

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ**  
**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**  
**Institut mezioborových studií Brno**

**Vliv sociálního prostředí na postavení jedince ve společnosti**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Vedoucí diplomové práce:**  
PhDr. Tomáš Jilčík

**Vypracovala:**  
Bc. Kateřina Nivnická, DiS.

**Brno 2012**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Vliv sociálního prostředí na postavení jedince ve společnosti“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této diplomové práce.

Elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

V Brně dne 30.11.2012

.....  
Bc. Kateřina Nivnická, DiS.

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat PhDr. Tomáši Jilčíkovi za záštitu a cenné rady při psaní mé diplomové práce.

Rodině a přátelům děkuji za morální podporu a pomoc, bez které by tato práce nevznikla. Zejména pak děkuji své matce a sestře za pomoc při získávání literatury a své tetě za jazykovou korekturu.

V Brně dne 30.11.2012

.....  
Bc. Kateřina Nivnická, DiS.

# Obsah

ÚVOD.....	3
<b>1. SPOLEČNOST A POSTAVENÍ JEDINCE VE SPOLEČNOSTI.....</b>	<b>6</b>
1.1 SPOLEČNOST .....	6
1.2 SOCIÁLNÍ SKUPINA .....	9
1.3 POSTAVENÍ JEDINCE VE SKUPINĚ (SPOLEČNOSTI) .....	13
1.3.1 Sociální pozice .....	15
1.3.2 Sociální role .....	16
1.3.3 Sociální status .....	17
1.4 MĚŘENÍ SOCIÁLNÍ POZICE JEDINCE VE SPOLEČNOSTI.....	18
<b>2. SOCIALIZACE JEDINCE .....</b>	<b>20</b>
2.1 SOCIALIZACE .....	20
2.2 SOCIÁLNÍ UČENÍ.....	23
2.3 ČINITELÉ SOCIALIZACE .....	25
2.4 FÁZE SOCIALIZACE.....	27
<b>3. SOCIÁLNÍ VÝVOJ JEDINCE .....</b>	<b>30</b>
3.1 PRENATÁLNÍ OBDOBÍ .....	31
3.2 NOVOROZENECKÉ, KOJENECKÉ A BATOLECÍ OBDOBÍ .....	33
3.3 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ .....	36
3.4 ŠKOLNÍ VĚK .....	37
3.5 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ – ADOLESCENCE.....	38
3.6 DOSPĚLOST .....	40
<b>4. SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ .....</b>	<b>42</b>
4.1 VYMEZENÍ POJMU ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ.....	42
4.2 VYMEZENÍ POJMU SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ A JEHO TYPOLOGIE .....	44
4.2.1 Rodinné prostředí.....	46
4.2.2 Školní prostředí.....	53
4.2.3 Prostředí vrstevníků.....	60
4.2.4 Pracovní prostředí .....	63
4.2.5 Lokální prostředí.....	64
4.3 VLIV PROSTŘEDÍ NA JEDINCE .....	68
<b>5. METODOLOGIE .....</b>	<b>77</b>
5.1 CÍL VÝZKUMU .....	77
5.2 VÝZKUMNÁ OTÁZKA A VÝZKUMNÉ PODOTÁZKY.....	78
5.3 ČASOVÝ A MÍSTNÍ RÁMEC VÝZKUMU .....	78
5.4 METODA VÝZKUMU .....	79
5.5 PŘÍSTUP KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU .....	80

5.6	METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT .....	81
5.6.1	<i>Narativní rozhovor</i> .....	81
5.6.2	<i>Neformální rozhovor</i> .....	85
5.7	ZÁZNAM INFORMACÍ ZÍSKANÝCH VÝZKUMEM .....	85
<b>6.</b>	<b>ANALÝZA DAT A JEJICH INTERPRETACE .....</b>	<b>86</b>
6.1	SOUČASNÉ POSTAVENÍ ZKOUMANÉHO JEDINCE VE SPOLEČNOSTI .....	87
6.2	NARATIVNÍ ROZHOVOR.....	90
6.3	ANALÝZA RODINNÉHO PROSTŘEDÍ .....	96
6.4	ANALÝZA ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ.....	99
6.5	ANALÝZA PROSTŘEDÍ VRSTEVNÍKŮ.....	101
6.6	ANALÝZA PRACOVNÍHO PROSTŘEDÍ .....	102
6.7	ANALÝZA LOKÁLNÍHO PROSTŘEDÍ .....	103
<b>7.</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>107</b>
	<b>Resumé .....</b>	<b>113</b>
	<b>Anotace a klíčová slova .....</b>	<b>114</b>
	<b>Annotation and keywords .....</b>	<b>115</b>
	<b>Seznam použitých pramenů a literatury.....</b>	<b>116</b>
	<b>Seznam obrázků .....</b>	<b>124</b>
	<b>Seznam tabulek .....</b>	<b>125</b>
	<b>Seznam příloh.....</b>	<b>126</b>

*„Známe mnoho takových lidí, kteří začali svou kariéru v chalupě, v lese, ve strádáních a nesnázích všeho druhu, a přece se vyznamenali. Říkáme, že pronikli přes tyto nepříznivé okolnosti, zapomínajíce, že velmi často právě tyto nesnáze, strádání a překážky byly podněty, jimž oni děkují za svoji silnou konstituci, bystrou inteligenci, zdravý úsudek, solidní morálku a rozvoj svých nejlepších vlastností. Je ovšem možné, že pro jiné jedince by tyto podmínky byly příliš tvrdé a příliš přísné a že výsledek by byl zhoubný.“*

A.I. Bláha

## ÚVOD

Téma mé diplomové práce (dále jen DP) zní: „**Vliv sociálního prostředí na postavení jedince ve společnosti.**“ V úvodu této DP vysvětluji důvod, proč jsem se rozhodla věnovat této problematice. Čtenáře dále seznamuji s cílem práce i s jejím obsahem a vysvětluji souvislost zvoleného tématu s oborem studia sociální pedagogika.

Od roku 2007 pracuji jako sociální pracovnice na Referátu sociálních věcí Úřadu městské části města Brna, Brno-Bosonohy (dále jen RSV). Mezi mé klienty patří zejména nezaměstnaní, klienti závislí na alkoholu, matky samoživitelky, oběti domácího násilí a osamělí senioři.

Efektivní práce s klientem stojí dle mého názoru na podrobné znalosti jeho poměrů (např. bytových, materiálních, finančních, sociálních), a to nejenom těch aktuálních, které jsou nezbytné pro řešení akutního problému, ale i těch minulých. A to z toho důvodu, že problémy, do kterých se klient dostal mají většinou hluboké kořeny někde v minulosti klienta a mnohdy ho doprovázejí již od narození. Celková znalost těchto poměrů je důležitá pro další práci s klientem, zvolení adekvátního přístupu ke klientovi a nalezení vhodného řešení problému. Na základě výše uvedeného jsem se rozhodla, že ve své DP provedu analýzu sociálního prostředí dlouhodobého klienta RSV a pokusím se určit faktory, které mohly vést k jeho současnému postavení ve společnosti.

**Cílem mé práce je tedy zjistit, jaké faktory sociálního prostředí, ve kterém se jedinec od narození pohyboval, mohly vést k jeho současnému postavení ve společnosti.**

Souvislost tématu mé DP s oborem studia spatřuji v tom, že dle Krause (2008) se sociální pedagogika soustředí na každodennost života jedince, na zvládání životních situací bez ohledu na věk, zdůrazňuje ochranu jedince před rizikovými vlivy a iniciuje takové změny v sociálním prostředí, které se snaží uvádět do souladu individuální potřeby a zájmy jedince s možnostmi společnosti. Definici lze chápat i tak, že sociální pedagog by měl nejprve důkladně poznat sociální prostředí, ze kterého jedinec pochází a ve kterém se právě nachází, aby mohl iniciovat změny, které by vedly ke zlepšení situace jedince nebo k vyřešení jeho problému.

Významnou úlohu prostředí v sociální pedagogice zdůrazňuje i Hroncová (in Hroncová, Hudecová, Matulayová, 2000), která se zmiňuje o tom, že sociální pedagogika bývá často označována jako věda o prostředí.

Kraus (2008) navíc uvádí, že úkolem sociální pedagogiky je popisovat a analyzovat prostředí (jak společensko-kulturní, tak přírodní), které jedince obklopuje, zachycovat jeho proměnlivost a vlivy na člověka. Já ve své DP provedu analýzu sociálního prostředí, ve kterém se jedinec pohyboval od narození až do dnešní doby a budu se snažit určit faktory tohoto prostředí, které mohly vést k současnému postavení zkoumaného jedince ve společnosti.

Tato DP je rozdělena do několika kapitol. V kapitolách 1. – 4. jsou zpracovány základní pojmy této práce.

Kapitola 1. se věnuje společnosti, sociálním skupinám, postavení jedince ve společnosti a měření sociální pozice jedince ve společnosti. Kapitola rovněž vymezuje pojmy „sociální pozice“, „sociální role“ a „sociální status“.

Kapitola 2. se zabývá socializací jedince. Kromě samotného pojmu „socializace“ a průběhu socializace ve skupině, je zde popsána podstata socializace (tzn. sociální učení a činitelé socializace) a fáze socializace.

Kapitola 3. zpracovává sociální vývoj jedince v jednotlivých vývojových etapách, tedy sociální vývoj od prenatálního období až po období dospělosti. Sociálním vývojem v období stáří se v kapitole nezabývám, a to z toho důvodu, že zkoumaný jedinec do období stáří ještě nedospěl.

Kapitola 4. vymezuje pojem „sociální prostředí“. Podrobněji se zde věnuji jednotlivým sociálním prostředím, která jsou předmětem mého výzkumu. Jsou to: rodinné prostředí, školní prostředí, prostředí vrstevníků, prostředí pracoviště a lokální prostředí. Samostatná podkapitola je rovněž věnována tomu, jaký vliv má prostředí na jedince.

V kapitole 5. se zaměřuji na metodologická východiska výzkumu. Čtenáře blíže seznamuji s metodou mého výzkumu a metodami získávání dat.

Kapitola 6. patří analýze dat získaných výzkumem a jejich interpretaci.

V závěru práce (v kapitole č. 7) pak čtenáře seznamuji s výsledky mého výzkumu.

Prostřednictvím této práce bych chtěla blíže poznat sociální prostředí, ve kterém se pohyboval dlouhodobý klient RSV. Získané poznatky využiji při další spolupráci s klientem.



# 1. SPOLEČNOST A POSTAVENÍ JEDINCE VE SPOLEČNOSTI

---

Každý z nás zaujímá ve světě (resp. ve společnosti) své místo. Každý den se snažíme o to, abychom si toto místo udrželi, případně se snažíme o to, abychom se ve svém životě dostali dále, abychom tzv. získali „lepší místo“ ve společnosti. Získání lepšího místa je ale limitováno nejen námi samými (např. našimi znalostmi, motivací, či zdravotním stavem), ale také tím, co nám může poskytnout společnost a prostředí, ve kterém žijeme.

Murdza (2006) uvádí, že společnost je pro člověka tím, čím je voda pro ryby, tzn. že člověk by bez společnosti nemohl existovat, protože společnost vytváří předpoklady pro jeho biologickou a kulturní reprodukci.

## 1.1 Společnost

Dle Geista (1992) je termín společnost jedním z nejširších, nejobecnějších a nejvágnějších termínů v sociologii. Stejný názor zastává i Murdza (2006), který ho považuje za jeden z nejsložitějších sociologických pojmů, který není jednoznačně definovaný. Složitost pojmu „společnost“ je dle Krajňákové (2006) spojena s těmito okolnostmi:

1. Jedná se o velmi široký a abstraktní pojem.
2. Jedná se o mimořádně složitý, mnohovýrovný a všestranný jev, který můžeme zkoumat v různých směrech.
3. Jedná se o historický pojem, jehož určení musí obsahovat všechny etapy jeho rozvoje.
4. Jedná se o styčný pojem řady vědních oborů (filozofie, sociologie, historie, sociální psychologie a dalších), kdy každý z nich definuje společnost v souladu se svým předmětem a metodou zkoumání.

5. Pojem „společnost“ je používán v různých souvislostech a tuto skutečnost musíme mít vždy na paměti.

Společnost lze dle literatury chápat v širším a užším slova smyslu.

V nejširším slova smyslu vidí Geist (1992) společnost jako souhrn, resp. výsledek všech sociálních vztahů vytvářených buď všemi živými bytostmi, včetně zvířat a rostlin, nebo diferencovaně lidmi či zvířaty nebo rostlinami. Maříková, Petrušek a Vodáková (1996) ji zase v nejširším slova smyslu vidí jako synonymum pro lidstvo jako celek.

Zúženě lze dle Geista (1992) termínem společnost označit různé historické, právní, politické, ekonomické a jiné typy a formy společnosti, jako např. antická, feudální, třídní, kapitalistická, industriální, informační atd.

Zakladatel sociologie Auguste Comte chápal společnost jako organizovaný celek lidstva, který drží pohromadě hlavně díky souhlasnému myšlení svých členů, tedy konsenzu. Lidská společnost dle něj nemůže dlouhodobě existovat, pokud její členové nesdílejí tytéž představy a víry.

Naopak Max Weber (1999), který bývá považován za zakladatele moderní sociologie, odmítá existenci společnosti jako celku a tvrdí, že společnost nemůže existovat jako jednotný celek, protože neexistuje jednotný hodnotový systém, který by stmeloval jednotlivé skupiny. Každá společenská skupina si dle něj vytváří svůj vlastní systém hodnot a všechny společenské skupiny spolu pak soupeří o to, komu se podaří je prosadit na úkor hodnot ostatních skupin.

Herbert Spencer, představitel evolucionismu, přirovnává společnost k organismu, a to proto, že vykazují určité společné znaky. Společnost se dle něj podobá organismu v tom, že stejně jako on prodělává růst. S růstem organismu se mění jeho vnitřní stavba, v čemž Spencer spatřuje další podobnost se společností, která se dle něj s růstem vnitřně diferencuje (jinými slovy roste složitost její vnitřní struktury). Další oblastí, v níž Spencer spatřuje podobnost mezi živým organismem a společností, jsou podmínky života a zániku. Dle Spencera stejně jako pro živý organismus, také pro společnost platí,

že její odumření neznamená nutně smrt jejích základních částí, ale také naopak, že smrt některé z jejích částí neznamená odumření celku.

Francouzský sociolog Émile Durkheim (1998) říká, že společnost není jen prostá suma individuí, ale že se jedná o systém, který je tvořen jejich sdružováním a který je skutečností *sui generis*, neboli skutečností, která má svébytné, specifické vlastnosti. Durkheim (2004) navíc považuje společnost za určující faktor vývoje jedince a konstatuje, že jedinec se mění s tím, jak se mění společnost.

Linton (1938) rozumí pojmem společnost velké, komplexní a organizované společenské systémy, které obsahují velký počet vzájemně propojených subspolečností, podskupin a jedinců, sdílejících společnou skupinu přesvědčení, myšlenek, hodnot a zvyků. Navíc hovoří o tom, že společnost může být definována i jako jakákoli skupina osob, která se naučila spolu žít a pracovat. Obdobně jako Linton vidí společnost i Parsons (1971), který říká, že společnost je kombinací ekonomického, politického, sociálního a kulturního subsystému, a Novotná (2008), která ji chápe jako systém, který má své subsystémy.

Zapletal a Jilčík (2003) konstatují, že za společnost se nejčastěji považují velice různá a pestrorodá seskupení jedinců, skupin a vztahů, které mezi nimi vznikají. Podobně vidí společnost i Giddens (1999), který ji považuje za systém vzájemných vztahů spojujících jednotlivce.

