuje osobnost mladého člověka, učí se ztotožnění s určitou kulturou, světovým názorem a národem. Síla působení rodiny na osobnost je zřejmá i proto, že chrání a rozvíjí tradice. Rodina silně působí na formování osobnosti dítěte a také to odpovídá sociální potřebě – výchově nové generace. Tento základ se uplatňuje jako specifická sociální instituce, která vychovává prostřednictvím každodenní činnosti, svou neopakovatelnou atmosférou, osobními kvalitami členů rodiny a především rodičů a dospělých. Působí jako instituce, která je určující pro formování prvních zájmů, tužeb, přání, cílů, ideálů, představ o dobru a zlu a pro vytváření aktivního životního postoje dětí v žákovském věku.

Je samozřejmé, že jednotlivé rodiny neplní své funkce ve všech aspektech stejně dobře. Pokud rodina některé své funkce plní jen nedokonale nebo zcela nedostatečně, mluví se o rodině *problémové, dysfunkční* atd.

1.2 Typologie rodin

1.2.1 Podle funkčnosti

1.2.1.1 Funkční rodina

Tento výraz se obvykle upřednostňuje před dalšími pojmy, jako jsou např. normální, harmonická, zdravá, neklinická rodina.

V těchto rodinách její členové na sebe berou ohledy a respektují se. Je zde rovnováha mezi potřebou soukromí a potřebou sdílení. Rodina je otevřená pro nové myšlenky a nová řešení problémů. Vývoj dítěte je dobrý a jeho prospěch zajištěn (Matoušek, 1997).

1.2.1.2 Problémová rodina

Rodina, kde se vyskytují poruchy některých funkcí, které však vážněji neohrožují rodinný systém a vývoj dítěte v něm. Rodina je schopna vlastními silami tyto problémy řešit či kompenzovat - někdy i pomocí jednorázové či krátkodobé pomoci zvnějšku (Dunovský, 1986).

1.2.1.3 Dysfunkční rodina

Rodina, kde se vyskytují vážnější poruchy některých funkcí nebo všech funkcí rodiny, které bezprostředně ohrožují a poškozují rodinu jako celek a zvláště pak vývoj a prospěch dítěte. I běžná provozní rutina domácnosti je zde zvládána s obtížemi. Tato rodina vyžaduje soustavnou pomoc (Matoušek, 1997).

1.2.1.4 Afunkční rodina

Rodina, kde poruchy jsou takového rázu, že rodina přestává plnit svůj základní účel a dítěti závažně škodí či dokonce je ohrožuje v samostatné existenci. Jediné řešení, které prospěje dítěti, je vzít dítě z této rodiny a umístit jinde (Dunovský, 1986).

1.2.2 Podle složení

1.2.2.1 Úplná rodina

Rodina, kde žijí oba vlastní rodiče a alespoň jedno dítě.

1.2.2.2 Neúplná rodina

Jeden vlastní rodič žije osaměle s dítětem nebo dětmi. Ať už vznikly z těhotenství svobodné ženy, úmrtím jednoho z manželů nebo, nejčastěji, rozvodem, popř. i jinak podmíněnou absencí jednoho z dospělých. Závažný je rozvod ve všech případech, kdy jsou v rodině závislé děti, které náhle více nebo méně ztrácejí jednoho z rodičů a mají se vyrovnat s mnohými změnami v dosavadním životě. Nezřídka se dítěti po odchodu jednoho rodiče ukládají četná nová omezení, dítě samo sebe nepříznivě srovnává s druhými dětmi, často obtížně přijímá nového partnera své matky, případně otce. Největší vnitřní konflikty však způsobují dítěti vleklé spory, které pokračují i po rozvodu, zejména v otázce návštěv. Protože rozvod znamená pro závislé děti vždy těžké trauma, měla by být zvláště zdůrazněna morální odpovědnost rodičů za rozchod, k němuž někdy dochází i z malicherných příčin. Tam, kde rozvodu zabránit nelze, měly by být vztahy rodičů udrženy na úrovni pro dítě

přijatelné a neměly by zabíhat do vzájemného očerňování a třeba jen naznačeného osočování ani do laciného kupování dítěte všelijakými dárky či privilegii.

Montalvo vypracoval užitečnou typologii interpersonálního uspořádání v rodinách po rozvodu, která umožňuje odhadovat další vývoj a jeho rizika (Říčan 1989):

Typ 1. Systém s jedním kompasem – je to obvykle matka, kdo užívá dítěte jako kompasu, který ji má orientovat v porozvodových obtížích. Dítě se tak stává zdrojem opory, ale někdy i překážkou, protože silný vztah k dítěti zasahuje do matčiných nových vztahů. Dítě tyto matčiny pokusy vnímá jako matčinu zradu na otci. Toto vměšování dítěte do nových vztahů může matka nevědomky vítat

Typ 2. Bezmocný rodič – obvykle jde o matku, jejíž projevy bezmoci mají přivolat zpátky muže, který z rodiny odešel. Dítě do tohoto aranžmá přispívá tím, že je těžko výchovně zvládnutelné, případně má ve škole obtíže s předměty, kterým matka nerozumí. Otec obvykle přichází, snaží se pomoci, jeho zásahy jsou však sporadické a málo účinné. Tak je zajištěno, že jeho pomoci bude třeba i nadále. Dítě se při tomto uspořádání dostává do skryté koalice s otcem, případně s některým prarodičem.

Typ 3. Nerovný závod – v tomto případě jsou děti obvykle v péči otcově, matce byl z nějakého důvodu styk s dětmi omezen nebo odepřen soudem. Matka se chová vzorně, aby o možnost styku s dětmi nepřišla či aby ji znovu získala. Otec se k ní chová laskavě, je však nastražen na její poklesky, na projevy jakékoli neodpovědnosti. Dítě cítí napětí, ale neorientuje se v jeho zdrojích. Za této situace nezbyvá dítěti než se chovat vzorně, aby se neporušily zbytky pouta mezi rodiči.

Typ 4. Soutěž v bezmocnosti – oba rodiče zanedbávají děti natolik, že ty se zcela vymknou kontrole rodiny. Problémy s dětmi pak řeší veřejné instituce: sociální pracovníci, policie, zdravotnická zařízení, školy atd. Klamný dojem může vyvoláva jeden z rodičů, který se tváří, že chce děti zvládnout, ale fakticky se v péči o ně také neangažuje. Tento rodič je někdy svými dětmi vydírán, případně jinak zastrašován. Přesto, že se děti dostávají do konfliktu se zákonem, rodiče tím nejsou alarmováni. V tomto druhu porozvodového aranžmá jsou děti ohroženy nejvíce. Je u nich vysoké riziko vzniku psychických poruch, delikventního chování, útěků z domova, navázání se na asociální skupiny, toxikomanie atd.

1.2.2.3 Náhradní rodina

Dítě žije u adoptivních rodičů nebo pěstounů.

Aby pěstounská péče byla stabilní, musí být pěstouni schopni a připraveni vyrovnat se s velmi náročnými výchovnými úkoly. Znamená to, že musí mít určité vlastnosti, které jim dovolí být pro dítě autoritou a současně se mu přiblížit i citově, pochopit jedinečnost svého výchovatelského poslání a současně klást jen takové cíle a požadavky, které jsou dítěti dostupné.

Musí při tom dosáhnout i určité odborné připravenosti pro své specializované úkoly (Matějček 2005):

1. jsou matky, které své dítě řádně donosily, řádně porodily, řádně kojily, a přesto se chovají nemateřsky. Dítě opouštějí, týrají nebo i zabíjejí. Je nasnadě představa, že je tomu tak i obráceně a že pozitivní tendence psychologické mohou mít rozhodující slovo tam, kde biologické předpoklady chybí.

2. řada studií ukazuje, že jsou určité formy chování dospělých vůči dítěti, které jsou specificky lidské, a nikoliv jen „ženské“. Pečovatelstvími postoji jsou vybavena obě pohlaví. Skrytě či zjevně odmítavé chování vůči dítěti možno (přinejmenším do určité míry) vyrovnat vstřícným a přijímajícím chováním jiných členů rodiny, především otců, ale i babiček, starších sourozenců, a ovšem i adoptivních rodičů a pěstounů.

3. dlouhodobé sledování dětí, které byly v dětství vystaveny vlivu psychické deprivace, svědčí o tom, že i za hranicemi časného dětství, tj. ve věku předškolním, školním, mladistvém, ba i v mladším věku dospělém, je možno nepříznivý vývoj zachytit a svést do sociálně příznivých kolejí. I když je tedy co nejčasnější umístění dítěte v náhradní rodinné péči prokazatelně nejvhodnější a má vždy přednost, není rozhodně bez naděje na úspěch ani osvojení či pěstounská péče v pozdějším věku.

1.2.2.4 Doplněná rodina

Vlastní rodič, jemuž je dítě svěřeno do péče, žije v novém manželství s jiným partnerem.

Psychologické problémy, s nimiž se můžeme v těchto rodinách setkat, lze zařadit zhruba do tří velkých okruhů.

1. Příchod nového, do té doby cizího vychovatele do rodiny, ať už v jakékoliv právní formě, znamená vždy nějaký zásah do dřívějšího rodinného systému a do zaběhaných návyků, pravidel, způsobů jednání apod. Od toho se pak může odvíjet celá řada nepříznivých komplikací, ale také třeba docela příznivých nebo i nápravných a vpravdě léčebných vlivů,

a to zvláště tehdy, když předchozí život rodiny a výchova dítěte byly poznamenány neshodami, napětím a konflikty.

2. Dítě v této rodině mívá zpravidla ještě jednoho rodiče někde jinde a svým způsobem patří do rodin dvou. Otázka „vlastní-nevlastní“ se pro některé děti stává natolik závažnou, že zastihuje všechno ostatní. Patří k tomu i konflikt tzv. dvojí loajality – tj. dvojí sympatie, přízně a oddanosti – na jedné straně k vlastnímu rodiči (třeba vzdálenému, málo známému a mnohdy idealizovanému nebo i úplně vysněnému), na druhé straně k nevlastnímu (přítomnému, každodennímu, známému, milému i náročnému, odměňujícímu i trestajícímu). Zanedbatelnou není v této spojitosti ani otázka příjmení dítěte, čili po kom se má vlastně jmenovat.

3. S příchodem nového nevlastního rodiče do rodiny se dítěti zpravidla mění i širší společenské zázemí. Objevují se noví dědečkové a nové babičky, tety a strýcové, noví přátelé, přičemž ti dřívější se někdy vytrácejí, někdy žárlí, někdy se vnucují – a někdy ovšem i vydatně pomáhají k dobrému.

1.3 Poruchy rodiny

To jsou situace, kdy rodina z nějakého důvodu a v různé míře neplní základní požadavky a úkoly dané společenskou normou. Jde tedy o selhání některého nebo některých členů rodiny (z jakéhokoliv důvodu), které se projevuje v nedostatečném plnění některých nebo všech základních rodinných funkcí.

Poruchy mohou být vázány na jednu, několik nebo všechny základní funkce rodiny.

Porucha biologicko-reprodukční funkce

Když se v rodině z nejrůznějších důvodů nerodí děti nebo se rodí děti nějak poškozené

Porucha ekonomicko-zabezpečovací funkce

Je vždy podmíněna některými patologickými rysy osobnosti (mentální retardace rodičů, psychická anomálie, alkoholismus, delikvence rodičů apod.).

Porucha emocionální funkce

Zasahuje všechny ostatní sféry života uvnitř rodiny i v jejím vztahu ke společnosti.

Porucha socializačně výchovné funkce

A. Rodiče se nemohou starat o dítě – z důvodů přírodních podmínek a situací (katastrofy, znečištěné prostředí apod.), poruch fungování celé společnosti (války, hladomor, epidemie, nezaměstnanost), poruch fungování rodinného systému (velký počet dětí) a jedinců samých, členů rodiny (úmrť, invalidita, nemoc).

B. Rodiče se nedovedou starat o dítě – důvody lze hledat především v rodinném systému a pak v jedincích samých. Buď jsou rodiče značně nezralí či velmi mladí nebo nejsou schopni se vyrovnat se zvláštními situacemi (narození dítěte mimo manželství, handicapované dítě, rozvod jejich manželství a vztah k dítěti, přijetí dítěte do náhradní rodinné péče apod.).

C. Rodiče se nechtějí starat o dítě – příčinou je porucha osobnosti rodičů samých (disharmonický vývoj, nejrůznější typy psychopatií apod.). Rodiče zde selhávají v samé podstatě vztahu k dítěti, k sobě navzájem a tím také ke společnosti, jejím normám a hodnotám. Vývoj dítěte zde nebývá postižen jen v oblasti sociální, ale také v oblasti psychické a somatické.

Vysoké procento rodičů má konflikty se svými dětmi. Nejčastější příčiny jsou:

1. omezování osobní svobody v činnosti
2. různé zákazy
3. nespravedlivost rodičů

Téměř všechny konflikty pocházejí od rodičů v souvislosti s tím, že nemají elementární znalosti o biologických a psychologických zvláštностech dospívání.

1.4 Rodinné prostředí

Rodinné prostředí, tak jako celé sociální prostředí, prochází neustálým vývojem.

Je však také třeba říci, že situace ve výskytu výchovných potíží se celkově zhoršila.

a) demografické faktory – potvrzuje se jistý negativní dopad neúplné rodiny na chování žáků, a to především jde o rodiny, kde chybí otec. Projevila se i mírná korelace mezi počtem sourozenců a chováním žáka. Především u chlapců je horší v případech, kde je v rodině 3 a více dětí.

b) úroveň bydlení – to, že dítě má vlastní pokoj, vytváří bezesporu lepší podmínky pro přípravu na vyučování, pocity soukromí. Na druhé straně však vede k jisté izolovanosti od života v rodině. Dá se tedy říci, že faktory této kategorie nehrají již zřejmě v současné době žádnou zásadnější roli v rozvoji osobnosti dítěte.

c) socioekonomické faktory – jak výše příjmu tak majetkové poměry v zásadě působí příznivě.

d) sociokulturní klima – jako rozhodující pro celkovou atmosféru rodiny i jaké zásadní faktor v utváření osobnosti dítěte se ukázalo vzdělání obou rodičů.

Jak uvádí ve své publikaci Matoušek (2003), zanedbávané dítě nemá dost příležitostí k tomu, aby se učilo základním civilizačním dovednostem. Nemá dost podnětů k tomu, aby mohlo rozvíjet svůj intelekt. Zanedbávané děti jsou nemocnější než jejich přiměřeně vychovávaní vrstevníci. Vůči okolí projevují málo zájmu, špatně navazují kontakty s cizími lidmi. Hůře se soustřeďují. Stav apatie je u nich někdy střídán stavem náhlého oživení (skáčou, křičí, do něčeho buší), jenž nemá dlouhé trvání a přechází zase do stavu apatie. Zanedbávané děti mají nedostatečný soucit s bližními, necítí vinu při přestupku proti obecným zásadám morálky. Snadno se stávají obětními beránky dětských kolektivů. Na neúspěch či frustraci reagují většinou agresivně. Rodinná interakce je charakterizována jako celkově nepřátelská, převládá v ní kritika, odmítání, trestání, a to i mezi těmi členy rodiny, kteří jsou dospělí, resp. nepatří mezi týrané (zanedbávané) děti. Požadavky, které na sebe lidé v těchto rodinách kladou, jsou vysoké, nereálné a nekonzistentní, očekávání bývají nepochopitelně měněna.

2 SOCIALIZACE

Socializace je základním, nezbytným a velmi komplexním procesem lidské ontogeneze. Jedná se o procesy individuace a enkulturace jedince, které provázejí jeho sociální zrání a rozvoj. Jedná se tedy o proces, během kterého jedinec vrůstá do společnosti, osvojuje si její poznatky, zvyky, tradice, postoje, víry, normy, ideály, internalizuje hodnoty a způsoby nahlížení světa převládající ve skupině a společnosti, osvojuje si kulturu a sám sebe. Cílem socializačního procesu je zralé a plně socializované já, které se dokáže uspokojivě realizovat podle vlastní představy a potřeby seberealizace (Musil 2003).

Sociální zralost podmiňuje míru jedincovy ukáznitelnosti a sebeovládání. Je výsledkem jím pocíťované potřeby a uvědomělých snah přijmout, osvojit si a osobitě zúročit vlastní možnosti a předpoklady. Kvality dané mu geneticky a rovněž ty, které do něj vkládá privátní i vnější společenské prostředí během procesu sociálního učení, který je neustálým procesem v průběhu lidského života. Zmiňované kvality, kromě těch zděděných a vrozených označovaných jako genotyp, se rozvíjejí v procesu jedincova vývoje, uskutečňujícího se prostřednictvím zrání a učení. Zprostředkujícími procesy jsou *individuace*, *socializace* a *enkulturace*. (Musil 2003).

„ Sociální zralost lidského jedince je prvořadou individuální hodnotou. Je snad dokonce hodnotou nejvýznamnější, nejvyšší a nejdůležitější. U lidského jedince vyrůstá z kultivovanosti jeho předků, z formy a kvality rodinného prostředí, v němž sám vyrůstal.“

(Musil 2003, str.291)

Nezralost - jsou to prožitky nedovyvinutého, ne plně socializovaného já jako je pocit rozdrobenosti vlastního já, roztržštěnosti prožitků sebe v kontextech sociálních situací, během konfrontací s dospělými i vrstevníky. K nim patří také nedostatek pocitu jistoty a naopak situačně se objevující a narůstající pocit nejistoty, pocity ohrožení provázené provinilostí, existenciálními obavami, strachem a úzkostí. K těmto znakům se přidružují prožitky vlastní nekonzistentnosti, nedobré integrity, poruchové prožívání sebekontinuity a pojetí sebe. (Musil 2003).

2.1 Proces socializace ve vývoji člověka

Člověk prochází od narození (resp. již před narozením) různými stádii vývoje, kde je různými faktory ovlivňován jeho proces zrání a učení. Každé vývojové stadium s sebou nese různá specifika, která mohou mírně nebo znatelně poznamenat budoucí vývoj osobnosti jedince. Mnoho autorů již napsalo o vývoji člověka a nutno konstatovat, že neexistuje mezi autory jednoznačný názor na proces socializace v jednotlivých stádiích lidského vývoje. Každý autor má jinou zkušenost ze svého výzkumu a také každý lidský jedinec je individuum, které se liší od ostatních. Nicméně lze se shodnout se všemi autory v tom, že obecně lze zařadit vývoj každého jedince i přes nepatrné odchylky do různých období vývoje. Já osobně vycházím z dělení podle Langmaiera a Krejčířové (2006):

2.1.1 Prenatální období

Období mezi početím a narozením (1.oplodnění a vytvoření zárodku – první 3 týdny; 2. embryonální období – 4.-12. týden, jsou vytvořeny základy všech důležitých orgánů člověka; 3. fetální období – od 12. týdne do porodu). Plod v průběhu těhotenství zažívá také řadu více či méně nepříjemných pocitů a aktivně reaguje na negativní podněty (např. nepříjemné zvuky, nepříjemné pohybové omezení při změnách polohy matky, nedostatek kyslíku, je-li matka v dusném prostředí). Plod je schopen v posledních dvou měsících se i učit. Vedle zmíněné schopnosti aktivně se účastnit interakce s fyzikálním prostředím získává jedinec v prenatálním období také schopnost sociální interakce. Brzy se plod dostává do kontaktu s matkou. Na jeho spontánní pohyby matka emocionálně reaguje a její emoce opět ovlivňují dítě vytvářením vzorců zvláštních podnětových situací.

2.1.2 Novorozenecké období

Všechny hlavní znaky, které charakterizovaly psychický vývoj už v prenatálním období, se uplatňují na vyšší úrovni hned po narození. Roste schopnost novorozence aktivně ovládat prostředí a zapojit se do sociální interakce. Novorozenec má vyvinuty všechny základní nepodmíněné reflexy – hledací, sací, polykací, vyměšovací, obranné, orientační, úchopové a polohové, které mu umožňují se v základě vyrovnat s požadavky nového životního prostředí. Jsou vyvinuty všechny smyly novorozence. Novorozenec je také schopen se učit, hledá souvislosti v podnětovém okolí a získává z nich zkušenosti. Dokonce aktivně vyhledává problémy v okolí a pátrá po jejich správném řešení. Učí se aktivně si vyhledávat příjemné a vyhýbat se nepříjemnému. Má-li mít dítě v této první době svého života optimální

podmínky pro svůj vývoj, potřebuje k tomu od počátku osobu, která se mu věnuje s nerozdělenou pozorností a která se nechá vést svým potěšením a svou intuitivní empatií. Zpravidla to je matka, poněvadž je pro to předem biologicky i psychologicky připravena. Pro další vývoj dítěte není tolik důležitá kvantita interakcí mezi matkou a dítětem ale daleko významnější je kvalita těchto časných interakcí – ta je pro vývoj vztahu dítěte s rodiči, jeho kvalitu i pro vývoj sebepojetí dítěte rozhodující a významně souvisí se sociální kompetencí dítěte (jeho obratností v sociálních kontaktech s druhými dětmi i dospělými) v předškolním věku, v menší míře i s některými aspekty vývoje kognitivního. Opakované interakce jsou dítětem internalizovány do jeho vnitřního pojetí vztahů s významnými osobami i do pojetí sebe sama.

2.1.3 Kojenecké období

Prudký psychický vývoj dítěte v prvním roce má zákonitý průběh a je jistě z velké části určován tělesným růstem a zejména zráním CNS, i když vnější podmínky mohou vývoj závažně pozdržet, nepříznivě modifikovat, nebo naopak do jisté míry podněcovat.

Vývoj vnímání v této etapě také pokročil a s vývojem se současně mění i typ podnětů, kterým dává dítě přednost. V tomto období také nastává radikální změna v řeči. Většina dětí začíná rozumět jednoduchým výzvám. Myšlenkové operace jsou však stále úzce vázány na skutečně prováděnou činnost, na přímé vnímání a na motorické akty, to znamená, že jeho inteligence je *senzomotorická*.

Mezi 6.-8. měsícem - **stadium objektu**, dítě začíná rozlišovat mezi známou a cizí tváří a začíná dávat najevo úzkost při odloučení od známé osoby, tedy objektu, na který se váže pudová energie dítěte. Od té doby začne matka (nebo osoba, která na místě matky stojí v souvislé péči o dítě) zaujímat v citovém životě dítěte jedinečné místo. Její vnímání už není vázáno na povrchní kvality objektu, ale na její podstatné vlastnosti související s uspokojováním nejhlubších pudových potřeb lásky a bezpečí. Jestliže si dítě vytvořilo již takový pravý vztah k objektu a tento vztah byl pak krátce na to přerván, dochází k výrazné poruše *analitická deprese* – deprese založená na ztrátě pouta k osobě, která doposud uspokojovala sebezáchovné potřeby dítěte. Podobné depresivní reakce dítěte mohou být ovšem vyvolány nejen fyzickou nepřítomností matky, ale i její psychologickou a emoční nedostupností. Kromě úzkosti vyvolané odloučením od matky, je patrný ještě strach z cizích osob. Obě tyto reakce vznikají přibližně ve stejné době. V každém případě jsou tyto projevy znakem normálního emočního vývoje dítěte. Naopak ústavní děti, které neměly příležitost specifické

ký vztah k jedné osobě navázat, tyto reakce nevykazují, což naznačuje, že vývoj jejich osobnosti byl v základech ohrožen. Specifický vztah k matce je skutečně základem rozlišených intimních spolehlivých vztahů partnerských a rodičovských.

Psychické „já“ dítěte se postupně rodí právě v rámci těchto interakcí, vývoj sebepojetí dítěte je závislý na utváření jeho vztahu s matkou a prochází řadou dílčích stádií (Langmaier 2006):

1. Období normálního (primárního autismu) – první měsíc života – převažují u dítěte spánkové stavy – nerozlišuje sebe ani svoji matku od okolí.

2. Období normální symbiózy – 2.-4.měsíc – Dítě ještě neodlišuje sebe od své matky, začíná však odlišovat okolí.

3. Období separace – individuace – trvá po dlouhou dobu od 4. měsíce až do tří let a dělí se dále do řady podstádií:

a) *diferenciace* (4.-10.měsíc) – dítě začíná zcela zřetelně odlišovat svoji matku od druhých lidí a mohou se projevit i počátky strachu z cizích lidí. Pozornost dítěte se již zaměřuje především k vnějším podnětům.

b) *procvičování* (10.-16.měsíc) – dítě se začíná aktivně vzdalovat od matky, ale vždy se k ní opět vrací, aby získalo jistotu, emoční zklidnění a energii pro další zkoumání prostředí. Tyto krátké separace mu pomáhají ke zřetelnému odlišení sebe od matky i k upevnění vztahu k ní. Právě v tomto období dochází obvykle k výraznému nárůstu separační úzkosti a dítě vyžaduje neustálou blízkost a častý kontakt s ní (alespoň zrakový či sluchový). Nucená separace (i jen několikadenní) může v tomto období vést ke stagnaci nebo dokonce i k regresi ve vývoji dítěte.

c) *znovusblížení či navazování sociálních vztahů* (16.-25.měsíc) – dítě začíná intenzivněji navazovat vztahy k řadě dalších lidí, aktivně zapojuje matku i ostatní blízké do interakcí a současně se stává i odolnějším vůči frustraci. Ve vztahu k matce se objevuje zřetelná ambivalence – na jedné straně se dožaduje její trvalé přítomnosti a na druhé straně však vůči ní vyjadřuje otevřeně negativní a hostilní pocity (bije ji, vzdoruje). I v této fázi může mít nucená separace ještě výrazný regresivní vliv na dítě.

d) *individuace či stálost objektu* (25.-36.měsíc) – obraz matky je v tomto období internalizován, „dobré i zlé“ (uspokojující i frustrující) vlastnosti matky jsou v této reprezentaci integrovány a dítě může začít fungovat samostatně, je dosaženo plné individuace (zrození

psychologického „já“). Děti si v tomto období někdy již rády hrají samy a kolem tří let jsou většinou schopny snášet přiměřeně dlouhé separace (např. při pravidelné docházce do MŠ).

Podmínkou tak rychlého a složitého vývoje je ovšem dostatečná podnětnost prostředí, ale i jeho přehlednost a stabilní strukturovanost. Zejména tu musí být osoba, která zajišťuje kontinuitu něžné, láskyplné a citlivé péče. To je zárukou pocitu bezpečí, jehož vývoj v prvním roce života dítěte je předpokladem jeho zdravého duševního vývoje v dalších letech. Vývoj dítěte je optimální tam, kde o ně pečuje matka nebo několik osob jemu důvěrně známých.

Nebezpečí je v častém střídání sociálního prostředí, v odlučování od rodiny, v péči mnoha neznámých osob. I umístění do jeslí v tomto věku je méně vhodná alternativa rodinné výchovy i když některé děti se na jesle adaptují poměrně dobře. Dítě v prvním roce života si ještě nemůže vytvořit vztah k druhým dětem – ty se pro ně mohou stát jen terčem chvilkového zájmu, ale nemohou uspokojovat jeho potřeby.

2.1.3.1 *Role otce*

Velmi významný je již v kojeneckém věku i vytvářející se vztah s otcem. Hra otců se od počátku poněkud liší od hry matek s malým kojencem. Otec se častěji věnuje spíše fyzické hře, hra mívá rychlejší tempo a více náhlých změn a nečekaných zvrátů. Tento typ vyvolává u dětí celkově více pozitivních emocí. Matky oproti otcům častěji volí hru s hračkami a citlivěji reagují na změny pozornosti dítěte. Dítě samo reaguje odlišným způsobem na otce a matku již velmi časně. Kvalita interakce otce a dítěte je pak zřejmě také důležitou determinantou další sociální reaktivity dítěte. Významný je zejména fakt, že v emočně více aktivující hře s otcem se dítě lépe učí rozpoznávat a vysílat emoční signály během sociální interakce, učí se tedy emoční komunikaci i jejímu významu pro druhé.

2.1.4 *Batolecí období*

Při popisu vnějšího chování v tomto období vidíme hlavní pokrok ve dvou oblastech: v *hrubé i jemné motorice*.

Druhá oblast, ve které dochází v tomto období k rozhodujícímu pokroku, je oblast *řeči*.

Nyní dítě začíná opravdu chápat symbolický význam slov – mnohem většímu počtu slov rozumí a také jich začíná mnohem více užívat.

Asi do dvou let mluví dítě o sobě většinou ve třetí osobě (nazývá se svým jménem) a teprve od počátku třetího roku začíná mluvit v první osobě „já“.

Jakmile koncem druhého roku začíná dítě důsledně užívat soustavy slovních znaků, dostává se jeho myšlení a poznávání světa na kvalitativně novou, vyšší úroveň. Nyní činnosti konané se skutečnými věcmi mohou přejít v činnosti konané jen v mysli (představě), a tak překračují rámec blízkého prostoru a času.

2.1.4.1 *Separáční reakce*

1. Fáze protestu: dítě křičí a volá matku, čeká na základě své předchozí zkušenosti, že ona přijde, když ji bude dost vytrvale volat.

2. Fáze zoufalství: dítě postupně ztrácí naději na přivolání matky, křičí méně a odvrací se od okolí ve stavu hluboké stísněnosti; odmítá stále navázat kontakt s druhými, kteří se mu snaží pomoci, odmítá i hračky, často leží typicky s hlavou zabořenou do podušek.

3. Fáze odpoutání od matky: dítě potlačí postupně své city k matce a je schopno se připoutat k jinému dospělému, najde-li někoho, kdo mu mateřskou péči nahrazuje – jinak ztrácí svůj vztah k lidem a upoutává se spíše na věci.

Tyto fáze trvají u jednotlivých dětí různě dlouho.

Kolem dvou let začíná většina dětí navazovat vztahy k druhým dětem stejného věku. Objevuje se paralelní hra a teprve ve třetím roce začíná mít hra stále častěji ráz spolupráce či soupeřivosti. Charakter hry je však stále ještě omezen na jednoduchou manipulaci. Batolecí období je rozhodující pro osvojení prosociálního chování.

Pokud matka není dostatečně citlivá ke všem pocitům dítěte, pak je pro dítě obtížné některým emocím vlastním i pocitům druhých lidí porozumět. Tak je narušen rozvoj empatie, která je jedním z nejdůležitějších předpokladů prosociálního chování. Emoční porozumění je současně důležitou podmínkou pro rozvoj schopnosti sebeovládání člověka. Celé období bývá označováno jako fáze vzdoru nebo *fáze negativismu*. Negativismus i snaha o stále větší samostatnost dítěte naznačují, že si dítě právě v této době již zřetelně uvědomuje sebe sama.

Pro vyřešení základních konfliktů je důležité (v tomto věku ještě více než kdy jindy), aby výchovné působení bylo jednotné. Rozpory v působení různých osob, ale i v požadavcích jedné osoby, ztěžují dosažení onoho vyššího stupně chování, které má dítě vyvést ze zmatků alternativních voleb.

2.1.4.2 Nebezpečí

Trvá-li odloučení dítěte od rodiny delší dobu a není-li zajištěna potřebná náhrada, vzniká nebezpečí celkového opožďování psychomotorického vývoje a narušení základů osobnosti. Mnohé děti se vracejí na nižší úroveň návyků – přestávají udržovat tělesnou čistotu, samy jíst apod. Někdy bývá ohrožen i somatický stav dítěte, jeho tělesné prospívání, popř. ani uzdravení nepokračuje tak, jak lékař předpokládal.

2.1.5 Předškolní období

Motorický vývoj se nadále zdokonaluje. Také řeč se značně zdokonaluje. Vývoj řeči dovoluje i růst poznatků o sobě a o okolním světě, ale začíná také účinně užívat řeči k regulaci svého chování. Dítě stále zřetelněji vyrůstá z rámce rodiny, nachází nové vztahy k dějům odehrávajícím se mimo důvěrně známé rodinné prostředí.

Druhý velký pokrok je patrný koncem období v tom, že se začíná ohlašovat potřeba specificky lidské činnosti – práce, i když zatím jen v náznacích. Již ve 4 letech dítě rádo pomáhá v jednodušších a krátkých domácích pracích a vykonává drobné uložené úkoly.

Rodina zůstává i v předškolním období nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci dítěte, tj. uvádí je do společenství lidí.