Se zajímavou myšlenkou přichází Keller (1997), který říká, že společnost existuje, jen když se lidé chovají tak, že skutečně existuje, a proto zastává názor, že společnost je jen fiktivní zkratka pro vyjádření souhrnu individuí jednajících s ohledem na jednání druhých, a to v určitém historickém, prostorovém, kulturním a sociálním kontextu, jehož parametry mohou svým jednáním ovlivňovat jen částečně.

O neexistenci společnosti hovoří již Georg Simmel, který říká, že označení společnost je jen nálepka, která označuje něco, co je v každém okamžiku výtvořem jednajících individuí. Společnost dle něj neexistuje, existuje jen vzájemné působení mezi lidmi, neustálá aktivita, ustavičné dění a vytváření různých forem asociací.

Pokud tedy pomineme názor Kellera a Simmela, že společnost vlastně neexistuje, lze společnost pro účely této DP definovat takto: Společnost je systém tvořený lidmi a jejich vzájemnými vztahy. Lidé, jež jsou součástí společnosti, se navzájem ovlivňují. Za základní stavební jednotku společnosti lze považovat sociální skupinu, a to z toho důvodu, že každodenní život jedince ve společnosti se od jeho narození až po smrt odehrává především v různých sociálních skupinách, jichž je členem.

Členstvím v různých sociálních skupinách uspokojuje pak jedinec dle Vízdala, Doňkové a Novotného (2009) nejen potřebu patřit do nějaké sociální skupiny a potřebu sounáležitosti s ostatními lidmi, ale i potřebu bezpečí a jistoty, prestiže, uznání, moci, potřebu pozitivní akceptace jinými lidmi, potřebu seberealizace a další potřeby, které mohou být uspokojovány v mezilidských vztazích.

## **1.2 Sociální skupina**

Pojem „skupina“ byl převzat na přelomu 17. a 18. století z francouzštiny a byl použit ve výtvarném umění k označení osob, předmětů apod., jež k sobě náleží. Odtud se dostal do hovorové řeči pro označení společných vnitřních vztahů mezi věcmi, osobami apod. Do sociologie a sociální psychologie se pojem dle Geista (1992) dostal poměrně pozdě (až v 19. století), ale v současné době je jedním ze základních sociologických termínů.

Sociální skupina je dle Vágnerové (2005b) základní společenskou jednotkou, v níž jsou vztahy mezi členy strukturovány podle určitých pravidel.

Výrost a Slaměník (2008) říkají, že sociální skupinu tvoří lidé, které spojuje víc než současný výskyt na jednom místě nebo nějaká shodná charakteristika.

Dle Řezáče (1998) tvoří skupinu suma lidí, kteří jsou navzájem spojeni relativně trvalými vztahy a uvědomují si tuto sounáležitost.

Sociální skupiny lze rozdělit podle různých kritérií. Novotná (2008) rozlišuje níže uvedená kritéria, která jsou pro přehlednost uvedena do tabulky:

**Tabulka č. 1: Typologie sociálních skupin**

KRITÉRIUM	TYPY SKUPIN	DEFINICE SKUPINY
času	trvalá	Může existovat po značnou část života jejich členů, event. po dobu delší (např. rodina, politická strana, zájmová organizace).
	dočasná	Skupina vzniká účelově, na základě určitého podnětu a s jeho odezněním zaniká (např. dětský tábor).
	situační	Její délka trvání je dána délkou trvání konkrétní situace.
členství	dobrovolná	Členem skupiny se jedinec stává na základě svobodného rozhodnutí.
	povinná	Členem skupiny se člověk stává nedobrovolně (např. jedinec se stává členem politické strany, protože je tím podmíněn jeho kariéerní vzestup).
	faktická	Jedincovo rozhodnutí být členem skupiny je zdánlivě svobodné, fakticky však nemá o čem rozhodovat, protože je v situaci, která vede ke členství ve skupině téměř automaticky (např. jedinec vyrůstá v církevním prostředí a k iniciačnímu obřadu na prahu dospělosti, pro účast na němž se „svobodně“ rozhoduje, je fakticky doveden).
interakce	otevřená	Otevřená ve dvojím slova smyslu, a to jednak pro vstup nových členů a výstup dosavadních členů a jednak pro volné přelévání myšlenek, idejí a ideologií, náboženských představ apod.
	uzavřená	Uzavřená ve dvojím slova smyslu, a to jednak pro vstup nových členů a výstup dosavadních členů a jednak pro volné přelévání myšlenek, idejí a ideologií, náboženských představ apod.
struktury	formální	Převládají v ní neosobní vztahy, existuje formální organizační struktura. Vytvářejí se vztahy subordinace. V čele stojí vůdce, který je zpravidla formálně určován.
	neformální	Převládají v ní osobní vztahy, členové jednájí dobrovolně, bez vnějších podnětů a donucení, v čele skupiny stojí neformální vůdce.
velikosti	malá	Skupina se 2-20 členy.
	velká	Skupina s velkým počtem členů (desítky až stovky členů).
významu	primární	Je zvláštní formou malé skupiny. Opírá se hlavně o silné emocionální vztahy. Podílí se na utváření vlastností osobnosti člověka. Patří sem např. rodina nebo skupina vrstevníků).
	sekundární	Vzniká pro dosažení určitého cíle.
	referenční	Sociální skupina, se kterou se jedinec identifikuje bez ohledu na členství v ní.

Zdroj: NOVOTNÁ, Eliška. *Základy sociologie*. Praha: Grada, 2008. s. 44-47. ISBN 978-80-247-2396-9.

V rámci skupiny dochází ke vzájemné sociální interakci jejich členů, a to vždy, pokud se nejméně dvě osoby ocitnou v dosahu svých smyslů. V rámci každé sociální interakce dochází:

1. K sociální percepci, tj. ke vnímání lidí a jejich projevů.
2. K sociální komunikaci, tj. ke sdělování informací prostřednictvím verbální (slovní), neverbální<sup>1</sup> (mimoslovní) a paraverbální<sup>2</sup> (instrumentální) komunikace.
3. K ovlivňování.

Za jednu z nejdůležitějších charakteristik skupin považují Výrost a Slaměník (2008) právě ovlivňování. V souvislosti s výkonem skupiny pak hovoří o sociální facilitaci a sociálním zahálení a v souvislosti se skupinovým rozhodováním hovoří o skupinové polarizaci a skupinovém myšlení.

Při sociální facilitaci neboli vlivu přítomnosti jiných osob na výkon jedince platí, že pokud jedinec vykonává jednoduché a dobře zvládnuté úkoly, tak přítomnost jiných osob působí na výkon pozitivně. Oproti tomu pokud vykonává jedinec složité úlohy, jejichž řešení nemá dobře naučené, tak působí přítomnost druhých osob spíše negativně. Příkladem může být např. student ve třídě, který násobí rychleji než ostatní spolužáci, protože chce být první, ale dělá více chyb.

Opakem sociální facilitace je sociální zahálení, při kterém se jedinec snaží ve skupině méně, než by se snažil, pokud by na úkolu pracoval sám. Je to z toho důvodu, že přítomnost většího počtu lidí dává jedinci větší pocit anonymity.

Při skupinové polarizaci se názory členů skupiny důsledkem skupinové diskuze posouvají směrem k extrému, a to díky pocitu menší riskantnosti a větší bezpečnosti.

Jako skupinové myšlení se označuje způsob uvažování, který se může vyskytnout ve vysoce soudržné (kohezivní) skupině, kdy snaha jejich členů o jednotu převyší motivaci realisticky zhodnotit možnosti postupu.

---

<sup>1</sup> **Mimika** = výraz tváře, **haptika** = kontakt hmatem (jedná se o způsob sdělení, které se tlumočí bezprostředním tělesným kontaktem s druhým člověkem - např. podání ruky, poplácání po ramenou či zádech či nabídnutí rámě), **proxemika** = spočívající ve vyjádření vztahu mezi lidmi prostřednictvím vzdálenosti, kterou k sobě komunikující subjekty zauímají (z teorie proxemiky vyplývá dělení na čtyři základní zóny: intimní zóna - vzdálenost komunikujících je do 60 cm, osobní zóna - vzdálenost komunikujících je od 60 cm do 1,2 m, společenská zóna - vzdálenost komunikujících je od 1,2 m do 2 m, veřejná zóna - vzdálenost komunikujících je od 2 m dále, **posturologie** = postoj, držení těla, **gestika** a **kinezika** = pohyby a řeč pohybu, **pohledy** a **oční kontakt**, **chronemika** = zabývá se zacházením člověka s časem, např. jak s časem hospodaří, jak je dochvilný, kolik věnuje času jednotlivým osobám a problémům, **úprava zevnějšku**.

<sup>2</sup> Intonace, barva hlasu, hlasitost řeči, dynamika, tempo řeči, pauzy v mluvě, přízvuk, melodie řeči.

Zákon sociálního vlivu, který v roce 1981 předložil Bibb Latané, říká, že intenzita (síla) sociálního vlivu závisí na třech faktorech - síle, počtu a blízkosti.

Faktor síly vypovídá o tom, do jaké míry je pro jedince určitá skupina lidí důležitá, jak moc je pro něj významná. Význam může být určován například vztahy, které máme s osobami ve skupině.

Faktor počtu značí celkové množství lidí ve skupině. Platí, že větší počet členů ve skupině má na jedince větší vliv, avšak neplatí zde přímá úměrnost, neboť bylo zjištěno, že pokud je překročen určitý počet, vliv na jedince s každým dalším členem stále klesá.

Faktor blízkosti představuje jak fyzickou přítomnost osob, tak i kontakt. Osoba, se kterou se vídáme zřídka, a s níž si ani netelefonujeme, má na nás menší vliv než osoba, se kterou jsme v kontaktu často.

Největší vliv na jedince má dle Vízdala, Doňkové a Novotného (2009) malá sociální skupina, protože její členové jsou v častém vzájemném styku „tváří v tvář“ a jsou vůči sobě ve vymezených pozicích a s nimi spjatých rolích. Malá sociální skupina vykazuje tyto znaky:

1. Členové skupiny sdílejí společné cíle, které jsou determinovány hodnotami sdílenými členy skupina a způsoby, jak těchto cílů skupina dosahuje. Dosahování společného cíle skupiny musí uspokojovat individuální potřeby členů skupiny. Na dosažení cíle skupiny musí její členové vyvinout často značné úsilí a sdílení takové aktivity skupinu sjednocuje a přispívá k její větší soudržnosti (kohezi).
2. Členové skupiny se identifikují se svou sociální skupinou, často užívají zájmena „my“, když o ní mluví, a skupina se stává součástí jejich osobní identity. Tato identifikace se projevuje ve sdílení skupinových hodnot, postojů i norem chování, stylu života, ale i vnějšími znaky, k nimž patří oblečení, způsob stravování apod.
3. Člen skupiny je s ostatními členy v nějakých konkrétních vztazích, což se projevuje ve všech sociálních interakcích. Charakter převládajících vztahů určuje míru koheze, tj. soudržnosti skupiny.

4. Členové skupiny sdílejí určité společné hodnoty a normy. Každá skupina si vytváří soubor vlastních norem, které vyplývají z jejího hlavního poslání. Skupinové normy upravují vztahy a chování jejích členů k sobě navzájem, k jiným lidem, k jiným sociálním skupinám a regulují také jejich chování v různých sociálních situacích. Normy determinují míru skupinové konformity, tj. ochoty přizpůsobit se požadavkům skupiny a plnit veškeré její normy. Konformita členů skupiny je tím vyšší, čím je členství v takové skupině pro jedince subjektivně významnější.

V rámci skupiny i celé společnosti zastává pak jedince určité postavení.

### **1.3 Postavení jedince ve skupině (společnosti)**

Vzhledem k tomu, že cílem mé DP je zjistit, jaké faktory sociálního prostředí mohly vést k současnému postavení jedince ve společnosti, je nezbytné vymezit pojem „postavení.“

Díky velmi úzkým vztahům mezi pojmy sociální pozice, sociální status a sociální role lze v odborné literatuře narazit na ztotožňování jednotlivých pojmů, a to zejména pojmů status a pozice.

Linton (1936), který termín sociální status zavedl, ho ztotožňuje se sociální pozicí, neboť ho definuje jako pozici jedince ve vztahu k celé společnosti, která je určena souborem práv a povinností. Sociální role pak dle něj reprezentuje dynamickou stránku statusu, a to tím, že dochází k realizaci práv a povinností jedince.

Toto pojetí přejímá řada autorů.

Parsons (1951) uvádí, že pozice v sociálním systému je definována právy a povinnostmi, které se k této pozici váží. Jednání, které je v souvislosti s pozicí jedince ve společnosti očekáváno, nazývá Parsons role.



Szczepański (1966) říká, že s každou společenskou pozicí jsou spojena určitá práva a určité povinnosti. Práva spočívají v tom, že jednotlivec očekává, že se ostatní budou k němu chovat způsobem ve skupině ustáleným. Povinnosti spočívají naproti tomu v tom, že ostatní od něj očekávají chování stanovené pro jeho společenskou pozici (očekávají, že bude plnit svou roli).

Montoussé a Renouard (2005) uvádějí, že status označuje pozici člověka v konkrétní oblasti sociálního života. O sociální roli hovoří jako o chování, které skupina od jedince v určité situaci očekává, a navíc uvádějí, že se jedná o práva a povinnosti, které se vážou ke každému statusu.

Vágnerová (2005b, s. 314) rovněž ztotožňuje pojem sociální pozice a sociální status, když uvádí, že „*sociální pozice jednotlivce, tj. jeho status, jsou uspořádány hierarchicky a vzhledem k postavení ostatních mohou být nadřazené, souřadné nebo podřazené.*“ Roli definuje jako očekávané, dovolené a vyžadované chování dané pozice jedince.

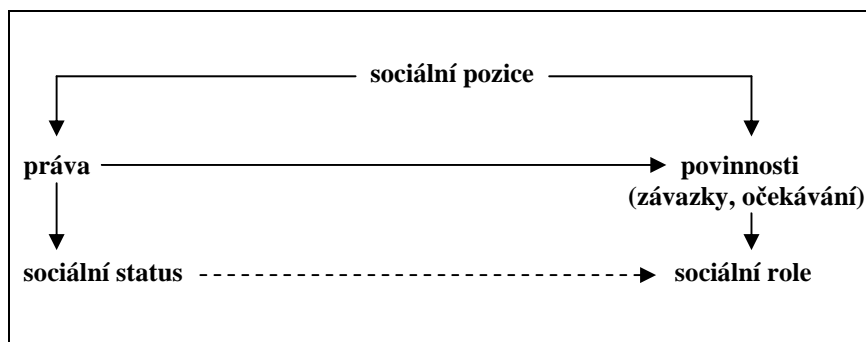
Výrost a Slaměník (2008) hovoří o statusu rovněž jako o postavení člověka v sociálním systému a sociální role považují za stabilizované vzorce chování spojené s konkrétními pozicemi v sociálním systému.

Na druhé straně ale řada autorů tyto pojmy striktně rozlišuje a Gross a kol. (in Geist, 1992) dokonce konstatují, že v soudobé sociologii se stále významněji prosazuje tendence odlišovat pozici od statusu, a proto je k těmto pojmům takto přistupováno i v mé diplomové práci.

O autorech, kteří považují sociální pozici za komplex dvou částí, a to práv (sociálního statusu) a povinností (sociální role), se zmiňuje např. Geist (1992) a řadí mezi ně H.M. Johnsona, A. McLunga, E.H. Powella, F.L. Batese a A. Pierce.

Sám Geist (2000) konstatuje, že každá sociální pozice je spojena jak se sociální rolí, tak se sociálním statutem. Jedná se o vzájemně neoddělitelné části, které Geist (tamtéž) označuje jako rub a líc jedné mince. Vzájemné vztahy mezi sociální pozicí, sociálním statutem a sociální rolí lze pak dle Geista (1992) vyjádřit i schematicky:

Obr. č. 1: Vzájemné vztahy mezi sociální pozicí, statutem a rolí



Zdroj: GEIST, Bohumil. *Sociologický slovník*. Praha : Victoria Publishing, 1992. s. 293. ISBN 80-85605-28-7.

Následující kapitoly se tedy zabývají charakteristikou sociální pozice, sociální role a sociálního statusu a jejich vzájemných vztahů. .

### 1.3.1 Sociální pozice

Geist (1992) uvádí, že sociální pozice je postavení, které jedinec zaujímá v nějakém sociálním útvaru ve vztahu k ostatním sociálním pozicím (tj. pozicím jiných jedinců). Sociální pozice se dle něj skládá ze sociálního statusu a sociální role, a to proto, že s každým místem (pozicí, postavením) v sociálním útvaru jsou neoddělitelně spojena jak práva, tak povinnosti.

Sociální pozice je determinována původem (rodina, rasa, kasta, kmen apod.), majetkem a příjmy, funkční užitečností pro příslušný sociální útvar (např. sociální hodnocení povolání), vzděláním a výchovou, náboženským vyznáním, příslušností k určité církvi, hnutím apod., biologickými znaky (pohlaví, věk, tělesný vzhled), společenskou angažovaností (příslušnost k určité politické straně, hnutí, svaz, veřejné funkce apod.).

Jedinec zaujímá více sociálních pozic. V různých sociálních útvarech má jedinec jinou sociální pozici (např. manžel, otec, syn, člen politické strany, zájmového sdružení apod.). Jinak řečeno, každý má tolik sociálních pozic, kolika různých sociálních útvarů je členem. Každá sociální pozice platí pouze v určitém sociálním útvaru (ředitelem je jedinec pouze v zaměstnání, učitelem pouze při vyučování). Sociální pozice nelze

přenášet z jednoho sociálního útvaru do druhého, protože jsou vázány pouze na příslušný sociální útvar, jinde neplatí a jsou nepřenositelné.

Rozlišujeme sociální pozice připsané (vrozené), k nimž jedinec došel bez vlastního přičinění, a sociální pozice získané, které jedinec nabyl vlastním úsilím.

Sociální pozici, kterou člověk ve společnosti zaujímá a s tím spojená práva a povinnosti získává člověk v procesu socializace.

### *1.3.2 Sociální role*

Sociální roli lze vymezit jako komplex sociálního chování, které je očekáváno v určité sociální pozici a jako souhrn povinností spjatých s danou pozicí. Jedinec se rolím učí v socializačním procesu a výkon sociálních rolí podléhá sociální kontrole, a tím i sociálním sankcím.

Vágnerová (2005b) definuje roli jako soubor normativně vymezeného, v dané pozici očekávaného, dovoleného i vyžadovaného chování.

Klasifikaci rolí prováděla dle Geista (2000) řada autorů. Linton rozlišoval mezi připsanými a získanými, Nadel je rozlišoval podle kategorií (rodinné role, role povolání apod.), Popitz podle sankcí spojených s nedodržením rolí a Newcomb rozlišil role společné, tj. takové, které přijímají všichni členové společnosti, a specifické, vážící se na specifické funkce, jež má jedinec v příslušné skupině.

Ucelenější rozdělení rolí poskytuje například Vágnerová (2005b), která je člení:

1. Dle způsobu jejich získání:
  - Obligatorní role = tyto role vyplývají automaticky z životní situace jedince. Mohou být dané vývojovou fází (role dítěte, dospělého, starce), pohlavím (role mužská, ženská), sociální pozicí (role školáka, pracujícího, důchodce), zdravotním stavem (role zdravého a nemocného).

- Volitelné role = role, které jedinec přijímá na základě vlastního výběru. Jde např. o role spojené se společenským stavem (role svobodného, ženatého, rozvedeného či vdovce), role profesní (role učitele, soudce, prodavačky...), roli rodičovskou, roli vymezenou výběrovým vztahem k určitým lidem (např. role přítele)

2. Dle míry jejich obsahu:

- Formální role = má přesná pravidla, která jsou někdy určena i právními předpisy (např. role ředitele školy, poslance parlamentu apod.).
- Neformální role = nemá žádná přesná pravidla.

Specifickou variantou jsou dle Vágnerové (tamtéž) role atribuované, tj. prisouzené na základě předpokládaných osobnostních vlastností, a role vnucené, tj. takové, které si jedinec nevybral sám.

### 1.3.3 Sociální status

Sociální status jako součást sociální pozice definujeme jako souhrn práv, která jsou vázána na danou sociální pozici. Jinak řečeno, jde o sociální hodnotu daného místa v daném sociálním systému. Dle Geista (1992) pak sociální status jako součást sociální pozice zahrnuje různé druhy a stupně autority, různá práva, privilegia a výsady, určitou moc a určitý stupeň prestiže.

Každý jedinec má tolik sociálních statusů, kolik má sociálních pozic.

Rozlišujeme sociální status připsaný, který člověk získá zcela bez vlastní snahy v důsledku sociálních okolností (např. dědictvím) a sociální status vrozený, který je biologicky přidělený (např. pohlaví, rasa, věk apod.).

Pokud tedy ve své DP hovořím o postavení jedince ve společnosti, mám na mysli jeho sociální pozici, kterou ve společnosti zaujímá a která se skládá z práv (sociálního statusu) a povinností (sociální role), které se k této pozici vážou.

## 1.4 Měření sociální pozice jedince ve společnosti

Vzhledem k tomu, že chci ve své DP zjistit jaké faktory sociálního prostředí mohly vést k současnému postavení jedince ve společnosti, je tedy nezbytné určit, jaké je současné postavení zkoumaného jedince ve společnosti.

Zjištění celkové sociální pozice jedince ve společnosti komplikuje dle Webera (in Winkler, 2012) fakt, že sociální rozvrstvení lidí ve společnosti má vícedimenzionální charakter. Problematičnost měření souvisí dle Webera (tamtéž) se dvěma okolnostmi:

1. Jedinec může zastávat různou sociální pozici v různých žebříčcích hierarchického uspořádání lidí.
2. Dnešní společnost se vyznačuje značnou pluralitou sociálního prostředí, v němž se lidé pohybují.

Při měření celkové sociální pozice využívají sociologové tzv. ukazatele sociální pozice, za které považují každé sociální kritérium, podle něhož můžeme lidi hierarchicky uspořádat, a které odkazuje na míru životních šancí jedince. Používaná kritéria sociální pozice můžeme dle Winklera (2012) rozčlenit na objektivní a subjektivní.

Mezi objektivně zjistitelná kritéria patří:

1. Příslušnost k sociálním skupinám, které mají statusový charakter. Jedinci přejímají sociální prestiž těchto skupin. Mezi tyto skupiny mohou patřit významné rodiny nebo šlechtické rody, úspěšné a známé organizace, etnické skupiny, skupina známých osobností atd.
2. Ekonomické charakteristiky jedince jako například příjem, bohatství, výše daní, vykonávaná profese nebo činnost v zaměstnání, vztah k výrobním prostředkům atd.
3. Mocensko-politická kritéria jako politická moc (autorita), tedy příslušnost k určité politické straně, organizační funkce (autorita) vyjadřující podíl na řízení.

4. Kulturní kritéria jako nejvyšší dosažený stupeň vzdělání, životní styl jedince popisující určitý soubor činností, hodnotových orientací a postojů člověka.
5. Rozsah neformálních sociálních kontaktů a sítí, kterými jedinec disponuje a může je využít ve svém životě.

Subjektivní kritéria určení sociální pozice se opírají o názor hodnotitelů a patří mezi ně:

1. Prestiž povolání, která se vztahuje ke společenskému uznání a ohodnocení profese, kterou člověk ovládá.
2. Prestiž osobní, která se vztahuje ke společenskému uznání a ohodnocení konkrétního člověka.

Winkler (tamtéž) uvádí, že nejčastěji je ale sociology při měření celkové sociální pozice využíváno těchto šest ukazatelů:

1. Vykonávaná profese nebo činnost v zaměstnání.
2. Prestiž vykonávané profese.
3. Podíl na organizační moci (mocenská funkce).
4. Nejvyšší dosažený stupeň vzdělání.
5. Velikost příjmů.
6. Životní styl.

Z těchto ukazatelů budu při určování sociální pozice zkoumaného jedince ve společnosti vycházet i ve své DP.

## 2. SOCIALIZACE JEDINCE

---

Pro úspěch ve společnosti je potřeba si osvojit takové vlastnosti a dovednosti, které preferuje daná společnost. Proces osvojování si způsobů chování a seznamování se s kulturním prostředím, osvojení si společenských norem, plné přizpůsobení se společenskému životu se nazývá socializace. Cílem socializace je integrace jedince do společnosti a přizpůsobení se jejím požadavkům.

Při absenci socializace se nerozvíjí sociální dovednosti jako např. lidská komunikace, hygiena nebo orientace ve společenských vztazích. Důkazem jsou tzv. vlčí děti, které žily v extrémních podmínkách sociální izolace, prakticky bez kontaktu s lidmi (např. ve smečce vlků, mezi medvědy, ovce, psy nebo kočkami)<sup>3</sup>. Naopak zase i sebelepší prostředí nemůže překonat biologické možnosti jedince. Jedinec se může jen snažit o to, co nejvíce se jim přiblížit.

### 2.1 Socializace

Socializaci lze dle Geista (1992, s. 406) chápat jako „*sociální interakční proces, jímž si jedinec po celý život osvojuje soustavy hodnot, sociálních norem a vůbec všech sociálně relevantních faktorů sociálních (pod)celků, k nimž v rámci jednoho sociálního celku přísluší.*“

V obdobném duchu vidí socializaci i další autoři.

Řezáč (1998) uvádí, že socializace je především proces objevování lidské společnosti jedincem a zaujetí adekvátní pozice ve společenské dělbě úloh a činností.

Pro Vágnerovou (2005b) je socializace celoživotním procesem utváření vývoje člověka ve společenskou bytost.

---

<sup>3</sup> Amala a Kamala, Divoký chlapec z Aveyronu (také Viktor z Aveyronu), Andrei a Vanya.

Hewstone a Stroebe (2006) definují socializaci jako proces, při němž si jedinci osvojují pravidla chování, soubor názorů, hodnot a postojů s cílem stát se plnohodnotnými členy společnosti.

Helus (2007) uvádí, že socializace můžeme definovat jako proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá.

Sollárová (in Kollárik, 2008) vidí socializaci jako proces, ve kterém se člověk díky aktivnímu styku se společenským prostředím vyvinul z biologického tvora v osobnost. Obdobně vidí socializaci Kraus (2008), který ji definuje jako proces postupné přeměny člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou.

Socializace je dle Odehnala (in Janoušek, 1988, s. 134) „*souhrn procesů vzájemné interakce mezi společností a jedincem, v nichž společnost působí na jedince tak, aby v sobě svým učněním vytvořil psychologické předpoklady nezbytné k participaci ve společnosti současně jako člen společnosti i jako relativně samostatná osoba schopná řídit své jednání a odpovídat na ně.*“

Souhrnně lze tedy socializaci označit jako celoživotní proces začleňování člověka do společnosti, při kterém dochází ke vzájemné interakci mezi jedincem a společností. Dalo by se říct, že z této definice vychází při rozlišení typů socializace Jandourek (2008), protože jeho tři typy socializace obsáhnou celý život jedince.

Primární socializace se dle něj odehrává v rodině v době dětství a dospívání. Sekundární socializace se odehrává v menších sociálních skupinách a týká se hlavně období dospívání, ale i období dospělosti, a probíhá například v situaci, kdy jedinec vstupuje do nového zaměstnání nebo přichází do nového prostředí. Terciární socializace pak dle něj zabere zbytek života a znamená to dostat novým požadavkům ve změněné situaci, třeba při změně zaměstnání nebo když nastane nová společenská situace (např. plošná nezaměstnanost).

Stejně rozlišuje typy socializace i Procházka (2012), podle kterého se primární socializace odehrává v rodině, sekundární nastupuje v momentě, kdy jedinec vstupuje



do interakce s vrstevníky a zapojuje se do dění ve škole, a terciární poté pokračuje dále celým životem.

Rozdělení socializace na primární, sekundární a terciární využívám i své DP.

Bartoníčková (2009, s. 30) sice rovněž člení socializaci na primární, sekundární a terciární, ale terciární socializaci označuje jako resocializaci a vidí v ní „*obnovení relativně harmonické adaptace ve vztahu ke společnosti nebo skupině.*“ Člověk se neustále přizpůsobuje, mění své chování a přijímá nové normy a hodnoty. Toto vše se většinou děje v momentě, kdy získá ve společnosti nové postavení (např. stane se rodičem) a s tímto novým postavením se musí opět začlenit do společnosti, musí si zde najít své místo, tedy musí dojít k resocializaci.

Oproti tomu Sollárová (in Kollárik, 2008) rozlišuje jen dva typy socializace, a to primární, která je dle ní socializací raného dětství, a sekundární, která se uskutečňuje během celého života a buduje a modifikuje primární socializaci.

Zcela odlišnou typologii socializace prezentuje Janoušek (1988), který hovoří o formální (institucionalizované) a neformální (neinstitucionalizované) socializaci. Formální socializace se dle něj uskutečňuje pomocí speciálních společenských institucí (např. školy) a neformální probíhá jako součást jiných společenských procesů, které primárně plní určité mimosocializační funkce, a teprve jejich prostřednictvím též funkci socializační.

Socializace jedince ve společnosti se odehrává především v různých sociálních skupinách, jichž je členem.

Podle R.L. Morelanda a J.M. Levina (in Výrost a Slaměník, 2008) je možné socializaci jedince ve skupině chápat jako sérii fází, které se od sebe odlišují změnou rolí. Jedná se o tyto fáze:

1. Fáze pátrání - jedinec v roli potencionálního člena vyhledává skupiny, které mohou saturovat jeho potřeby. Skupina současně hledá členy vhodné k naplňování jejích cílů. Pokud si jedinec a skupina navzájem vyhovují ve svých požadavcích, dochází k přijetí nového člena.
2. Fáze socializace - skupina a jedinec v roli nového člena se vzájemně snaží sladit své požadavky. Když proces přizpůsobování končí, dochází k přijetí nového člena a ke změně jeho role na člena řádného.
3. Fáze udržení - skupina usiluje o maximální využití podílu člena na dosahování svých cílů, člen se snaží o maximální uspokojování svých osobních potřeb. Když obě strany považují vztah za málo výhodný, dochází k rozporu a změně role z řádného člena na člena marginálního.
4. Fáze resocializace - jedinec a skupina se snaží o dosažení oboustranně výhodného stavu. V závislosti od úspěšnosti tohoto úsilí se jedinec dostává opět do role řádného člena, a nebo dochází k ukončení jeho členství.
5. Fáze vzpomínání - jedinec v roli bývalého člena skupiny zpětně hodnotí míru uspokojování osobních potřeb ve skupině a skupina hodnotí přínos bývalého člena pro dosahování jejích cílů.

Příslušnost jedince k různým skupinám ho provází po celý život. Tato celoživotní skupinová příslušnost je zdrojem sociálních vazeb a sociálních vlivů. Pokud chce jedinec ve skupinách obstát, musí se buď přizpůsobit jejich standardům, nebo musí nevyhovující skupinu opustit a najít si jinou.

Podstata socializace spočívá dle Sollárové (in Výrost, Slaměník, 2008) v sociálním učení a působení činitelů socializace.

## **2.2 Sociální učení**

Sociální učení je základním mechanismem socializace.