Socializace – socializační proces, který zahrnuje tři vývojové aspekty:

1. Vývoj sociální reaktivity – vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí.

2. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací – jde především o vývoj norem, které si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných mocnými dospělými a které pak přijímá za své. Ty pak jeho individuální chování usměrňují do mezí určených společností.

3. Osvojení sociálních rolí tj. takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení.

Socializace probíhá ovšem po celý život člověka, a to ve sledu rozmanitých interakcí jedince s druhými lidmi. Není socializací jen vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte, je tedy základem pro jeho celý emoční vývoj a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí. Důležitou součástí emočního vývoje je kromě vývoje *sebepojetí* a *seberegulace* i postupná **socializace emočního prožívání**. Dítě získává schopnost své pocity stále více ovládat a dokáže je zřetelněji a jemnějším způsobem vyjadřovat. Spolu s tím narůstá i schopnost porozumět pocitům vlastním, emočním projevům druhých lidí i schopnost vcítění. Schopnost porozumět vnitřnímu prožívání druhých je však jistě závislá nejen na dosavadních sociálních zkušenostech dítěte s druhými dětmi, ale především na vztazích s dospělými.

Významná úloha v socializačním procesu dítěte připadá **hře**.

2.1.6 Školní věk

Vstup do školy znamená pro většinu dětí značnou zátěž, která se ještě zvětšuje v době stoupajících nároků na vzdělání a na pracovní výkonnost.

Není divu, že velký počet dětí vykazuje po delší nebo kratší dobu po vstupu do školy různé známky *nepřizpůsobení*. Úspěch či neúspěch ve škole ovlivňuje v té době značně i postavení dítěte v kolektivu třídy, které je opět pro jeho vztahy k druhým lidem i k sobě samému velmi významné.

„Vliv prostředí a výchovy skutečně vedle biologické znalosti značně ovlivňuje úspěšný či neúspěšný školní začátek“.

(Langmaier 2006, str. 106)

Začlenění dítěte do lidského společenství postupuje výrazně vstupem do školy. Významnými osobami, podle nichž se dítě učí modelovat své vlastní způsoby chování, nejsou už pouze rodiče, ale přistupují k nim stále více učitelé a spolužáci. Zvláště skupiny dětí ve třídě i mimo ni přispívají k rozvoji všech tří základních složek socializačního procesu. Re-

akce dítěte na druhé děti má jiný ráz než reakce na dospělé. Ve vrstevnické skupině školní třídy se dítě učí stále lepšímu porozumění různým názorům, přáním a potřebám různých lidí. Paralelně s tím narůstá i schopnost volního sebeřízení či **seberegulace**. Narůstající sebeovládání je výsledkem dvou vzájemně se ovlivňujících faktorů:

a) **emoční reaktivita**: která je do značné míry založena biologicky – temperamentově (jde o míru dráždivosti, impulzivitu, ale i o sklon k inhibici reakcí vlivem úzkosti apod.). Tato složka je značně ovlivňována celkovým dozráváním organismu.

b) **volního ovládní emočních reakcí**: expresivní emoční reakce malého dítěte mají v podstatě automatický charakter a předškolní dítě je dokáže korigovat jen v omezené míře, ale ve školním věku je dítě již schopno podle potřeby tuto primární automatickou emoční reakci nebo impulz k akci vůli lépe potlačit a jednat záměrně a plánovitě. To mu umožňuje i déle se soustředit na zvolenou činnost. Vývoj v obou oblastech pak přispívá k narůstající odolnosti dítěte vůči zátěži i k větší adaptabilitě (Langmaier 2006).

Schopnost emoční seberegulace je obecně významnou součástí celkové sociální obratnosti dítěte a ovlivňuje jeho přijetí skupinou – děti s lepší schopností sebekontroly patří častěji k dětem oblíbeným, děti impulzivní a dráždivé bývají skupinou naopak odmítány.

„Ve školním věku již dítě poznává, že pocity, přání či motivy je možné před okolím skrývat, ale nelze je skrýt před sebou samým“.

(Langmaier 2006, str.132)

L. Kohlberg ověřoval a dále rozpracoval Piagetovu teorii morálního vývoje. Došel také k závěru o existenci tří základních stádií morálního vývoje, přičemž v každém stadiu rozeznává ještě dva oddělené typy (Langmaier 2006):

1. stádium – předkonvenční úroveň: za základ hodnocení určitého jednání jsou přijímány konkrétní následky (trest nebo odměna).

TYP I – *heteronomní stádium*: Dítě je plně zaměřeno na uposlechnutí či neuposlechnutí dospělého a na následující odměnění či potrestání.

TYP II – *stadium naivního instrumentálního hedonismu*: Dítě jedná konformně, ve shodě s určitými příkazy a zákazy, protože za to očekává určitou výhodu nebo předpokládá, že se vyhne nějaké nepříjemnosti (jeho jednání je tedy instrumentální – je nástrojem k dosažení určitého cíle nebo předpokladem, že za svůj čin získá směnou něco cenného).

2. stadium – konvenční úroveň: Zde je důležité splnění sociálního očekávání

TYP III – *morálka hodného dítěte*: Dítě jedná tak, jak se od hodného dítěte očekává – mravní jednání slouží k vytvoření nebo udržení dobrých vztahů, důraz je položen na soulad mezi lidmi.

TYP IV – *morálka svědomí a autority*: Dítě jedná podle sociálních norem proto, aby předešlo kritice autoritativních osob, a tak současně předešlo pocitům viny, za něž by je odsuzovalo vlastní svědomí.

3. stadium – postkonvenční, principiální úroveň: Rozhodování o tom, co je správné a co ne, co se má nebo nemá dělat, je založeno na principech, které jedinec sám vědomě přijímá za své a o kterých předpokládá, že se na nich mohou dohodnout všichni lidé.

TYP V – *morálka jako forma určité společenské smlouvy nebo společenské užitečnosti na straně jedné a individuálních práv na straně druhé*: Dítě uznává, že práva jednotlivce i celého společenství mají být chráněna a respektována. Chová se tedy ve shodě se společenskými normami proto, aby si zachovalo uznání nezúčastněného pozorovatele, který jednání posuzuje z hlediska obecného dobra („legalistická“ orientace).

TYP VI – *morálka vyplývající z univerzálních etických principů*: Jedinec se nyní chová shodně s normami proto, aby sám sebe nemusel odsuzovat. Obecné mravní principy platí pro všechny, tedy i pro něho, a musí podle nich jednat.

Podle Langmeiera (2006) záměrné výchovné techniky nejsou pro vývoj mravního jednání dítěte tak rozhodující jako skutečný, každodenní, ustavičně se opakující, bezděčný, ale opravdu autentický způsob interakce mezi všemi členy rodiny. Tam, kde si lidé v rodině mohou volně a bez zábrán sdělovat každý své pocity a svá přání, vyvíjí si dítě samo snáze autonomní morálku vyššího typu. Naproti tomu tam, kde se vzájemnost pocitů nevyvine a kde si žije každý sám podle svého, nebo kde lidé jednají, jako by si rozuměli, ačkoliv jejich pocity jsou zcela odlišné, vývoj morálního hodnocení ustrne na nižším heteronomním stupni.

Pokud jde o vliv rodičů na kladné nebo záporné sebehodnocení, můžeme uvažovat o dvojitým mechanismu působení.

1. Rodiče dávají dítěti najevo, jak si ho váží nebo jak je podceňují, a tím mu jako v zrcadle ukazují jeho vlastní hodnotu – *zrcadlová teorie*.
2. Rodiče jsou také vzorem chování, podle nich dítě modeluje samo sebe. Jejich vlastní reálné, příliš nízké či vysoké sebehodnocení může být základem, podle něhož si dítě vytváří své vlastní sebepojetí a sebehodnocení – *teorie modelu*.

2.1.7 Období dospívání

Období s prvními známkami pohlavního zrání a více nebo méně vyznačenou akcelerací růstu na straně jedné a na straně druhé dovršením plné pohlavní zralosti a dokončením tělesného růstu. Současně s biologickým zráním probíhá řada významných a nápadných psychologických změn, které můžeme charakterizovat celkovou emoční labilitou a zároveň nástupem vyspělého způsobu myšlení a dosažením vrcholu jeho rozvoje.

Tělesné, psychické a sociální změny v období dospívání probíhají do jisté míry souběžně a navzájem závisle, avšak průběh psychologických změn a sociálního postavení je vždy ovlivňován řadou dalších faktorů.

Období pubescence – zhruba od 11 do 15 let

a) Fáze prepuberty (první pubertální fáze): Začíná prvními známkami pohlavního dospívání, zejména objevením se prvních sekundárních pohlavních znaků. Končí nástupem menarche u dívek, resp. analogickým vývojem u chlapců (první emise semene – noční pulance). U většiny dívek trvá tato fáze zhruba od 11 do 13 let, u chlapců probíhá fyzický vývoj asi o 1-2 roky později.

b) Fáze vlastní puberty (druhá pubertální fáze): Nastupuje po dokončení prepuberty a trvá do dosažení reprodukční schopnosti. Pravidelný ovulační cyklus a schopnost oplodnění se dostavuje až za nějaký čas po prvních menzes – zpravidla za 1-2 roky. Podobně i reprodukční schopnost chlapců je dosahována o něco později po dokončení vývoje hlavních sekundárních pohlavních znaků. Zhruba můžeme období vlastní puberty vymezit věkem 13-15 let.

Období adolescence – zhruba 15-22 let.

Teprve v této době je postupně dosahována plná reprodukční zralost a dokončován tělesný růst (ovšem už pomalejším tempem). Rychle se mění postavení jedince ve společnosti – došlo k přechodu ze základní školy do učebního poměru nebo na střední školu, začínají častější a hlubší erotické vztahy, mění se zásadně sebepojetí.

Dospívající se začínají lišit jak od dětí, tak od dospělých, vytvářejí si zvláštní znaky i specifickou subkulturu s odlišným vyjadřováním, oblečením a úpravou, někdy zakládají i zvláštní neformální či formální seskupení.

Postavení dospívajících ve společnosti je proto nejisté a jejich výchovné vedení často nejednotné. Nejasnosti související s rychlými společenskými proměnami mohou být jistě příčinou mnoha obtíží mládeže v dnešním světě a vytvářejí četné problémy při jejich výchově.

Projevy citových konfliktů bývají velmi silné a tak nápadné, že daly podnět k označení celého období jako období „bouří a krizí“. Emoční instabilita, časté a nápadné změny nálad, zejména směrem k negativním rozladám, impulzivita jednání, nestálost a nepředvídatelnost reakcí a postojů skutečně dospívání často doprovázejí. Obtíže při koncentraci pozornosti spojené s emoční nestálostí ztěžují soustavné učení a nezdědka dochází k výkyvům ve školním prospěchu, na který je právě nyní kladen zvýšený důraz. Navíc k tomu přistupuje zvýšená unavitelnost, střídání ochablosti a apatičnosti s krátkými fázemi vystupňované aktivity. Tento stav mohou doprovázet rovněž drobné neurovegetativní poruchy, zhoršení spánku nebo poruchy chuti k jídlu.

Podle Piagetových názorů se v té době objevuje nový operační systém, *system formálních operací*. Je to systém druhého řádu tzn., že se konkrétní operace samy berou znovu za objekt dalších operací, tj. vyvozují se soudy o soudech, myslí se o myšlení. Tím je dán myšlení daleko větší prostor a dospívající je nyní schopen velkého počtu myšlenkových kombinací, z nichž mnohé se ve skutečnosti ani nevyskytnou (Langmaier 2006).

Mezi hlavní vývojové úkoly období dospívání patří uvolnění z přílišné závislosti na rodičích a navazování diferencovanějších a významnějších vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví.

Rodina poskytuje dítěti základní citovou jistotu, bezpečí při všech událostech, útočiště, k němuž se může uchýlit v situacích ohrožení a bolesti. Čím hlubší, jistější a méně konfliktní jsou vztahy, které dítě k rodičům navázalo, tím snáze probíhá i celý proces emancipace nutný pro osobní zrání. Ani v optimálních podmínkách není uvolňování dítěte z pout rodiny vždy snadné, tím obtížněji je při nepochopení rodičů pro tento vývojový úkol.

Každé dítě si hledá svůj zvláštní způsob, jak postupně dosáhnout potřebné samostatnosti, aniž by ztrácelo pozitivní vztah ke svým rodičům. Tam, kde se dospívajícímu nepodaří uvolnit se z přílišné závislosti na rodičích a přemístit zčásti své vazby na vrstevníky, může docházet k různým obtížím, které si okolí potom nedovede vysvětlit. Za normálních okolností si však dospívající přes svou touhu po emancipaci podržují pozitivní vztahy k rodičům, ať je jakkoliv kritizují.

Mladý člověk v tomto období hledá odpověď na řadu základních otázek – kým jsem a jaký jsem, kam patřím a kam směřuji, jaké hodnoty jsou v mém životě nejvýznamnější. Znamená to dobře poznat své možnosti i meze, přijmout svoji jedinečnost i s některými omezeními a nedostatky.

„Kritický pohled na sebe sama je nezbytnou podmínkou ujasnění si vlastních osobnostních charakteristik i vlastní budoucí společenské role, ale je i příčinou řady osobních těžkostí a krizí dospívajících a důvodem pro neustálé ujišťování se dospívajících o své hodnotě“.

(Langmaier 2006, str.163)

Úspěšná individuace v tomto období znamená dosažení:

- a) *psychické diference* – schopnosti vnímat sebe samého jako psychicky odlišného od svých rodičů i od vrstevníků, uvědomovat si a akceptovat omezení a chyby rodičů a přijímat za sebe odpovědnost
- b) *psychické nezávislosti* – schopnosti vnímat sebe sama jako jednajícího nezávisle na druhých i na jejich mínění bez nepřiměřených pocitů úzkosti nebo viny.

Oba tyto vývojové úkoly jsou snáze dosahovány těmi dospívajícími, kteří si v útlém dětství vytvořili jistý vztah k rodičům a v průběhu dětství na něm vybudovaly koherentní a dobře integrovaný obecnější koncept emočních vztahů. Naopak stíženo je to v případě znehodnocujícího pojetí vztahů, které obvykle staví na původně nejistém připoutání dítěte k rodičům a ve starším věku je význam emočních vazeb dalekosáhle popírán.

Mnohé negativní vnější projevy dospívajících i přehánění rozdílů a konfliktů s rodiči mohou tak být projevem nejistoty mladého člověka v otázce identity a obranou proti této úzkosti.

2.1.8 Období dospělosti

Rozdělení dospělého věku do určitých etap, které se nutně překrývají a nastupují rozdílně u jednotlivých lidí. Věk dospělosti dělíme do čtyř etap:

1. **Časná dospělost** – zhruba od 20 do 25-30 let – je přechodným obdobím mezi adolescencí a plnou dospělostí. Dospělost tu vymezujeme s přihlédnutím ke třem kritériím: k věku, k převzetí určitých vývojových úkolů a k dosažení určitého stupně osobní zralosti.

2. **Střední dospělost** – asi do 45 let – je obdobím plné výkonnosti a relativní stability.

3. **Pozdní dospělost** – je dobou do začátku stáří, tj. asi do 60-65 let.

4. **Stáří** – jež lze dále dělit na časně a vysoké.

E. H. Erikson dělí lidský život do osmi věků člověka. Prvních pět etap se kryje s tradičními etapami formulovanými Freudem - stadii: orální, anální, falické, latentní, genitální (Langmaier 2006):

1. V nejtětlejším období života musí dítě získat **pocit základní důvěry v život a ubránit se ohrožujícím pocitům nejistoty**, který je založen na stálosti péče a na kvalitě vztahu matky k dítěti.

2. Druhé období je etapou, v níž musí dítě zvládnout rozpor svého rodičího se **pocitu autonomie a pocitů studu**, které vyplývají ze závislosti na okolních osobách a na jejich požadavcích. Pevné vedení chrání dítě proti možné anarchii, povzbuzuje je, aby stálo na vlastních nohou.

3. Předškolní období je etapou, kdy si dítě musí vyřešit svůj **konflikt mezi vlastní iniciativou a pocity viny**. Nebezpečí tohoto stadia je v pocitu viny nad zamýšlenými i skutečnými

cíli – bez ohledu na to, zda nás druzí vidí (jak je tomu při pocitu studu), nebo ne. Vyvíjí se tak lidské svědomí a tento jeho původ je patrný po celý život.

4. Věk latence představuje další významnou etapu, v níž si má dítě přisvojit *pocit vlastní snaživosti* v práci a ubránit se ohrožujícím *pocitům méněcennosti* (úzkostem, že na nic nestačím). Dítě se učí užívat nástrojů a prostředků. Stejně jako v minulých etapách, i zde může hrozit dítěti nebezpečí krajnosti, které vyplývá z toho, že práci pokládá za jediné kritérium hodnoty člověka.

5. Věk dospívání je etapou vyznačenou především hledáním *vlastní identity* v boji proti ohrožujícím *pocitům nejistoty o své vlastní roli* mezi lidmi. Dospívající nyní hledá odpověď na otázky, kdo jsem já, jaký je smysl mého života, jak se na mne dívají ostatní. Vnitřní problémy mladistvých se soustřeďují na to, jak se jeví v očích ostatních ve srovnání s tím, co sám o sobě cítí.

6. Období mladé dospělosti není jen prostým pokračováním dříve dosažených vývojových výsledků, ale má také své specifické psychosociální problémy, které vyžadují jít dále za výsledky dřívějších etap.

Nebezpečím tohoto stadia je *pocit izolace*, tj. sklon vyhýbat se všem stykům, které nutí k intimitě.

7. V následujícím životním období je totiž jedinec zaměřen na „zplození a vedení příští generace“ – má tedy v sobě vytvořit a uplatnit *pocit generativity*. Zatímco dítě potřebuje, aby o ně bylo pečováno, potřebuje dospělý člověk, aby potřeboval někdo jeho.

8. Ani v pozdní dospělosti a ve stáří není člověk bez vývojových úkolů. Má dosáhnout opravdové *osobní integrity*, jež se obráží v přijetí vlastního životního běhu jako něčeho, co muselo být a co nezbytně nemohlo být jinak. Integrita je ovšem výsledkem celého dřívějšího života a jeho smysluplným dovršením. Nedostatek integrace se ohlašuje *strachem ze smrti*. Zoufalství vyjadřuje pocit, že čas je nyní příliš krátký pro pokus začít znovu jiný život a vyzkoušet alternativní cestu k integritě. Znechucení zakrývá zoufalství...“

Eriksonova teorie může v mnohém směru pomoci lepšímu pochopení zdravého vývoje i hlavních překážek, které spočívají v postiženém jedinci nebo v jeho životním prostředí.

3 RODINNÁ VÝCHOVA

Rozvoj dětské osobnosti ovlivňuje *styl rodinné výchovy*. Jako nejvýhodnější se ukázala *kombinace rodičovské lásky a disciplíny*, fungující jako opora a výzva, propojení individuální citové vazby s tolerancí k individualitě a k vývojově přiměřenému odpoutání. Požadavky rodiny, spojené s poskytnutím opory při zvládnání těchto nároků, přispívají k rozvoji dětských kompetencí, sebedůvěry a cílevědomosti.

3.1 Výchova v rodině

3.1.1 Principy rodinné výchovy

Lze je rozdělit do pěti bodů (Matějček, 1989):

1. *Vzájemné uspokojování psychických potřeb* – rodinu charakterizuje právě to, když vychovatelé uspokojují potřeby dítěte a soužitím s dítětem jsou současně uspokojovány jejich psychické potřeby.
2. *Trvalost a hloubka citových vztahů* – společná budoucnost je jednou z klíčových charakteristik rodinné výchovy.
3. *Prolínání soukromí*
4. *Poznávání sociálních vztahů* – v rodině dítě poznává funkci matky, otce, sourozenců, babičky, dědečka a dalších příbuzných. Poznává mužské a ženské role, poznává vztah matky k její matce a k manželově matce, poznává spoustu vztahů k lidem mimo rodinu. Poznává vztahy svých nejbližších k věcem, ke zvířatům, k práci, k myšlenkám, k ideálům.
5. *Soužití* – výchovnou technikou se rozumí především odborné zacházení s odměnami a tresty.

Výchova je tím účinnější, čím větší je relativní soulad jejich podmínek, cílů a prostředků.

3.2 Styly výchovy

Velmi často se jeví jako velmi prospěšné, jestliže všechny záměrné i spontánní způsoby chování rodiče vůči dítěti, které ovlivňují jeho vývoj, se klasifikují podle nějakého schématu, například do určitých typů, které lze souhrnně označit jako *celkový výchovný styl*. Často se přitom užívá staršího rozdělení na tři základní typy výchovných stylů:

1. Styl autoritativní - klade důraz na bezpodmínečnou poslušnost, podřízení dítěte autoritě rodiče, uposlechnutí všech příkazů a zákazů dospělé osoby bez výjimky a bez dlouhých diskusí.

2. Styl liberální - klade důraz na ponechání co největší volnosti dítěti bez omezování jeho vlastní aktivity.

3. Styl demokratický - pokládá za nejdůležitější respektování dítěte jako samostatné bytosti s právem rozhodovat o sobě poměrně svobodně vzhledem k věku a k předpokládaným následkům jednání. Dítě však musí současně poznávat svou odpovědnost vůči druhým lidem v rodině i mimo ni. Rodiče jsou v tomto případě dítěti spíše staršími a zkušenějšími přáteli, spolupracujícími partnery. Klade se důraz na dosažení společně přijatelného řešení konfliktů a na význam společného rozhovoru.

Obecně se demokratický výchovný styl pokládá za nejpriznivější pro zdravý vývoj dítěte. Opírá se více o vysvětlení než o tresty, ponechává dítěti přiměřenou volnost a přitom mu klade nezbytné meze. Přestože se toto rozdělení dosud často užívá, je třeba upozornit na jeho omezenou hodnotu. Většinou není možno styl výchovy v určité rodině přiřadit jednoznačně do určitého vyhraněného typu. Proto byly hledány jiné postupy při posuzování stylu výchovy, zejména takové, které dovolují kvantitativně odstupňovat výchovné přístupy rodičů v několika dimenzích.

Na těchto dimenzích lze pak také popsat vysloveně nevhodné a pro vývoj dítěte škodlivé styly výchovy. Bývají popisovány hlavně tyto nevhodné styly výchovy (Langmaier 2006):

Výchova rozmazlující: Rodiče vyhovují každému přání dítěte a projevují mu až „opičí“ lásku.

Výchova zavrhuující: Rodiče dávají svým chováním dítěti najevo otevřeně nebo častěji nepřímou své city odmítání a nesouhlasu (navenek to ovšem nepřiznávají a své chování zdůvodňují nezbytností kázně).

Výchova nadměrně ochraňující (hyperprotektivní) či nadměrně starostlivá: Ve snaze chránit dítě před každým rizikem brání rodiče dítěti v postupném získávání dovedností, které jsou nezbytné právě pro účelné zvládnání nevyhnutelných rizikových situací.

Výchova perfekcionista: Výchova s přepjatou snahou po dokonalosti, perfektních výkonech doma, ve škole, ve sportu, v hudbě apod. Přitom rodiče kladou na dítě požadavky, které nemůže vzhledem ke svému věku a k individuálním vlastnostem splnit.

Výchova nedůsledná: Rodič kolísá mezi krajní přísností a krajní povolností (někdy jako by kompenzoval své pocity viny za dřívější nadměrnou přísnost). Nedůslednost může ovšem vyplývat i z odlišného přístupu obou rodičů (matka zatajuje před přísným otcem všechny přestupky dítěte apod.).

Výchova zanedbávající, týrající, zneužívající dítě, deprivující: Představují již případy vysloveného ohrožení vývoje dítěte.

3.3 Odměny a tresty

Obecně platí, že odměny jsou účinnějšími prostředky a mělo by jich být ve výchově dítěte užíváno více než trestů. Z hlediska psychologie učení je ve skutečnosti opakem podání odměny její neposkytnutí (ignorování nežádoucího chování), jež vede k menší četnosti (vyhasínání) a nemá nežádoucí vedlejší účinky trestů.

Odměny mohou být nejen hmotné povahy (nová hračka, bonbon, knížka), ale nejčastěji jsou to odměny sociální (pochvala a uznání, třeba jen uznalý pohled beze slov nebo prosté projevení zájmu, pohlazení, popřípadě umožnění nějaké zajímavé činnosti). Důsledné poskytování odměn po každém žádoucím chování zpravidla vede k rychlému vzestupu tohoto chování, nepravidelné odměňování způsobuje pomalejší vzestup, ale výsledek může být trvalejší.

Tresty mohou mít rovněž různé podoby: tresty tělesné, okřiknutí, pokárání, pohrůžka, zákaz nějaké zajímavé činnosti, ale i jasný signál nezájmu nebo chvíle ignorování (time-out). Tresty jsou ve výchově za jistých podmínek nutné a mohou opravdu působit výchovně pozitivně.

Trestáním je však třeba šetřit a je nutno užívat trestů diferencovaně, protože mohou mít řadu negativních následků.

Odpuštění to není odměna, ale určité osvobození od napětí z očekávaného trestu. Jako každé osvobození vzbuzuje i odpuštění kladný cit k osvoboditeli. Ovšem za jedné podmínky, že totiž viník svou vinu a lítost prožívá a skutečně trpí výčitkami svědomí.

Zacházet s tímto prostředkem není tak docela snadné a samozřejmé. Je třeba zachovat zdravou míru mezi dvěma nebezpečnými krajnostmi. Nic neodpustit znamená jednat *nevýchovně*, ale také nelidsky, bez citu. Zbavujeme se tak příležitosti získat náklonnost dítěte a zahrazujeme si přístup k němu. Všechno odpustit znamená zase *ztrátu autority*, bezbřehou laskavost, která nikomu neposkytuje žádnou oporu. Nemůžeme pak dítě učit poznávat správnou cestu životem.

Odměny a tresty nepůsobí tedy jen okamžitě tím, že zastavují nějaké nevhodné chování a povzbuzují to vhodné, ale přispívají k vytváření trvalejších postojů dítěte k určitým zásadám, ideálům a mravním normám.

3.3.1 Nebezpečí

Bohužel, velmi často se stává, že dospívající dítě brzy objeví rozpory mezi ideály a skutečností, mezi slovy a činy i těch nejbližších vychovatelů – a mnohé takzvané odcizení dítěte v pubertě spadá na vrub právě tomuto bolestnému odhalení a vystřízlivění. Vina tu nebývá zpravidla v dítěti, ale v neupřímnosti těch, kdo jsou kolem něho. V této době začíná mít dítě také zájem o všechno dění v širší společnosti a je citlivé na upřímnost a neupřímnost i ve veřejných záležitostech. Z tohoto hlediska je tedy nutné zastavit se nad výchovnými odměnami a tresty ještě jednou.

„Citová atmosféra v rodině, vzájemná úcta a porozumění mezi jednotlivými členy domácnosti ovlivňuje přirozeně výběr výchovných prostředků a dává celému výchovnému působení smysl. Všude tam, kde je toto porozumění nějak porušeno, vytváří se nebezpečí i pro mravní vývoj dítěte“.

(Matějček 2005, str.166)

Jiné nebezpečí vzniká tam, kde dospělí sami přijali morálku přetvářky a výhodných kompromisů. Těžko mohou vychovat u dítěte citlivé svědomí, když se sami snaží vlichotit vyšším autoritám a hledají, jak získat výhody pro dítě stejně jako pro sebe. Dopustí se sami lži ze zbabělosti, ale vysvětlí to nějakým vyšším cílem, třeba právě zajištěním bezpečnosti nebo hmotného prospěchu rodiny.

„Tam, kde trest nezapadá do pojmu spravedlnosti, je chápán jako křivda, msta, násilí, surovost, ať je oním postiženým dítě, nebo dospělý.“

(Matějček 2005, str. 167)

3.4 Týrání

Týrání, zneužívání a zanedbávání dětí je v současnosti obecně souhrnně označováno zkratkou **CAN** (Child Abuse and Neglect). **Tělesné týrání** je podle zdravotní komise rady Evropy definováno (1992) jako *tělesné ublížení dítěti nebo vědomé odmítnutí zabránit takovému ublížení*.

Především je třeba počítat s tím, že formy a následky tělesného týrání mohou být velmi rozmanité. Ze shora uvedené definice však vyplývá, že dítě může být ohroženo i pasivitou pečujícího: úmyslným neposkytnutím ochrany a péče, nedostatečnou výživou apod.

Tělesné týrání, zejména je-li opakované a dlouhodobé, může další psychický vývoj vážně ohrožit, zvyšuje úzkostnost, ale i agresivitu a vede mnohdy k opakování téhož chování v pozdějším věku na vlastních dětech i k agresivnímu chování obecně.

Týrání se však může obejít i bez fyzického násilí, může být jen *psychické*, zejména emoční. I v tomto směru existuje celá řada forem týrání.

1. *Pohrdání* – ponižování, posmívání, hrubé nadávání, zavrhování, zdůrazňování neschopnosti nebo morální zkaženosti.
2. *Terorizování* – hrozby tělesného ublížení nebo zabití, přihlížení rodinnému násilí
3. *Izolování* – bránění interakci s vrstevníky nebo dospělými, zavírání na záchodě nebo v jiné (často tmavé) místnosti, zejména na delší dobu.
4. *Korumpování* – povzbuzování k antisociálnímu chování, k užívání drog či alkoholu, využívání dítěte v roli náhradního rodiče (péče o ostatní děti) apod. Tuto formu je zřejmě možné zařadit spíše pod pojem zneužívání.
5. *Odpírání emoční opory* – psychologická nedostupnost, ignorování pokusů o interakci (např. dej mi pokoj, nemám čas, neotravuj).

Takové psychické týrání vede nepochybně také k vážnému narušení psychického vývoje – častým důsledkem jsou např. přetrvávající pocity deprese, úzkosti a dissociativní prožitky.

Největší počet studií se v současnosti pravděpodobně zabývá *sexuálním zneužíváním*, které je i ve vyspělých zemích poměrně časté a může mít pro pozdější psychický vývoj vážné a trvalé následky.

Zvláštní, ale poměrně častou a přehlíženou – formou zneužívání je *manipulace s dítětem po rozvodu* rodičů. Dítě je proti druhému popouzeno nebo si jeden z rodičů kupuje a druhého z rodičů třeba jen v náznacích ponižuje.

Další formou zneužívání je *přenášení rodičovských povinností na dítě*. Nezralé dítě je nuceno neúměrně svému věku pečovat o sourozence a někdy i o vlastního rodiče (záměna rolí).

3.5 Psychická, citová a sociální deprivace

Podle Matějčka (1989) je to stav, který vzniká, nejsou-li po dlouhou dobu splňovány základní potřeby člověka. Je to zkrátka duševní strádání z nedostatku citových a společenských podnětů. Objevuje se zvláště u dětí vyrůstajících v prostředí, v němž je málo podnětů pro jejich duševní a společenský rozvoj nebo v některé z těchto oblastí výrazně strádají. Důsledkem toho je dílčí nebo celková zanedbanost dítěte, která může být provázena nežádoucími projevy v chování nebo dokonce delikvencí (provinilectvím) a kriminalitou (zločinností).

3.5.1 Možnosti řešení

Jak z povahy problému vyplývá, je možno naznačit spíše jen hlavní zásady a cesty možného řešení – jednotlivá opatření mohou pak vzejít ze široké diskuse, v níž by byly zváženy konkrétní možnosti a k níž by tato práce ráda dala podnět (Matějček 2005):

První zásada, jíž lze přisuzovat právě z tohoto hlediska největší důležitost, je *respektovat s větším pochopením a uvědoměním základní potřeby dítěte*, mezi něž patří i potřeba závislosti na milované osobě či osobách svých prvních vychovatelů. Dítěti je třeba zajistit základní pocit životní jistoty a lásky.

Druhá zásada k tomu dodává, že od nejtělejšího dětství až do dospělosti by se mělo člověku dostat *přiměřených podnětů citových i smyslových*, neměl by být jimi ani přesyčován, ani podvyživen, ani zásobován příliš jednostranně. Dítěti je třeba volného projevu, spontánnosti, prostředí životně přirozeného, ale i životně podnětného.