Řezáč (1998) definuje sociální učení jako osvojování si komplexních způsobů chování a jednání přiměřených určité sociální situaci.

Geist (1992) pod tímto pojmem vidí osvojování si sociálních norem společnosti.

Dle Vágnerové (2005b) sociální učení jedinci umožňuje, aby porozuměl pravidlům, která ve společnosti platí a na jejich základě se jí přizpůsobil a začlenil se do ní.

Mezi základní formy sociálního učení patří sociální posilování, imitace (nápodoba), identifikace (ztotožnění) a observace (pozorování).

Sociální posilování je založeno na odměnách a trestech. Žádoucí chování je odměňováno a nesprávné nebo nežádoucí chování je trestáno. Dle Řezáče (1998) totiž platí, že pokud je určité chování oceňováno, odměňováno a posilováno, má tendenci se opakovat. Kollárik (2008) tak např. uvádí, že pokud dítě pochválíme za jeho pomoc jinému dítěti, stane se pro něj pomoc jinému chováním, které bude v podobných situacích preferovat.

Prostřednictvím imitace přejímá jedinec dle Vágnerové (2005b) hotové vzorce chování (event. jen některé reakce), které pozoruje u jiného člověka, a který byl za takové chování odměněn. Jinými slovy je jedinec schopen jednat žádoucím způsobem, když viděl, že dané chování vedlo u někoho jiného k odměně.

Identifikace znamená ztotožnění se s nějakou osobou a z toho vyplývajících veškerých jejích projevů. Takový vzor bývá dle Vágnerové (tamtéž) až nekriticky přijímán a stává se modelem chování pro většinu situací. Identifikace je založena na citové vazbě k určité autoritě, kterou jedinec napodobuje, protože by chtěl být stejný, chtěl by se této osobě co nejvíce podobat.

Observační učení je založeno na pozorování okolí, druhých jedinců a skupin.

Vágnerová (2005b, s. 273) uvádí, že socializace je založena na „*celoživotním sociálním učení*.“ To tvrdí i Havlík (2005), ale dodává, že nejvýznamnější a nejvýraznější je v dětství a v mládí.

## 2.3 Činitelé socializace

V každém socializačním působení se vyskytuje alespoň jeden socializovaný subjekt a alespoň jeden objekt socializace neboli činitel socializace. Funkci činitelů socializace mohou dle Odehnala (in Janoušek, 1988) plnit nejrůznější sociální skupiny, do kterých je jedinec začleněn, a nejrůznější osoby, se kterými vstupuje do různých vztahů.

Za hlavní činitele socializace považuje Kollárik (2008) ty sociální skupiny, do kterých je jedinec relativně trvale a pevně začleněn a které proto mají možnost dlouhodobého přímého působení na jedince. Proto přisuzuje největší význam rodině, škole, skupinám vrstevníků, sociálním skupinám na pracovišti a hromadným komunikačním prostředkům. O stejných socializačních činitelích hovoří i Výrost a Slaměník (2008).

Ondrejko (2004) řadí mezi socializační činitele rodinu, školu, neformální organizace mládeže, vrstevnické skupiny, přátel, formální organizace a instituce a masmédiá.

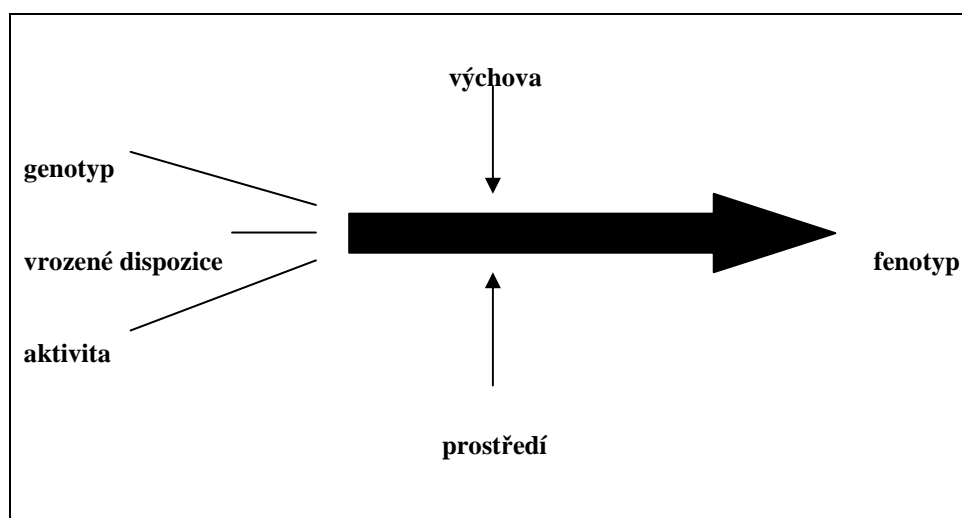
Hroncová (in Hroncová, Hudecová, Matulayová, 2000) řadí mezi socializační činitele primární výchovné instituce (rodinu, školu, výchovná zařízení) a činitele mimovýchovné (vliv „ulice“, masmédiá, společenské instituce, sousedské vztahy, armádu apod.). Pokud Hroncová (tamtéž) hovoří o „vlivu ulice“, má tím na mysli vliv vrstevnických skupin, volnočasové aktivity dětí a mládeže, vliv lokálního prostředí apod.). Hroncová (tamtéž) řadí mezi nejdůležitější socializační činitele rodinu, školu a „ulici“, resp. vrstevnické skupiny, volnočasové aktivity dětí a vliv lokálního prostředí.

Montoussé a Renouard (2005) zdůrazňují v procesu socializace roli rodiny, školy a vrstevnických skupin.

Odlišně hovoří o činitelích socializace např. Kraus a Vágnerová.

Kraus (2008) za socializační faktory považuje genotyp (soubor vlastností, které člověk získává v okamžiku početí), vrozené dispozice (zahrnují změny v prenatálním období vývoje), jistou míru přirozené aktivity, veškeré vlivy prostředí a výchovu. Vyústěním toho všeho je fenotyp, neboli soubor znaků, jimiž se jedinec projevuje v daném stadiu svého vývoje. Výše uvedené znázorňuje Kraus (tamtéž) i graficky:

**Obr. č. 2: Činitelé socializace**



Zdroj: KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha : Portál, 2008. s. 64. ISBN 978-80-7367-383-3.

Vágnerová (2005b) řadí mezi socializační činitele:

1. Společnost, která působí na všechny členy daného společenství a jejímž prostřednictvím si lidé osvojí tentýž jazyk a přibližně tytéž hodnoty i způsoby chování, které jsou obecně respektovány a vyžadovány.
2. Sociální vrstvu, k níž jedinec patří: každá sociální vrstva se může vymezovat jinými hodnotami, normami a s tím souvisejícím stylem života.
3. Malou sociální skupinu: za nejvýznamnější sociální skupinu považuje Vágnerová (tamtéž) rodinu. Velký význam přikládá rovněž škole a pracovišti.

Většina autorů se shoduje v tom, že hlavními činiteli socializace jsou rodina, škola a vrstevnické skupiny. Společným jmenovatelem těchto činitelů je dle mého názoru fakt, že na člověka působí víceméně od útlého dětství a mají tak na něj výraznější vliv

než pozdější činitelé. Ve své DP budu se zabývat dosavadním životem jedince a faktory sociálního prostředí, které mohly vést k jeho současnému postavení ve společnosti. Za nejdůležitější socializační činitele považuji rodinu, školu, vrstevnické skupiny, sociální skupiny vytvořené na pracovišti a lokální prostředí. Ve své DP se budu zabývat jen výše uvedenými činiteli, protože není možné v této DP postihnout veškeré socializační činitele, které by mohly mít vliv na postavení zkoumaného jedince ve společnosti. Domnívám se ale, že vybraní socializační činitelé mohli mít zásadní vliv na postavení zkoumaného jedince ve společnosti.

## 2.4 Fáze socializace

Kraus a Poláčková (2001, s. 54) uvádějí, že se v průběhu socializace „objevuje určitá asymetričnost.“ V první období dle nich převládá tlak společnosti a víceméně pasivní adaptace jedince, zatímco ve druhém období vzrůstá aktivita jedince a podíl vlastní interiorizace sociálních norem.

Hroncová (in Hroncová, Hudecová, Matulayová, 2000) člení socializační proces na dvě etapy:

1. Přípravnou, ve které dochází zejména k osvojování řeči jako důležitého komunikačního nástroje, k interiorizaci společenských hodnot a norem, k akulturaci (osvojování si kulturního dědictví duchovní i materiální povahy), k osvojování společenských rolí a k navazování sociálních kontaktů s jinými skupinami.
2. Realizační, ve které dochází k postupnému přebírání a plnění společenských rolí, a tím i k sociální zralosti člověka.

Na tři relativně samostatné etapy člení proces socializace Ondrejkovič (in Řezáč, 1998). Hovoří o:

1. Etapě sociability a začínající individualizaci, ve které dochází k formování základů osobnosti.

2. Etapě individualizace a personalizace, ve které dochází k postupné negaci vztahu matka-dítě a nastupuje kontrola chování dítěte opírající se o normy a vzory, které si dítě dosud osvojilo.
3. Etapě enkulturace a societizace, ve které dochází k vrůstání jedince do kultury dané společnosti, interiorizaci hodnot a osvojení si stylu života společnosti.

Pro účely této DP se nejvíce hodí členění procesu socializace dle Alana (1989), který říká, že proces socializace lze rozdělit do čtyř základních stadií života, kterými jsou:

1. **Dětství**, v němž se rozhoduje o celé osobnosti a budují se základy života jedince. Socializační proces v dětství vrcholí ukončením základní školní docházky a rozhodováním o profesní dráze, o životních perspektivách. Společenské vztahy navazuje dítě prostřednictvím rodiny a postupně i dalších institucí (školy, zájmové kroužky apod.). V dětství lze pak proces socializace rozdělit na tři etapy. První (asi do dvou let) začíná identifikací s matkou a internalizací systému vztahů. Druhá etapa je spojena s procesem osamostatňování a třetí je charakteristická tím, že rodina začíná ztrácet své dominantní postavení a že dochází k odhalování prvních rozporů mezi ideálními schématy a realitou.
2. **Mládí** je obdobím plným rozporů. Mládež na rozdíl od dětí zaujímá ve společnosti jisté místo, vyvíjí relativně samostatný celek v rámci společnosti. Vytváří si svou subkulturu, vlastní instituce, hnutí. Dochází k završení profesní přípravy a vstupu do zaměstnání a k adaptaci v něm, k navazování partnerských vztahů, zakládání rodin a samostatnému prosazování ve společnosti.
3. **Dospělost** je obdobím, ve kterém dochází k naplňování všech tří výše uvedených životních drah a k realizaci v nich. Z hlediska profese dochází k postupnému zvyšování výkonnosti (kvalifikovanosti), k obohacení o pracovní zkušenosti, k postupu v kariéře. Na rodinné dráze je zřejmá snaha o pevné společenské zakotvení a zabezpečení rodiny. Poslední životní dráha, společenská, je naplněna zaujímáním určité pozice ve společnosti prostřednictvím veřejných aktivit.

4. **Stáří** je etapa, ve které nejde již o budování vlastního života, organizování životní dráhy, uskutečňování životních plánů, ale o organizaci současného žití, přehodnocování a hledání nových vztahů. V tomto období je důležité nalézt nový smysl života jak na dráze profesní, tak i rodinné a společenské. Tato etapa není předmětem výzkumu této DP, protože zkoumaný jedinec do daného stadia ještě nedospěl. Nachází se ve stadiu dospělosti.



### 3. SOCIÁLNÍ VÝVOJ JEDINCE

---

Tato kapitola popisuje sociální vývoj jedince tak, jak probíhá v jednotlivých vývojových etapách. Využívám rozdělení vývojových etap dle Vágnerové (2005a), neboť nejlépe vyhovuje potřebám mé DP. S ohledem na cíl DP je zde sociální vývoj jedince zpracován jen z pohledu socializačních činitelů a jejich vlivu a významu pro jedince.

První kapitola se zabývá prenatálním obdobím, ve kterém se vytváří všechny potřebné předpoklady pro budoucí samostatný život. Druhá kapitola pojednává o sociálním vývoji v období novorozeneckém, kojeneckém a batolecím. Tato období jsem spojila do jedné kapitoly, a to z toho důvodu, že společným jmenovatelem těchto období je to, že hlavním socializačním činitelem je zde rodina dítěte. Další kapitola popisuje předškolní období, kdy se dítě dostává do kontaktu s větším množstvím lidí mimo oblast rodiny. Následující kapitoly postupně zpracovávají nástup dítěte do školy a první roky ve škole, období dospívání a období dospělosti. Sociální vývoj jedince je zde popsán pouze do období dospělosti, neboť jedinec, jež je předmětem mého výzkumu, má 54 let a ve svém vývoji tedy dospěl do začátku stadia starší dospělosti. Vývojové období stáří zde není popsáno, a to pouze z toho důvodu, že zkoumaný jedinec do daného stadia ještě nedospěl, a tak nemůže být období stáří ani předmětem mého výzkumu.

V souvislosti s touto kapitolou považuji za nutné uvést, že perinatálním obdobím (dobou těsně před porodem, porodem samotným a dobou těsně po porodu) se autoři publikací o vývojové psychologii (Vágnerová, 2005a; Langmeier, Krejčířová, 2006; Doňková, Novotný, 2009) zabývají v rámci novorozeneckého období, a to ještě okrajově. Dle mého názoru je vhodnější uvádět perinatální období jako samostatné období tak, jak činí např. Kohoutek (2003), protože jde o zcela specifický bod lidského života. Porod sám o sobě, jeho vedení, celkový průběh a pozdější péče o novorozence a matku po porodu mají bezesporu určitý vliv na pozdější duševní i tělesný vývoj jedince. Ve své DP se tímto obdobím nebudu zabývat, neboť matka jedince, jež je objektem mého výzkumu, již nežije, a tudíž neexistuje osoba, která by mi o tomto období mohla podat relevantní informace.

### 3.1 Prenatální období

Prenatální období představuje dobu mezi početím a narozením dítěte a obvykle trvá asi 40 týdnů.

O psychice dítěte před narozením toho dle Langmeiera a Krejčírové (2006) víme málo, ale i tak ze všeho, co bylo zatím zjištěno, vyplývají dva závěry. Za prvé, že dobrý psychický stav matky je pro základy psychiky dítěte jistě významný, třebaže zatím neznáme mechanismy tohoto působení. Za druhé, že tak jako se dítě připravuje v děloze na svět po narození, tak se svět (především rodiče) musí připravit na dítě.

Dle Vágnerové (2005a) je pro rozvoj plodu důležité spojení s mateřským organismem, který jej po celou dobu prenatálního života ovlivňuje. Funkci spojení mezi matkou a plodem plní placenta. Vzhledem k tomu se jakákoliv změna ve vnitřním prostředí matky projeví v organismu plodu.

Chamberlain (in Marek, 2000) považuje za jeden z nejdůležitějších základních kamenů pro citový a vztahový život dítěte právě vztah, který je vytvořen mezi matkou a ještě nenarozeným dítětem.

Dle Doňkové a Novotného (2009) spolu dítě a matka od samého počátku těhotenství komunikují. Tyto první pokusy o komunikaci s matkou přechází po porodu v další preverbální aktivitu, komunikaci neverbální a poté i verbální. Matka dítěti v tomto období zprostředkovává vnější svět a právě skrze první prenatální zkušenost se u jedince vytváří bazální pocit bezpečí, který je tolik potřebný pro vytvoření postnatální vazby na matku. Vágnerová (2005a) pak rozlišuje tři druhy komunikace mezi matkou a nenarozeným dítětem:

1. Fyziologický způsob komunikace. Zprostředkovává ho krev, která prochází placentou. Ta může obsahovat látky, např. adrenalin či krevní cukr, které se dostanou do organismu plodu a ovlivňují ho (např. pokud matka prožívá stres, nadměrné vylučování neurohumorálních látek do organismu matky může vést k přetížení organismu nenarozeného dítěte).

2. Behaviorální způsob komunikace. Patří sem reakce plodu na určité smyslové podněty (např. mateřský hlas, doteky břicha, změna polohy). Dítě může změnou frekvence a intenzity své pohybové aktivity vyjádřit nelibost.
3. Emoční způsob komunikace. Matka na nenarozené dítě soustřeďuje své myšlení a pozornost. Uvažuje o dítěti, těší se na něj. Je důležité, aby vytvářela emočně pozitivní vztah k dítěti.

V praxi pak tyto způsoby komunikace nefungují odděleně, ale prolínají se, nebo přenášejí některou informaci několika kanály.

Peterková (2009) v souvislosti s prenatálním obdobím uvádí, že zdravý průběh života dítěte mohou problematizovat tyto činitelé:

1. Dítě se narodí z nechtěného těhotenství – pro dítě samotné to představuje jisté riziko budoucích problémů, přičemž problémy nemusí, nicméně mohou za určitých okolností nastat. U těchto dětí byla pozorována v průměru vyšší nemocnost, školní problémy, nižší úroveň sociálních dovedností a zvýšená tendence k obezitě.
2. Dítě se narodí velmi mladým rodičům – dítě bývá z jejich hlediska více rušitelem než pozitivním přínosem. Mladí rodiče často potřebují výpomoc svých rodičů, od nichž se však zároveň chtějí osamostatnit.
3. Dítě se narodí rodičům pokročilého věku – v důsledku větších životních zkušeností předvídají rozličná rizika a mívají tendenci své dítě úzkostlivě chránit a tím pádem omezovat.
4. Ztíženou pozici mají dále nedonošené, nemocné děti a děti s různými vrozenými vadami.

## 3.2 Novorozenecké, kojenecké a batolecí období

Jako **novorozenecké období** označujeme dobu prvních šesti týdnů života jedince a lze ji označit jako dobu adaptace na nové prostředí. Dítě přestává být součástí mateřského organismu, stává se samostatnou bytostí. Narození znamená pro dítě zásadní změnu jeho způsobu života. V prenatalním období přebývalo v plodové vodě, tedy v prostředí, které mělo stabilní teplotu a tlumilo zvuky i doteky. Po porodu se dítě ocitá ve zcela odlišných podmínkách, tj. leží na pevné podložce, v intenzivním osvětlení, relativním hluku a chladu, vnímá svou tělesnou hmotnost jinak než dříve, musí samo dýchat, přijímat potravu, vyměšovat a udržovat tělesnou teplotu.

Novorozenec je schopen reagovat pomocí reflexů (např. hledací a sací reflex<sup>4</sup>) a vrozených způsobů chování, které nejsou na rozdíl od reflexů jednoznačně vázány na specifické podněty (např. tendence reagovat křikem, využívat sacích pohybů různým způsobem apod.).

Učení novorozence je aktivizováno především v rámci sociální interakce, kdy nejdůležitější osobou je pro něj matka. Matka představuje dle Vágnerové (2005a) pro novorozence významný zdroj podnětů. Matka není pro dítě novou a neznámou bytostí. Dítě si pamatuje její hlas a reaguje na něj. Ve vztahu matky a dítěte není dítě pasivní. Jeho chování, pláč, grimasy i pohyby končetin upoutávají pozornost a aktivizují specifické reakce dospělé osoby, směřující k uspokojení různých potřeb, které si tak malé dítě není schopné zajistit jinak. Prostřednictvím matky se dítě dle Vágnerové (2005b) učí vnímat svět, který se mu bude jevit takový, jaký mu jej matka prezentovala. Vazba, která se rozvíjí mezi matkou a dítětem po narození je pokračováním biologické symbiózy a zkušeností získaných v prenatalním období.

Dle Doňkové a Novotného (2009) je důležité poznamenat, že kvalita prvních kontaktů je rozhodující pro vývoj vztahu k rodičům i pro vývoj sebepojetí dítěte. Mezi nejvýznamnější charakteristiky patří:

---

<sup>4</sup> Děti se rodí s reflexem hledání bradavky, ze které by se mohlo nakrmit. Když se tedy něco dotkne úst novorozence, otočí hlavičku, otevře pusku a hledá bradavku. S hledacím reflexem souvisí reflex sací. Když dítě bradavku najde, začne automaticky sát.

- Kontingentní reaktivita – okamžitá a správná reakce matky na projevy dítěte.
- Konzistence péče – všechny reakce jsou dlouhodobě stabilní.
- Emoční vyladění – dospělý sdílí s dítětem pocity, zrcadlí mu je a dítě tak dostává potvrzení, že mu okolí rozumí.

**Kojenecké období** trvá od jednoho měsíce do jednoho roku věku dítěte.

V rámci sociálního vývoje se v tomto období ustanovují první pevné sociální vazby, a to především mezi dítětem a o něj pečujícími osobami.

Socializační vývoj lze dle Vágnerové (2005a) rozdělit na trimestry.

První trimestr lze označit jako fázi základní sociální orientace. První dva měsíce je dítě schopné přijímat různé podněty, ale zatím je příliš nediferencuje. Vnímá je v rámci komplexní podnětové nabídky, na základě svých možností a poměrně krátkého úseku bdělosti. V této době ještě přesně nerozeznává živé a neživé, známé a neznámé objekty. Mezi druhým a třetím měsícem se postupně rozšiřuje zájem dítěte o vnější svět. Dítě začínají více zajímat různé vnější podněty a prioritu mezi nimi mají živé bytosti, tj. lidé. Před koncem druhého měsíce dokáže dítě navázat oční kontakt s člověkem, který se mu věnuje. Ve třetím měsíci se dítě naučí komunikovat docela dobře pomocí úsměvu. Počáteční úsměv je ovšem nediferencovanou sociální reakcí, není projevem individuální preference nebo citového vztahu. Dítě se usmívá na každého, kdo se chová očekávaným způsobem.

Druhý trimestr lze chápat jako fázi sociálně diferencující. Dítě pozná rozdíl nejen na úrovni diferenciací živých i neživých objektů, ale i v rámci jedné kategorie. Dítě dává přednost určitým podnětům, déle se na ně dívá, neboť ho dokážou více zaujmout. V kontaktu s lidmi je dítě více aktivováno, projevuje se živěji než za jiných okolností, využívá všech možných způsobů reagování, které ovládá. V době mezi třetím a šestým měsícem se dle Matějčka (in Vágnerová, 2005a) začínou v interakci mezi dítětem a dospělým objevovat jednoduché sociální hry, kdy dospělí jsou iniciátory hry a dítě je jejím pasivnějším, i když zaujatým účastníkem.

Třetí a čtvrtý trimestr je fází pokračující sociální diferenciacce. Mezi 6.-9. měsícem začne dítě diferencovat známé a neznámé lidi, začne odlišovat matku a postupně i další blízké osoby. Mezi sedmým a osmým měsícem se objevuje strach z cizích lidí a neznámých situací, který je jedním z nejdůležitějších signálů normálního vývoje. Neznámé okolnosti vyvolávají nejistotu, na niž dítě reaguje přimknutím k matce, resp. jiné blízké bytosti.

Socializační vývoj lze v tomto období dle Vágnerové (2005a) označit jako fázi dyády, protože většinou probíhá v rámci dyadické interakce mezi matkou a dítětem. Matka funguje v kontaktu s dítětem jako zrcadlo a tímto způsobem mu poskytuje zpětnou vazbu. Matka svými reakcemi poskytuje dítěti informaci o jeho hodnotě a významu. Tento obraz se stává základem sebepojetí dítěte. Dítě si vytváří i vztah k otci, pokud mu otec věnuje dostatečnou pozornost. Kohoutek (2004) uvádí, že když v rodině chybí otec, vede to snáze k abnormálnímu vývoji osobnosti a nezřídká i k poruchám chování, protože otec ztělesňuje pro dítě vzor síly, autority, disciplíny a dominantního chování.

**Batolecí období** trvá od jednoho roku věku dítěte do jeho tří let, kdy v období od jednoho roku do dvou let mluvíme o mladším batolecím věku a v období od dvou do tří let o starším batolecím věku.

Socializace batolete probíhá v rámci rodiny, pod vlivem rodičů a sourozenců. Batole se postupně osamostatňuje a odpoutává z vazby na matku. Separaci z vazby na matku usnadňuje otec dítěte. Vágnerová (2005a) uvádí, že pokud se otec dítětem zabývá a věnuje mu dostatek času, vytváří se mezi nimi obdobná vazba jako v případě matky, protože děti jsou schopné citového připoutání k oběma rodičům.

Jako alternativní zdroj sociální zkušenosti slouží v tomto období sourozenci. Malé děti s nimi stráví více času než s většinou dospělých. Dle Vágnerové (tamtéž) nejde jen o frekvenci vzájemného kontaktu, ale i o jeho kvalitu. Soužití se sourozenci umožňuje přenést sociální zkušenost a dovednosti naučené ve vztahu s rodiči na vrstevníky a zkusit si, jak jsou účinné v jiném kontextu.

Důležitou součástí socializace je rozvoj komunikačních kompetencí, především verbálních. V batolecím věku se zpřesňuje výměna informací, dítě se dovede snadněji vyjádřit a lépe rozumí sdělení jiných lidí. Řeč je dle Vágnerové (tamtéž) základním nástrojem sociálního přizpůsobení a dítě se ji učí nápodobou verbálního modelu, který má k dispozici.

Důležitou formou sociálního učení je v tomto období nápodoba a identifikace, kdy jejími objekty jsou obvykle rodiče.

Ve věku dvou let začínají děti navazovat vztahy k druhým, přibližně starým dětem. Vzájemné interakce těchto dětí jsou redukovány převážně na krátké výměny pozornosti, přetahování se o hračky apod.

Po druhém roce pozorujeme u batolat tzv. paralelní hru, jež je podkladem pro vznik nových sociálních vztahů mimo rodinu. V rámci této hry si děti hrají „vedle sebe“, ne spolu v pravém slova smyslu. U starších batolat zaznamenáváme při hře i první krůčky k verbální komunikaci s druhým dítětem, i když jednotlivé promluvy na sebe zdánlivě nenavazují. K třetímu roku se již ve hře objevují první známky spolupráce či soupeření, objevuje se tzv. hra společná, kdy si děti hrají na kolektivně sdílených projektech a poskytují si k tomu např. materiál. Role při této hře nejsou však nijak rozděleny.

### **3.3 Předškolní období**

V předškolním věku (období od tří do šesti let věku dítěte) se dítě dostává do kontaktu s větším množstvím různých lidí mimo oblast rodiny, i když rodina zastává nadále v procesu socializace stěžejní a nezastupitelnou roli, je nadále zdrojem jistoty a bezpečí.

Významným sociálním mezníkem je v tomto období zařazení do mateřské školy, která je první institucí, se kterou se dítě setkává, a která mu umožní získat potřebné zkušenosti, které mu usnadní nástup do první třídy. Dle Vágnerové (2005a) má

mateřská škola specifický socializační význam, protože nevytváří příliš velký nátlak na výkon dítěte a poskytne mu potřebný čas na adaptaci.

Děti v tomto období navazují kontakty s vrstevníky. Při výběru kamaráda převažuje důraz na shodu v oblasti potřeb a zájmů. Ve vrstevnické skupině dochází k postupné diferenciaci rolí, dítě se zde učí soupeřit i spolupracovat. Začleňování dítěte mezi vrstevníky poskytuje dítěti užitečnou zkušenost, která přispívá nejen k další diferenciaci vztahů a chování k dospělým a dětem, ale i k potřebnému sociálnímu osamostatňování.

Značný socializační význam mají v tomto období rovněž sourozenci, kteří jsou dle Vágnerové (tamtéž) zdrojem sociální stimulace. Sourozenec je pro dítě možným zdrojem zkušeností - dítě se od něj může učit. Kromě toho bývají vztahy se sourozencem citově významné, i když se jedná o vztahy asymetričtější než jsou vztahy s vrstevníky (sourozenci nebývají obvykle stejného věku). Sourozence lze také považovat za partnera, se kterým lze sdílet společný cíl.

### **3.4 Školní věk**

Ve školním věku (v období mezi 6. a 15. rokem) je ze socializačního hlediska důležitý vstup do školy, který představuje další odklon od výlučného vlivu rodiny.

Vágnerová (tamtéž) uvádí, že ve školním věku je pro dítě důležitá:

1. Rodina, která představuje i nadále bazální sociální a emoční zázemí, ale zároveň ovlivňuje uplatnění dítěte mimo rodinu, např. svými nároky na školní výkon dítěte.
2. Škola, která umožňuje rozvoj sociálně požadovaných a ceněných kompetencí i způsobů chování. Jejím prostřednictvím získává dítě předpoklady k dalšímu společenskému uplatnění.
3. Vrstevnická skupina, která umožňuje rozvoj jiných vlastností a dovedností, které jsou užitečné pro život v lidské společnosti. S vrstevnickou skupinou se dítě postupně stále více ztotožňuje. Rozvíjí se zde symetrické vztahy.



Vrstevníci představují dostupný model chování i výkonu – dítě se s nimi může srovnávat a snažit se dosáhnout stejné úrovně.

Ve školním věku se začínají vztahy mezi sourozenci stabilizovat do určité podoby, která se zpravidla až do puberty nemění. Sourozenci ve školním věku mezi sebou často soupeří, ale dovedou i spolupracovat a vzájemně se podporovat.

### **3.5 Období dospívání – adolescence**

Vágnerová (2005a) považuje období dospívání za přechodnou dobu mezi dětstvím a dospělostí. Toto období dle ní zahrnuje jednu dekádu života, a to od 10 do 20 let. V tomto období dochází ke změnám osobnosti v oblasti somatické, psychické i sociální, které jsou podmíněny nejen biologicky, ale také psychicky a sociálně.

Období dospívání člení Vágnerová (tamtéž) na dvě fáze: ranou a pozdní adolescenci.

Raná adolescence (pubescence) zahrnuje prvních pět let dospívání. Důležitým sociálním mezníkem je ukončení povinné školní docházky a diferenciací dalšího profesního směřování, které bude spoluurčovat budoucí sociální postavení dospívajících.

Pro osobnostní rozvoj pubescentů jsou dle Vágnerové (tamtéž) důležité obdobné sociální skupiny a instituce jako ve školním věku, které však mají nyní jiný subjektivní význam a také se změnil jejich vliv.

Rodina je stále důležitým sociálním zázemím, i když se od ní pubescenti začínají odpoutávat a osamostatňovat. Rodič je partnerem, vůči němuž se dospívající vymezuje, rodičovská autorita prochází kvalitativní proměnou, dochází k redukci její formálně dané nadřazenosti.

Škola je významná spíše z hlediska budoucího sociálního zařazení, školní úspěšnost se stává podmínkou přijetí do vyšší školské instituce, resp. zařízení profesní přípravy.

Volnočasové instituce ovlivňují jak sociální zařazení pubescenta, tak rozvoj jeho schopností a dovedností. Mohou kompenzovat negativní vliv rodiny i školní neúspěšnosti.

Vrstevnícká skupina je pro pubescenta stále důležitější, pubescent se s ní identifikuje, stává se pro něj zdrojem potřebné emoční a sociální opory. Rozvíjí se zde symetrické vztahy typu přátelství a prvních lásek.