Třetí zásada, důsledkem nových názorů na výchovu je i *nové hodnocení významu rodiny pro vývoj dítěte*. Není vyloučeno, že by se ony základní potřeby dítěte mohly nasycovat i z jiných pramenů a za jiných podmínek. Společenské změny jistě přinesou různé další zásahy do struktury rodiny a vynutí si některé proměny vztahů mezi jejími členy.

Čtvrtá zásada se týká *hodnocení individuálních rozdílů ve vývoji dětí za deprivčních podmínek*. Za dnešního stavu diagnostických možností nutno přinejmenším radit k velké opatrnosti všude tam, kde má být dítě uvedeno do deprivční situace. Tato opatrnost by měla být tím větší, čím je dítě mladší a čím je situace náročnější.

Pátá zásada - potřeba základního souladu v tendencích vyvíjející se společnosti a vyvíjejícího se dítěte. I za nových podmínek musí společnost respektovat potřeby a „práva“ svých nejmladších členů a musí hledat prostředky, jak je vhodně uspokojit.

Jak již bylo zdůrazněno, k **deprivaci** dochází za různých okolností v životě dítěte – v rodině, v denní kolektivní péči a ovšem (a především) v trvalé péči ústavní.

3.5.2 Činitelé přispívající k zanedbávání dítěte

V zásadě možno činitele přispívající k zanedbávání dítěte v rodině na *vnější, vnitřní* a ovšem nejrůznější kombinace těchto dvou.

3.5.2.1 Vnější činitelé

K *vnějším* můžeme počítat jednak *konstelaci*, neboli složení rodiny, jednak její ekonomickou úroveň, kulturní úroveň a celkové postavení ve společnosti. Je zřejmé, že větší ohrožení nedostatkem určitých důležitých vývojových podnětů vzniká tam, kde scházejí lidé, kteří mohou o dítě pečovat.

Ztráta matky a osiřené dítěte je tradičně pokládáno za zvláště tíživou situaci. Na matce totiž záviselo a dosud z velké míry závisí uspokojování většiny základních duševních po-

třeb dítěte v časném věku – od její ztráty se pak může odvíjet celá řada dalších nepříznivých okolností.

Ovšem i *nepřítomnost otce* může být závažným deprivacním činitelem. Týká se to mnohých dětí žijících se svými neprovdanými či z jiných důvodů osamělými matkami, jež zůstávají bez ochrany a bez pomoci. Řada studií také dokumentuje zvýšený výskyt asociálního chování, delikvence a jiných odchylek v sociálním vývoji dětí vyrůstajících trvale bez otce. Přiřítá se to především nedostatku autority v rodině a z toho plynoucí životní nejistotě dítěte, která je kompenzována příklonem k delikventní „partě“ nebo jinými formami asociálního chování.

Druhým okruhem závažných vnějších okolností potencionálně ohrožujících dítě zanedbáváním je *nízká socioekonomická úroveň rodiny*. Nízká ekonomická a společenská úroveň rodin bývá však i dnes často kombinována s jinými nepříznivými a přitěžujícími okolnostmi, jako je *alkoholismus*, stále častěji i *drogová závislost*, *promiskuitní sexuální vztahy*, *nestálost prostředí* apod. V tomto výčtu nesmíme však pominout ani případy zanedbávání dítěte z opačného konce socioekonomického spektra. Ty dnes paradoxně nabývají na závažnosti a patrně i na četnosti. Jde o rodiny společensky relativně vysoce postavené, v nichž vychovatelé dítěte mají náročná, exkluzivní zaměstnání, která je časově i psychicky vyčerpávají tak, že jejich zájem o dítě upadá. Smyslových a intelektových podnětů se tu dítěti dostává zpravidla dostatek, citově však může i vážně strádat a být tedy zanedbáváno.

3.5.2.2 Vnitřní činitelé

K *vnitřním* podmínkám se přiřazuje především psychika primárních vychovatelů dítěte, či vůbec podmínky, jejichž nositeli jsou lidé dítěti nejbližší, označovaní dnes často novým psychologickým termínem „jeho lidé“. Těchto vnitřních podmínek zanedbávání je široká paleta a nejrůznějším způsobem se kombinují. V jejich výčtu zpravidla nechybí *citová nezralost a povahová nevyspělost matky nebo otce nebo obou*. Takovým rodičům často chybí nejen vřelost ve vztahu k dítěti, ale i základní vědomosti o jeho výživě, hygieně, vývojových potřebách atd.

Dále nutno jmenovat *rodiče trpící duševními nemocemi či poruchami*, jež je více nebo méně vyřazují z vychovatelské funkce. Jde nejčastěji o onemocnění psychotického rázu nebo o anomální vývoj osobnosti (psychopatie), k nimž ovšem přistupuje alkoholismus a dnes stále častěji i závislost na drogách.

Jinou kategorií osobností, jež nemohou dobře uspokojovat potřeby dítěte, jsou *vychovatelé s hlubšími či lehčími formami mentální retardace, s vážnými smyslovými poruchami* (z tohoto hlediska se např. hluchota jeví jako závažnější postižení než slepota), *s invaliditou pohybovou* apod.

Zanedbáváním z hlediska okolní majoritní společnosti mohou být ohroženy také *děti některých etnických skupin obyvatelstva*, které si uprostřed oné většinové společnosti zachovávají svou osobitou kulturu.

Konečně je třeba k vnitřním podmínkám zanedbávání či deprivace přiřadit i životní zásady, postoje a praktiky, které vyznačují některé *náboženské sekty* nebo jinak definované společenské skupiny (zpravidla malé a uzavřené), jež se výrazně odlišují od okolní majoritní společnosti a žijí tedy v určité společenské izolaci.

3.6 Vnitřní faktory ovlivňující vývoj osobnosti jedince

Vývoj u některých dětí ústí do vyhraněné patologie přes relativně příznivé výchovné prostředí a naopak některé děti se vyvíjejí v podstatě příznivě, ač jejich prostředí je neuspokojivé. Proto je třeba poznamenat, že by bylo nejen nesprávné, ale i nebezpečné připisovat vinu za poruchy ve vývoji dítěte vždy a v plném rozsahu jen rodičům (či dokonce jen matce), i když snaha zajistit optimální výchovné prostředí pro každé dítě je samořejmá v každém případě na místě. Individuální průběh vývoje však lze také vysvětlit jen na podkladě ustavičného spolupůsobení vrozených temperamentových dispozic dítěte a specifických faktorů prostředí.

Lze rozlišit *tři základní temperamentové typy*, z nichž se později na základě více nebo méně uspokojujivé interakce s prostředím vyvíjejí *styly chování*. Jsou-li charakteristiky individuálního temperamentu dítěte a vlivů prostředí v harmonii, pak lze očekávat jeho zdravý vývoj.

Jsou-li však v rozporu, hrozí nebezpečí vývoje poruch chování. Výchova dítěte musí být tedy přiměřená jeho osobním předpokladům. Zcela jednoznačně z toho vyplývá, že nelze najít jednotný recept pro výchovu všech dětí.

Hlavní temperamentové typy složené z kombinací různých vlastností nejsou ovšem vždy stejně jasně vyhraněny, ale v podstatě lze rozlišovat následující typy (Langmaier, Krejčířová 2006):

Typ snadno vychovatelného dítěte – je charakterizován pozitivním emočním laděním, pravidelným biorytmem, mírnou intenzitou reakcí na vnější podněty, přizpůsobivostí a pozitivním přístupem k novým situacím. Obtíže vznikají spíše tam, kde se podmínky mimorodinné (např. hodnoty a normy chování ve škole nebo mezi druhými dětmi) odlišují od podmínek rodinného života. Tehdy je třeba, aby rodiče vhodným způsobem podporovali zapojení dítěte do života ve škole i jinde mimo rodinu.

Typ obtížně vychovatelného dítěte – je charakterizován spíše záporným (mrzutým) citovým laděním, nepravidelným rytmem fyziologických funkcí, vysokou intenzitou reakcí na zevní podněty, pomalým přizpůsobováním se změnám v zevním prostředí, popřípadě tendencí vyhýbat se novým, nezvyklým podnětům. Od počátku proto vyžadují velmi trpělivou, jednotnou a důslednou výchovu. Obtíže vznikají, jestliže se rodiče buď pokoušejí zvládnout problémy dítěte výchovou opřenou hlavně o tresty, nebo neukládají dítěti potřebnou kontrolu a nevymezí zcela jednoznačně pravidla očekávaného chování. V každém případě musíme tyto zvláštnosti temperamentu dítěte akceptovat a počítat s nutností trpělivé a obtížné výchovy.

Typ pomalého dítěte – nebo přesněji **pomalou se přizpůsobujícího dítěte** – jde spíše o pasivní děti s nízkou úrovní celkové aktivity, které mají sklon vyhýbat se situacím s novými podněty; pomalu se přizpůsobují, reagují na nepříjemné podněty spíše slabě a jejich ladění je mírně negativní (mrzuté). Zpravidla se vyvíjejí vcelku příznivě, pokud jim rodiče (vychovatelé) dovolí, aby se přizpůsobovaly požadavkům svým tempem, tj. jestliže je nikdo nenutí k rychlé aktivní adaptaci. Na druhé straně však potřebují povzbuzení a podporu při adaptaci na nové situace. Jestliže rodiče ustoupí, když zjistí jejich odpor vůči novým podnětům, pak se takové dítě nikdy nenaučí životním lekcím, které jsou pro jeho vývoj nezbytné. Je tedy třeba vyvážená míra podněcování, ale je nutné přitom pečlivě dbát na toleranci a adaptační tempo dítěte.

Shrneme-li vše, o čem jsme zde hovořili, je možné dojít k těmto závěrům: Je nesporné, že společnost věnuje pozornost mládeži především prostřednictvím výchovných institucí. Za nejdůležitější však pokládáme rodinu a školu. Rodina má pro socializaci jedince zásadní význam. Jejím prostřednictvím se seznamuje s okolím, přichází do styku s ostatními skupinami a se složitou společenskou strukturou. Rodina poskytuje určitá životní východiska.

Současná rodina se vyznačuje řadou charakteristických rysů, které se promítají do socializačního procesu mládeže (Kraus 1990):

1. Výrazná demokratizace mění postavení muže a ženy, otce a matky v rodině, mění dělbu práce, vede muže k většímu podílu na chodu domácnosti, výchově dětí. Na jedné straně vysoká zaměstnanost žen vytváří náročné a složité podmínky pro výchovu, na druhé straně možnost seberealizace, především ve spojitosti s vyšší kvalifikací, pomáhá ženám-matkám vytvářet příznivější klima v rodině a tím předpoklady pro kvalitnější výchovné působení.
2. Nízká integrita (celistvost) rodiny se projevuje v tom, že její členové žijí málo pohromadě. Nejen vzrůstající počet těch, kteří pracují ve směnných provozech, s nepravidelnou pracovní dobou, ale v posledním čase také těch, kteří provozují vedlejší pracovní činnost, zapříčiňuje postupné vytrácení chvil, kdy si členové rodiny mohli vzájemně vše sdělit.
3. Proměny ve struktuře mimopracovního času do jisté míry souvisejí s předcházejícím. Na jedné straně se snížila zákonem stanovená pracovní doba, na druhé straně se rozrostla sféra činností v oblasti mimopracovní. Nepříznivě zde také působí i málo rozvinutá oblast služeb – to vše poznamenává zbývající množství času, který můžeme označit jako čas volný.
4. Struktura rodin doznává rovněž určitých proměn. Vzrostl počet rodin se dvěma a více dětmi na úkor rodin s jedním (a dvěma) dítětem. Sourozenecké vztahy jsou rovněž faktorem, který je v procesu socializace v rodině hraje roli. Co však zůstává ještě závažnějším činitelem v souvislosti se strukturou rodiny, je narůstající počet rozvodů. To, že dítě ztrácí jednoho z rodičů, je citelným zásahem do jeho života, bez ohledu na věk.

Výchova v rodině se dnes odehrává za mnohem složitějších okolností, mnohostrannějších dalších vlivů, než tomu bylo v minulosti. I za těchto podmínek je však rodina zásadním výchovným činitelem, v určitých směrech nezastupitelným.

Rodina jako celek, rodinné hnízdo, má být útočištěm ve světě, kde je často příliš mnoho honby za úspěchem, tvrdosti, přetvářky, vysokých nároků, anonymity. Zde je možno si nejrůznějším způsobem hrát, je možno se i nezávazně pohádat atd. Lidské vztahy jsou zde přednější než výkon a prestiž, a to je jedna ze základních lekcí, které má právě školák v rodině dostat pro celý další život.

„Jaké poselství vlastně společnost k dítěti vysílá? Je to poselství o drogách, násilí a zločinu, nebo poselství o lásce, snášenlivosti a odpuštění? Nelze tedy výchovu dítěte oddělit od celkového morálního stavu společnosti v dané době. A tak všechny veřejně pronášené lichotky na adresu dnešní mládeže i všechny výtky a odsudky, jinými slovy „odměny a tresty“, mohou mít výchovný význam jedině tehdy, jestliže společnost jako taková ukazuje těmto mladým lidem svým příkladem správnou cestu k následování – jestliže jsou v ní živé ty hodnoty, které by ráda své mládeži vštípila. Má tedy celá společnost – tj. každý z nás a my všichni dohromady – velice vážnou morální odpovědnost. Odpovědnost za výchovu každého jednotlivého dítěte i za výchovu veškeré naší mládeže, za výchovu každého jednotlivého vychovatele i za výchovu všech vychovatelů dohromady. Zkrátka za výchovu vůbec. A vážnou odpovědnost nutno brát vážně!“

(Matějček 2005, str.167)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 ZKOUMANÁ PROBLEMATIKA

Výchovná situace v 8. B třídě základní školy v městě K. byla pedagogy školy označována za zvlášť obtížnou. V této třídě se projevuje chování, zejména u několika vybraných žáků, které lze označit za disociální a někdy hraničí až s možností kvalifikace jako trestná činnost. Výchovně problémové chování v projevech odpovídajících nejvyšším stupňům klasifikace obdobného chování ve smyslu špatně přizpůsobeného chování nebo zcela nepřizpůsobeného chování dosáhlo takové míry, že se zodpovědní pedagogové (třídní učitel, ředitelka školy), rozhodli požádat o pomoc příslušnou složku Policie ČR. Na společenskou objednávku (žádost ředitelky školy současně s třídním pedagogem) byl proveden výzkum neformálních vztahů ve třídě 8. B. Po domluvě s ředitelkou a třídním pedagogem byla jako kontrolní vybrána třída 8. A.

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Sociálně psychologický výzkum sociálního mikroklimatu v malé sociální (společenské) skupině se nezbytně musí zabývat meziosobními vztahy členů skupiny, determinantami kvantity a kvality těchto vztahů a také tím, zda je možné a příp. za jakých podmínek se dají vztahy pozitivně ovlivňovat a optimalizovat.

Cílem šetření bylo ověřit realitu třídního mikroklimatu, kvalitu a uspořádání meziosobních – tzn. vrstevnických vztahů v obou třídních skupinách.

Bylo žádoucí:

- 1/ deskribovat stávající situaci v kázeňsky narušené třídě sociálně psychologickými prostředky;
- 2/ analyzovat determinanty současného stavu tak, aby rozbor umožnil co nejpřesnější interpretaci stavu;
- 3/ na základě sociometricky zjištěných údajů formulovat návrh vhodných sociotechnických zásahů do struktury kolektivu žáků ve třídě v rámci pedagogického působení výchovnými prostředky.

S takto formulovanými otázkami souvisí několik procedurálně nezbytných pracovních úkonů čili výzkumných postupových kroků, které vytvářejí podmínky pro možnosti zkoumání reality ve skupinách žáků experimentální a kontrolní školní třídy. Jedině na základě takového zkoumání lze odpovědět na vyslovené otázky, případně se vyjádřit k vysloveným hypotézám.

5.1 Šetřený vzorek

Šetřený vzorek tvořily dvě třídy druhého stupně středně velké základní školy ve městě K. Sledovanou třídou, u níž bylo šetření indikováno v zájmu rozpoznání příčin nedobré atmosféry v žákovské skupině, byla osmá B třída, o počtu žáků $N = 29$. Kontrolní třídou byla osmá A třída, o počtu žáků $N = 31$, u níž byla třídním pedagogem hodnocena sociální atmosféra jako normální. Podnět k šetření dal třídní učitel spolu s ředitelkou školy, který si potřeboval potvrdit vlastní zkušenost a získat zpětnou vazbu pro další rozhodování o výchovných (sociotechnických) postupech ve třídě.

5.2 Hypotézy

Nulová hypotéza (H₀): mezi třídami neexistuje žádný statisticky významný rozdíl. Rozdíl, který byl registrován pedagogy je rozdílem nahodilým, nepodmíněným specifickými sociálně psychologickými faktory.

Experimentální hypotéza (H₁) naopak zní: příčinou rozdílné atmosféry v obou zkoumaných třídách jsou zjistitelné a prokazatelné sociogenně podmíněné rozdíly mezi rodinným zázemím dětí ve třídách.

Příčinou školské efektivity jsou sociogenně podmíněné difference zjistitelné u srovnávaných třídních kolektivů.

Výchovně komplikovanější a normě neodpovídající atmosféra v *osmé B* třídě je prokazatelně podmíněna vlivem rodin dětí této třídy. Zcela jednoznačně lze konstatovat, že příčinou je velmi nízká úroveň rodinných milieu dětí této třídy při srovnání s průměrnými (normálními) kvalitami rodinného milieu dětí z kontrolní *osmé A* třídy.

5.3 Metodika a metody výzkumu

5.3.1 Engelmayerův milieusociogram

Milieu – je francouzským ekvivalentem českého pojmu prostředí. Význam pojmu milieu vymezuje užší společenské prostředí, především prostředí rodin, škol, kolejí, internátů atd., zkrátka prostředí v nichž žijí lidé.

Mimořádný psychologický význam má komplex faktorů sociálního prostředí (zvláště prostředí rodinného) při formování fenotypu dětí – má nenahraditelný vliv na vyzrávání genotypických vloh do podoby osobnostních vlastností včetně utváření sociálního statusu a dalších charakteristik sociálního zařazení jedince.

Engelmayerův Milieusociogram je tedy technikou, která kombinuje výsledky sociometrického zkoumání meziosobních vztahů ve školní třídě s nálezy získanými administrací dotazníku, zaměřeného na pokud možno komplexní poznání výchovných, psychologických a socioekonomických podmínek rodinného milieu žáků.

Prof. Engelmayer zaměřil pozornost na poznání signifikantních faktorů sociální zátěže, majících negativní vliv na sociální prosperitu žáků – především na jejich školní výkony a jejich chování ve škole. Tyto negativně působící faktory označil za sociální nápadnosti a považoval je za symptomy sociální zátěže, které jsou pro žáky nepříznivé a ohrožující. Byl

vytvořen přehled sociálních nápadností, které popisují a kvalifikují faktory negativního vlivu na školní výkony a sociální chování žáků. Proto jsou považovány za potencionální symptomy sociální zátěže. Sociální nápadnosti jsou strukturovány do 8 významových kategorií heslového katalogu. Katalog deskribuje jako ohrožující zdroje především potenciální noxy sociopatogenního a psychopatogenního charakteru obsažené v rodinném milieu žáka (Musil 2008).

5.3.1.1 Heslový katalog sociálních nápadností

1. Narušená rodina:

- a) vinou otce – matky, neúplná rodina v důsledku rozvodu, úmrtí: otce – matky
- b) neharmonické, nespořádané manželství, spol. domácnost s druhem
- c) nevlastní otec – matka
- d) výchova prarodiči
- e) dítě v domově, v opatrovnické péči (vráceno opět do rodiny)
- f) nemanželské dítě
- g) otec žije mimo rodinu (vzdálené pracoviště, vězení, zahraničí)
- h) dítě v adopci (osvojené dítě), dítě v pěstounské péči

2. Abnormální struktura rodiny:

- a) jedináček
- b) početná rodina (od 5 dětí)
- c) nepřiměřené postavení dítěte mezi sourozenci (benjamínek)
- d) opožděnc (velký věkový rozdíl)
- e) preferované – zamítané dítě (otcem – matkou)

3. Zaměstnání otce:

- a) bez zaměstnání, střídavé a nestálé zaměstnání (fluktuant)
- b) zaměstnání neodpovídající jeho kvalifikaci
- c) povolání s nízkým sociálním statutem (sociální deklasace)

4. Matka zaměstnána:

a) celodenně (dopolední směna 6-14 hod.)

b) polodenně (kolem 4 hod. denně)

c) odpolední a noční směny

5. Zaměstnanost dítěte:

Zpravidla každý den více než 2 hod. (zvláště u soukromých zemědělců: práce v domácnosti, těžší práce na poli), nákupy, vaření, úklid, prádlo, péče o mladší děti

6. Abnormální hospodářské a bytové podmínky rodiny

Výchozím bodem je existenční minimum: vybavení bytového jádra, samostatná postel pro každé dítě, nemá svůj pracovní kout (pracovní místo)

7. Abnormální výchovná situace:

a) abnormální emocionální, hyperprotektivní výchova, přílišná péče, erotizující, rozmazlující výchovný přístup

b) nepřiměřená, tvrdá, zavrhuje – rejektivní, autoritativní, nedětská výchova

c) bezcílná, nejednotná, zmatená výchova

d) nedostatečně výchovně stimulující prostředí (nezájem rodičů o dítě, lhostejné okolí, dítě často ponecháno samo sobě)

e) negativní či nepřátelský postoj rodičů ke škole, neschopnost rodičů vychovávat

f) výrazně neurotizující rodinné prostředí

g) rodina přesídlence

8. Rodinná péče o dítě:

a) nedostatky v péči o zevnějšek – čistota těla a oděvu

b) nemá vhodný oděv odpovídající ročnímu období a počasí

c) nemá nejnnutnější potřeby do školy, nezajištěna snídaně, přesnídávka, nemá školní pomůcky

d) otec nebo matka nesledují přípravu (úkoly) dítěte do školy, schází pravidelná kontrola a výrazný zájem o prospěch dítěte ve škole

e) kontakty otce – matky se školou jsou nedostatečné, nepravidelné, není účast rodičů na školních akcích, třídních schůzkách, rodiče se pravidelně nezajímají o prospěch a chování dítěte ve škole, zejména u dětí s výchovně vzdělávacími problémy (Musil 2008).

5.3.1.2 Zátěžové koeficienty

K základnímu popisu faktorů preformujících současnou sociální situaci ve třídě byla zvolena technika Engelmayerova milieusociogramu. Podklady pro sestavení heslového katalogu symptomů sociálních nápadností v rámci milieusociogramu byly získány přímo od třídních učitelů. Ke kvantitativní analýze sociální zátěže byly použity Engelmayerovy indexy, umožňující srovnání obou šetřených školních tříd. Především je to *koeficient zátěže KZ* (Belastungskoeffizient, **BLQ**), vyjadřující relativní četnost symptomů zátěže ve třídě. Je vyjádřen poměrem mezi počtem žáků s určitou sociální zátěží (NSB) a celkovým počtem žáků ve třídě (N).

$$BLQ (KZ) = \frac{NSB}{N} \text{ v intervalu } (0 - 1)$$

KZ může být tedy minimálně nulový a maximálně roven jedné. Vysoká hodnota BLQ signalizuje vysokou míru obtížnosti pedagogické práce ve školní třídě, je ovšem nutné interpretovat jej vzhledem k jeho struktuře, tzn. vzhledem k zastoupení jednotlivých symptomů zátěže. BLQ má tudíž především demonstrativní, popisnou hodnotu, než hodnotu statistickou.

Druhým indexem Engelmayerova milieusociogramu je *koeficient střední četnosti symptomů zátěže KSČS* (Häuffungskoeffizient **HK**), který má rovněž spíše demonstrativní význam pro popis pedagogické situace, než statistický význam. Vypovídá o četnosti (kumulaci) symptomů zátěže ve zkoumané třídě (skupině). Jeho hodnotu získáme tak, že součet symptomů sociální zátěže ve všech oktantech katalogu (sektorech) u všech žáků třídy dělíme počtem všech žáků ve třídě se zátěží (N).

$$HK (KSČS) = \frac{\text{Celkový počet symptomů u všech žáků}}{N}$$

Tab. 1 Hodnoty jednotlivých koeficientů v jednotlivých typech škol uvedené v literatuře O.Engelmayera (Musil,Musilová 2008):

Typ školy	BLQ	HK	Poznámka
Národní škola (1.stupeň školy)	0,75 – 0,85	2,7 - 2,8	Nikdy není nižší než 0,70 a nepřekračuje zpravidla hodnotu 0,90
Zvláštní škola	0,95 a víc	4,7	
Vyšší střední škola	max. 0,65		Zpravidla do 0,60
Venkovské základní školy	až 0,85		Někdy uváděno až 0,87 , na venkově vyšší hodnota než ve městě
Obchodní škola	0,84	1,5	
Vyšší obchodní škola	0,74	1,3	
Odborná učňovská škola	0,89	1,8	
Odb. učňovská škola - vyšší	0,87	1,9	
Bankovní odborné třídy	0,83	1,8	

5.3.2 L-J sociometrická technika

5.3.2.1 Modifikace Morenovy klasické techniky

Nicholas J. Long a Evelyn Jonesová nazvali vlastní modifikaci klasického Morenova testu iniciálami svých příjmení. Respektují přitom jeho vzor a navazují na Morenem započatou tradici. Vycházejí z požadavků pedagogů, kteří mají zájem dozvědět se, kdy je jejich žák hvězdou, kdy zamítnutým nebo izolovaným členem skupiny (třídy), a nakolik platí toto označení.

5.3.2.2 Etické zásady a ochrana před misinterpretacemi

Adekvátní analýza a interpretace sociometrických údajů mohou vést k odstranění mnoha problémů, které by učitel nedokázal vyřešit před sociometrickým šetřením. Je nutná systematická práce s touto metodou a jako nezbytné se jeví využít znalostí získaných při každodenní práci se třídou.

I když se podle názorů autorů tato technika stává velmi přínosným zdrojem informací a oproti jiným variantám představuje přístup výrazně exaktnější, přesto jen ji nepovažují nekriticky za konečnou možnost ve vývoji posuzovacích škál. Poukazují otevřeně na proměnné, které mohou citelně ovlivnit objektivitu výsledků, a dospívají tak k řadě omezení, která je nutno mít při práci s metodou na zřeteli (Musil 2008).

Je nezbytné chránit se možných misinterpretací ve světle těchto obecných omezení sociometrie:

- *Výsledky šetření pouze odhalují sociální strukturu existující ve skupině v době testu. Rozhodně nepřináší odpověď na otázku, proč je struktura skupiny právě taková. Sociogram se tak stává především východiskem pro další zkoumání – dokud není učitel dostatečně obeznámen se skutečnou skupinovou strukturou, nemůže dokázat mnoho při jejím ovlivnění.*
- *Vliv na výsledek mohou mít faktory jako: vztah žák – učitel, kooperace žáků, existence podskupin, způsob jakým jsou žáci dotazováni.*
- *Je nutno se vyvarovat jakékoliv zobecňující tendence při interpretaci výsledků.*
- *Výsledky šetření neznamenaají nezbytnost bezprostředního jednání s rodiči, jinými učiteli či poradci v zájmu pomoci signifikantně ignorovanému nebo odmítanému žákovi.*
- *Jsou-li užity pouze 3 volby, je nutno vyloučit domněnku, že jedinec, který neobdržel žádný výběr, je zcela bez přátel. Výsledky mají být realisticky nahlíženy v relativním a ne v absolutním smyslu. Sociometrie se přeci zabývá pouze percepce žáků navzájem a percepce jsou zpravidla relativní ke specifické situaci.*
- *Sociometrické údaje o sobě neobsahují informace týkající se psychologické charakterizace šetřených jedinců. Skutečnost, že žák neobdržel žádný výběr, nemůže znamenat, že je potlačen psychologicky. Skupinou byl vyloučen pouze pro situaci v době šetření, a ta může být podmíněna různými faktory.*
- *Jakýkoliv učitelův pokus o změnu struktury, jestliže se jeví jako nezbytný, musí být pečlivě naplánován a obratně proveden. Jelikož žáci mohou znát učitelův záměr změnit strukturu, mohou reagovat vůči hrubým zásahům hostilitou a negativismem.*
- *Je nutno si uvědomit, že i jiné faktory a ne pouze přátelství mohou ovlivnit žákovy preference a rejekece. Jsou jimi kupř. sociální třída (vrstva), pohlaví a rasové rozdíly.*
- *Sociální struktura třídy jako skupiny prodělává v průběhu času řadu změn. Abychom mohli takový vývoj poznat, nestačí provést jedno šetření, nýbrž je opakovat. Jedna otázka se přitom jeví jako obzvlášť významná: zda setrvává signifikantně preferovaný, odmítaný či ignorovaný žák ve své pozici po delší dobu.*

(Musil 2006, str.23)

5.3.2.3 Psychologický aspekt výběrové strategie

N. Long a E. Jonesová se ztotožnili s Cambellovou domněnkou, že preference žáků by měly být raději váženy, než aby jim bylo vymezeno slepé pořadí. L-J sociometrická technika byla vypracována na základě akceptace Cambella i Bronfenbrennera.

Výběr	Stanovený skór (váha)
Žádný	0 bodů
Třetí	1 bod
Druhý	2 body
První	3 body

5.3.2.4 Vážený skór

E. Jonesová dospěla k tomu, že L-J metoda vážených skórů má větší souběžnou validitu. Rovněž modifikovala terčový sociogram.

Tab. 7 Rozdělení zón terčového sociogramu L-J sociometrické techniky

Zóny	Vážený skór	Incidence
1	0 bodů	Signifikantně ignorovaná osoba (na .01 hl.)
2	1 – 5 bodů	Pod očekávaným skórem
3	6 bodů	Základní očekávaný skór
4	7 – 12 bodů	Nad očekávaným skórem
5	13 + bodů	Signifikantně preferovaná osoba (na .01 hl.)

5.3.2.5 L-J sociogram

Užívá se pěti soustředných kružnic či zón, přičemž každá z těchto pěti zón odpovídá různé úrovni náhodného rozložení. Šetřená osoba je umístěna v jedné z těchto pěti zón podle vlastního váženého skóru.

Neobdrží-li osoba žádnou volbu, je umístěna v zóně 1, což označuje její signifikantní odlišnost od ostatních lidí, a to na 0,1 hladině statistické významnosti. Obdrží-li osoba vážený skór o hodnotách 1-5, je umístěna v zóně 2, což znamená, že dosáhla takového skóru sociometrického statusu, který je nižší než teoreticky očekávaná úroveň. Střední, třetí z pěti zón vymezených soustřednými kružnicemi, která bývá zpravidla vystínována, je označována jako „očekávaná úroveň“. V L-J sociometrické metodě tedy může každý člen zkou-

mané skupiny obdržet jeden první, jeden druhý a jeden třetí výběr či jiný ekvivalent váženého skóru 6. Obdrží-li volby, které po zvážení překročí tuto hodnotu a jsou přitom nižší než 13, umísťuje se v zóně 4, což znamená, že jeho skór sociometrického statusu převyšil teoreticky očekávanou úroveň. Je-li jeho vážený skór vyšší než 13, je umístěn ve středové, nejvyšší zóně, což znamená, že skór jeho sociometrického statusu se signifikantně liší od statusu ostatních lidí.

5.3.2.6 Konstrukce dotazníku

Autoři L-J sociometrické techniky dospěli k názoru, že nejvhodnější je, aby ve školních podmínkách administroval tento test žákům sám třídní učitel. Dotazník může být podle nich administrován poté, co žákům byla dána dostatečná příležitost poznat se navzájem.

Sociální preference či obliba je proměnnou, o jejíž měření se tato L-J sociometrická technika pokouší. Někdy je však obtížné, zvláště u dětí v roli žáků, položit sociometrickou otázku bez obav, že nebude pochopena. Každý člověk něco preferuje, něčemu dává přednost, něco má více v oblibě, někdo určité hry, druhý pokrmy, třetí zase hudbu, jiný zase raději sleduje tenis než hokej či fotbal atd. Po takovém úvodu je doporučeno, aby byla zdůrazněna důvěrná podstata jakékoliv informace, kterou respondent (žák) uvede. Případně lze žákům sdělit, k jakému účelu jejich odpovědi poslouží - v tomto případě výzkum vztahů a pevnosti vazeb uvnitř kolektivu jedné třídy oproti třídě druhé (Musil 2006).