Pozdní adolescence zahrnuje dalších pět let dospívání. Důležitým sociálním mezníkem je ukončení profesní přípravy, následované nástupem do zaměstnání, resp. volbou dalšího studia. Vágnerová (tamtéž) uvádí, že se v tomto období dále specifikují role a postavení adolescentů. Pro další osobnostní vývoj adolescentů jsou důležité různé vztahy, sociální skupiny a instituce, mezi které řadí: rodinu, sekundární vzdělávací instituce, pracoviště, vrstevníckou skupinu.

Rodina zůstává osobně významným sociálním zázemím, do něhož se adolescent rád vrací, i když se již z těsnější vázanosti na rodinu odpoutal. Vztahy s rodiči bývají ke konci adolescence vyřešeny a stabilizovány.

Pozdní adolescence je věkem sekundárního, resp. terciálního vzdělávání. Nástup do vybrané školy (sekundární, resp. terciální vzdělávací instituce) vede k další sociální diferenciaci spojené s rozvojem určitých vlastností a dovedností.

Pracoviště ovlivňuje vymezení sociální identity pozdního adolescenta, který je definován nejen svou profesní rolí, ale i institucí, resp. zaměstnavatelem, pro něhož pracuje.

Vrstevnícká skupina je v této době nejdůležitějším zdrojem emoční a sociální opory. Rozvíjejí se zde symetrické vztahy typu přátelství a první trvalejší partnerství. Skupinové vztahy postupně ztrácejí svůj vliv a osobní význam.

## 3.6 Dospělost

V dospělosti pokračuje dle Hroncové (in Hroncová, Hudecová, Matulayová, 2000) socializační proces rozvojem aktivity, sociability (tj. schopnosti vstupovat do vztahů ve společnosti) a adaptability člověka na stále se měnící společenské situace v rodině, v práci i celé společnosti.

Vágnerová (2007) člení dospělost na tři období:

1. Období mladé dospělosti (20-40 let), ve které se jedinec adaptuje na nové společenské funkce (pracovní, manželské, rodičovské ...) a upevňuje si svou ekonomickou a sociální samostatnost.
2. Období střední dospělosti (40-50 let), které představuje období sociální stabilizace.
3. Období starší dospělosti (50-60 let), ve kterém dochází k integraci a konsolidaci.

Dle Vágnerové (tamtéž) dochází v období dospělosti k postupné proměně rolí a k rozvoji různých sociálních dovedností. Socializační proces, který pokračuje i v této fázi, má dle ní zcela individuální průběh a je podmíněn dosavadními zkušenostmi jedince.

Dospělí lidé se stávají účastníky veškerého společenského dění. Jejich život již překročil hranice rodiny a odehrává se v mnoha společenských skupinách, kde získávají různé role.

Orientační rodina přestala být nejvýznamnějším sociálním zázemím, slouží spíše jako zdroj jistoty a opory, která se aktivizuje v situaci nouze.

Důležitým zdrojem sociální i osobní zkušenosti jsou partnerské vztahy. Představují potencionální základ budoucí prokreační rodiny, kterou většina dospělých lidí v průběhu mladé dospělosti zakládá a získá tak roli manžela/manželky a posléze i roli rodiče.

Další možnost získání zkušeností ze sociálních kontaktů nabízejí přátelé a známí. Dle Vágnerové (tamtéž) představují sociální síť poměrně velkého rozsahu, jež se v průběhu druhé poloviny mladé dospělosti redukuje paralelně s tím, jak se vytvářejí stabilnější partnerství a přátelské vztahy.

V neposlední řadě získává jedinec zkušenosti z kontaktů se spolupracovníky.

Bez významu nejsou dle Vágnerové (tamtéž) ani teritoria určená k realizaci zájmů, volnočasových aktivit i společenských setkání: sportovní areály, hospůdky, chaty a chalupy, byty přátel atd.

## 4. SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ

---

Socializace probíhá v různých prostředích – v rodině, ve škole, v zaměstnání, kamarádských a přátelských skupinách, nejrůznějších organizacích a institucích. Značně ji ovlivňují i prostředky masové komunikace, tj. např. televize, rozhlas, tisk, internet. Některá z těchto prostředí sledují dle Heluse (2007) obdobné cíle a navzájem se doplňují, jiná ale mohou vůči druhým zaujímat kritický, obranný, případně útočně odmítavý postoj a prosazovat proti nim své odlišné socializační záměry.

Práce sociálního pedagoga dle mého názoru vyžaduje poznání prostředí, v nichž jedinec žil a žije, a to z toho důvodu, že znalost těchto prostředí a postavení jedince v nich je nezbytnou podmínkou toho, aby porozuměl jedinci a aby mohl zvolit účinný způsob spolupráce s ním.

Mésarošová (in Kollárik, 2008) uvádí, že sociální prostředí je neoddelitelnou součástí životního prostředí a z toho důvodu je dle ní nutné při definici pojmu sociální prostředí vycházet ze širšího kontextu a věnovat se i vymezení pojmu životní prostředí.

### 4.1 Vymezení pojmu životní prostředí

Pojem prostředí je dle Krause (2008) pojmem všeobecně známým a užívaným. Hroncová (in Hroncová, Hudecová, Matulayová, 2000) uvádí, že s ohledem na to, že prostředí představuje mnohotvárný a diferencovaný systém, je možné ho členit podle různých aspektů.<sup>5</sup>

A.I. Bláha (1948) považuje prostředí za soubor všech vnějších podnětů, všech zevních okolností podmiňujících vývoj jedince. Bez těchto vnějších podnětů by se dle něj nic z možností dědičnosti nestalo skutečností.

---

<sup>5</sup> Viz. typologie prostředí dle Vaňka (příloha č. 1) a typologie dle Krause (příloha č. 2).

Wroczyński (1968) definuje prostředí jako systém podnětů, které obklopují jedince a vyvolávají psychické reakce. Stejně uvažuje o prostředí Pavlovič (1975, s. 137), který ho definuje „jako dynamickou soustavu podnětů, které obklopují člověka a vyvolávají u něho psychické reakce.“

Podle Blížkovského (in Kraus, 2008) tvoří životní prostředí část objektivní reality, s níž jsou lidé v interakci, kterou poznávají, hodnotí i přetvářejí a na kterou reagují a jíž se přizpůsobují.

Dle Radlínské (in Wroczyński, 1968) tvoří prostředí podmínky, ve kterých jedinec existuje, a činitelé, kteří formují jeho osobnost a kteří působí trvale nebo delší čas.

Kraus (2008) uvádí, že prostředí představuje předměty a jevy, které existují kolem nás nezávisle na našem vědomí. Jedná se dle něj o určitý prostor, který vytváří podmínky pro život. Pak dle něj hovoříme o životním prostředí, které lze vymezit jako prostor, který jedince obklopuje a s nímž je jedinec ve vztahu vzájemného působení. Dle Krause (tamtéž) se jedná o tyto vztahy:

1. Vztah „lidé-příroda“, který zahrnuje interakci s neživou a živou přírodou.
2. Vztah „lidé-výsledky lidské aktivity“ (kultura), který má formativní těžiště v uspokojování i kultivaci lidských materiálních a duchovních potřeb.
3. Vztah „lidé-lidé“, který představuje interpersonální vazby v širším i užším sociálním prostředí.

Ve smyslu výše uvedeného se tedy životní prostředí skládá z přírodního, kulturního a sociálního prostředí.

## 4.2 Vymezení pojmu sociální prostředí a jeho typologie

Jednoduchou definici sociálního prostředí poskytuje „Internetový slovník cizích slov“, který ho definuje jako společenství lidí, ve kterém člověk žije a pracuje.

Sociální prostředí lze dle Řezáče (1998) vymezit jako integrovaný sociální systém tvořený lidmi, jejich vzájemnými vztahy, společnými aktivitami a produkty těchto vztahů a aktivit, jež mohou být materiální nebo duchovní povahy.

Pro Přadku (1978) představuje sociální prostředí nejen společenské vztahy dané společností, ale i instituce, které tyto vztahy usměrňují.

Mésarošová (in Kollárik, 2008) uvádí, že sociální prostředí je tvořeno nejen lidmi, jejich sociálními a kulturními systémy, ale také složkami fyzikálního prostředí, o jejichž vznik se zasloužil člověk svou aktivitou a jedinečností, zejména schopností myslet a tvořit.

Mésarošová (tamtéž) konstatuje, že v současnosti pochází nejpropracovanější analýza sociálního prostředí od Bronfenbrennera. O Bronfenbrennerovi se zmiňuje i Helus (2007, s. 88), který uvádí, že jeho práce je „*klasickým příspěvkem k analýze prostředí*.“ Bronfenbrenner rozlišuje mikroprostředí, mezoprostředí, exoprostředí a makroprostředí.

„*V mikroprostředí je jedinec v bezprostředním, důvěrném styku s lidmi, kteří je spolu s ním vytváří, zachází s vybavením, které je jeho samozřejmou součástí.*“ (Helus, 2007, s. 88)

Mikroprostředím dítěte je v prvních dnech a měsících jeho života matka. Toto počáteční mikroprostředí se postupně rozšiřuje na rodinu, tedy určitý omezený počet lidí,

- v nichž se dítě dokáže dobře orientovat, protože se k němu chovají způsobem jemu srozumitelným,

- mezi kterými zaujímá své nezpochybnitelné postavení skýtající mu pocit jistoty a bezpečí, vůči kterým a s oporou o ně dokáže ono samo vyvíjet aktivity, napomáhající zásadním způsobem k rozvoji své osobnosti a využívání svých vývojových potencialit,
- mezi nimiž se dítě cítí být doma.

*„Mezoprostředí tvoří různá mikroprostředí individua a jejich vzájemné vztahy. Jeho socializační význam spočívá v tom, že umožňuje dětem a mladistvým vstupovat do rozmanitých oblastí života, nacházet a vymezit v nich svá postavení a odlišně vyjádřit svou konkrétní příslušnost.“ (Helus, 2007, s. 89)*

Pro dítě je důležitým mezoprostředím skupina vrstevníků a škola. Mezi další významné mezoprostředí patří např. pracoviště, město či vesnice.

*„Exoprostředím je prostředí, s nímž jedinec není v bezprostředním kontaktu, ale o kterém si přesto činí představu, ke kterému má vztah a o které se zajímá.“ (Helus, 2007, S. 91)*

Mezi exoprostředí řadí Bronfenbrenner např. budoucí školu či pracoviště nebo pracoviště rodičů dítěte.

*„Makroprostředím je prostředí, které jedince začleňuje do velkých společensko-kulturních celků. Jeho socializační funkcí je konstituovat člověka v jeho občanství, v jeho příslušnosti ke všelidské pospolitosti.“ (Helus, 2007, s. 91)*

Za makroprostředí považuje Bronfenbrenner církev, velké politické či ekologické hnutí.

Cílem mé DP je zjistit, jaké faktory sociálního prostředí mohly vést k současnému postavení jedince ve společnosti. Za stěžejní považuji v tomto ohledu faktory rodinného prostředí, školního prostředí, prostředí vrstevníků, pracovního prostředí a lokálního prostředí.



### 4.2.1 Rodinné prostředí

Rodinné prostředí (rodina) je prvním sociálním prostředím člověka.

Najít v odborné literatuře jasné a jednoznačné vymezení pojmu rodina je téměř nemožné, a to z těchto důvodů (Výrost a Slaměník, 1998):

- Rodina je definována z hledisek různých vědních disciplín (sociologie, demografie, právo, psychologie ...).
- Rodina je definována z hledisek různých oblastí téže vědy (klinická psychologie, sociální psychologie, pedagogická psychologie ...).
- Rodina je vymezována z hlediska různých systémových přístupů (psychoanalýza, behaviorismus ...).
- Rodina je definována na základě různých aspektů (funkčnosti, vztahů, rolí, komunikace, procesu socializace a individualizace).

Všeobecný zákoník občanský, který platil na českém území do roku 1950 považoval za rodinu kmenové rodiče a všechny jejich potomky<sup>6</sup>. V současném českém právním řádu ale jednoznačné vymezení pojmu rodina neexistuje.

Občanský zákoník se například o rodině zmiňuje pouze letmo a neurčitě při vypořádání společného jmění manželů a při vrácení daru<sup>7</sup>. Trestní zákoník sice obsahuje ve své části druhé, hlavě IV., trestné činy proti rodině a dětem, ale definici rodiny rovněž neobsahuje<sup>8</sup>. Určitá vymezení pojmu rodina lze nalézt v některých zvláštních zákonech, ale ty pojem vymezují jen pro své vlastní účely a neobsahují tedy obecně použitelné vymezení rodiny<sup>9</sup>. Dokonce ani zákon o rodině neobsahuje žádnou definici. Pojednává pouze o vzniku rodiny v souvislosti s uzavřením manželství, jehož účelem je právě založení rodiny<sup>10</sup>. Nový občanský zákoník, který nabude účinnosti 1.1.2014 a který mimo jiné ruší občanský zákoník a zákon o rodině, se rovněž definicí rodiny nezabývá, resp. přejímá pojetí rodiny ze zákona o rodině<sup>11</sup>.

<sup>6</sup> § 40 císařského patentu č. 946/1811 (Všeobecný zákoník občanský).

<sup>7</sup> § 149 odst. 3, § 150 odst. 4 a § 630 zákona č. 40/1964 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>8</sup> § 194 – 204 zákona č. 40/2009 Sb., trestní zákoník, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>9</sup> Např. § 7 odst. 1 zákona č. 117/1995 Sb., o státní sociální podpoře, § 187 zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce, § 8 odst. 10 zákona č. 301/2000 Sb., o matrikách, jménu a příjmení a o změně některých souvisejících zákonů.

<sup>10</sup> § 1 odst. 2 a § 6 odst. 1 zákona č. 94/1963 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>11</sup> § 655 zákona č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů.

Hroncová (in Hroncová, Hudecová, Matuayová, 2000) uvádí, že rodina je východiskem socializačního procesu a spojovacím mostem mezi jednotlivcem a společností.

Dle Matouška (1997) je rodina biologicky významná pro udržení lidstva a je prvním závazným modelem společnosti, s kterým se dítě setkává.

Kraus (2008) uvádí, že rodina je nezastupitelná při předávání hodnot z generace na generaci a že funguje jako nejdůležitější socializační činitel.

Maříková, Petrušek, Vodáková (1996) definují rodinu jako nejdůležitější společenskou skupinu a instituci, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou, a jejímiž hlavními funkcemi je nejen reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, resp. socializace potomstva, ale i přenos kulturních vzorů a zachování kontinuity kulturního vývoje.

Účelu mé DP nejvíce vyhovuje Odehnalova (in Janoušek, 1984, s. 115) definice rodiny, která zní: *„Rodina je jakýmsi nejuniverzálnějším socializačním činitelem, který poskytuje jedinci identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli. Navíc učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce, umožňuje mu praktické ověření získaných dovedností v rámci rodiny, uplatňuje se jako regulátor chování jedince a poskytuje mu společensky žádoucí normy. Pod vlivem rodinného působení si pak jedinec vytváří postoje k okolí, sobě samému i společnosti obecně.“*

Velký význam rodině v procesu socializace a individualizace jedince připisují i Výrost a Slaměník (1998) a zdůrazňují v tomto ohledu následující faktory:

- Prenatální vývoj dítěte: jeho chtěnost, emocionální vyladění rodiče, jejich zralost, zdraví, materiální a společenská situace, kvalita poskytované lékařské péče matce.
- Způsob porodu, průběh, chování matky a její informovanost, eventuelní přítomnost otce u porodu, bezprostřední poporodní péče, možnost rodinné interakce po porodu, přijetí dítěte, první kontakty s ním.

- Rodinnou atmosféru v prvním roce věku dítěte, trvalost a kvalitu interakce matka-dítě případně otec-dítě, možnost vstupovat do interakce s otcem i matkou.
- Možnost přirozeného a přiměřeného vývoje v rodině v prvních třech letech života, přechod k projevům autonomie, možnost procvičování jazyka, postupné formování vědomí Já odlišného od ostatních – stále v klidné, respektující a stimulující vlastní rodině, v interakcích s různými jejími členy.
- Nástup dítěte do školy: míra podpory, která je dítěti poskytována rodiči a rodinou.
- Období dospívání: dospívající se v tomto období potřebuje osamostatnit, potřebuje nalézt sám sebe a musí se uplatnit mimo rodinu. Ale i v této době oddělování se od rodiny je význam rodiny velký a nezastupitelný.
- Adolescence a mladá dospělost: nalezení sebe sama, schopnost vytvořit partnerství a do vlastních životních perspektiv přijmout možnost žít ve dvou a vytvořit základ prokreační rodiny.
- Období dospělosti: dokázat propojit rodinu původní s rodinou prokreační, být zároveň v roli dítěte i rodiče, být schopen rozdávat se, pečovat o ostatní, vytvořit rodinné zázemí svým dětem, rodičům, realizovat životní plány, dosáhnout pocitu spokojenosti, smysluplnosti. Rodina je emocionálním zázemím, prostředím, ke kterému se jedinec v této etapě vztahuje. Poskytuje mu vztahový rámec, soukromí, blízkost a trvalost.

Kohoutek (2006) považuje za základní podmínky pro úspěšnou socializaci dítěte v rodině:

1. Přiměřeně podnětné prostředí odpovídající individuálním potřebám dítěte.
2. Přiměřenou interakci a komunikaci v rodině.
3. Přiměřené opětování náklonnosti a lásky dítěte rodinou.
4. Přiměřené uznání dítěti, nejen jeho přizpůsobivosti, ale i jeho expresivité.
5. Adekvátní respektování dítěte jako samostatné bytosti.

Na vývoj a utváření osobnosti jedince působí dle Kohoutka (tamtéž) tyto stránky rodinného prostředí:

- Osobnost členů rodiny a příp. defekty či postižení některého z nich.
- Postavení jedince uvnitř rodiny.
- Psychosociální atmosféra rodiny.
- Způsob výchovy.
- Materiální stránka života rodiny.
- Zaměstnání rodičů a jeho náročnost.

Nejzřetelnější vliv na osobnost má pak dle Kohoutka (tamtéž) způsob výchovy v rodině, kterým rozumí konkrétní výchovné postoje, které převažují v přístupu rodičů. Způsob výchovy lze definovat i jako všechny záměrné i spontánní způsoby chování rodiče/ů vůči dítěti, které pak můžeme souhrnně označit jako celkový výchovný styl.

Procházka (2012) rozlišuje tyto výchovné styly:

1. Styl autoritářský, u kterého je kladen důraz na bezpodmínečnou poslušnost a kázeň, podřízení dítěte autoritě rodiče, uposlechnutí všech příkazů a zákazů dospělé autority bez výjimky. Rodič vede s dítětem strohou komunikací v příkazech a pokynech, emocionální vztah osciluje mezi chladem a vypjatými reakcemi v případě neplnění příkazů, přítomno bývá i fyzické násilí.
2. Styl liberální, kde je kladen důraz na ponechání co největší volnosti dítěti bez omezování jeho vlastní aktivity. Dítě je ponecháno samo sobě s vírou, že ke všemu postupně samo dozraje. Rodiče své výchovné úsilí (je-li tedy přítomno) orientují na vytváření optimálních podmínek pro vývoj a nezasahují do potenciálu dítěte. Baumrindová (in Helus, 2007) označuje tento styl jako povolující.
3. Styl demokratický, ve kterém se rodič snaží o harmonii mezi nároky, požadavky a prostorem, svobodou a mezi rozumem a emocemi. Jeho základem je systém pravidel, která jsou diskutována, dále osobní příklad rodiče (základ jeho přirozené autority) a poskytování nezpochybnitelné (a nezpochybňované) podpory dítěti. Tento styl označuje Baumrindová

(tamtéž) jako styl opřený o autoritu a uvádí, že oproti autoritářskému stylu v něm rodiče s dítětem komunikují a dbají na to, aby jejich požadavkům dobře rozumělo a jasně vědělo, čemu slouží a proč platí nekompromisně, ale ne rigidně.

Matějček (1992) konstatuje, že rodina svými výchovnými postoji a výchovným stylem ovlivňuje a určuje rozvoj dítěte po celý jeho další život, dává mu počáteční směr a spoluurčuje jeho životní cíl.

Je třeba upozornit na fakt, že se styl výchovy v rodině nedá přiřadit jednoznačně do jednoho vyhraněného typu. Je třeba si uvědomit, že někdy postupuje rodič autoritativně, jindy liberálně a jindy demokraticky. Mohou se taktéž vyskytnout velké rozdíly mezi výchovnými styly obou rodičů apod.

Za nejpříznivější výchovný styl je pokládán výchovný styl demokratický, který se více opírá o vysvětlení než o tresty, ponechává dítěti přiměřenou volnost a přitom klade nezbytné meze. Jinak ke správnému a vhodnému způsobu výchovy přistupuje Kohoutek (2006), který uvádí, že výchova musí být charakterizována láskou, trpělivostí, porozuměním a musí posilovat sebedůvěru a akceptovat dítě takové, jaké je.

Rodina plní vícero funkcí, které se navzájem úzce prolínají a ovlivňují. Procházka (2012) uvádí tyto funkce rodiny:

1. Biologicko-reprodukční = rodina je považována za neoptimálnější prostředí pro realizaci reprodukce lidského druhu.
2. Sociálně-ekonomickou = rodina je nejenom významným spotřebitelem, ale i tvůrcem ekonomických hodnot. Ekonomickou funkci rodiny lze vyjádřit i jako schopnost zajistit ekonomické a sociální podmínky pro zajištění a realizaci potřeb jejích členů.
3. Výchovnou = jedním z hlavních účelů rodiny je výchovná péče o děti. Cílevědomé a záměrné snahy rodičů vedou k naplnění výchovné funkce rodiny, kdy jde o jedinečnou a neopakovatelnou příležitost předat potomkům hodnoty a normy společenského chování. S touto funkcí úzce souvisí další funkce rodiny, a to:

4. Socializační = v rodině probíhá tzv. primární socializace, tzn. že se v ní realizuje první kontakt dítěte se společností a kulturou. Dítě se učí přizpůsobovat životu, osvojovat si základní návyky a způsoby chování, jež jsou v dané společnosti běžné. Efektivní socializace dítěti umožní přejít z rodinného prostředí do širšího světa a úspěšně se v něm orientovat. Socializační proces v rodině může být dle Krause (2008) ovlivněn těmito činiteli:
- Demograficko-psychologickými podmínkami, které zahrnují celkovou strukturu rodiny, aspekty vyplývající z působení otce, matky, sourozenců, případně prarodičů a vnitřní stabilitu rodiny.
  - Materiálně-ekonomickými podmínkami, které zahrnují zaměstnanost rodičů, charakter a kvalitu bydlení, vybavení domácnosti, finanční zajištění, individuální spotřebu rodiny, vliv techniky a technických prostředků na život rodiny a některé další oblasti (např. materiální podmínky pro zájmovou činnost dětí a pro jejich přípravu do školy apod.).
  - Kulturně-výchovnými podmínkami, které zahrnují hodnotovou orientaci a vzdělání rodičů, životní styl, míru pedagogizace rodinného prostředí.
5. Emocionální = kladné citové vztahy mezi rodiči, rodiči a dětmi, sourozenci navzájem, vztahy k prarodičům a jiným příbuzným jsou důležitým předpokladem rozvoje emocionality dítěte.
6. Ochranná = spočívá v zajišťování životních potřeb u všech členů rodiny a funguje na principech spoluúčasti na zdravotní péči, na sociálním zajištění prarodičů, na péči o členy rodiny se speciálními potřebami apod.
7. Domestikační = spočívá ve vytvoření faktického zázemí. Rodina je vždy konkrétním prostorem, ve kterém může každý její člen najít fyzické útočiště i emocionální přijetí.
8. Rekreační a regenerační funkce = těžiště této funkce spočívá v roli volného času pro člověka. Procházka poukazuje na to, že to, jak rodina tráví volný čas, jakým zájmovým činností se jednotliví členové věnují a jakým způsobem tráví dovolené, má velký význam pro utváření životního stylu.

Z hlediska toho, do jaké míry naplňuje rodina své funkce, rozlišuje Helus (2007) pět kategorií rodin.

1. Rodinu stabilizovaně funkční, která spolehlivě plní své funkce.
2. Funkční rodinu s přechodnými, více či méně vážnými problémy, které ale dokáže vždycky vyřešit a vesměs se díky nim pozitivně rozvíjí a upevňuje.
3. Problémovou rodinu, která se liší oproti typu v bodě 2 tím, že rodina není schopna své problémy vyřešit sama a někdy hledá pomoc i mimo rodinu. Tato pomoc „zvenku“ bývá často účinná jen dočasně a rodina se rozpadá.
4. Dysfunkční rodinu, ve které jsou některé z funkcí rodiny vážně a dlouhodobě narušeny. Rodině se situace vymkla natolik, že děti jsou vážně ohroženy. Vystává nutnost zásahu vnějších institucí, ale rodina se ne vždy dokáže řídit jejich radami a mnohdy nechápe učiněná opatření.
5. Afunkční rodinu, která vůči dítěti neplní svůj účel a dítě vysloveně ohrožuje. Hledat nápravu v rodině samotné už nemá naději na úspěch, je nutné ji hledat mimo rodinu. Zpravidla se tak děje rozhodnutím soudu o umístění dítěte v dětském domově nebo v některém zařízení náhradní rodinné péče.

Jinou typologii rodin uvádí např. Máchová (1974), která z hlediska složení rozlišuje tyto typy rodin:

1. Rodinu „základní“ (také jádrovou či nukleární), která se skládá pouze z otce, matky a dětí, kteří žijí pohromadě.
2. „Rozšířenou“ (širokou) rodinu, která zahrnuje kromě již zmíněných také další příbuzné, jako prarodiče, strýce, tety, bratrance a sestřenice atd.
3. Rodinu „orientační“, tj. rodinu, ve které se jedinec narodil.
4. „Rozmnožující“ (prokreační) rodinu, jíž se rozumí nová rodina, kterou dvojice zakládá novým manželstvím.

Rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, a forma péče a výchovy mají zásadní vliv na všechny oblasti dalšího vývoje dítěte a obecně i na celoživotní úspěšnost a výskyt duševních a somatických onemocnění. Vědecké studie poukazují na skutečnost, že děti, které navzdory dobrému zdravotnímu stavu strávily první roky života v rodině,

ve které jim nebyla poskytnuta adekvátní péče (např. byly zanedbávány nebo týrány), významně selhávají ve škole, zaměstnání i partnerském životě.

#### 4.2.2 Školní prostředí

Školním prostředím je v této DP myšleno prostředí vzdělávacích zařízení České republiky, která definuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen školský zákon).<sup>12</sup> Jedná se tedy o prostředí škol a školských zařízení.

Školou je ve smyslu školského zákona myšleno zařízení, ve kterém se uskutečňuje vzdělávání podle vzdělávacích programů<sup>13</sup> (Národního vzdělávacího programu, Rámcového vzdělávacího programu, Školního vzdělávacího programu, Vzdělávacího programu pro vyšší odborné vzdělávání) a patří sem mateřské školy, základní školy, střední školy (gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště), konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky.<sup>14</sup>

Školskými zařízeními jsou pak dle školského zákona zařízení<sup>15</sup>, která poskytují služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí, nebo zajišťují ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči dle zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Patří mezi ně zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská poradenská zařízení, školská zařízení pro zájmové vzdělávání, školská účelová zařízení, školská výchovná a ubytovací zařízení, zařízení školního stravování, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy (diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se

---

<sup>12</sup> § 7 odst. 1 školského zákona.

<sup>13</sup> § 2 školského zákona.

<sup>14</sup> § 7 odst. 3 školského zákona.

<sup>15</sup> § 7 odst. 4 školského zákona.



školou, výchovný ústav)<sup>16</sup> a školská zařízení pro preventivně výchovnou péči (střediska výchovné péče).<sup>17</sup>

*„Škola je přechodnou stanicí pro jednotlivce na cestě z rodinného prostředí do prostředí povolání, hospodářství, prostředí administrativně-politického.“* (Prokop, 1996: s. 7)

Školní prostředí působí dle Kohoutka (2004) na osobnost obsahovou náplní, typem sociální interakce a komunikace, úrovní třídy, osobnostmi učitelů, ale také složkou materiální (např. vzdáleností od bydliště, vybavením apod.).

Pokud se zajímáme o vliv školního prostředí na jedince, měli bychom se dle Kohoutka (tamtéž) soustředit na průběh vývoje dítěte v mateřské škole, začátek školní docházky, vývoj úrovně prospěchu a chování ve škole, opakování ročníku, změny školy apod. Nejdůležitější roli sehraává ve školním prostředí školní třída jako formální skupina.

Školu lze dle Heluse (2007) chápat jako instituci pro řízenou socializaci především dětí a mládeže, s důrazem na vzdělání. Škola dle něj využívá socializačních výdobytků rodiny, nebo koriguje a kompenzuje její limity a nedostatky tak, aby dopomohla svým žákům k co nejlepším vyhlídkám dosahovat vzdělávací úspěšnosti.

Prokop (1996) vymezil tyto funkce školy:

- Personalizační: formování jedince k samostatně jednající osobnosti.
- Kvalifikační: orientace na výkon, znalosti, kvalifikaci.
- Socializační: záměrné i nezáměrné působení na začlenění jedince do společenských a interpersonálních vztahů.
- Integrovační: propojení přípravy pro povolání, pro život v rodině, pro politickou a veřejnou sféru..

---

<sup>16</sup> § 2 odst. 1 zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>17</sup> § 1 odst. 1 zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Každá společnost vyžaduje dle Výrosta a Slaměníka (1998, s. 265), „*aby působení školy na žáky vycházelo a směřovalo k přijetí obecně závazných hodnot a norem dané společnosti.*“

Škola se svými vzdělávacími cíli klade na dítě od samotného počátku školní docházky zcela nové požadavky. Vyžaduje plnění nejen požadavků výkonových, ale také osvojování si nových způsobů chování vyplývajících z role žáka. Školní prostředí je pro dítě na rozdíl od rodiny neosobní a vyžaduje plnění zcela přesně zadaných úkolů, jejichž nesplnění je zpravidla doprovázeno možnostmi trestu. Dosavadní jistá míra volnosti pohybu a projevů je najednou spoutávána stanoveným řádem, jako je sezení v uspořádaných lavicích, zachovávání klidu během vyučování, hlášení se o slovo zvednutím ruky, požadavek kreslení a psaní do přesně vymezeného prostoru papíru apod.

V počátcích školní docházky se dítě musí naučit hlavně sebeovládání, soustředění pozornosti, dodržování pravidel společenského styku a vztahu ke spolužákům, respektování autority učitele, systematické a cílevědomé práci, odpovědnosti za své chování. Postupně pak škola předkládá další normy, jejichž interiorizace je považována za nezbytný předpoklad pro začlenění jedince do společnosti.