Forma dotazníku L-J sociometrické techniky

Jméno:.....

Třída:.....

S kým bych chtěl(a) bydlet ve stejném pokoji na týdenním školní výletě?

1.
2.
3.

S kým bych nechtěl(a) bydlet ve stejném pokoji na týdenním školní výletě?

1.
2.
3.

Z mých spolužáků mám nejraději:

1.
2.
3.

Z mých spolužáků nemám rád(a) /příp. mám nejméně rád(a)/

1.
2.
3.

Při vypracovávání složitého a obtížného domácího úkolu bych nejraději požádal(a) o pomoc:

1.
2.
3.

Při vypracovávání složitého a obtížného domácího úkolu bych nepožádal(a) o pomoc:

1.
2.
3.

5.3.2.7 Sociometrická matice

Získané sociometrické údaje je potřeba nějakým způsobem zpracovat. Prvním krokem je uspořádání získaných údajů do tabulky matice. Jména šetřeného kolektivu jsou zpravidla v abecedním pořádku uvedena v levém sloupci. Toto pravidlo bylo ještě rozšířeno pro případ, že jde o skupinu, ve které jsou zastoupena obě pohlaví. V abecedním pořádku jsou pak uváděna jména dívek (žákyň, žen) a potom chlapců (žáků, mužů), nebo naopak. Na řádcích volících osob se pak pod číselné symboly volených osob, které tvoří sloupce, vepíše pořadové číslo volby. Na prvním řádku pod tabulkou se pak provede součet všech voleb v jednotlivých sloupcích. Na druhém řádku tyto součty se transformují podle váhy a na třetím řádku uvedeme průměrné pořadí transformovaných hodnot. Při převažování se po-

stupuje tak, jak již bylo výše uvedeno: první volba obdrží 3 body, druhá volba 2 body a třetí volba 1 bod, takže uvedené volby se násobí odpovídající hodnotou váhy.

Termíny užívané při sociometrickém měření (Musil 2006):

1. Termín signifikantně rozštěpený žák (SSP) – definuje studenta, který je jak signifikantně preferován, tak i signifikantně odmítán. Takoví žáci jsou zdrojem mnoha výchovných problémů a v kolektivu třídy je lze těžko identifikovat, pokud nejsou získány sociometrické údaje v obou proměnných (podobně je tomu u SIP).

2. Termín signifikantně preferovaný žák (SPP) – nahrazuje dosud tradovaný, avšak nejednoznačný termín hvězda (star). SPP je ten, kdo dosahuje vyššího skóre sociometrického statusu, než může být náhodně očekáváno. Tento žák je umístěn v sociometrické proměnné nejvíce preferovaných v zóně 5.

3. Termín signifikantně odmítaný žák (SRP) je ten, kdo obdrží vážený skór menší než 12 v sociometrické proměnné nejméně preferovaných a umísťuje se tak v zóně 5 dané proměnné.

4. Termín signifikantně ignorovaný žák (SIP) – nahrazuje pojem izolovaný. Je jím ten, kdo v obou sociometrických sociálních proměnných neobdrží žádný výběr.

Konstrukce sociometrického testu:

1. Sféra výběru – žáci byli vyzváni k provádění výběrů pouze v rámci své vlastní třídy

2. Počet výběrů – byl zadán počet sociometrických výběrů na limit 3 výběrů

3. Druh výběrů – respondenti při provádění svých výběrů byli vyzváni k provedení pozitivních i negativních voleb

4. Intenzita výběrů – byl vysloven požadavek seřazení jednotlivých výběrů podle intenzity

5. Počet a druh výběrových kritérií – **1.VK – sociodiagnostické potencionální** – výběr tří spolužáků k pobytu na společném pokoji na týdenním školním výletě

2.VK – sociodiagnostické reálné – výběr tří spolužáků ke spolupráci nad úkoly do školy

3.VK – psychodiagnostické reálné a esenciální – výběr tří spolužáků, které mám nejraději.

6. *Motivační faktor* – nebylo požadováno sdělení motivace výběrů

7. *Samoodhad* – relacionální analýza nebyla provedena

8. *Sociotechnický cíl* – šetření mělo za cíl programované zásahy do struktury zkoumaného vzorku problémové třídy 8.B základní školy.

5.3.3 Rating stupně oblíbenosti žáků třídním pedagogem

Formulář obsahuje ratingovou pětibodovou stupnici s verbálně a číselně vyjádřenými stupni oblíbenosti. Kromě možnosti rozčlenění posuzovaných žáků jako členů třídní skupiny, je možné diferencovat hodnocení sociometrického statusu žáků v posuzované skupině ještě pomocí paralelního zapsání v rámci jednotlivých stupňů.

Předtištěná instrukce hodnotitele vyzývá, aby

- 1) uvedl extrémní hodnocení (nejoblíbenější a nejméně oblíbenou osobu),
- 2) potom zapisoval jména do středových poloh stupnice,
- 3) jemné rozdíly hodnocení v jednotlivých stupních škály umožňují paralelní vrstvy škály do nichž hodnotitel v odpovídajících stupních vertikálně zapíše jména členů skupiny odpovídající realitě vnitřního odstupňování v jednotlivých stupních,
- 4) označení posloupnosti od nejoblíbenějšího k nejméně oblíbenému dává pořadí oblíbenosti, reverzní postup naopak pořadí neoblíbenosti v posuzované skupině

Rating stupně oblíbenosti žáků ve třídách třídními učiteli byl třetí použitou hodnotící technikou. Cílem bylo stanovení pořadí posuzovaných žáků od nejoblíbenějších po nejméně oblíbené.

5.3.4 Spearmanův koeficient pořadové korelace

Jedná se o korelaci pořadí sociometrických statusů s pořadím podle ratingu posuzovatele (učitele).

Nulová hypotéza (H_0)

Neexistuje žádná statisticky významná závislost mezi veličinami a ratingem posuzovatele (učitele), pořadí jsou náhodně zpřeházená. statisticky významný rozdíl mezi pořadím sociometrických statusů a pořadím podle ratingu posuzovatele (učitele).

Alternativní hypotéza (H₁)

Mezi pořadím sociometrických statusů a pořadím podle ratingu posuzovatele (učitele) existuje statisticky významná závislost, pořadí nebyla určena náhodně, posuzovatel je velmi dobře obeznámen s existencí vnitroskupinových vztahů.

Využití při zkoumání souvislosti mezi průměrnými pořadími vážených skóre sociometrického šetření s ratingem oblíbenosti žáků provedeným třídním pedagogem. Hodnoty korelačního koeficientu blízké nule naznačují, že pořadí jsou náhodně zpřeházená, a mezi sledovanými veličinami tedy není závislost. Při platnosti nulové hypotézy o nezávislosti obou veličin jsou odchylky Spearmanova korelačního koeficientu od nuly jen náhodné. Když tedy absolutní hodnota Spearmanova korelačního koeficientu překročí 5% nebo 1% kritickou hodnotu, zamítá se nulová hypotéza o nezávislosti na příslušné hladině významnosti. Při shodném pořadí dosahuje koeficient maximální hodnoty 1, při opačném pořadí minimální hodnoty -1. Při nezávislosti by byla pořadí zpřeházená zcela náhodně.

Koeficient lze vypočítat dle vzorce:
$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

5.3.4.1 Tři úrovně učitelovy predikce

1. učitel je dobře seznámen s existencí vnitroskupinových konfigurací. Vidí do meziosobních vztahů a jeho posouzení těchto vztahů koreluje se sociometrickými zjištěnými relativně vysoce (+ **.75** a víc);
2. průměrné porozumění vnitroskupinové situace je vyjádřeno hodnotou korelačního koeficientu mezi + **.50** až + **.74**;
3. relativně nízká korelace (rho pod + **.50**) může indikovat, že učitel není dostatečně obeznámen se situací své třídy, a že při posuzování sociálních preferencí u žáků vychází více z vlastního hodnotícího schématu než z empaticko-empirického přijetí hodnotícího schématu žáků (někteří učitelé přeceňují sociální preferenci svých nejlepších žáků, a naopak podceňují sociální preferenci nejhorších žáků).

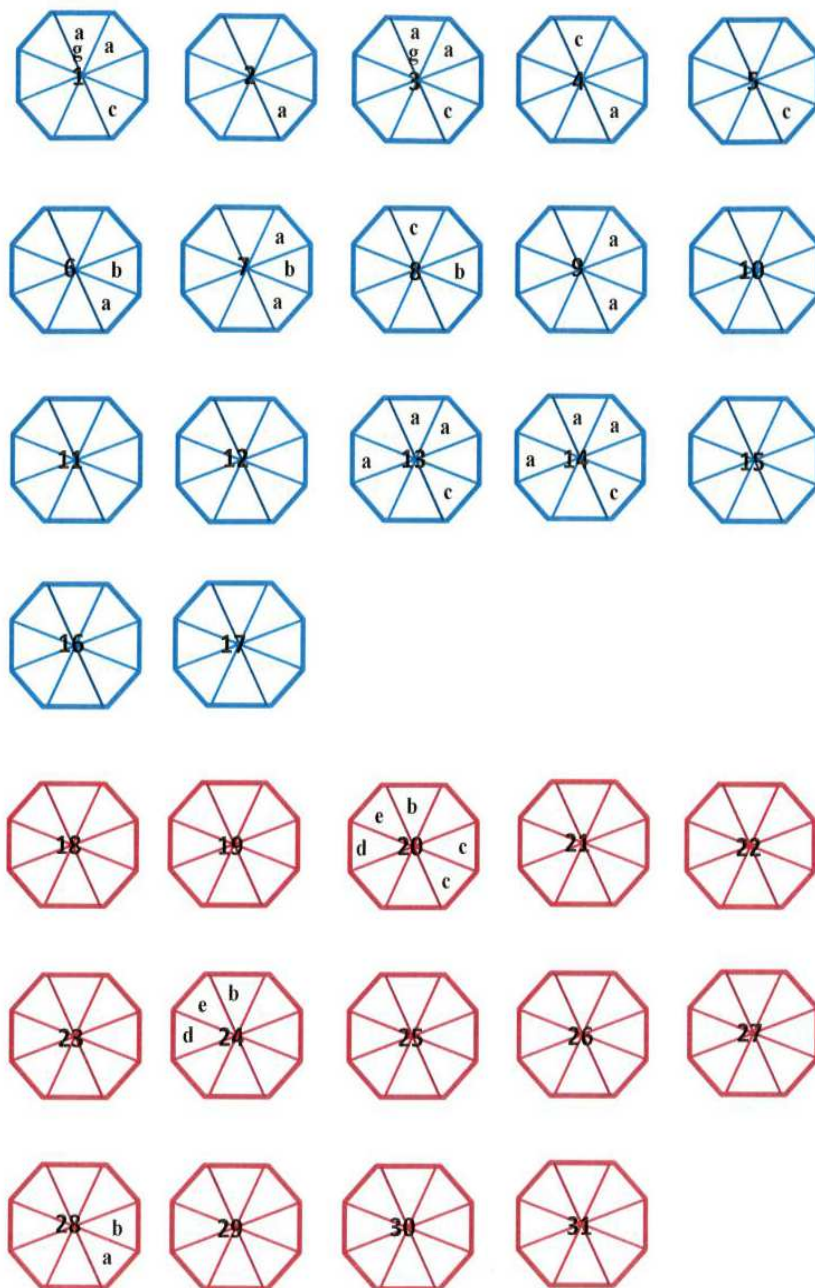
5.4 Výsledky

5.4.1 Engelmayerův milieusociogram

Zkoumání rodinného milieu přineslo pozitivní nález téměř ve všech osmi kategoriích faktorů posuzování. Symptomy jsme našli v těchto oblastech: krize rodiny, narušenost rodiny ve smyslu její defektní funkčnosti, existence náhradní a rozpadající se formy rodinné struktury, abnormální struktura rodiny, abnormální pracovní poměry otce, práce neodpovídající otcově kvalifikaci, odcizení se rodině u zaměstnané matky, nepříznivé výchovné prostředí, zanedbávání dítěte při výchově, abnormální výchovné situace (abnormální emocionální výchova, nepřiměřená výchova, nejednotná výchova, nedostatečně stimulující prostředí).

Nálezy, ke kterým jsem dospěl na základě administrace zvolených sociodiagnostických technik, podávají kvantitativní deskripci situace v problémové třídě. Díky paralelnímu posouzení kontrolní třídy stejnými technikami, je možné srovnání, validizující vstupní pedagogické úvahy. Šetření dává dostatek podkladů rovněž ke strukturální analýze, nezbytné pro úvahy o sociotechnických opatřeních a pro jejich odpovědné plánování.

Graf 1 - Sociografická karta osmé A třídy, N = 31



Pozn. Terčové grafy sociálních nápadností abecedně seřazených žáků třídy (nejdříve chlapci, pak dívky) se sociografickými charakteristikami sociálního milieu. Zjištěné sociální nápadnosti jsou označeny v souladu s Heslovým katalogem.

Chlapci - jsou označeni modrou barvou

Dívky - jsou označeny červenou barvou

Tab. 2 Přehled základních údajů o sociálním prostředí třídy 8.A na základě dat získaných při administraci milieusociogramu

8.A	C:	1	2	3	4	5	6	7	8
H	1.	a, g	a		c				
H	2.				a				
H	3.	a, g	a		c				d
H	4.	c			a				
H	5.				c				
H	6.			b	a				
H	7.		a	b	a				
H	8.	c		b					
H	9.		a		a				
H	10.								
H	11.								
H	12.								
H	13.	a	a		c			a	
H	14.	a	a		c			a	
H	15.								
H	16.								
H	17.								
D	18.								
D	19.								
D	20.	b		c	c			d	e
D	21.								
D	22.								
D	23.								
D	24.	b						d	e
D	25.								
D	26.								
D	27.								
D	28.			b	a				
D	29.								
D	30.								
D	31.								

Tab. 3 Počet nápadností v jednotlivých oktantech milieusociogramu (třída 8.A)

8.A	a	b	c	d	e	f	g	h	Σ	%
1	4	2	2				2		10	32,26
2	6								6	19,35
3		4	1						5	16,13
4	6		6						12	38,71
5									0	0
6									0	0
7	2			2					4	12,9
8				1	2				3	9,677
									40	129

Počet žáků s nápadností = 14

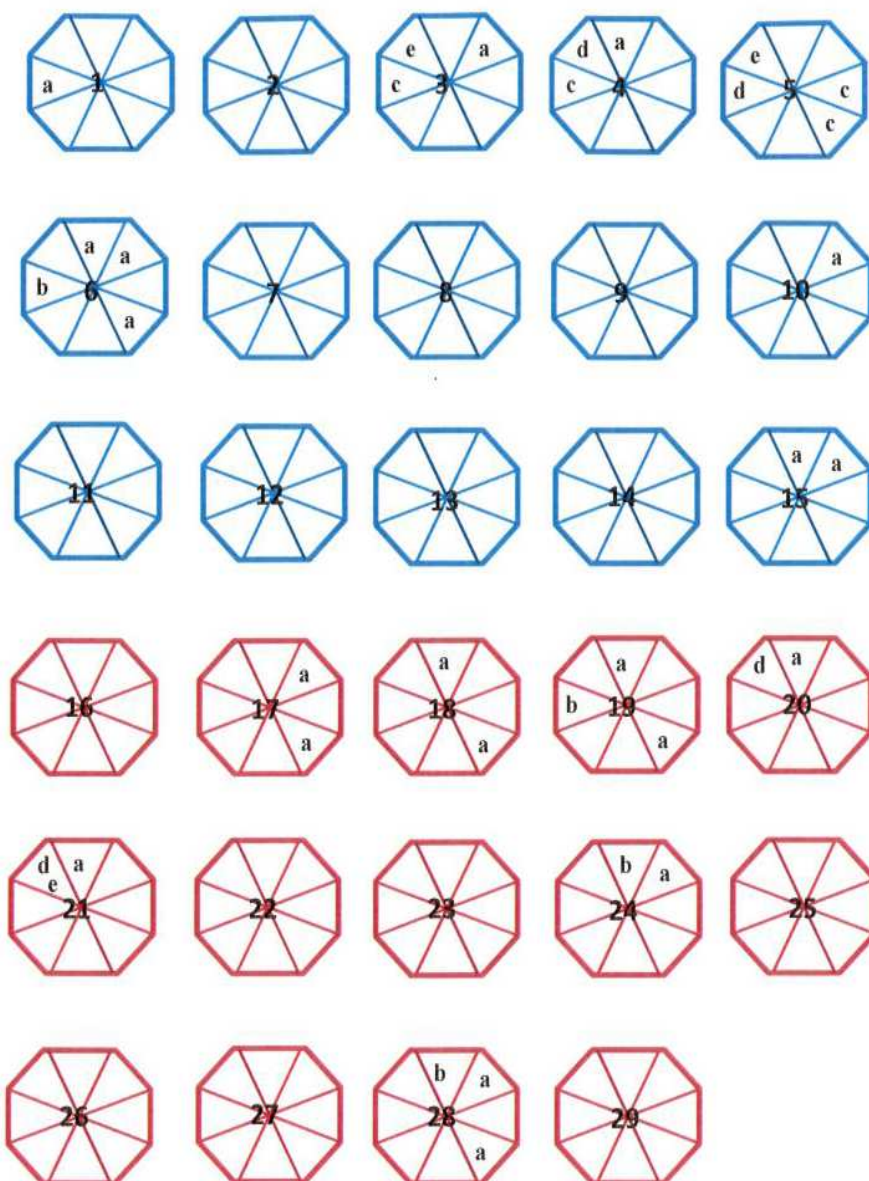
Celkový počet nápadností = 40

Celkový počet žáků ve třídě = 31

KZ (BLQ) = 0,4516

KSČS (HK) = 2,8571

Graf 2 - Sociografická karta osmé B třídy, N = 29



Pozn. Terčové grafy sociálních nápadností abecedně seřazených žáků třídy (nejdříve chlapci, pak dívky) se sociografickými charakteristikami sociálního milieu. Zjištěné sociální nápadnosti jsou označeny v souladu s Heslovým katalogem.

Chlapci - jsou označeni modrou barvou

Dívky - jsou označeny červenou barvou

Tab. 4 Přehled základních údajů o sociálním prostředí třídy 8.B na základě dat získaných při administraci milieusociogramu

8.B	C:	1	2	3	4	5	6	7	8
H	1.							a	
H	2.								
H	3.		a					c	e
H	4.	a						c	d
H	5.			c	c			d	e
H	6.	a	a		a			b	
H	7.								
H	8.								
H	9.								
H	10.		a						
H	11.								
H	12.	a							
H	13.								
H	14.								
H	15.	a	a						
D	16.								
D	17.		a		a				
D	18.	a			a				
D	19.	a			a			b	
D	20.	a							d
D	21.	a							d,e
D	22.								
D	23.								
D	24.	b	a						
D	25.								
D	26.								
D	27.								
D	28.	b	a		a				
D	29.								

Tab. 5 Počet nápadností v jednotlivých oktantech milieusociogramu (třída 8.B)

8.B	a	b	c	d	e	f	g	h	Σ	%
1	8	2							10	34,48
2	7								7	24,14
3			1						1	3,448
4	5		1						6	20,69
5									0	0
6									0	0
7	1	2	2	1					6	20,69
8				3	3				6	20,69
									36	124,1

Počet žáků s nápadností = 15

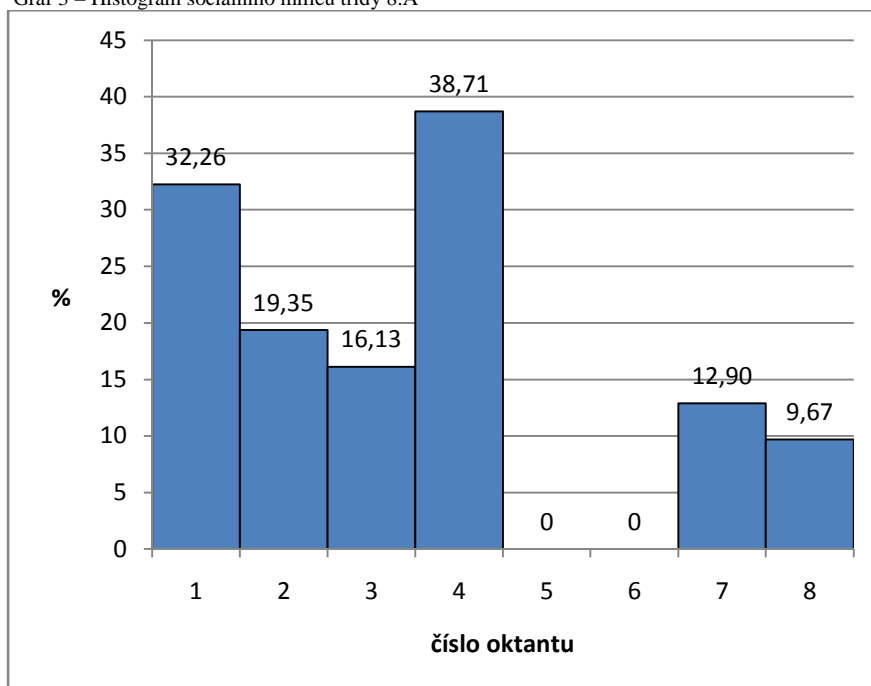
Celkový počet nápadností = 36

Celkový počet žáků ve třídě = 29

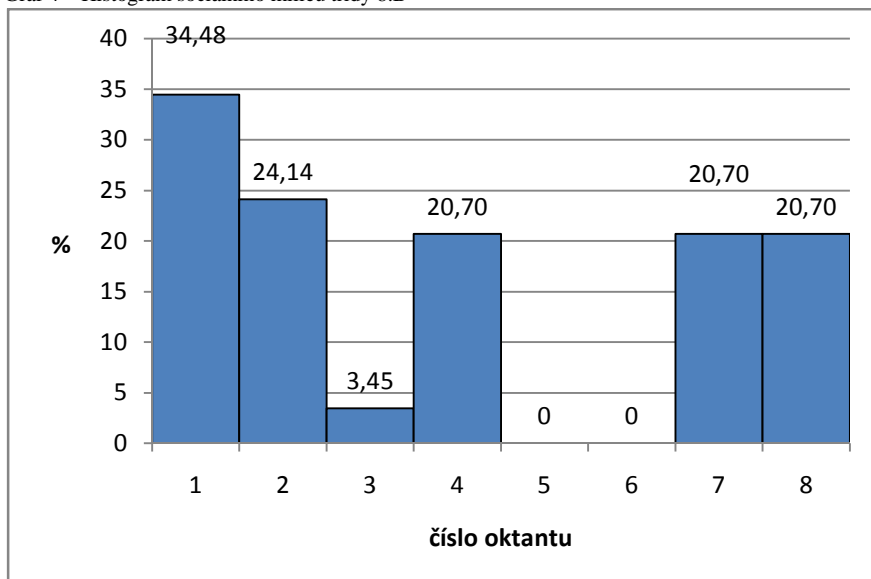
KZ (BLQ) = 0,5172

KSCS (HK) = 2,4

Graf 3 – Histogram sociálního milieu třídy 8.A



Graf 4 – Histogram sociálního milieu třídy 8.B



Tab. 6 Přehled základních údajů a získaných koeficientů o sociálním prostředí tříd 8.A a 8.B na základě získaných dat

Třída	N žáků	N žáků se symptomy	Suma symptomů	Koeficient zátěže KZ (BLQ)	Koeficient stř. četnosti symptomů KSČS (HK)
8.A	31	14	40	0,4516	2,8571
8.B	29	15	36	0,5172	2,4

V tabulce č. 6 nacházíme první doklad o výchovné obtížnosti problémové třídy. Koeficient zátěže vypovídá o horší výchovné situaci ve třídě 8.B oproti třídě 8.A. U obou zkoumaných tříd však koeficient odpovídá koeficientu pro vyšší střední školy a nikoliv pro základní školu. Zcela opačného charakteru je vyšší suma symptomů sociální zátěže a v důsledku toho i vyšší hodnota koeficientu střední četnosti symptomů pro kontrolní třídu. Zde je u kontrolní třídy koeficient vyšší než u třídy šetřené. Přesto jsou koeficienty obou tříd v rozmezí 2,7 – 2,8 dané pro základní školu. Výčet převažujících symptomů sociální zátěže poskytuje také obraz víc nepříznivé situace v problémové třídě. V této třídě je více jedináčků. U chlapců i dívek se častěji vyskytly nedostatky ve výchově, ať už to byla výchova rejektivní a nepřiměřeně tvrdá, vyznačující se autoritativním přístupem ze strany rodičů a fyzickým trestáním nebo málo stimulující výchova v důsledku nezájmu rodičů a lhostejnému okolí, kdy dítě bylo často ponecháváno sobě samému. Rodiče také nesledují přípravu do školy a kontakty se školou jsou z jejich strany minimální.

U kontrolní třídy je však více matek, které často pracovaly na střídavých směnách a nemohly proto na své děti dohlížet po vyučování. V nálezech získaných na základě administrace všech tří sociometrických kritérií výběru dle grafického záznamu sociometrických konfigurací na základě vzájemných voleb, však nepřináší jednoznačné potvrzení příznivější situace v kontrolní třídě. U obou tříd jsou vzájemné vztahy mezi žákyněmi propojené stejně jako u chlapců, které jsou tvořeny vzájemnými dyádami, triádami i čtyřúhelníky.

5.4.2 L-J sociometrická technika

Výsledky šetření byly administrovány do sociometrické matice (viz příloha 1-12). Sociometrické nálezy byly vyjádřeny graficky pomocí L-J hierarchického sociogramu (viz příloha 13-24) a terčového sociogramu (viz příloha 25-36).

5.4.3 Spearmanův koeficient pořadové korelace

Tab. 12 Průměrné pořadí skóre jednotlivých žáků třídy 8.A ve všech SM K (pozitivní+negativní)

Třída 8.A								
Žák č.	Pořadí SMK-1 pozitivní	Pořadí SMK-1 negativní	Pořadí SMK-2 pozitivní	Pořadí SMK-2 negativní	Pořadí SMK-3 pozitivní	Pořadí SMK-3 negativní	Pořadí učitele pozitivní	Pořadí učitele negativní
1	13	6,5	17	13	21	7,5	15	17
2	25	16,5	21,5	17,5	1	11,5	16	16
3	1	22	27,5	10	2	26	22	10
4	15,5	16,5	17	7,5	29	5,5	8	24
5	7,5	27	7	20	29	26	7	25
6	10,5	13,5	17	20	8,5	26	23	9
7	25	27	6	15,5	26	15,5	21	11
8	15,5	27	27,5	15,5	17	26	29	3
9	25	27	8	5,5	8,5	10	17	15
10	10,5	27	4,5	17,5	3	26	18	14
11	4,5	27	10,5	26,5	4	15,5	9	23
12	29	16,5	27,5	2	26	15,5	19	13
13	25	2	27,5	3	26	1	31	1
14	25	3	14,5	11	15,5	4	30	2
15	25	10,5	27,5	13	21	7,5	10	22
16	2	27	3	26,5	21	26	11	21
17	30,5	6,5	2	7,5	21	3	27	5
18	20	8,5	21,5	26,5	29	19,5	20	12
19	7,5	20	1	26,5	13,5	26	1	31
20	4,5	16,5	10,5	9	8,5	19,5	24	8
21	13	20	10,5	26,5	13,5	26	12	20
22	20	27	23	26,5	21	26	6	26
23	17,5	8,5	27,5	13	8,5	11,5	5	27
24	7,5	4	19,5	4	5,5	5,5	28	4
25	7,5	10,5	10,5	26,5	15,5	15,5	25	7
26	20	5	19,5	20	21	9	14	18
27	13	20	4,5	26,5	5,5	26	4	28
28	30,5	1	27,5	1	31	2	13	19
29	25	13,5	13	26,5	11,5	18	3	29
30	17,5	12	27,5	5,5	21	13	26	6
31	3	17	14,5	26,5	11,5	26	2	30

Tab.13 Korelační matice – korelace mezi průměrnými pořadími skóre (Pozitivní i negativní volby) SM K1, SM K2, SM K3 a ratingem oblíbenosti třídními učiteli (Z) – třída 8.A

Třída 8.A												
Žák č.	SMK1- SMK2 D2(P)	SMK1- SMK3 D2(P)	SMK1- Učitel D2(P)	SMK2- SMK3 D2(P)	SMK2- Učitel D2(P)	SMK3- Učitel D2(P)	SMK1- SMK2 D2(N)	SMK1- SMK3 D2(N)	SMK1- Učitel D2(N)	SMK2- SMK3 D2(N)	SMK2- Učitel D2(N)	SMK3- Učitel D2(N)
1	16	64	4	16	4	36	42,25	1	110,25	30,25	16	90,25
2	12,25	576	81	420,25	30,25	225	1	25	0,25	36	2,25	20,25
3	702,25	1	441	650,25	30,25	400	144	16	144	256	0	256
4	2,25	182,25	56,25	144	81	441	81	121	56,25	4	272,25	342,25
5	0,25	462,25	0,25	484	0	484	49	1	20,25	36	25	1
6	42,25	4	156,25	72,25	36	210,25	42,25	156,25	20,25	36	121	289
7	361	1	16	400	225	25	132,25	132,25	256	0	20,25	20,25
8	144	2,25	182,25	110,25	2,25	144	132,25	1	576	110,25	156,25	529
9	289	272,25	64	0,25	81	72,25	462,25	289	144	20,25	90,25	25
10	36	56,25	56,25	2,25	182,25	225	90,25	1	169	72,25	12,25	144
11	36	0,25	20,25	42,25	2,25	25	0,25	132,25	16	121	12,25	56,25
12	2,25	9	100	2,25	72,25	49	210,25	1	12,25	182,25	121	6,25
13	6,25	1	36	2,25	12,25	25	1	1	1	4	4	0
14	110,25	110,25	25	1	240,25	210,25	64	1	1	49	81	4
15	6,25	16	225	42,25	306,25	121	6,25	9	132,25	30,25	81	210,25
16	1	361	81	324	64	100	0,25	1	36	0,25	30,25	25
17	812,25	90,25	12,25	361	625	36	1	12,25	2,25	20,25	6,25	4
18	2,25	81	0	56,25	2,25	81	324	121	12,25	49	210,25	56,25
19	42,25	36	42,25	156,25	0	156,25	42,25	36	121	0,25	20,25	25
20	36	16	380,25	4	182,25	240,25	56,25	9	72,25	110,25	1	132,25
21	6,25	0,25	1	9	2,25	2,25	42,25	36	0	0,25	42,25	36
22	9	1	196	4	289	225	0,25	1	1	0,25	0,25	0
23	100	81	156,25	361	506,25	12,25	20,25	9	342,25	2,25	196	240,25
24	144	4	420,25	196	72,25	506,25	0	2,25	0	2,25	0	2,25
25	9	64	306,25	25	210,25	90,25	256	25	12,25	121	380,25	72,25
26	0,25	1	36	2,25	30,25	49	225	16	169	121	4	81
27	72,25	56,25	81	1	0,25	2,25	42,25	36	64	0,25	2,25	4
28	9	0,25	306,25	12,25	210,25	324	0	1	324	1	324	289
29	144	552,25	484	2,25	100	72,25	169	20,25	240,25	72,25	6,25	121
30	100	12,25	72,25	42,25	2,25	25	42,25	1	36	56,25	0,25	49
31	132,25	72,25	1	9	156,25	90,25	90,25	81	169	0,25	12,25	16
Σ D2	3386	3186,5	4039,5	3955	3758	4705	2769,5	1295,5	3260,25	1544,5	2250,5	3147

P – pozitivní

N - negativní

Tab. 14 – Průměrné pořadí skórá jednotlivých žáků třídy 8.B ve všech SMK

Třída 8.B								
Žák č.	Pořadí SMK-1 pozitivní	Pořadí SMK-1 negativní	Pořadí SMK-2 pozitivní	Pořadí SMK-2 negativní	Pořadí SMK-3 pozitivní	Pořadí SMK-3 negativní	Pořadí učitele pozitivní	Pořadí učitele negativní
1	27	5,5	4	12	25	8	7	23
2	14,5	9	12	21,5	10,5	13	5	25
3	27	15	19	6	26	10,5	28	2
4	4	3	25	2	1,5	2,5	27	3
5	29	1	25	1	28	1	29	1
6	23,5	17,5	12	9	23	13	22	8
7	4	24	3	21,5	6	25	6	24
8	1	12	7	12	1,5	25	1	29
9	4	9	12	21,5	5	8	12	18
10	10,5	12	19	21,5	4	19,5	11	19
11	10,5	7	25	21,5	23	10,5	17	13
12	14,5	24	12	21,5	15,5	25	21	9
13	23,5	4	25	3	15,5	5	24	6
14	27	2	12	9	28	2,5	9	21
15	7	24	12	21,5	10,5	25	16	14
16	7	24	5	21,5	15,5	25	8	22
17	7	24	25	21,5	13	8	10	20
18	14,5	5,5	16,5	6	19,5	4	20	10
19	10,5	15	19	12	10,5	16,5	23	7
20	20,5	15	25	6	19,5	19,5	25	5
21	23,5	17,5	25	4	19,5	6	26	4
22	23,5	12	25	21,5	28	16,5	15	15
23	19	9	6	9	19,5	16,5	13	17
24	20,5	24	12	21,5	15,5	16,5	14	16
25	2	24	1	21,5	3	25	2	28
26	17,5	24	8	21,5	10,5	25	4	26
27	10,5	24	2	21,5	7,5	25	3	27
28	14,5	24	16,5	21,5	7,5	25	19	11
29	17,5	24	25	21,5	23	13	18	12

Tab. 15 Korelační matice – korelace mezi průměrnými pořadími skóre (Pozitivní i negativní volby) SM K1, SM K2, SM K3 a ratingem oblíbenosti třídními učiteli (Z) – třída 8.B

Třída 8.B												
Žák č.	SMK1- SMK2 D2(P)	SMK1- SMK3 D2(P)	SMK1- Učitel D2(P)	SMK2- SMK3 D2(P)	SMK2- Učitel D2(P)	SMK3- Učitel D2(P)	SMK1- SMK2 D2(N)	SMK1- SMK3 D2(N)	SMK1- Učitel D2(N)	SMK2- SMK3 D2(N)	SMK2- Učitel D2(N)	SMK3- Učitel D2(N)
1	529	4	400	441	9	324	42,25	6,25	306,25	16	121	225
2	6,25	16	90,25	2,25	49	30,25	156,25	16	256	72,25	12,25	144
3	64	1	1	49	81	4	81	20,25	169	20,25	16	72,25
4	441	6,25	529	552,25	4	650,25	1	0,25	0	0,25	1	0,25
5	16	1	0	9	16	1	0	0	0	0	0	0
6	132,25	0,25	2,25	121	100	1	72,25	20,25	90,25	16	1	25
7	1	4	4	9	9	0	6,25	1	0	12,25	6,25	1
8	36	0,25	0	30,25	36	0,25	0	169	289	169	289	16
9	64	1	64	49	0	49	156,25	1	81	182,25	12,25	100
10	72,25	42,25	0,25	225	64	49	90,25	56,25	49	4	6,25	0,25
11	210,25	156,25	42,25	4	64	36	210,25	12,25	36	121	72,25	6,25
12	6,25	1	42,25	12,25	81	30,25	6,25	1	225	12,25	156,25	42,25
13	2,25	64	0,25	90,25	1	72,25	1	1	4	4	9	1
14	225	1	324	256	9	361	49	0,25	361	42,25	144	342,25
15	25	12,25	81	2,25	16	30,25	6,25	1	100	12,25	56,25	121
16	4	72,25	1	110,25	9	56,25	6,25	1	4	12,25	0,25	9
17	324	36	9	144	225	9	6,25	256	16	182,25	2,25	144
18	4	25	30,25	9	12,25	0,25	0,25	2,25	20,25	4	16	36
19	72,25	0	156,25	72,25	16	156,25	9	2,25	64	20,25	25	90,25
20	20,25	1	20,25	30,25	0	30,25	81	20,25	100	182,25	1	210,25
21	2,25	16	6,25	30,25	1	42,25	182,25	132,25	182,25	4	0	4
22	2,25	20,25	72,25	9	100	169	90,25	20,25	9	25	42,25	2,25
23	169	0,25	36	182,25	49	42,25	0	56,25	64	56,25	64	0,25
24	72,25	25	42,25	12,25	4	2,25	6,25	56,25	64	25	30,25	0,25
25	1	1	0	4	1	1	6,25	1	16	12,25	42,25	9
26	90,25	49	182,25	6,25	16	42,25	6,25	1	4	12,25	20,25	1
27	72,25	9	56,25	30,25	1	20,25	6,25	1	9	12,25	30,25	4
28	4	49	20,25	81	6,25	132,25	6,25	1	169	12,25	110,25	196
29	56,25	30,25	0,25	4	49	25	6,25	121	144	72,25	90,25	1
Σ D2	2724,5	644,5	2213	2577,5	1028,5	2367	1291	977,5	2832	1316,5	1377	1803,75

Tab. 16 Korelace třída 8.A - kritérium pozitivní

	SMK 1	SMK 2	SMK 3	Učitel
SMK 1		0,317	0,358	0,186
SMK 2	0,317		0,203	0,242
SMK 3	0,358	0,203		0,049
Učitel	0,186	0,242	0,049	

Tab. 17 Korelace třída 8.A - kritérium negativní

	SMK 1	SMK 2	SMK 3	Učitel
SMK 1		0,44	0,738	0,341
SMK 2	0,44		0,688	0,545
SMK 3	0,738	0,688		0,364
Učitel	0,341	0,545	0,364	

Kritická hodnota pro hladinu **0,01** a **30** stupňů volnosti ($f = 31 - 1$) je $\rho = 0,4665$

Kritická hodnota pro hladinu **0,05** a **30** stupňů volnosti ($f = 31 - 1$) je $\rho = 0,3620$

Tab. 18 Korelace třída 8.B - kritérium pozitivní

	SMK 1	SMK 2	SMK 3	Učitel
SMK 1		0,329	0,841	0,455
SMK 2	0,329		0,365	0,747
SMK 3	0,841	0,365		0,417
Učitel	0,455	0,747	0,417	

Tab. 19 Korelace třída 8.B - kritérium negativní

	SMK 1	SMK 2	SMK 3	Učitel
SMK 1		0,682	0,759	0,302
SMK 2	0,682		0,676	0,601
SMK 3	0,759	0,676		0,556
Učitel	0,302	0,601	0,556	

Kritická hodnota pro hladinu **0,01** a **28** stupňů volnosti ($f = 29 - 1$) je $\rho = 0,4828$

Kritická hodnota pro hladinu **0,05** a **28** stupňů volnosti ($f = 29 - 1$) je $\rho = 0,3749$

Z výsledků jednoznačně vyplývá, že pořadí dle třídního pedagoga ve srovnávací třídě (8.A), je v jednotlivých výběrových kritériích v pozitivních i negativních volbách (s výjimkou VK 2 negativní) hluboce pod kritickou hodnotou pro hladinu významnosti **0,05**, což znamená, že je potvrzena nulová hypotéza a mezi pořadím sociometrických statusů a pořadím podle ratingu posuzovatele neexistuje statisticky významná závislost. Lze se tedy domnívat, že třídní pedagog kontrolní třídy není dostatečně obeznámen se situací své třídy, a že při posuzování sociálních preferencí u žáků vychází více z vlastního hodnotícího schématu než z empaticko-empirického přijetí hodnotícího schématu žáků a jeho pořadí tak bylo vytvořeno zcela náhodně.

Naopak hodnocení třídního pedagoga u šetřené třídy (8.B) je v jednotlivých výběrových kritériích pozitivních i negativních voleb (opět s jedinou výjimkou u VK 1 negativního) nad kritickou hodnotou pro hladinu významnosti **0,05** a lze tak potvrdit alternativní hypotézu, že mezi pořadím sociometrických statusů a pořadím podle ratingu posuzovatele existuje statisticky významná závislost. Lze se tedy domnívat, že třídní pedagog této šetřené třídy vidí do meziosobních vztahů a jeho posouzení těchto vztahů koreluje se sociometrickými zjištěními.

5.5 Diskuse

Lze zde pozorovat různé fenomény.

1. Je zde 8 žáků, kteří nemají žádnou negativní volbu směřovanou jejich osobě (7,12,15,16,25,26,27,28). Přestože se tito žáci v pozitivních volbách objevovali ve středu (i níže) v hierarchii třídy, v negativních volbách jsou jasně opomíjeni, z čehož lze pravděpodobně usuzovat, že se jedná o žáky minimálně nekonfliktní a kamarádké. U žáků 7 a 25 lze konstatovat, že jsou v pozitivních volbách, zejména v druhém výběrovém kritériu (reálné) signifikantně preferovaní.

2. Vysoký počet negativních voleb směrem ke chlapcům a to i od dívek. Zejména ž 4,5,13 a 14. Žáci 4 a 5 mají dle Engelmayerova milieusociogramu nejvíce sociálních nápadností. U žáků 13 a 14 naopak nejsou žádné. Avšak Vážený skór u ž. 5, který ve všech výběrových kritériích přesahuje 65, je alarmující. Negativní volby jsou k němu směřovány od všech spolužáků. Zde lze usuzovat, že se nejedná jen o neoblíbeného žáka ve třídě, který se neumí ani začlenit do kolektivu chlapců i celé třídy, nýbrž nějakým způsobem i svým spo-

lužákům ubližuje. Proto se domnívám, že u tohoto žáka podle výsledků může jít už o určité poruchy v chování. Charakterizace žáků třídním učitelem náležitě prokresluje jejich sociometrické pozice. Tento žák je označován třídním pedagogem za agresivního a výchovně téměř nezvladatelného. Právě v době šetření bylo zahájeno i trestní řízení toho žáka, za důsledky svého chování.

3. Mám-li celkově posoudit interaktivní chování hochů v problémové třídě na základě sociometrické diagnostiky, hodnotím je jako chování spíše typu centrifugálního. Znamená to, že v grafickém vyjádření se víc šetřených osob nachází v okrajových zónách sociometrického terče (terčový sociogram č. 1-6). V negativních volbách je téměř celý kolektiv v hierarchii na nízké (stejně) úrovni. Pak jsou však zde žáci (4,13,14), kteří jsou výrazněji výše v neoblíbenosti a nakonec ž.5, který se přímo vymyká počtem voleb i Váženým skórem.

4. Žák č. 4 se objevuje ve vysokých pozicích v negativních i pozitivních volbách. Jde o signifikantně rozštěpeného žáka. Negativní volby však převažují. Lze usuzovat také podle toho, že ž.5, který je nejvýše ve všech výběrových kritériích v negativních volbách jej volil pozitivně. U tohoto žáka tak lze také předpokládat výchovné problémy. Sociální nápadnosti milieusociogramu to potvrzují. Negativní volby obdržel od chlapců i dívek. Přesto své pozitivní volby směřuje zejména k dívkám, kde s dívkou 21 jde o vzájemnou volbu.

5. Z výsledků jednoznačně vyplývá, že jak šetřená tak i srovnávací třída, jsou si v mnoha aspektech velmi podobné. Koeficienty zátěže se nepatrně liší, a v L-J sociometrické technice jasně vyšlo najevo, že i ve srovnávané třídě lze nalézt obdobné volby. Jsou zde žáci signifikantně preferovaní, opomíjení. Volby jsou zde vzájemně propojené mezi chlapci i dívkami. V negativních volbách se většina kolektivu také nachází na okraji (centrifuga) a pouze 4 žáci jsou svým skórem nad 13. Dívka 28 ve všech výběrových kritériích přesáhla svým váženým skórem číslo 27 (35,52,28), kde byla volena minimálně polovinou svých spolužáků. Dle nápadností Engelmayerova milieusociogramu právě tito 4 žáci mají nejvíce soc. nápadností, což znamená, že mají nízký sociální status.

6. Korelační matice informuje jednak o platnosti sociometrického nálezu, jednak o výchovné angažovanosti třídního učitele problémové třídy. Problémy, které tato třída vytváří (šetřením je to potvrzeno), ho zřejmě vedly k citlivějšímu přístupu, který prohloubil mj. i jeho poznání neformálních meziosobních vztahů mezi svěřenci a zvýšil adekvátnost jeho posudku těchto vztahů, což jednoznačně vyjadřuje hladina korelace reality a učitelova posudku vyjádřená hodnotou koeficientů korelace.

ZÁVĚR

Studie byla přijata ředitelkou školy a následně třídními pedagogy velmi pozitivně. Přineslo to zcela jistě nový a hlubší pohled do struktury dané třídy, a také pomoc při níže uvedených postupech. Při předání studie byli pedagogové ještě jednou upozorněni na etické zásady uvedené v této studii.

Výzkum potvrdil platnost výroků pedagogů o obtížné výchovné situaci v šetřené třídě základní školy, což je faktor významně negativně ovlivňující efektivitu pedagogické práce. Engelmayerova technika milieusociogramu, použitá při sociální diagnostice dotčené třídy, zpravuje o větší zátěži ve třídě. Tím také bylo potvrzeno, že děti s nízkým sociálním stau-sem mají větší problémy s utvářením formálních i neformálních vztahů ve své třídě.

Doporučení

Před zahájením výzkumu byly stanoveny tři cíle. Zatím byly podány informace o splnění dvou ze stanovených cílů. 1. Došlo k deskripci stávající situace a 2. vymezení determinant současného vztahu.

Zbývá pokusit se o formulaci vhodných sociotechnických zásahů prospívajících zkvalitnění pedagogické práce v problémové třídě. Přitom je nutné si uvědomit skutečnost, která je příčinou obtížnosti výchovné práce v problémové třídě – u žáků byla zjištěna značná kumulace symptomů sociální zátěže a to v obou šetřených třídách.

Skrytými zůstávají nadto další faktory ryze psychologického rázu, které jsme neměli v úmyslu výzkumně postihnout: mentální úroveň žáků, jejich morální úroveň vzhledem k věkové normě, stupeň psychopatizace či sociopatizace a motivovanost pro studium. První dvě příčiny ověřené i ostatní předpokládané jsou vlastně apriorně dané, okamžitě neodčinitelné. Je žádoucí příčiny znát a alespoň verbálně je popsat, počítat s nimi ve výchovně vzdělávacím procesu a snažit se redukovat jejich nepříznivý účinek a podle možností se pokoušet o jejich modifikaci k optimálnější formě.

Jako nejvhodnější se v daném případě jeví tyto optimalizující přístupy (tím bude splněn třetí cíl šetření):

- je nezbytné zvýšit soudržnost kolektivu problémové třídy např. obezřetným začleňováním kolektivu žáků především do mezitřídních sportovních (druhotně i jiných) soutěží a tím i zvyšování motivace pro takové soutěžení;

- je žádoucí zjistit příčiny nízkého sociometrického statusu nápadných osob a řízenou psychologickým úsilím intervenovat směrem ke změně jejich sociálního začlenění. Přitom je doporučitelné, aby byly využity centrální osoby. Přitom by neměla být opomenuta významná zákonitost, že výkonnost osob při provádění relevantních úkolů ve skupině je funkcí právě sociometrického statusu.

Cílená aktivita pedagogů v naznačených směrech je nezbytná pro změnu nežádoucího stavu ve výchovně problémové třídě. Celkově lze říci, že je nutno zvýšit pozitivní motivaci žáků posílením jejich sociálního statusu v kolektivu třídy, tím působit na zvýšení jejich neformální gratifikace při žádoucích aktivitách. Také formální gratifikace by měla být zvýšena na základě nově vypracovaného systému odměn.

- pokud jsou ve skupině sociálně patologičtí jedinci, kteří jsou zřejmým zdrojem sociálních infekcí negativistickými a vzpurnými, odbornými, projevy a nejsou ovlivnitelní dostupnými prostředky, měli by být eliminováni. V tomto případě konkrétně ž. 5 z šetřené třídy 8.B a ž. 28 z třídy 8.A.

Výsledky plynoucí ze samotné skutečnosti administrace sociometrické metody, jsou hlavním přínosem provedeného výzkumu. Bylo dodrženo Morenovo doporučení, týkající se nezbytnosti sociotechnického zásahu do struktury vztahů ve skupině, pokud sociometrické měření takovou potřebu zjistí. V provedeném šetření bylo nutné takový zásah doporučit. Byl indikován výsledky v obou třídách. Sociotechnický zásah doporučoval ve zmíněných třídách přeložení indikovaných žáků do jiné školy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- DUNOVSKÝ, J. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha : Avicenum, 1986.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HELUS, Z. *Vyznat se v dětech*. Praha : SPN, 1987.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Výchovné působení sociálního prostředí: Sborník z mezinárodního vědeckého semináře k výzkumnému úkolu RŠ-IV-02*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta, 1989. ISBN 80-7041-036-1.
- KOVAŘÍK, J., ŠMOLKA, P. *Současná rodina*. Praha : Print, 1996.
- KRAUS, B. *K současným problémům mládeže*. Praha : Horizont, 1990. ISBN 80-7012-027-4.
- LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing a.s., 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíce potřebují: Eseje z dětské psychologie*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-006-5.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Jak a proč nás trápí děti*. Praha : Grada, 1997. ISBN 80-7169-587-4.
- MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-85282-83-6.
- MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6.
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha : Avicenum, 1989. ISBN 08-056-89.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-494X.
- MATĚJČEK, Z. *Škola rodičů*. Praha : Maxdorf, 2000. ISBN 80-85912-29-5.
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha : SLN, 1997. ISBN 80-85850-24-9
- MUSIL, J. V., SMĚŠNÁ, M. *L-J sociometrická technika: Metodická příručka nejen pro mimoškolní výchovu I*. Olomouc : Psychologická výchovná poradna, 2006. ISBN 80-903449-1-7.
- MUSIL, J. V., MUSILOVÁ, M. *Sociografie: Milieusociogram*. Olomouc : Psychologická a výchovná poradna, 2008. ISBN 978-80-903449-5-2.

MUSIL, J. V. *Sociometrie v psychologické kognici: Nástroj sociální kompetence učitele*. Olomouc : Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého, 2003. ISBN 80-238-8935-4.

PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha : ISV, 2004. ISBN 80-86642-31-3.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha : Panorama, 1990. ISBN 80-7038-078-0.

STŘELEČEK, S. a kol. *Kapitoly z rodinné výchovy*. Praha : Fortuna, 1992. ISBN 80-85298-84-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1: Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

SEZNAM PŘÍLOH

Sociometrické matice (Příloha 1 – 12)

Hierarchické sociogramy (13 – 24)

Terčové L-J sociogramy (25 – 36)

L - J Sociometrická matice

Skupina:	8.A třída
Datum:	8.4.2009

SM K1- Kritérium:	Potencionální - negativní
----------------------	---------------------------

C:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	N/vol
H	1.												1	2	3																	3
H	2.					3								2									1					2				3
H	3.																									3		1				3
H	4.												3															1				3
H	5.											2																1				3
H	6.													1														3				3
H	7.																											1				3
H	8.																											1				3
H	9.																											2				3
H	10.																											2				3
H	11.																											2				3
H	12.																											3				3
H	13.																															3
H	14.																															3
H	15.																															3
H	16.																															3
H	17.																															3
D	18.																															3
D	19.																															3
D	20.																															3
D	21.																															3
D	22.																															3
D	23.																															3
D	24.																															3
D	25.																															3
D	26.																															3
D	27.																															3
D	28.																															3
D	29.																															3
D	30.																															3
D	31.																															3

Celkem voleb:	93
Zvolen	4 2 1 2 0 2 0 0 0 0 0 0 1 11 9 4 0 7 5 1 1 1 0 4 6 3 6 1 16 3 3 0
Vážený skór	10 3 1 3 0 4 0 0 0 0 0 0 3 23 18 7 0 10 8 2 3 2 0 8 15 7 13 2 35 4 5 0
M pořadí	6,5 16,5 22 16,5 27 13,5 27 27 27 27 27 16,5 2 3 10,5 27 6,5 8,5 20 16,5 20 27 8,5 4 10,5 5 20 1 13,5 12 27

L - J Sociometrická matice

SMI K2+

Kritérium: Reálné - pozitivní

Skupina: 8.A třída

Datum: 8.4.2009

	C:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	N vol			
H	1.									1								2		3													3			
H	2.	3				2												1																3		
H	3.						2			1																								3		
H	4.																1																	3		
H	5.																1																	3		
H	6.	2	3														1																	3		
H	7.																	2																3		
H	8.																	2																3		
H	9.																	2		1														3		
H	10.	3																2		1														3		
H	11.																	1																3		
H	12.																	2																3		
H	13.																	2																3		
H	14.																	3																3		
H	15.																																		3	
H	16.																																		3	
H	17.																																		3	
D	18.																																		3	
D	19.																																			3
D	20.																																			3
D	21.																																			3
D	22.																																			3
D	23.																																			3
D	24.																																			3
D	25.																																			3
D	26.																																			3
D	27.																																			3
D	28.																																			3
D	29.																																			3
D	30.																																			3
D	31.																																			3

Celkem voleb: 93

Zvolen

Vážený skór

M pořadí

3	2	0	3	5	2	7	0	6	6	3	0	0	2	0	6	8	2	12	3	3	1	0	1	3	1	9	0	3	0	2
4	2	0	4	10	4	12	0	9	14	7	0	0	5	0	15	17	2	28	7	7	1	0	3	7	3	14	0	6	0	5
17	21,5	27,5	17	7	17	6	27,5	8	4,5	10,5	27,5	14,5	27,5	3	2	21,5	1	10,5	10,5	23	27,5	19,5	10,5	19,5	4,5	27,5	13	27,5	14,5	

L - J Sociometrická matice

Skupina:	8.A třída
Datum:	8.4.2009

Kritérium:	Reálné a esenciální - negativní
------------	---------------------------------

C:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	N vol	
H	1.											1					2															3	
H	2.													2									1										3
H	3.																										3						3
H	4.																																3
H	5.																																3
H	6.																																3
H	7.																																3
H	8.																																3
H	9.																																3
H	10.																																3
H	11.																																3
H	12.																																3
H	13.																																3
H	14.																																3
H	15.																																3
H	16.																																3
H	17.																																3
D	18.																																3
D	19.																																3
D	20.																																3
D	21.																																3
D	22.																																3
D	23.																																3
D	24.																																3
D	25.																																3
D	26.																																3
D	27.																																3
D	28.																																3
D	29.																																3
D	30.																																3
D	31.																																3

Celkem voleb: 93

Zvolen	5	2	0	6	0	0	2	0	3	0	2	1	15	8	5	0	9	1	0	1	0	0	3	6	1	5	0	15	1	2	0
Vážený skór	10	5	0	13	0	0	3	0	8	0	3	3	30	17	10	0	18	1	0	1	0	0	5	13	3	9	0	28	2	4	0
M pořadí	7.5	11.5	26	5.5	26	26	15.5	26	10	26	15.5	15.5	1	4	7.5	26	3	19.5	26	19.5	26	26	11.5	5.5	15.5	9	26	2	18	13	26

SM K3+

L - J Sociometrická matice

Skupina:	8.A třída
Datum:	8.4.2009

Kritérium: Reálné a esenciální - pozitivní

	C:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	N vol		
H	1.		1			3		2																										3	
H	2.	1		3								2																							3
H	3.								3	2	1																								3
H	4.		2				1																		3										3
H	5.		1	3			2																												3
H	6.									2		3																							3
H	7.		1	3			2																												3
H	8.									3	2	1																							3
H	9.			1								2																							3
H	10.												3																						3
H	11.																																		3
H	12.								3	1	2																								3
H	13.									3																									3
H	14.										1																								3
H	15.										3																								3
H	16.									1	3																								3
H	17.										1	2																							3
D	18.																																		3
D	19.																																		3
D	20.										3																								3
D	21.																																		3
D	22.																																		3
D	23.																																		3
D	24.																																		3
D	25.																																		3
D	26.																																		3
D	27.																																		3
D	28.																																		3
D	29.																																		3
D	30.																																		3
D	31.																																		3
Celkem voleb:		93																																	
Zvolen		1	6	9	1	1	4	1	4	5	5	7	1	1	2	2	1	1	1	4	5	3	1	5	4	3	2	4	0	3	1	5			
Vážený skôr		3	17	15	1	1	9	2	4	9	14	12	2	2	5	3	3	3	1	6	9	6	3	9	10	5	3	10	0	8	3	8			
M pořadí		21	1	2	29	29	8,5	26	17	8,5	3	4	26	26	15,5	21	21	21	29	13,5	8,5	13,5	21	8,5	5,5	15,5	21	5,5	31	11,5	21	11,5			

L - J Sociometrická matice

Skupina:	8.B třída
Datum:	8. 4. 2009

SM K1-	Potencionalní - negativní
Kritérium:	

C:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	N
H	1.			1						2				3															3	
H	2.	2			1								3																3	
H	3.	2			1								3																3	
H	4.	2			3								1																3	
H	5.	2			3						2			1															3	
H	6.	1			2						3																		3	
H	7.				2							3																	3	
H	8.				2							3					3												3	
H	9.				3									2															3	
H	10.				3			1						2															3	
H	11.				3			1						2															3	
H	12.				2						1			3															3	
H	13.	2			2			3						1															3	
H	14.				1			1						2							3								3	
H	15.				2			1						3															3	
D	16.				3									2															3	
D	17.				2									2															3	
D	18.				1									2															3	
D	19.				1									2															3	
D	20.				1									2															3	
D	21.				2									3															3	
D	22.				3									2															3	
D	23.				2									2															3	
D	24.				3									2															3	
D	25.				1									2															3	
D	26.				2									2															3	
D	27.				3									2															3	
D	28.				1									2															3	
D	29.				2									3															3	

Celkem voleb:	84
Zvolen	6 2 2 9 25 1 0 1 2 2 2 0 7 13 0 0 0 5 1 2 1 1 2 0 0 0 0 0 0
Vážený skór	10 4 2 15 65 1 0 3 4 3 5 0 12 22 0 0 0 10 2 2 1 3 4 0 0 0 0 0 0
M pořadí	5.5 9 15 3 1 17.5 24 12 9 12 7 24 4 2 24 24 5.5 15 15 17.5 12 9 24 24 24 24 24 24

L - J Sociometrická matice

Skupina:	8.B třída
Datum:	8. 4. 2009

SM KI+	Potencionální - pozitivní
--------	---------------------------

C:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	N
H	1.	2					1	3																					3	
H	2.	3					1	2																					3	
H	3.			1					3	2																			3	
H	4.								1	3	2																		3	
H	5.		3	1							2																		3	
H	6.												2																3	
H	7.	2										3																	3	
H	8.					2								3	1														3	
H	9.										2	1	3																3	
H	10.								1	2	2	3																	3	
H	11.								1	2															3				3	
H	12.							3	2						1														3	
H	13.																												3	
H	14.							2	1																				3	
H	15.							3	2																				3	
D	16.																												3	
D	17.																												3	
D	18.																												3	
D	19.																												3	
D	20.																												3	
D	21.																												3	
D	22.																												3	
D	23.																												3	
D	24.																												3	
D	25.																												3	
D	26.																												3	
D	27.																												3	
D	28.																												3	
D	29.																												3	

Veškeré voleb:	84
Zvolen	1 4 1 4 0 1 5 8 4 4 3 4 1 1 3 5 3 5 3 2 1 1 3 1 3 1 6 3 3 2 2
Vážený skôr	1 6 1 10 0 2 10 18 10 7 7 6 2 1 8 8 8 6 7 3 2 2 2 4 3 13 5 7 6 5
MI poradi	27 14,5 27 4 29 23,5 4 1 4 10,5 10,5 14,5 23,5 27 7 7 7 14,5 10,5 20,5 23,5 23,5 19 20,5 2 17,5 10,5 14,5 17,5

L - J Sociometrická matice

Skupina:	8.B třída
Datum:	8. 4. 2009

SM K2+	Reálné - pozitivní
--------	--------------------

	C:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	N	
H	1.	1																													3	
H	2.	2	1																													3
H	3.		2	1																												3
H	4.			2	1																											3
H	5.				2	1																										3
H	6.						1																									3
H	7.	2	3					1																								3
H	8.	2	3						1																							3
H	9.									1																						3
H	10.										1																					3
H	11.											1																				3
H	12.	3							2																							3
H	13.									2																						3
H	14.	3									2																					3
H	15.											1																				3
D	16.																															3
D	17.	3																														3
D	18.	3																														3
D	19.	3																														3
D	20.																															3
D	21.																															3
D	22.																															3
D	23.																															3
D	24.																															3
D	25.	3																														3
D	26.	2																														3
D	27.																															3
D	28.	3																														3
D	29.																															3
Celkem voleb:	84																															
Zvolen	11	3	1	0	0	1	10	2	2	1	0	1	0	1	1	7	0	1	1	0	0	0	4	2	18	3	13	1	0			
Vážený skór	15	3	1	0	0	3	19	5	3	1	0	3	0	3	3	13	0	2	1	0	0	0	12	3	50	4	22	2	0			
M pořadí	4	12	19	25	25	12	3	7	12	19	25	12	25	12	12	5	25	16,5	19	25	25	6	12	1	8	2	16,5	25				

L - J Sociometrická matice

Skupina:	8.B třída
Datum:	8. 4. 2009

SM K3-

Kritérium: Reálné a esenciální - negativní

	C:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	N
H	1.					1																								3	
H	2.					1																									3
H	3.					1																									3
H	4.					1																									3
H	5.																														3
H	6.																														3
H	7.																														3
H	8.																														3
H	9.																														3
H	10.																														3
H	11.																														3
H	12.																														3
H	13.																														3
H	14.																														3
H	15.																														3
D	16.																														3
D	17.																														3
D	18.																														3
D	19.																														3
D	20.																														3
D	21.																														3
D	22.																														3
D	23.																														3
D	24.																														3
D	25.																														3
D	26.																														3
D	27.																														3
D	28.																														3
D	29.																														3

Celkem voleb: 84

Zvolen	4	1	4	8	25	2	0	0	0	3	1	2	0	5	8	0	0	2	6	2	1	4	1	1	2	0	0	0	0	2
Vážený skôr	5	3	4	14	73	3	0	0	5	1	4	0	0	8	14	0	0	5	10	2	1	7	2	2	2	0	0	0	0	3
M pořadí	8	13	10,5	2,5	1	13	25	25	8	19,5	10,5	2,5	5	2,5	25	25	8	4	16,5	19,5	6	16,5	16,5	16,5	25	25	25	25	13	

L - J Sociometrická matice

Skupina:	8.B třída
Datum:	8. 4. 2009

SM K3+

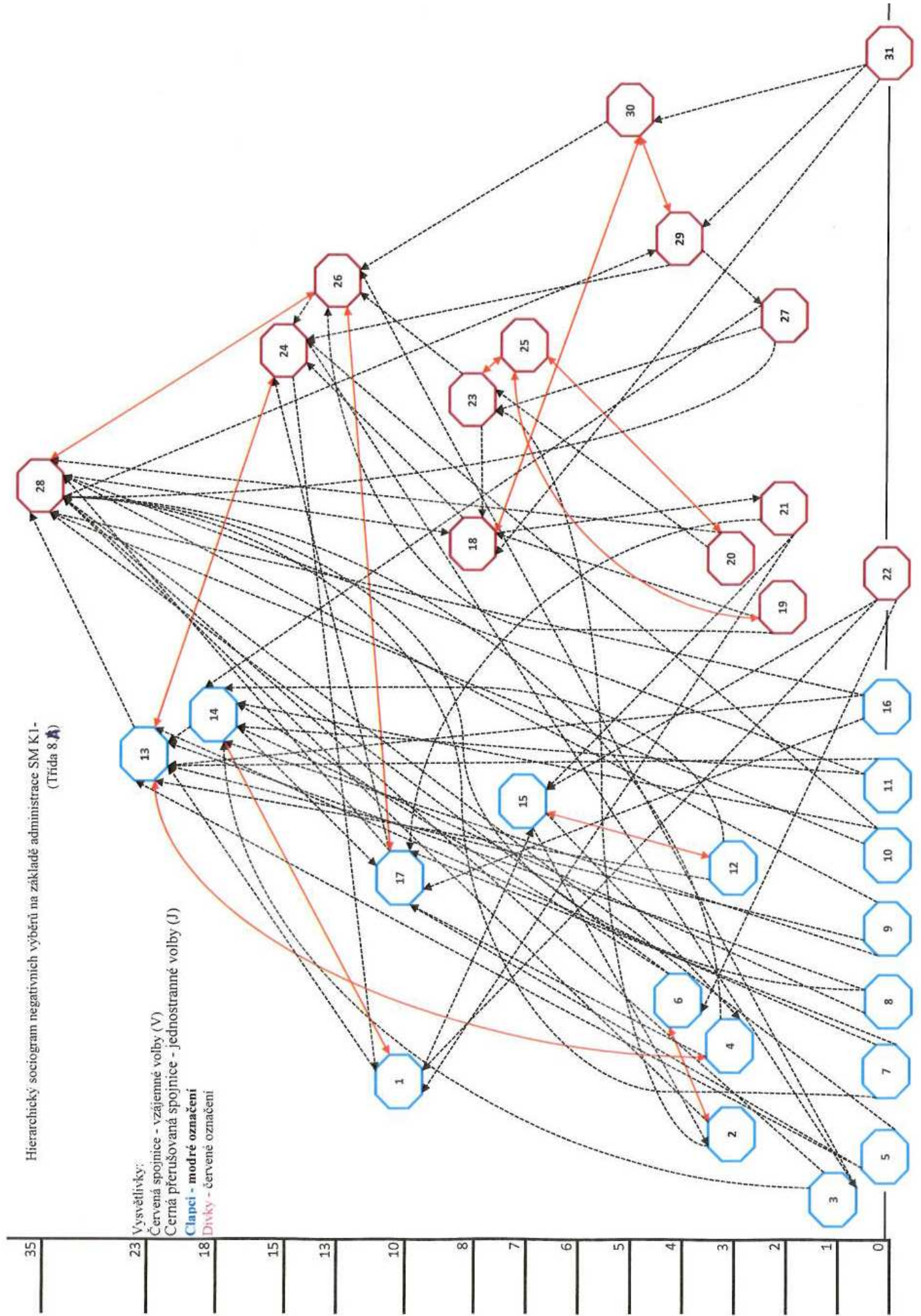
Kritérium: Reálné a esenciální - pozitivní

C:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	N vol.	
H	1.	2					1	3																					3		
H	2.	3					1	2																						3	
H	3.			1					3	2																				3	
H	4.											1											2							3	
H	5.			3	1							2																		3	
H	6.						3	1																						3	
H	7.	3	1			1		2																						3	
H	8.											3			2															3	
H	9.								2	1	3																			3	
H	10.						1		1	2																				3	
H	11.						1	2	3	2																				3	
H	12.								3	2					1															3	
H	13.							2																						3	
H	14.						2	1																						3	
H	15.						3		2																					3	
D	16.															1														3	
D	17.								3								1													3	
D	18.																													3	
D	19.																			1	2									3	
D	20.																		1	3	3									3	
D	21.																		1	3										3	
D	22.																														3
D	23.																														3
D	24.																														3
D	25.																														3
D	26.																														3
D	27.																														3
D	28.																														3
D	29.																														3

Celkem voleb: 84

Zvolen	2	4	1	6	0	1	4	7	6	6	1	3	2	0	3	3	2	2	3	2	3	0	3	2	4	5	4	3	1
Vážený skór	2	7	1	14	0	3	9	14	10	11	3	5	5	0	7	5	6	4	7	4	4	0	4	5	12	7	8	8	3
M pořadí	25	10,5	26	1,5	28	23	6	1,5	5	4	23	15,5	15,5	28	10,5	15,5	13	19,5	10,5	19,5	19,5	28	19,5	15,5	3	10,5	7,5	7,5	23

Hierarchický sociogram negativních výběrů na základě administrace SM K1 -
(Třída 8.A)



23 Vysvětlivky:

Červená spojnice - vzájemné volby (V)

Černá přerušovaná spojnice - jednostranné volby (J)

Clapci - modré označení

Divky - červené označení

Hierarchický sociogram pozitivních výběrů na základě administrace SM K1+
(Třída 8A)

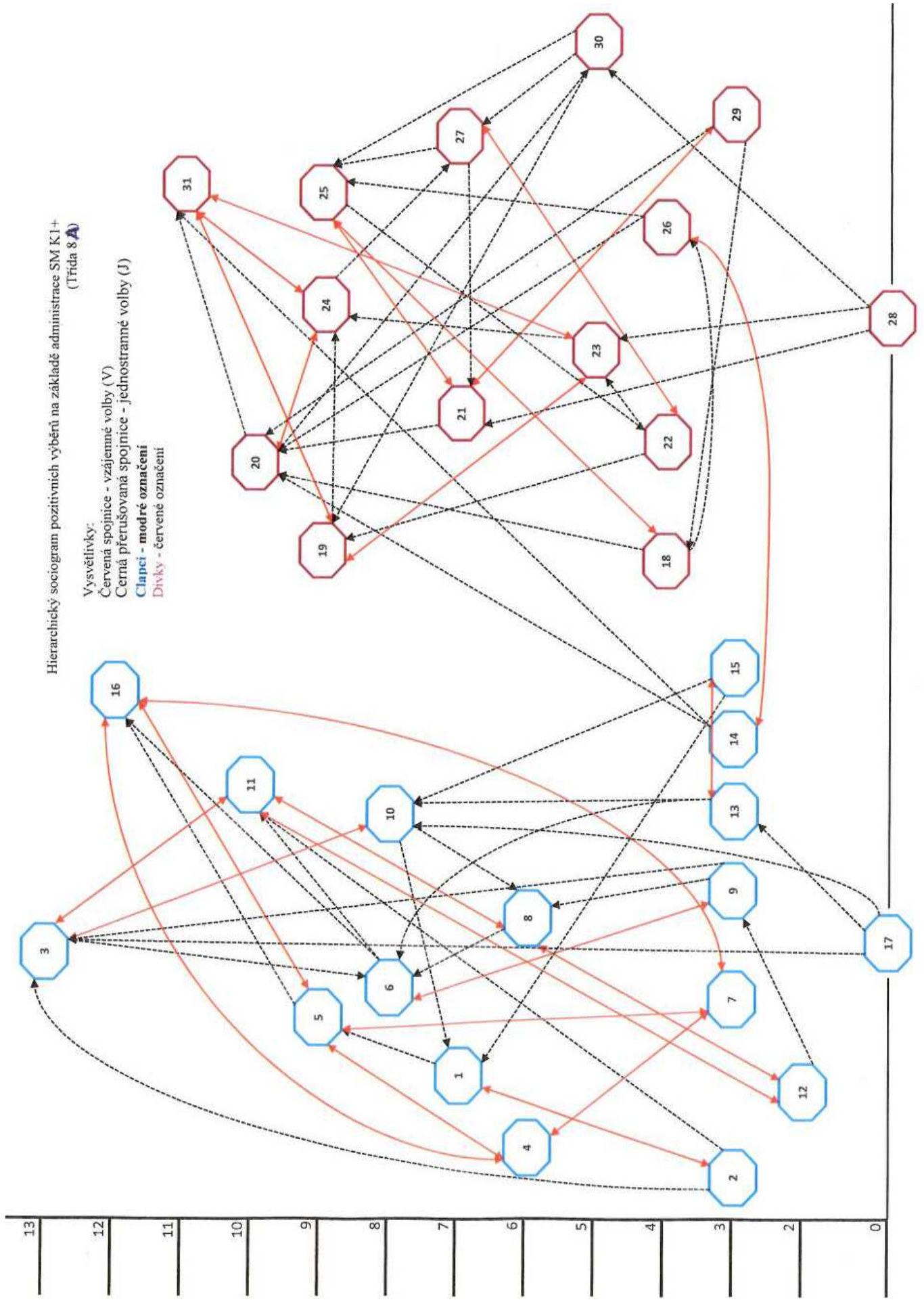
Vysvětlivky:

Červená spojnice - vzájemné volby (V)

Černá přerušovaná spojnice - jednostranné volby (J)

Clapci - modré označení

Dávky - červené označení



Hierarchický sociogram výběrů na základě administrace SM K2-
(Třída 8. 8.)

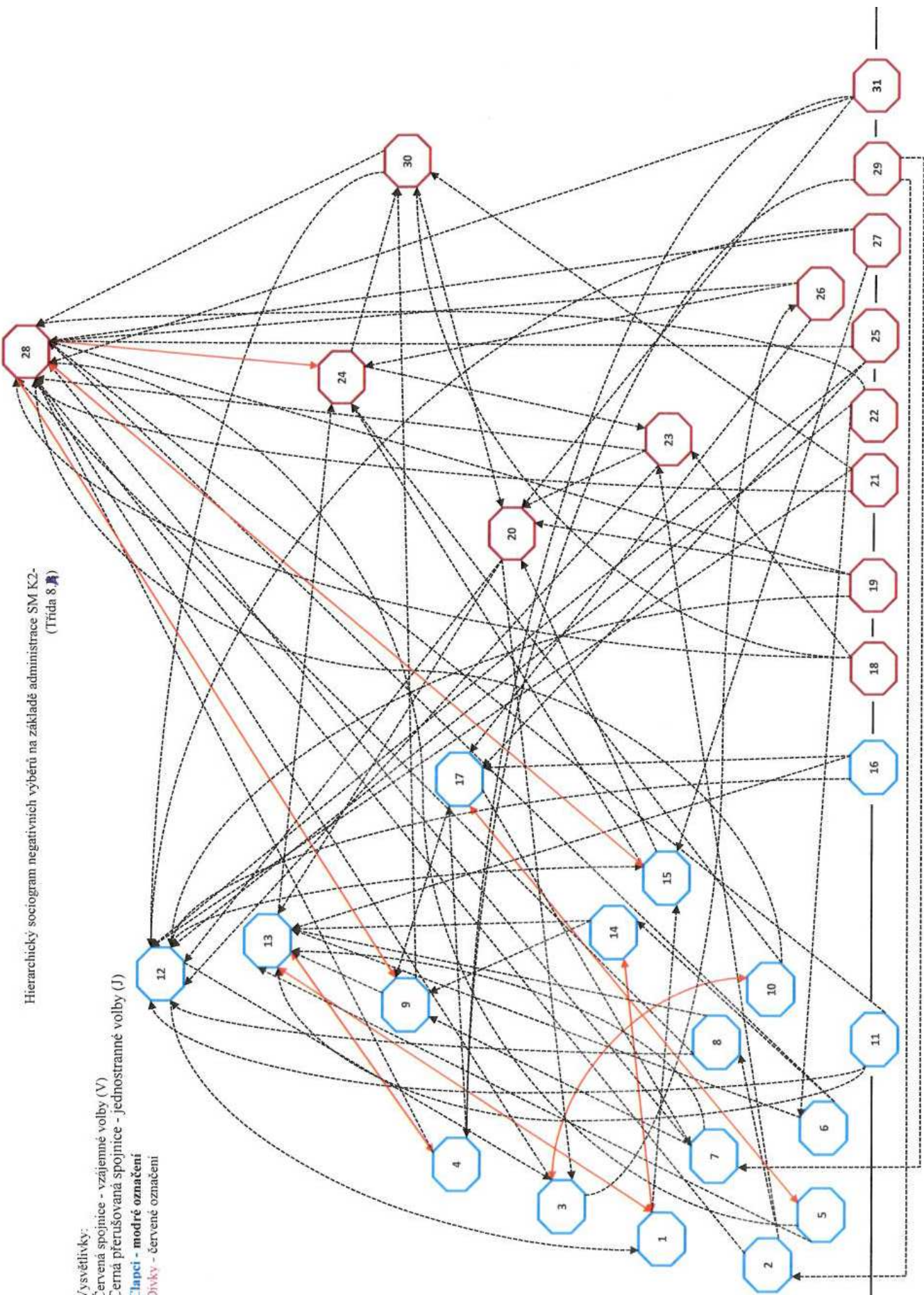
Vysvětlivky:

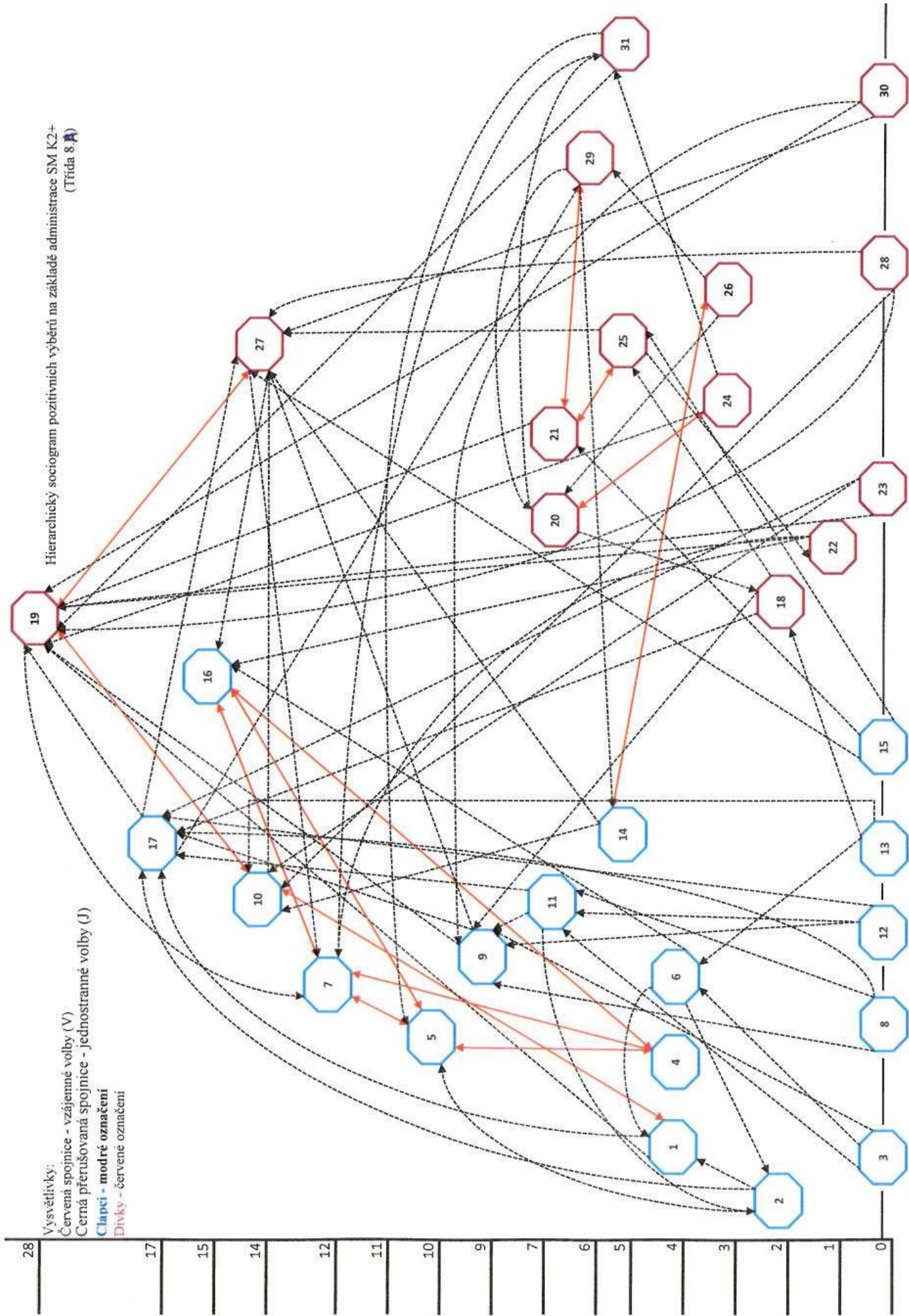
Červená spojnice - vzájemné volby (V)

Černá přerušovaná spojnice - jednostranné volby (J)

Člapek - modré označení

Dívky - červené označení





Hierarchický sociogram pozitivních výběrů na základě administrace SM K2+ (Třída 8 A)

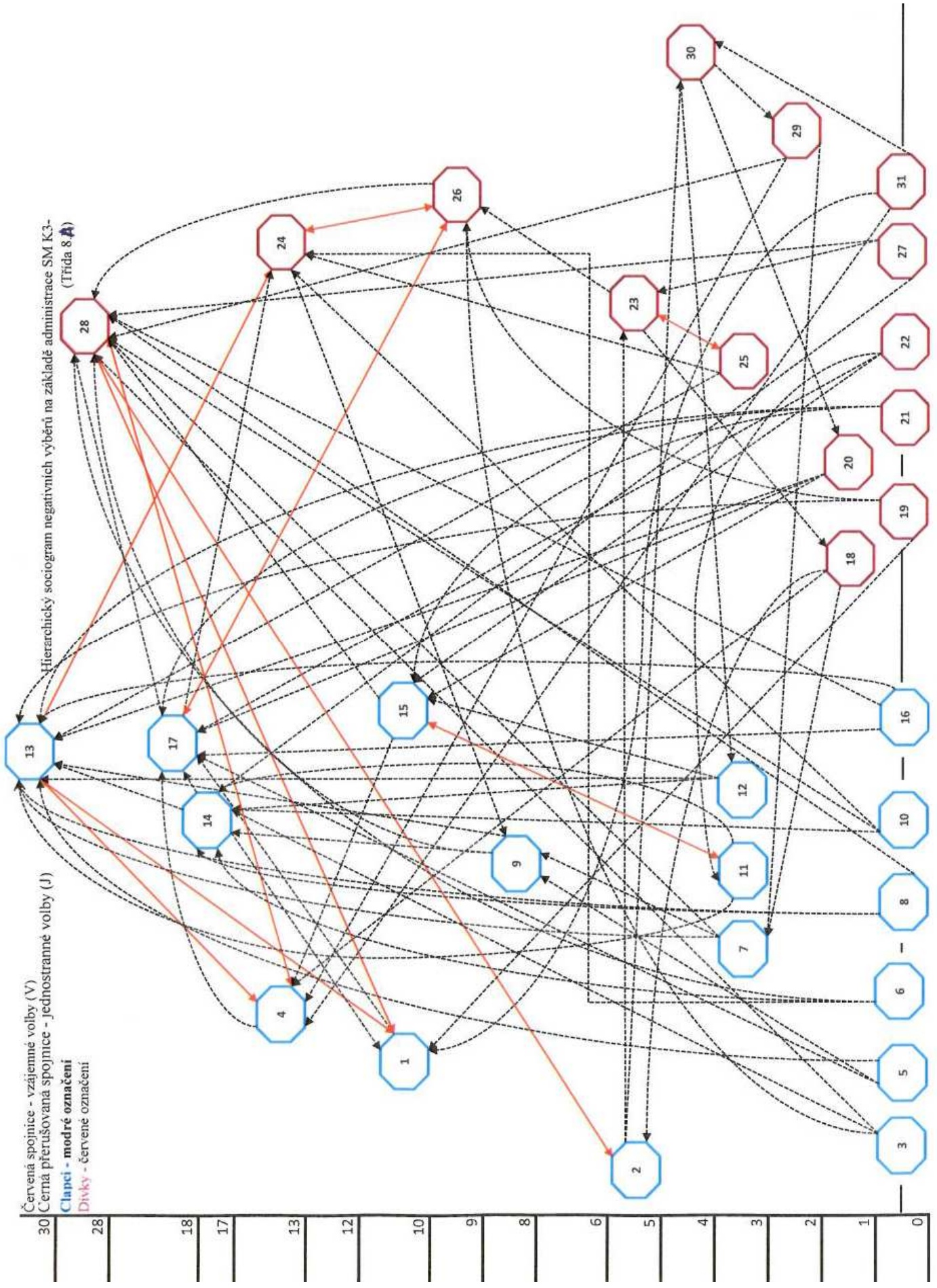
- Vysvětlivky:
 Červená spojnice - vzájemné volby (V)
 Černá přerušovaná spojnice - jednostranné volby (J)
 Clapci - modré označení
 Divky - červené označení

28
17
15
14
12
11
10
9
7
6
5
4
3
2
1
0

Červená spojnice - vzájemné volby (V)
Černá přerušovaná spojnice - jednostranné volby (J)

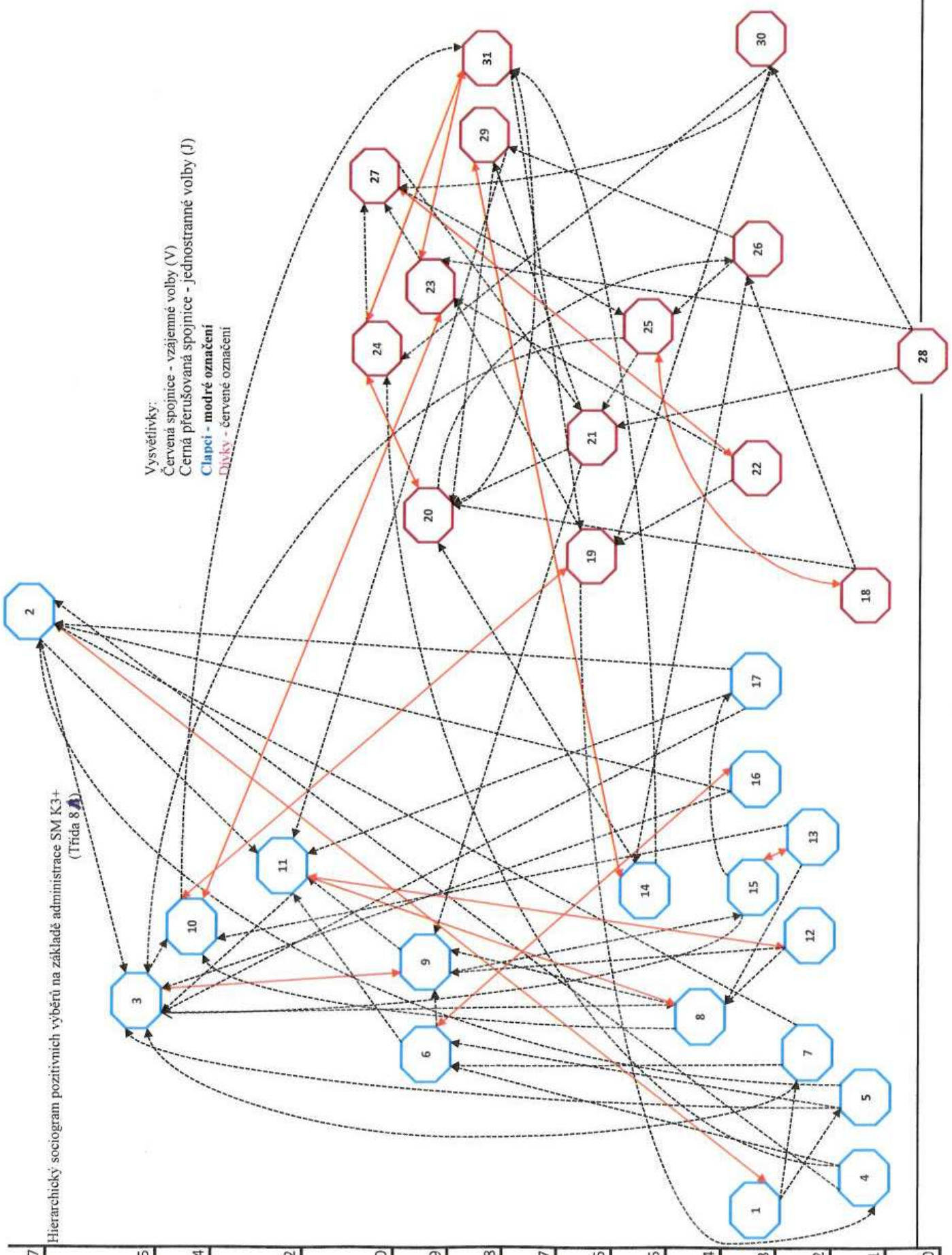
Clapci - modré označení
Dívky - červené označení

Hierarchický sociogram negativních výběrů na základě administrace SM K3-
(Třída 8.A)



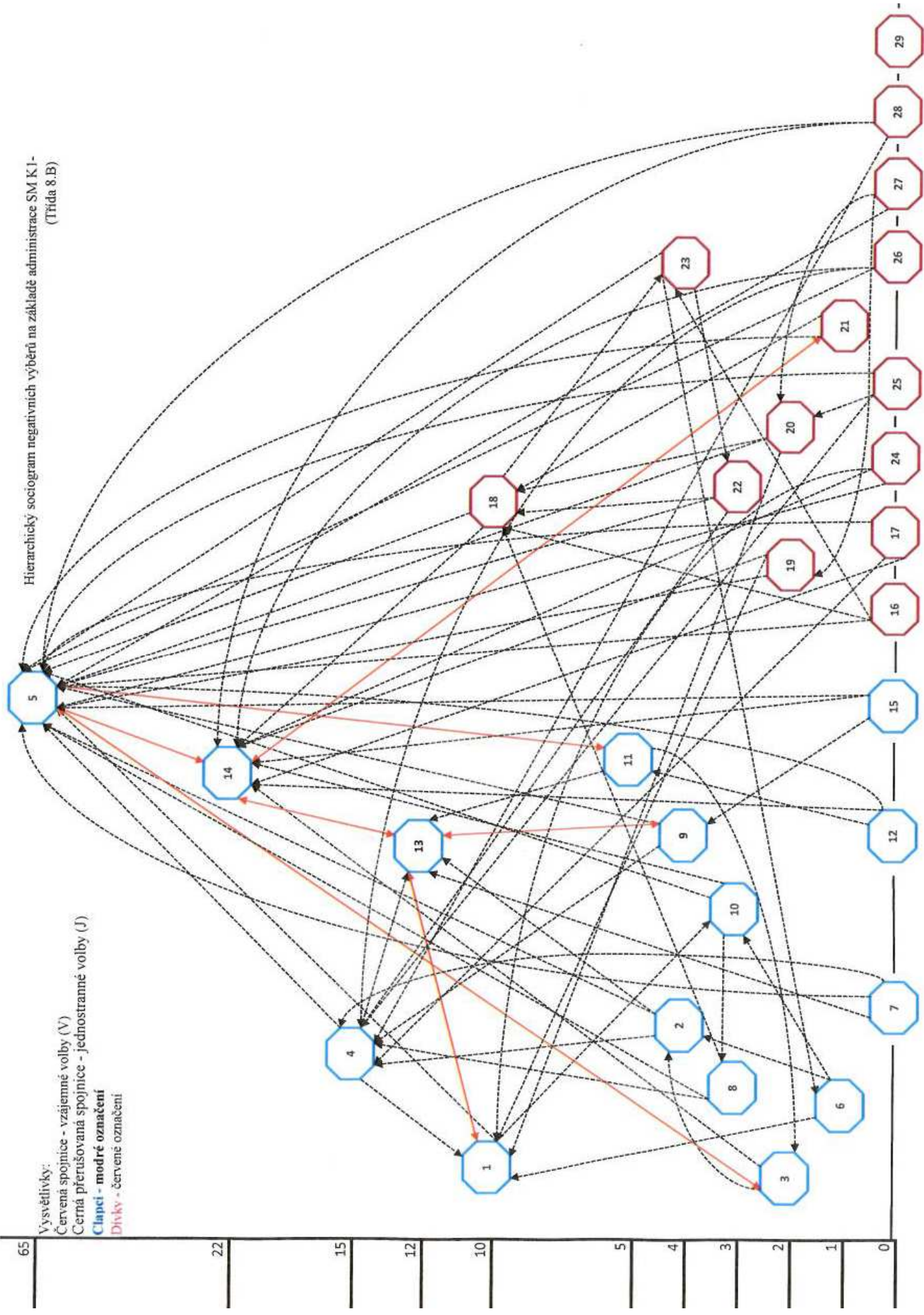
17
15
14
12
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0

Hierarchický sociogram pozitívnych výberů na základě administrace SM K3+ (Třída 8A)



Vysvětlivky:
 Červená spojnice - vzájemné volby (V)
 Černá přerušovaná spojnice - jednostranné volby (J)
 Člapek - modré označení
 Dlouhý - červené označení

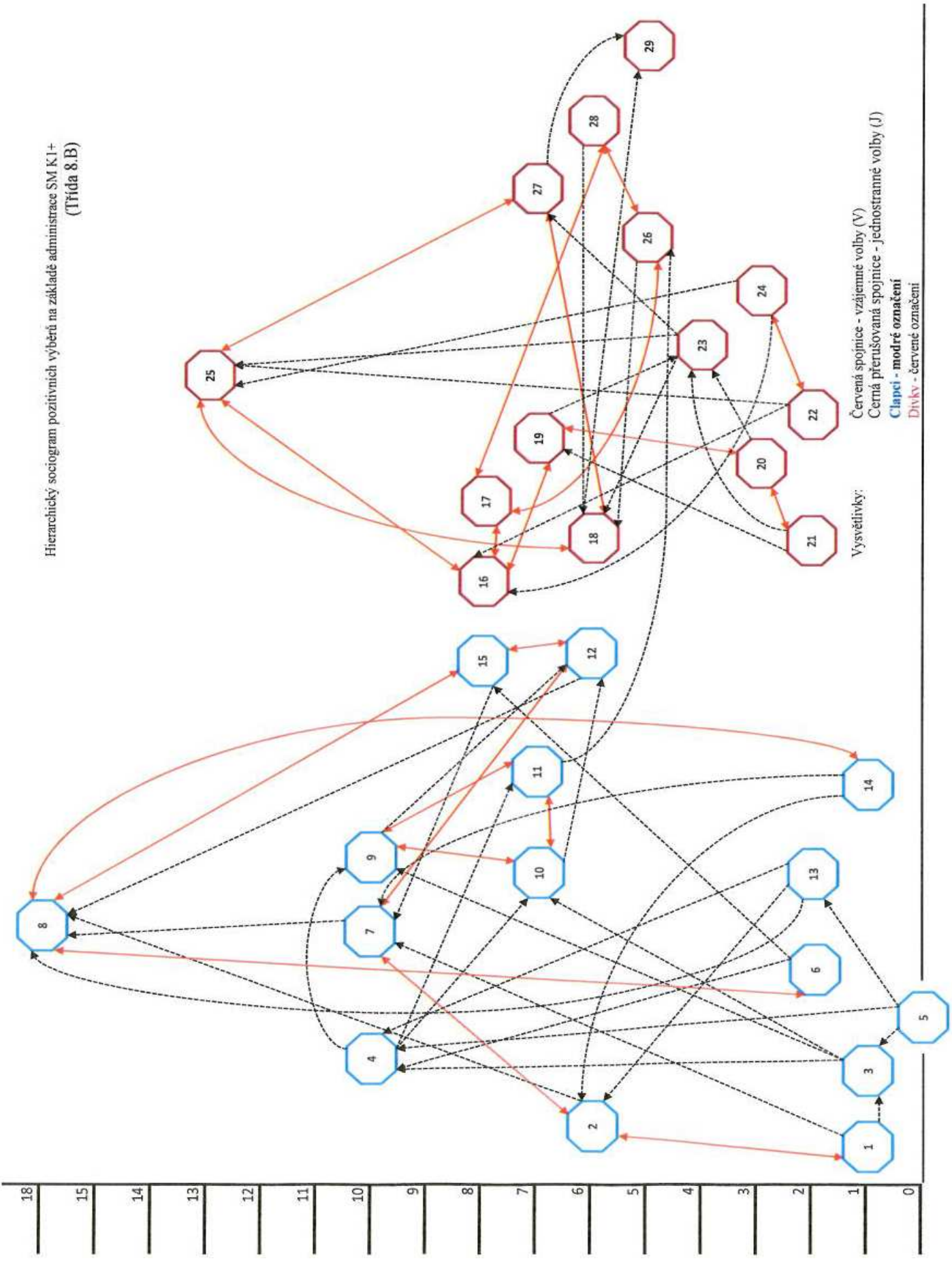
Hierarchický sociogram negativních výběrů na základě administrace SM K1-
(Třída 8.B)



Vysvětlivky:
Červená spojnice - vzájemné volby (V)
Černá přerušovaná spojnice - jednostranné volby (J)
Člapek - modré označení
Dvojkv - červené označení

65	22	15	12	10	5	4	3	2	1	0
----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---

Hierarchický sociogram výběrů na základě administrace SM K1+ (Třída 8.B)



Vysvětlivky:
 Červená spojnice - vzájemné volby (V)
 Černá přerušovaná spojnice - jednostranné volby (J)
 Clapci - modré označení
 Divky - červené označení

Vysvětlivky:

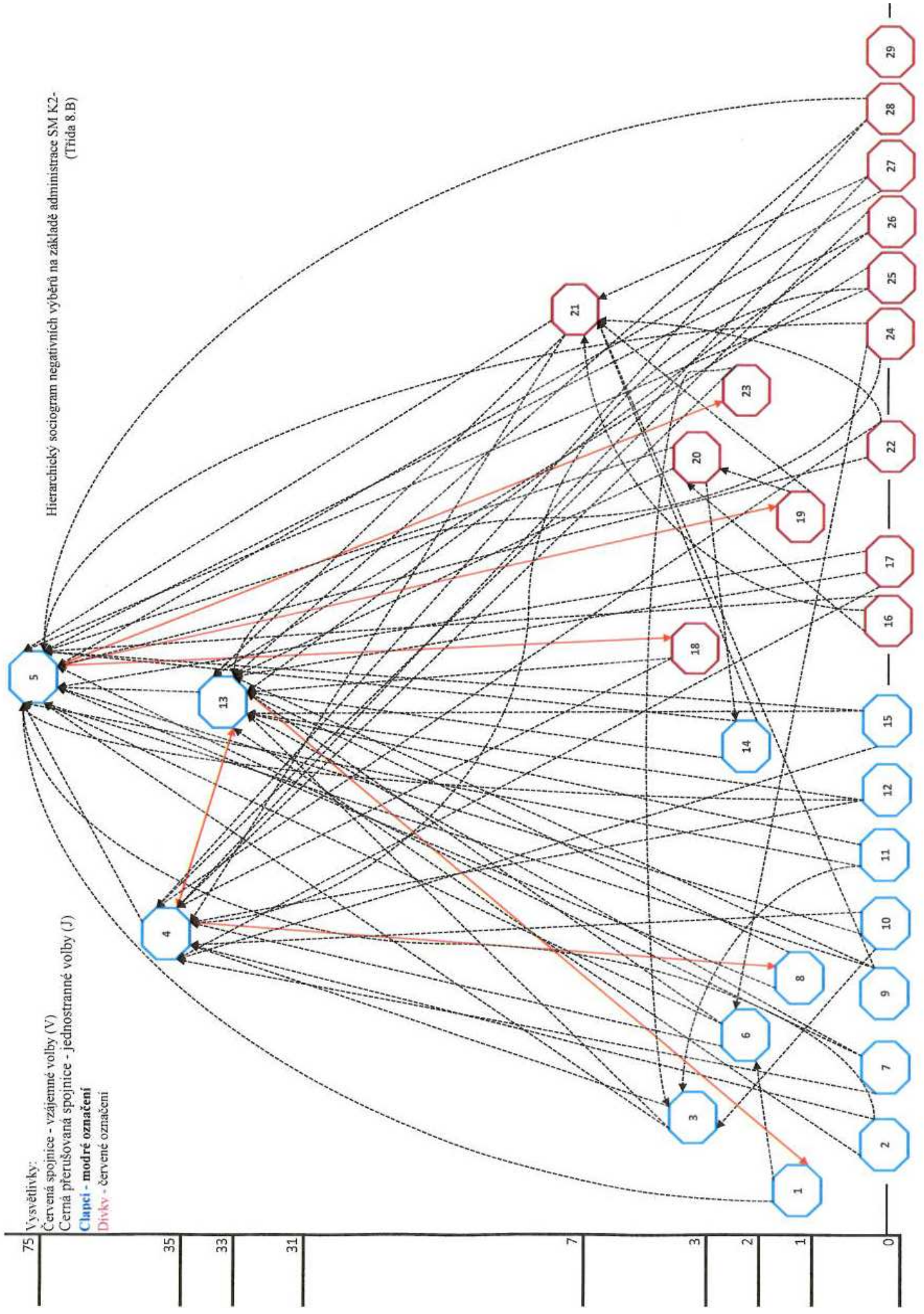
Červená spojnice - vzájemné volby (V)

Černá přerušovaná spojnice - jednostranné volby (J)

Članci - modré označení

Divky - červené označení

Hierarchický sociogram negativních výběrů na základě administrace SM K2-
(Třída 8.B)



Hierarchický sociogram pozitivních výběrů na základě administrace SM K2+
(Třída 8.B)

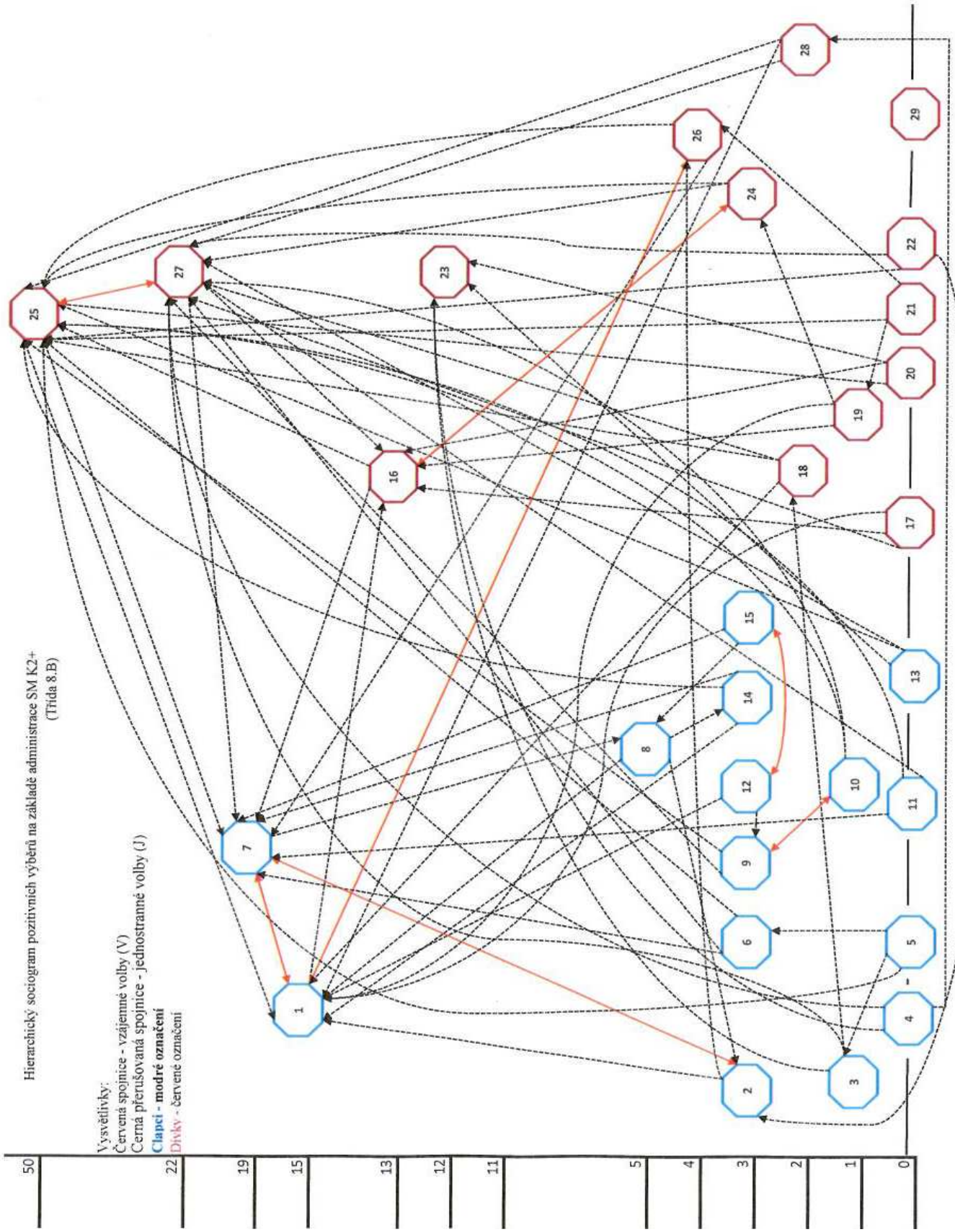
Vysvětlivky:

Červená spojnice - vzájemné volby (V)

Černá přerušovaná spojnice - jednostranné volby (J)

Člapek - modré označení

Dávky - červené označení



Hierarchický sociogram negativních výběrů na základě administrace SM K3- (Třída 8.B)

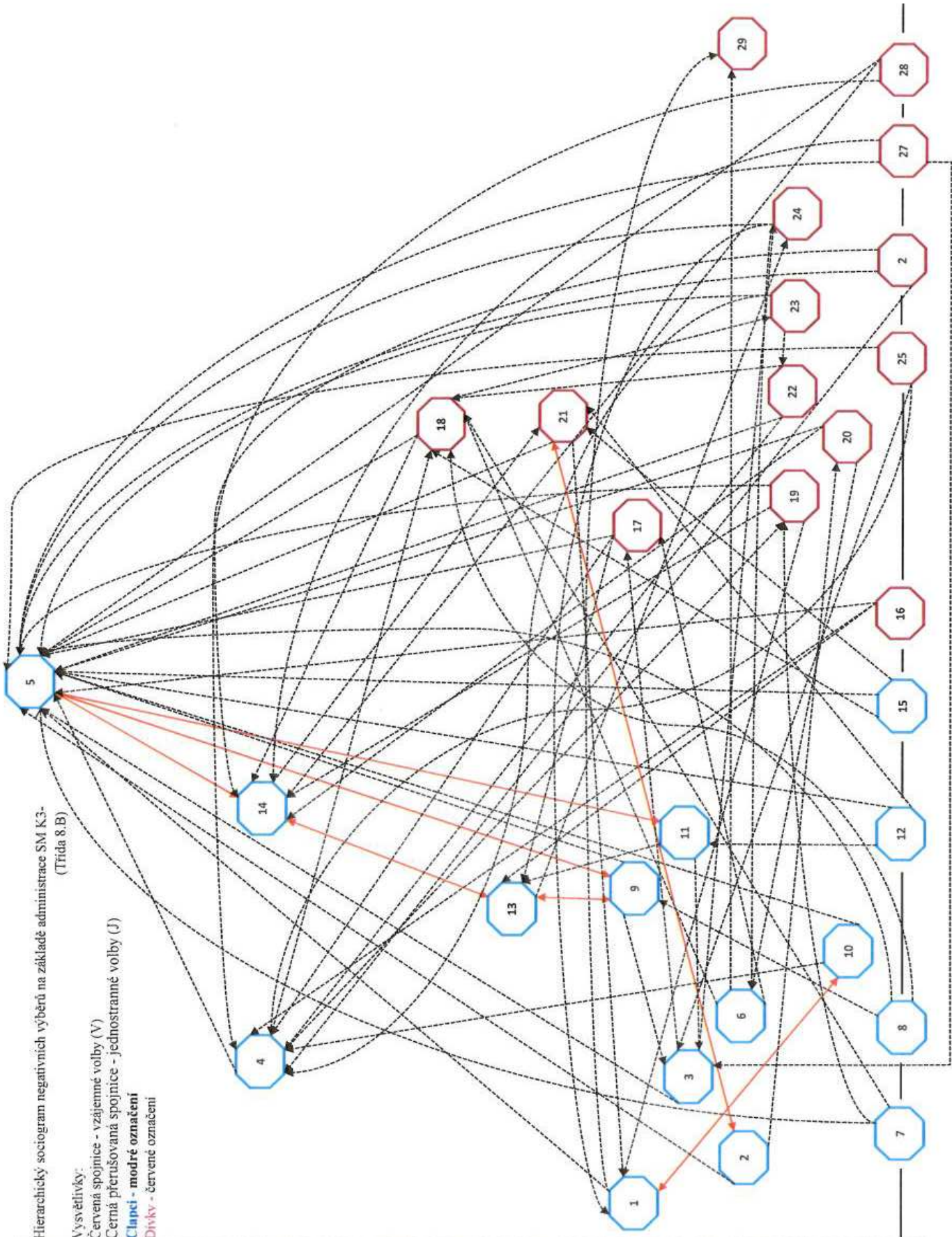
Vysvětlivky:

Cervená spojnice - vzájemné volby (V)

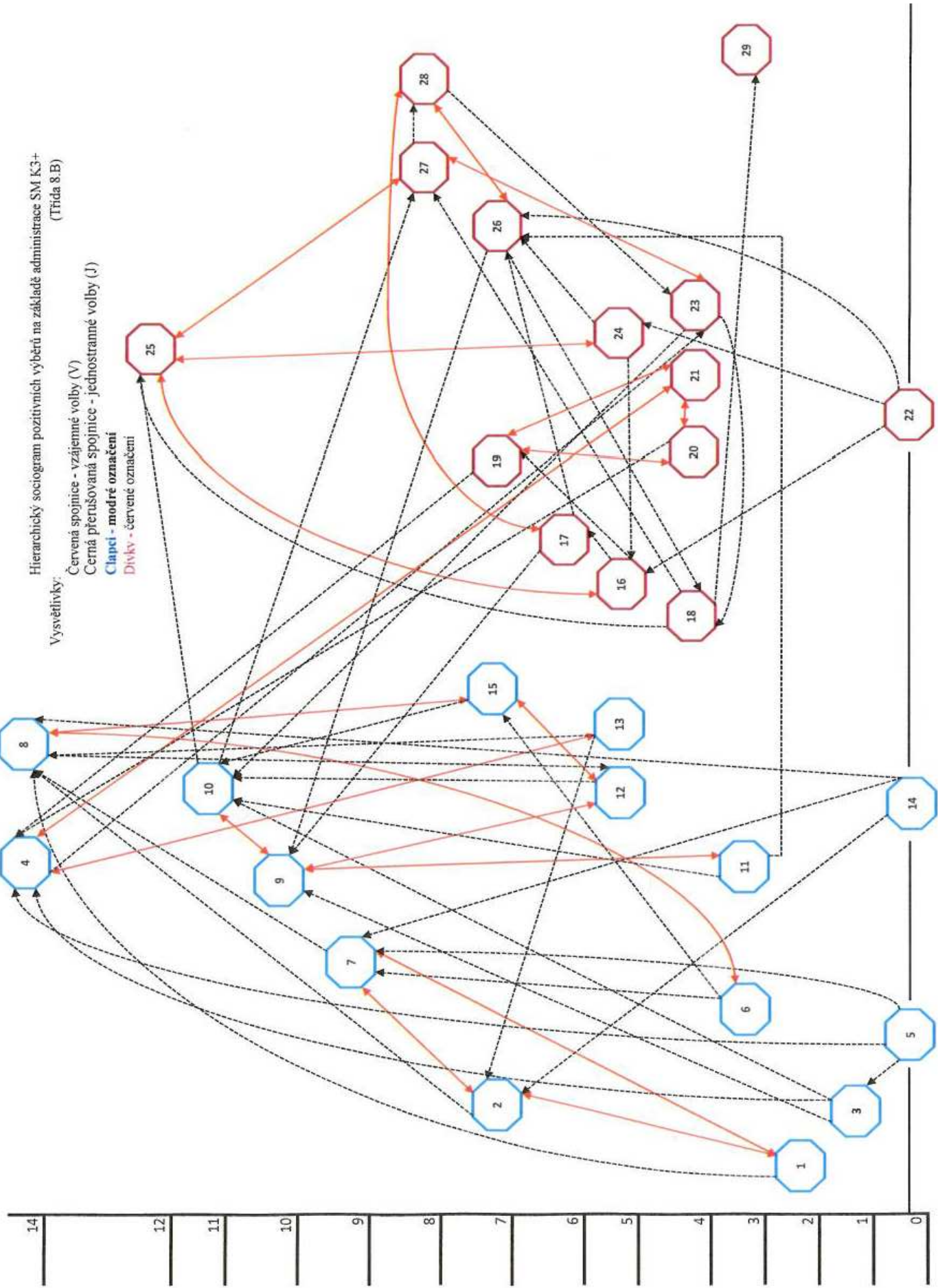
Cerná přerušovaná spojnice - jednostranné volby (J)

Clapci - modré označení

Diváky - červené označení



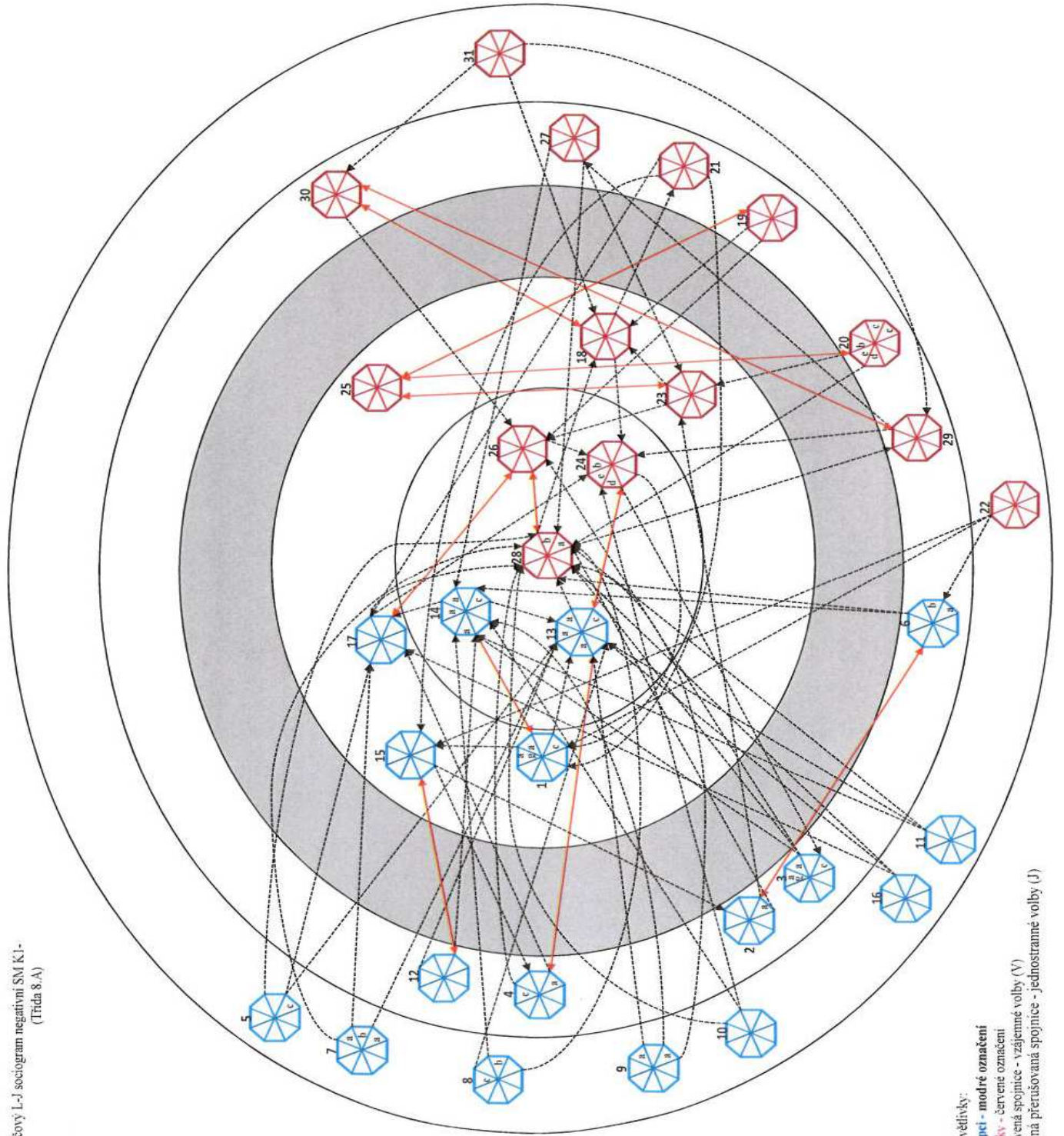
14	12	11	10	8	7	5	4	3	2	1	0
----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---



Hierarchický sociogram pozitivních výběrů na základě administrace SM K3+
(Třída 8.B)

Vysvětlivky:
 Červená spojnice - vzájemné volby (V)
 Černá přerušovaná spojnice - jednostranné volby (J)
 Čapci - modré označení
 Dívky - červené označení

Třetíový L-J sociogram negativní SM K1-
(Třída 8.A)



Vysvětlivky:

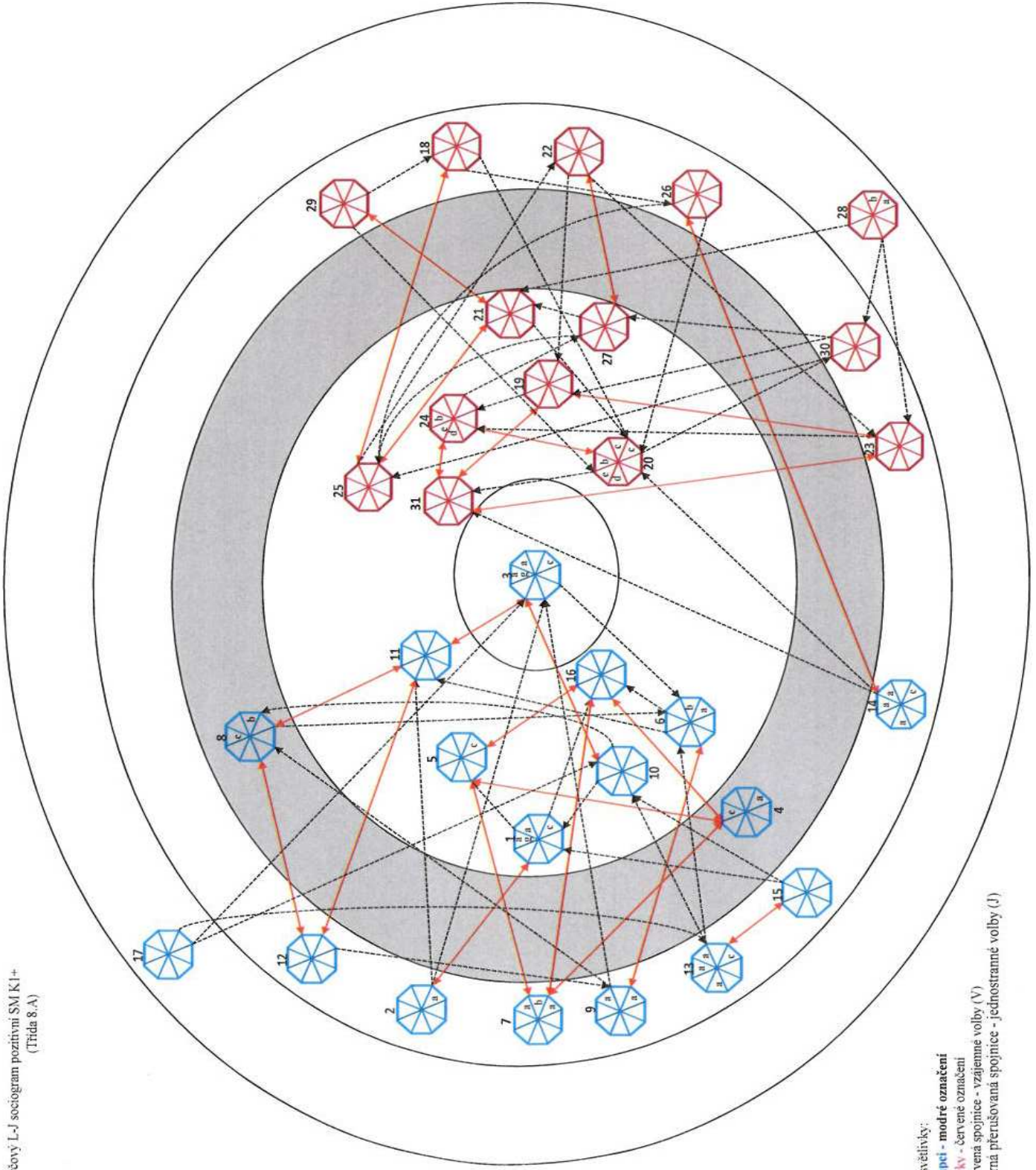
Clapci - modré označení

Dívky - červené označení

Červená spojnice - vzájemné volby (V)

Černá přerušovaná spojnice - jednostranné volby (J)

Terčový L-J sociogram pozitivní SM K1+
(Třída 8.A)



Vysvětlivky:

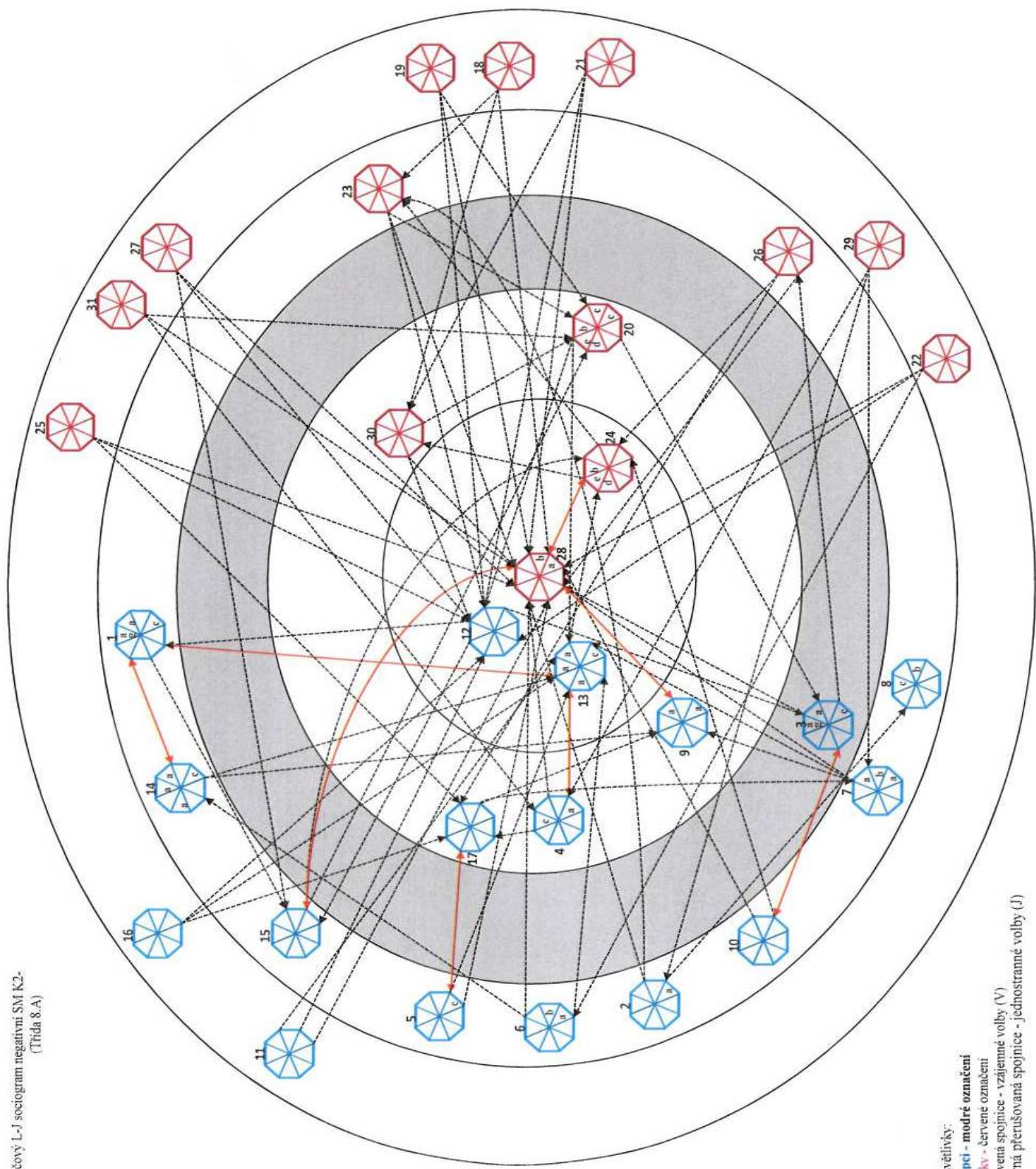
Člapek - modré označení

Děvkv - červené označení

Červená spojnice - vzájemné volby (V)

Černá přerušovaná spojnice - jednostranné volby (J)

Tercový L-J sociogram negativní SM K2-
(Třída 8.A)



Vysvětlivky:

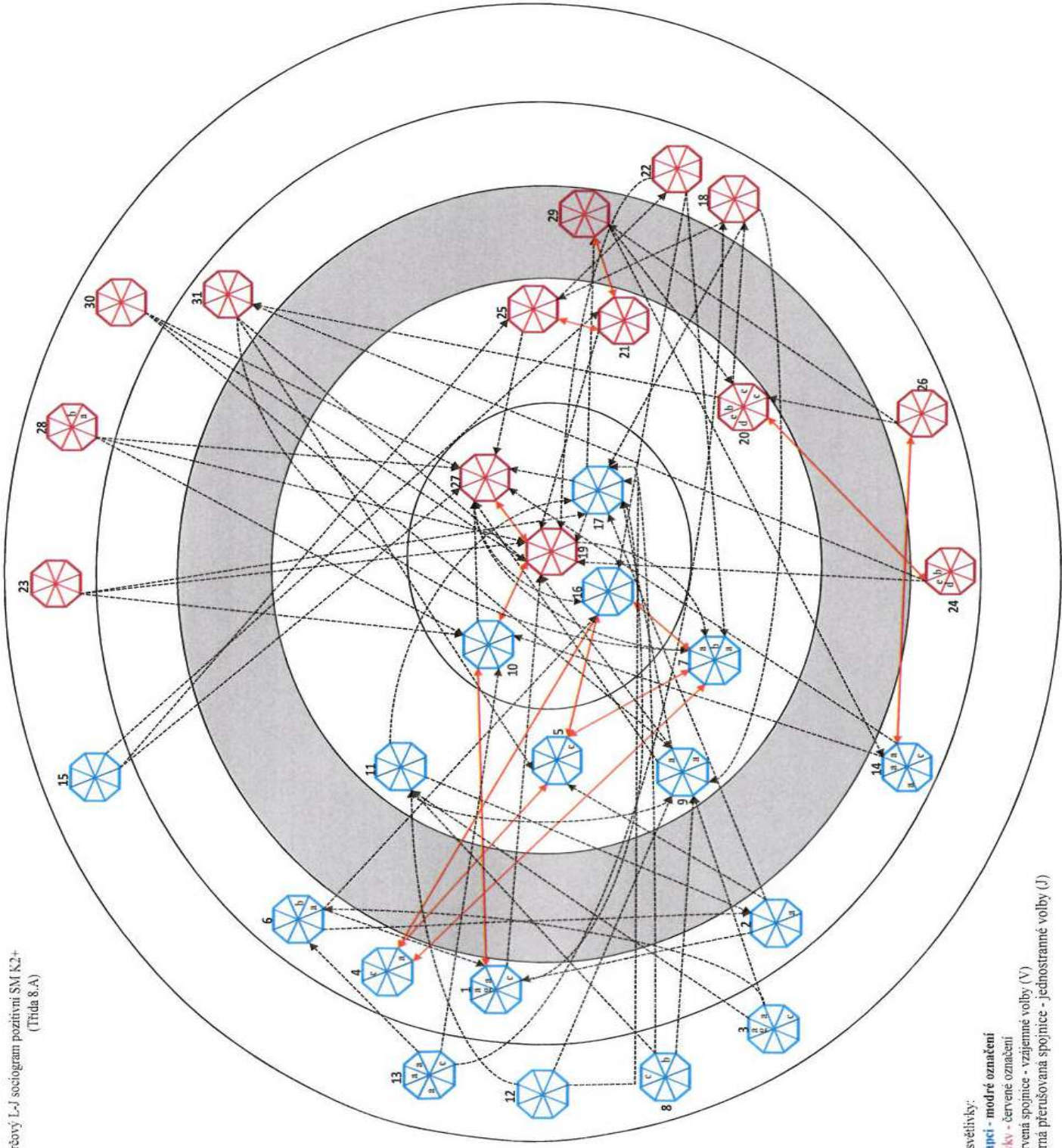
Čtupci - modré označení

Dívky - červené označení

Červená spojnice - vzájemné volby (V)

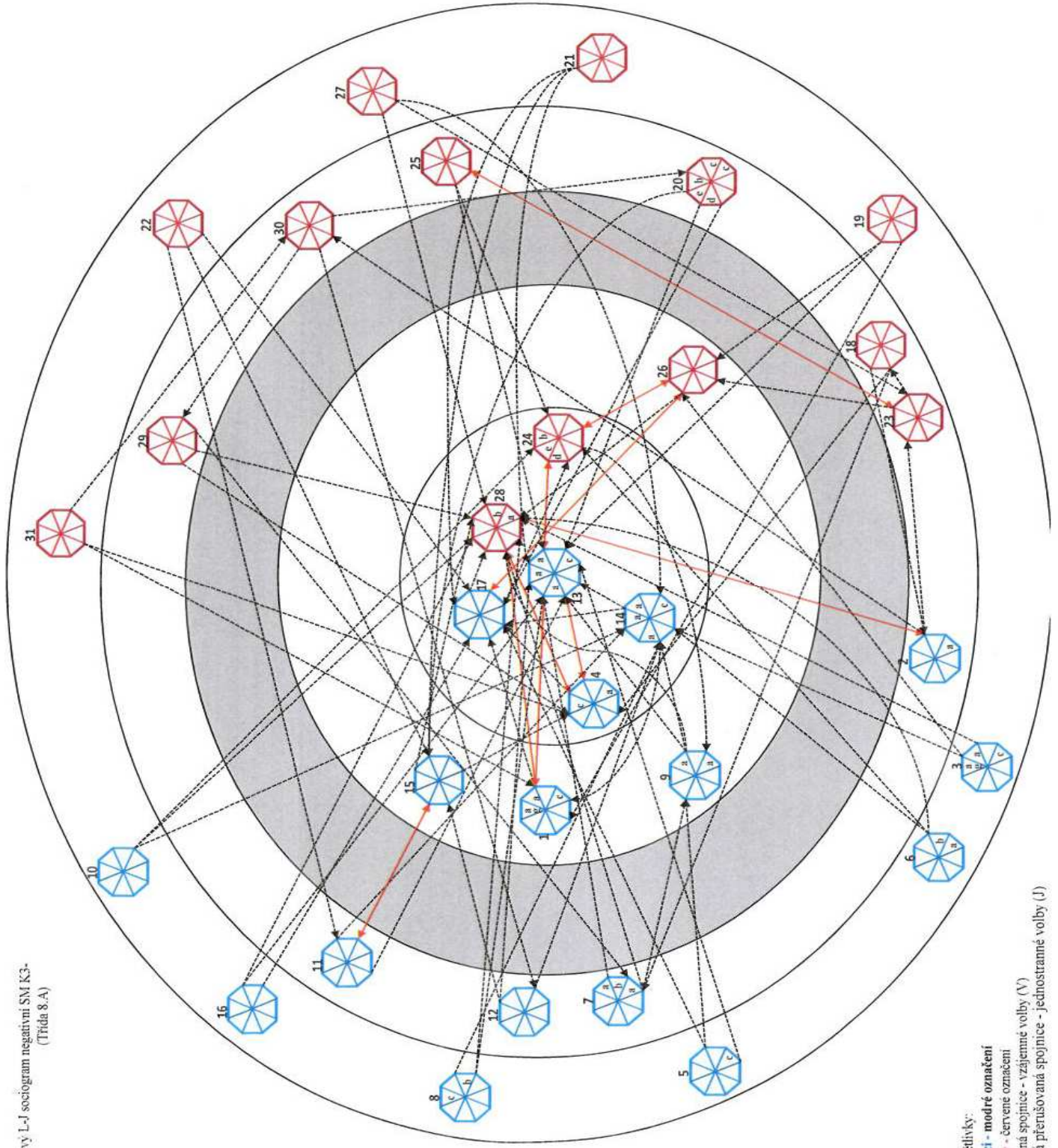
Černá přerušovaná spojnice - jednostranné volby (J)

Terčový L-J sociogram pozitivní SM, K2+
(Třída 8.A)



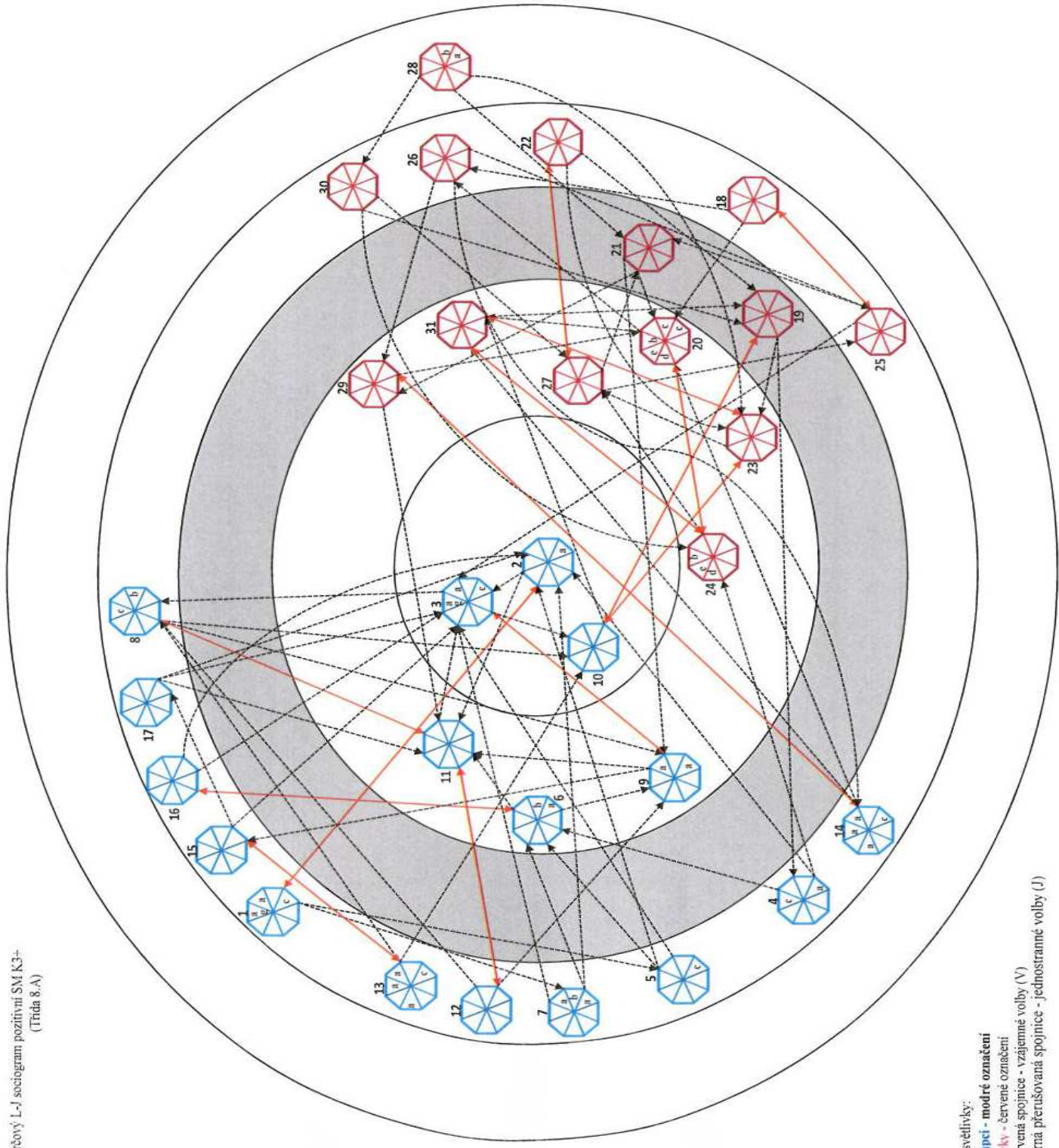
Vysvětlivky:
Clapci - modré označení
Divky - červené označení
 Červená spojnice - vzájemné volby (V)
 Černá přerušovaná spojnice - jednostranné volby (J)

Tertový L-J sociogram negativní SM K3-
(Třída 8.A)



Vysvětlivky:
Clapci - modré označení
Divky - červené označení
 Červená spojnice - vzájemné volby (V)
 Černá přerušovaná spojnice - jednostranné volby (J)

Terčový L-J sociogram pozitivní SM K3+
(Třída 8.A)



Vysvětlivky:

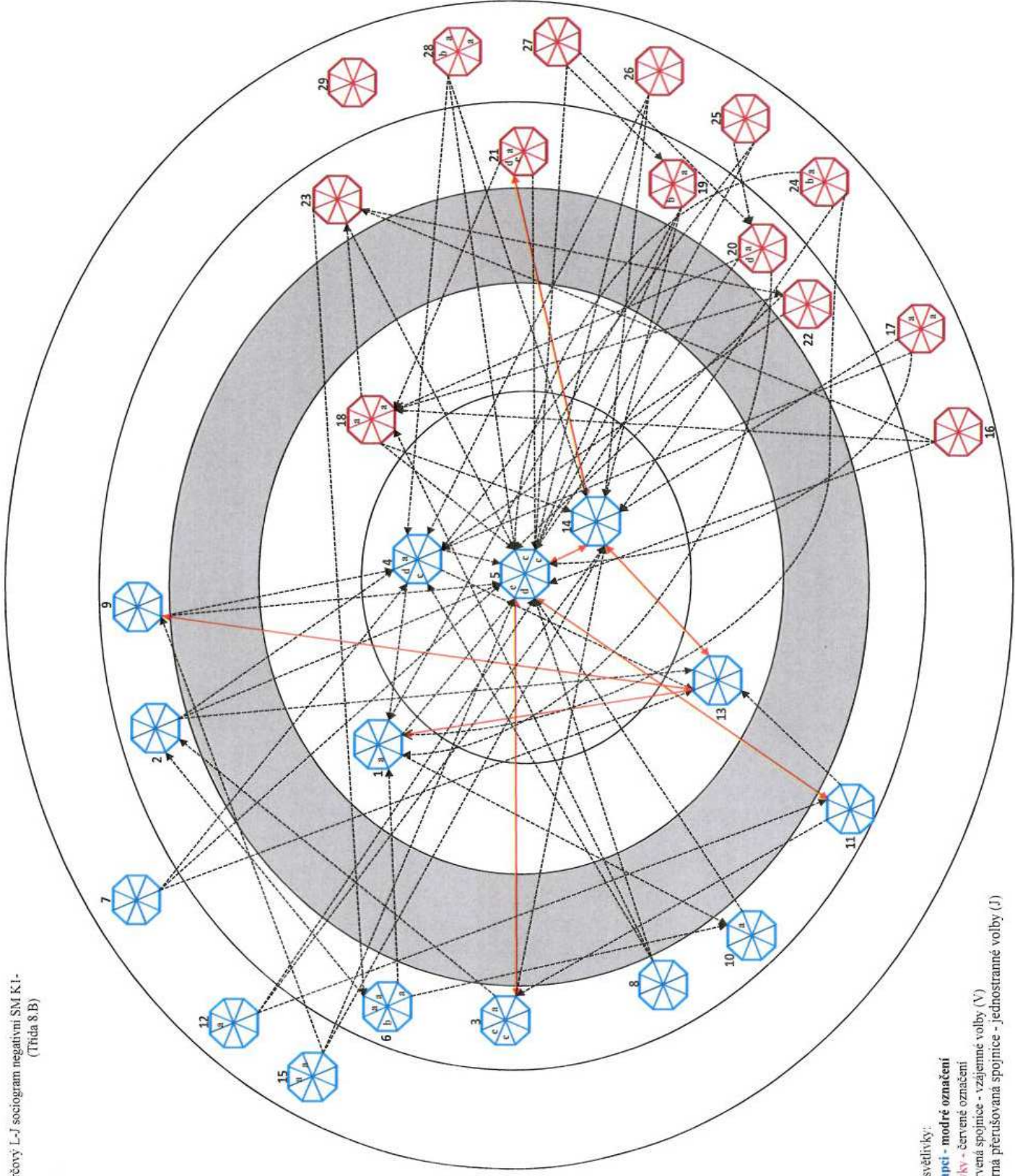
Clapci - modré označení

Dičky - červené označení

Červená spojnice - vzájemné volby (V)

Černá přerušovaná spojnice - jednostranné volby (J)

Terčový L-J sociogram negativní SM K1-
(Třída 8.B)



Vysvětlivky:

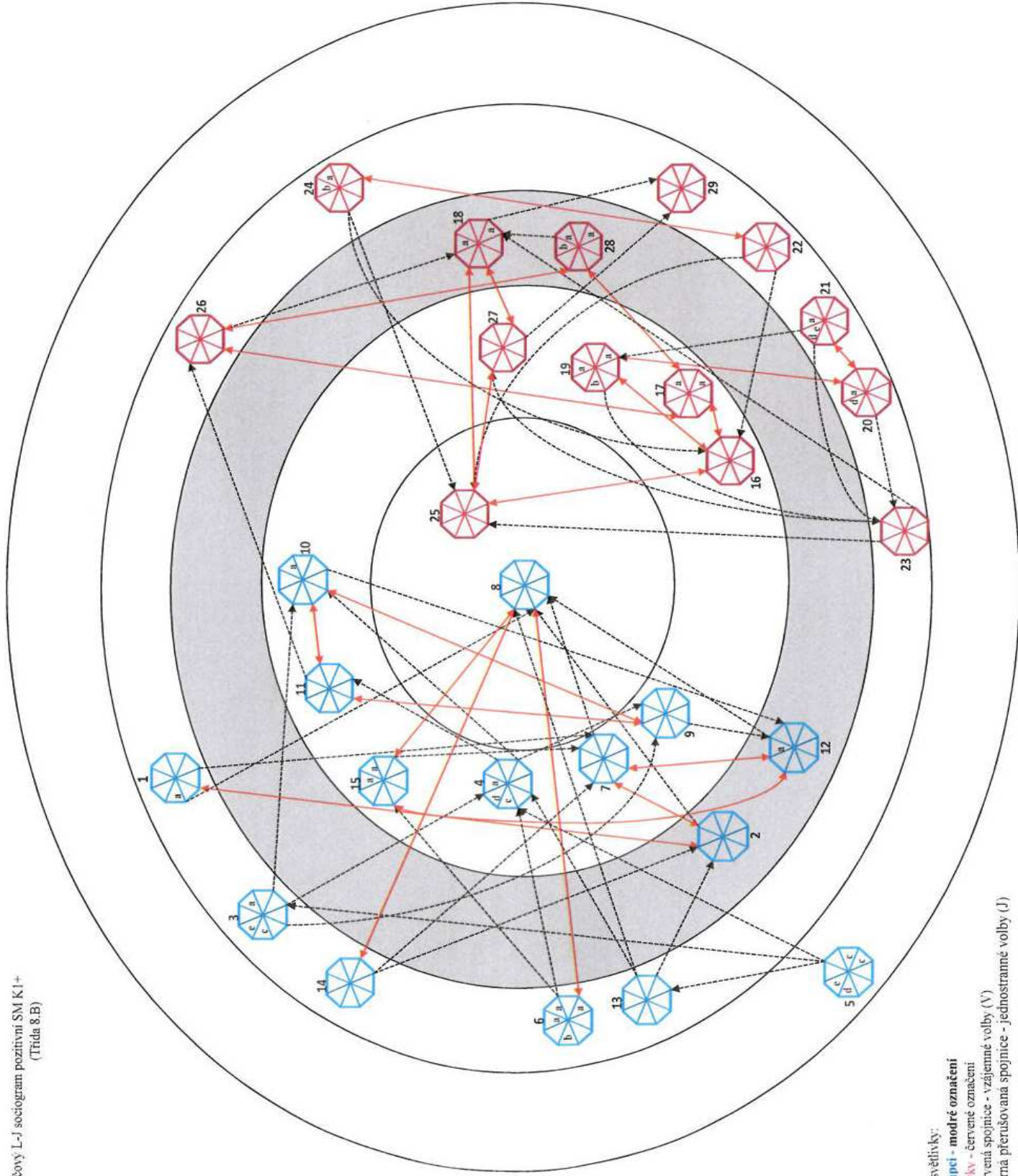
Chlapci - modré označení

Dievčky - červené označení

Červená spojnice - vzájemné volby (V)

Černá přerušovaná spojnice - jednostranné volby (J)

Terčový L-J sociogram pozitivní SM.K.1+
(Třída 8.B)



Vysvětlivky:

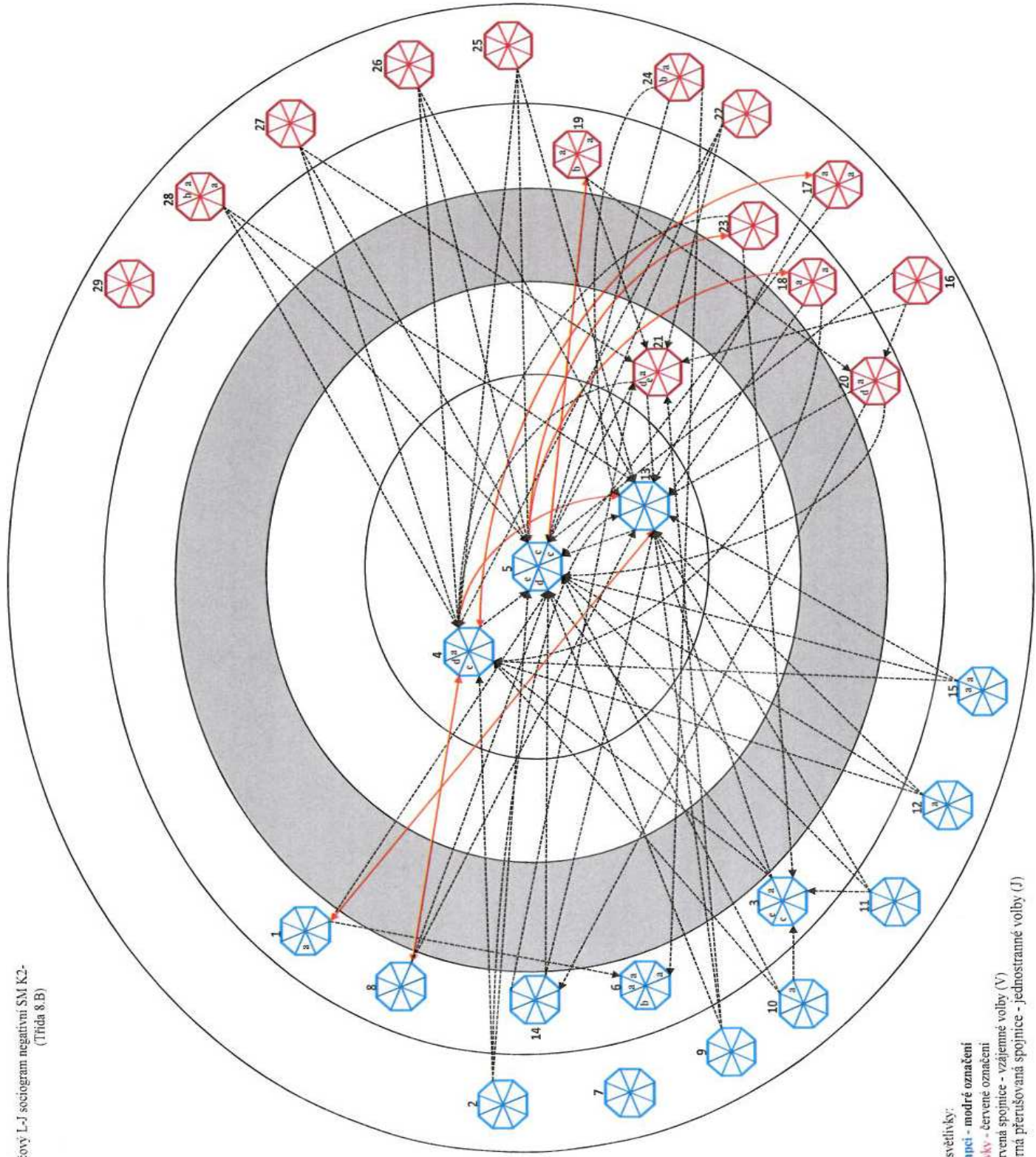
Clapci - modré označení

Dívky - červené označení

Červená spojnice - vzájemné volby (V)

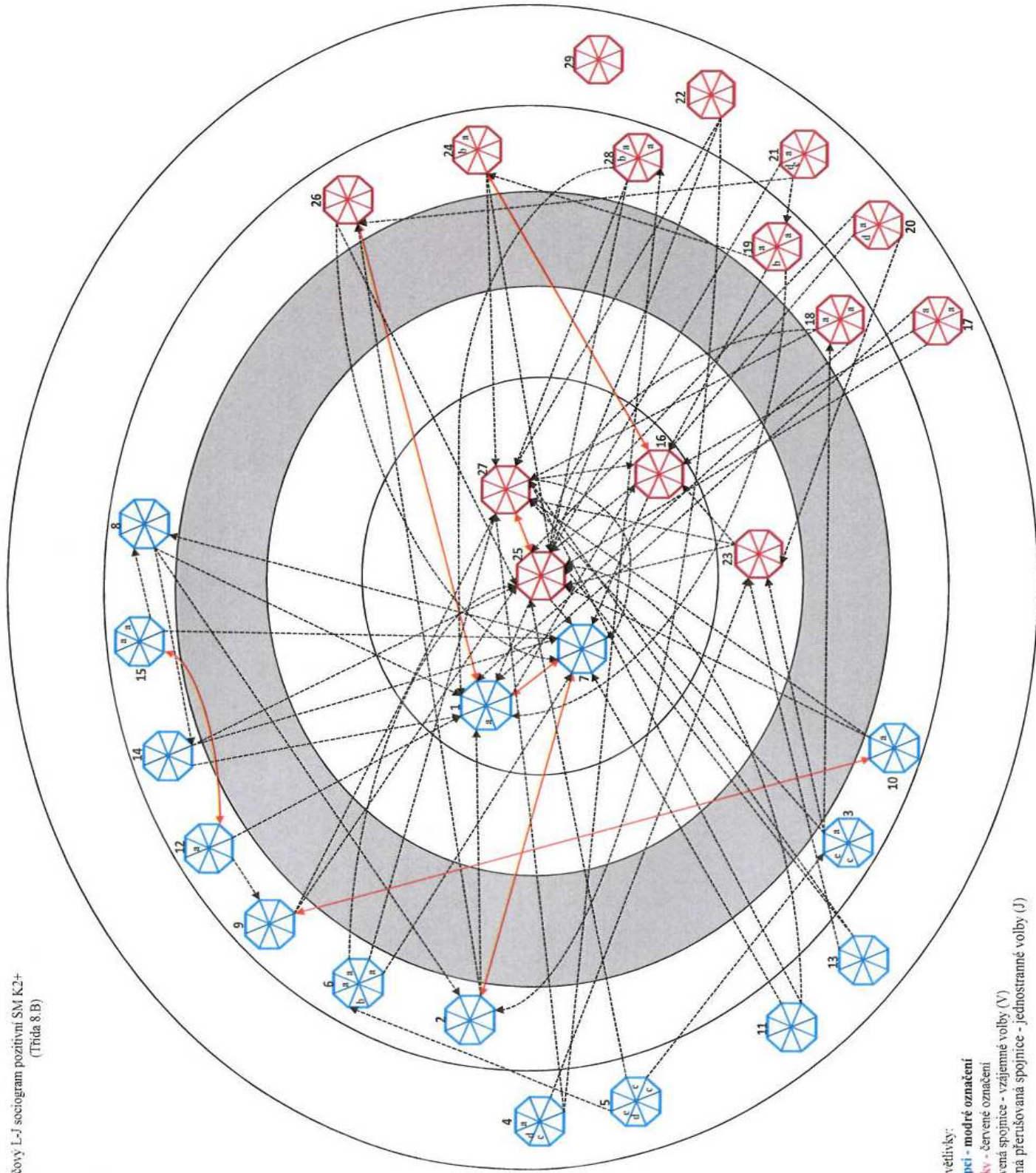
Černá přerušovaná spojnice - jednostranné volby (J)

Tercový L-J sociogram negativní SM K2-
(Třída 8.B)



Vysvětlivky:
Čtvereč - modré označení
Dvočky - červené označení
 Červená spojnice - vzájemné volby (V)
 Černá přerušovaná spojnice - jednostranné volby (J)

Terčový L-J sociogram pozitivní SM K2+
(Třída 8.B)



Vysvětlivky:

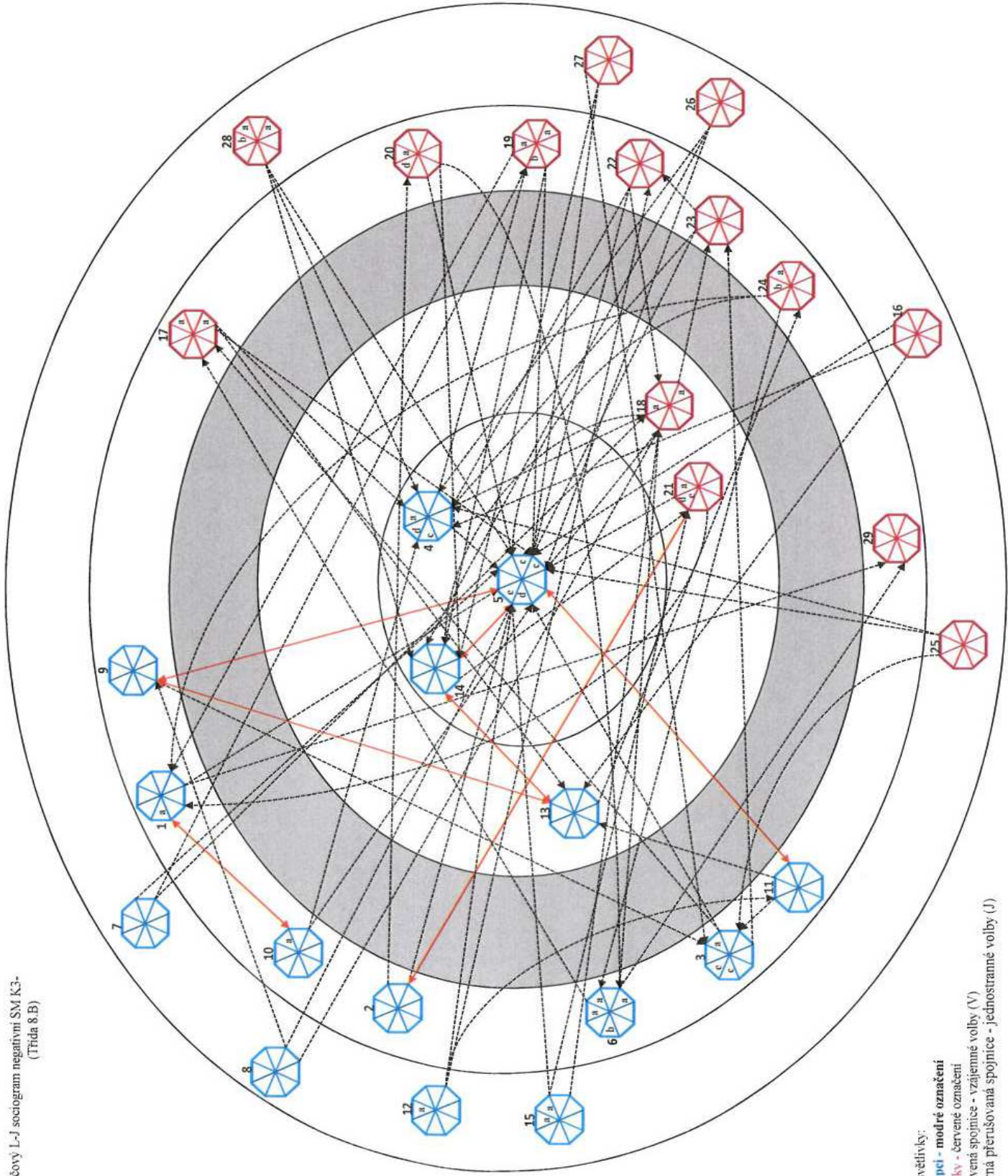
Clapci - modré označení

Divky - červené označení

Červená spojnice - vzájemné volby (V)

Černá přerušovaná spojnice - jednostranné volby (J)

Terčový L-J sociogram negativní SM K3-
(Třída 8.B)



Vysvětlivky:

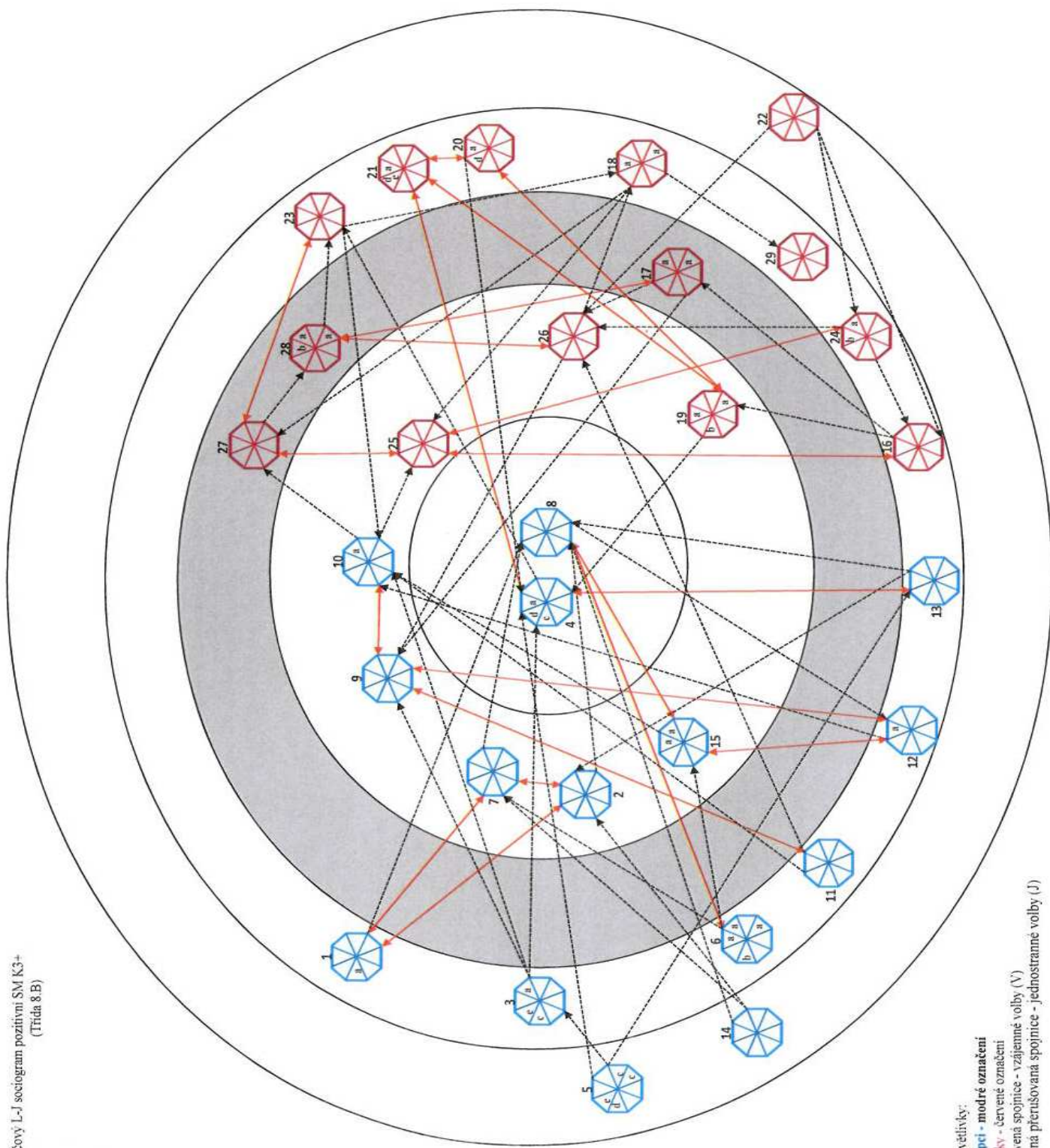
Clapci - modré označení

Dvůky - červené označení

Červená spojnice - vzájemné volby (V)

Černá přerušovaná spojnice - jednostranné volby (J)

Terčový L-J sociogram pozitivní SM K3+
(Třída 8.B)



Vysvětlivky:
Clapci - modré označení
Divky - červené označení
 Červená spojnice - vzájemná volba (V)
 Černá přerušovaná spojnice - jednostranné volby (J)