Socializační proces ve škole ovlivňují dle Hroncové (in Hroncová, Hudecová, Matulayová 2000) zejména tyto činitele:

1. **Výchovně-vzdělávací proces**, který je těžištěm socializačního procesu ve škole. Prostřednictvím vyučování se uskutečňuje jednak proces interiorizace společenských hodnot a norem a jednak proces akulturace, čili proces zprostředkování kulturního dědictví. Ve škole se uskutečňuje i příprava na budoucí společenské role, zejména profesionální. Prostřednictvím vyučování si dítě zvyká na pravidelné plnění povinností a získává očekávané způsoby chování.
2. **Sociální vztahy ve škole a třídě**, které představují komplex vztahů mezi učiteli navzájem, učiteli a vedením školy, učiteli a žáky, třídním učitelem a žáky a žáky mezi sebou. V souvislosti se sociálními vztahy ve škole a třídě hovoří Kraus (in Kraus, Poláčková, 2001) o sociálně psychologickém klimatu

výchovných zařízení, které definuje jako trvalejší sociální a emocionální naladění všech účastníků v daném zařízení, které tvoří a prožívají v interakci. Někdy se dle Krause (tamtéž) používá termín atmosféra jako označení pro sociální a emocionální naladění v určité situaci, krátkodobě. Tato stránka prostředí je charakterizována samotnými lidmi. V prostředí školy se tak jedná o žáky a jejich učitele. Na celkovém klimatu školy, resp. třídy se pak podílí zejména vztahy mezi žáky navzájem, vztahy mezi žáky a učiteli a vztahy mezi učiteli.

Učitelé se dle Výrosta a Slaměníka (1998) podílejí na socializaci žáka jako záměrně připravovaní profesionálové. Jsou představiteli instituce, jejichž působení je primárně institucionalizované, formální a naplňuje určitou jasně vymezenou roli. Zároveň do socializačního procesu vstupují celou svou osobností, zejména svými vědomostmi, schopnostmi, dovednostmi a temperamentně-charakterovými vlastnostmi. Hroncová (in Hroncová, Hudcová, Matulayová, 2000) upozorňuje na to, že učitel je pro žáka „druhým výchovným vzorem“, a proto je žádoucí, aby pozitivním vzorem skutečně byl.

*„Primární povinností učitele je vytvářet a udržovat ve třídě takové prostředí, ve kterém je možno se učit. Druhým krokem je vybudování vlídného a bezpečného učebního prostředí třídy, v němž se žáci nebudou obávat nepředvídatelných reakcí učitele na své chování.“ (Pasch, 1998: 385).*

Vztah mezi učitelem a žákem se podílí na kvantitě i kvalitě celého výchovně vzdělávacího procesu a nemalou měrou spoluurčuje jeho výsledky. Kvalita vztahu mezi učitelem a žákem pak hraje důležitou úlohu při zformování postoje žáka k učení. Záporný vztah k učiteli dovede žáka často naladit negativně i vůči předmětu, který učitel vyučuje. Kladný vztah k učiteli ovlivňuje přístup žáka k učení pozitivně. Navíc se kvalita vztahů mezi učitelem a žákem odráží dle Kohoutka (2006) na duševní rovnováze učitele i žáka.

Školní třída je skupinou, do níž je žák relativně trvale začleněn, a která má možnost dlouhodobého a přímého socializačního působení. Z hlediska socializace žáka vrstevnické vztahy ve školní třídě

- prohlubují a strukturují sociální zkušenost.
- rozvíjí mezilidské interakce a vztahy.
- formují a rozvíjejí dovednosti, návyky a postoje, hodnoty, které se projevují v reálném životě jedince, vrstevnické vztahy ve škole představují cvičné pole pro způsoby chování žáka.
- mají „moc“ působit výchovně (záleží tak na učiteli, jak dovede využít vlivu celé vrstevnické skupiny pro vzdělávací cíle).
- rozvíjejí sociální stránky osobnosti (empatii, komunikaci, kooperaci atd.).

*„Uspokojivá pozice ve třídě může patřit do kategorie ocenění kompetencí, získání vlivu nebo oblíbenosti. Skupinová identita je pro pubescenta velmi významnou hodnotou, protože posiluje jeho pocit jistoty a bezpečí v době, kdy se emancipuje z vazby na rodinu (jako dosavadního hlavního emočního zázemí).“ (Vágnerová 1997, s. 54)*

Úspěch dítěte ve škole je determinován řadou faktorů, mezi které Kohoutek (2006) řadí osobnost a zdravotní stav dítěte, prostředí dítěte (zejména rodinné a mimoškolní) a úroveň výchovně-vzdělávacího procesu ve škole.

U vážných nedostatků v prospěchu a u výrazných neúspěchů ve škole je třeba dle Kohoutka (tamtéž) zjistit, zda se jedná o absolutní školní neúspěšnost, kdy žák neprospívá proto, že nemá dostatečně rozvinuté intelektové schopnosti nutné k úspěšné docházce, nebo zda se jedná o relativní školní neúspěšnost, kdy žák propadá, nebo má špatný prospěch z příčin mimointelektových (např. pro intelektuální pasivitu, pro momentální indispozici), které lze většinou odstranit. Relativní školní neúspěšnost může být způsobena třemi typy příčin: sociálně psychologickými, biologicko-psychologickými a intrapsychickými.

Mezi sociálně psychologické faktory relativní školní neúspěšnosti patří nedostatky a závady v rodinném prostředí (např. kulturní úroveň rodiny, bytová situace rodiny, profesní zařazení rodičů, citová deprivace, konfliktní situace v rodině) a školním prostředím (např. nedostatky v interakci žák-učitel, nerespektování vývojových hledisek, malá aktivizace žákovy osobnosti ve vyučování).

Biologicko-psychologickými faktory relativní školní neúspěšnosti jsou např.: přetrvávající neuropsychická nezralost pro školu, smyslové vady, řečové vady, nevyhraněná laterální, následky psychické deprivace, záchvatovité onemocnění (epilepsie), parciální nedostatky ve struktuře poznávacích procesů (např. dyslexie, dysortografie, legastenie).

Mezi intrapsychické příčiny relativní školní neúspěšnosti řadíme např. nedostatečný zájem o učení, záporný vztah žáka k učení, jeho nedostatečnou školní motivaci, záporný vztah žáka k učitel, školskou fobii, nedostatky v rozvoji pracovních návyků a techniky duševní práce, intelektuální pasivitu a poruchy sebecitu.

Většinou je školní neúspěšnost způsobena kombinací více příčin a její řešení tak vyžaduje nejen spolupráci učitelů, rodičů a samotného žáka, ale i odborných pracovníků (např. z oblasti psychologie).

Škola dle Heluse (2007) uvádí děti do sociokulturního světa tak, aby se v něm orientovaly a rozvíjely, aby jeho poznatkové soustavy, hodnoty a normy přijaly za své, aby se v něm svým věděním a dovednostmi dokázaly uplatnit a svým uplatněním napomáhaly jeho reprodukci.

Vzhledem k tomu, že jedinec, který je předmětem mého výzkumu strávil část svého života v dětském domově, považuji za nutné zde uvést stručnou charakteristiku ústavní výchovy. V této charakteristice se soustředím na vliv ústavní výchovy na vývoj osobnosti.

Ústavní výchova je výchovné opatření, které soud nařídí, jestliže je výchova dítěte vážně ohrožena nebo vážně narušena a jestliže jiná výchovná opatření nevedla k nápravě, nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> §42, § 43 odst. 1, § 46 odst. 1 zákona č. 94/1963 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů.

Zařízeními pro výkon ústavní výchovy jsou: dětský domov pro děti do tří let věku (dříve kojenecký ústav)<sup>19</sup>, diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav.<sup>20</sup>

Ústavní výchova zásadním způsobem ovlivňuje vývoj dítěte. Dochází k poruchám somatického vývoje, intelektu a motoriky, vývoje řečových schopností, socioemočního vývoje a k rozvoji psychických poruch (viz. tabulka č. 2). Stejně důsledky může dle mého názoru mít i vyrůstání dítěte v problémové, dysfunkční nebo afunkční rodině.

Mühlpachr (2001) uvádí, že nejzávažnějším rizikem dlouhodobého pobytu v ústavu je tzv. hospitalismus, tedy stav dobré adaptace na umělé ústavní podmínky, doprovázený snižující se schopností adaptace na neústavní život.

Dítě, které žije v ústavní výchově, má málo možností konfrontovat tento život s reálným světem za zdmi ústavu. Dochází k sociální izolaci. Děti z dětských domovů, které navštěvují školu mimo tento domov, jsou na tom o něco lépe, neboť se ve školním prostředí setkávají s dětmi vyrůstajícími v rodinném prostředí a mají tak možnost se alespoň teoreticky seznámit s příkladem skutečného rodinného života či nalézt přátele mezi vrstevníky mimo ústav. Horší pozici při odchodu z ústavní péče mají děti, které pobývaly v dětském domově se školou či výchovném ústavu a jejichž životní prostor je tak omezen jen na areál ústavu a občasné výlety mimo něj.

Ústavní výchova nedokáže i přes kvalitní materiální zabezpečení a navyšování personálu nahradit individuální péči, která je dětem poskytována ve fungujících biologických rodinách.

---

<sup>19</sup> Od 1.4.2012, tj. od účinnosti zákona č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách), ve znění pozdějších předpisů jsou kojenecké ústavy přejmenovány na dětské domovy pro děti do tří let věku (§ 43 a § 124 odst. 2 z.č. 372/2011 Sb.).

<sup>20</sup> § 2 odst. 1 zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

**Tabulka č.2: Důsledky ústavní péče na vývoj dítěte**

<b>Poruchy somatického vývoje</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ opoždění tělesného vývoje</li><li>▪ oslabený imunitní systém</li><li>▪ zvýšená potřeba specializované lékařské péče</li><li>▪ další interní potíže (kardiovaskulární a neuroendokrinní obtíže)</li></ul>
<b>Poruchy intelektu a motoriky</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ opožděný rozumový vývoj</li><li>▪ nižší hodnoty rozumových schopností</li><li>▪ opožděný motorický vývoj</li></ul>
<b>Poruchy vývoje řečových schopností</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ opožděný vývoj řeči</li><li>▪ omezené schopnosti vyjadřování</li><li>▪ omezená slovní zásoba</li></ul>
<b>Poruchy socioemočního vývoje</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ opožděný sociemoční vývoj</li><li>▪ obtíže s navázáním citových vazeb</li><li>▪ nedůvěřivost nebo naopak bezmezná důvěřivost</li><li>▪ nízká sebedůvěra a uvědomění si vlastní hodnoty</li><li>▪ špatné zvládnutí stresových situací</li></ul>
<b>Rozvoj psychických poruch</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ častý výskyt psychických obtíží</li><li>▪ časté užívání psychiatrické medikace</li><li>▪ vyšší potřeba speciální psychiatrické péče</li></ul>

Zdroj: PTÁČEK, Radek, KUŽELOVÁ, Hana, ČELEDOVÁ, Libuše. Vývoj dětí v náhradních formách péče. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2011. s. 16. ISBN 978-80-7421-040-2. Dostupné z: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/13150/nahradni\\_pece.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/13150/nahradni_pece.pdf)

Pobyt v ústavní péči se dle Mühlpachra (tamtéž) může stát vážným psychickým traumatem, jež člověka dlouhodobě poznamená.

#### *4.2.3 Prostředí vrstevníků*

Vrstevnické skupiny jsou dle Wroczyňského (1968) přirozenou formou života dětí a mládeže a vyjadřují jejich úsilí jednat a osamostatňovat se. Kraus (in Kraus, Poláčková, 2001) dodává, že jsou to skupiny, které necharakterizuje jenom blízkost věková, ale také blízkost názorová. Jedná se o primární skupiny charakterizované bezprostředními kontakty (tváří v tvář), silným pocitem příslušnosti ke skupině (identifikace vyjadřovaná zájmenem „my“). Hroncová (in Hroncová, Hudecová, Matulayová, 2000) navíc uvádí, že vrstevnické skupiny mají velký význam pro osamostatnění dítěte a pro snížení jeho závislosti na dospělých.

Potřeba sdružovat se s vrstevníky vzniká u dítěte dle Kona (1986) již ve čtyřech až pěti letech a s přibývajícím věkem se stupňuje. Nemají-li děti předškolního věku kamarády, odráží se to negativně na vývoji komunikativních schopností a sebeuvědomování osobnosti.

Kořeny vrstevnických skupin spatřuje Kraus (2008) v tzv. „herních skupinách“, jejichž příslušníci ovšem ještě nevnímají onu vědomou sounáležitost a nedochází mezi nimi k dělbě činností, protože děti si hrají spíše vedle sebe než spolu.

Skutečné vrstevnické skupiny se dle Krause (tamtéž) objevují a začínají fungovat většinou až v průběhu školní docházky, ale na začátku se tyto skupiny ještě vyznačují nestálostí a nízkým stupněm soudržnosti, takže se rychle rozpadají.

Potřeba sdružování začíná narůstat v období od 8.-10. roku věku dítěte. Tyto dětské party mají již poměrně pevnou vnitřní vazbu, vlastní systém hodnot a norem a jistý systém sociální kontroly se specifickými sankcemi.

Vrstevnické skupiny mládeže se od dětských liší. Projevuje se v nich postupné vymaňování se jejich příslušníků z pout přímé kontroly dospělých. Skupiny jsou pro mládež prostředkem, kterým manifestují svou touhu po samostatnosti a dospělosti.

Výše uvedené shrnuje Vágnerová (1997) a uvádí, že vrstevnická skupina hraje v socializaci jedince významnou úlohu, a to zvláště v období adolescence. Dítě se sice dle ní s vrstevníky stýká již v útlém dětství, ale vliv na utváření osobnosti dítěte má vrstevnická skupina spíše až koncem předškolního věku. K výraznějšímu posílení socializační role vrstevníků dochází až na druhém stupni základní školy, kdy se třída stává zdrojem určité jistoty a bezpečí.

Vrstevnické skupiny mají dle Znanieckeho (in Wroczyński, 1968) dvojí funkci:

1. Mládež v nich ukazuje to, co se naučila tím, že se účastní života dospělých.
2. Utvářením skupin mládež rozvíjí samostatné úsilí a uskutečňuje cíle, které nemůže uplatnit v jiných formách aktivit, protože ještě nedovršila dospělosti a nestala se plnohodnotným členem světa dospělých.



Jinak k funkcím vrstevnických skupin přistupuje Kon (1986), který uvádí, že:

1. Kontakt s vrstevníky funguje jako velmi důležitý a specifický informační kanál, jehož prostřednictvím se děti dovídají mnoho věcí, které jim dospělí z různých důvodů neřeknou. Od vrstevníků tak dítě získává například informace o otázkách pohlavního života.
2. Kontakt s vrstevníky je specifickým druhem činnosti a mezosobních vztahů. Skupinová hra a poté i jiné druhy společné činnosti vypěstují u dítěte nutné návyky vzájemného působení, dovednost podřizovat se kolektivní kázni a současně hájit svá práva a uvádět do vzájemného vztahu osobní zájmy se zájmy společenskými. Nikde jinde než ve společnosti vrstevníků, kde se vzájemné vztahy zásadně utváří na rovnoprávných principech a kde se dítě musí o postavení nejen zasloužit, ale musí si ho umět i udržet, si dítě nemůže vypěstovat komunikativní vlastnosti potřebné v dospělosti. Soutěživost ve vzájemných skupinových vztazích, která ve vztazích s rodiči neexistuje, je cennou životní devizou.
3. Kontakt s vrstevníky je specifickým druhem emocionálního kontaktu. Uvědomění si skupinové příslušnosti, solidarity a vzájemné kamarádké pomoci usnadňuje dítěti osamostatnění se od dospělých a zároveň poskytuje mimořádně důležitý pocit spokojenosti a stability, které jsou pro něj mimořádně důležité. Pro sebeúctu dítěte má rozhodující význam skutečnost, zda si dokázal zasloužit respekt a lásku rovnocenných osob, tj. kamarádů.

Vrstevnické skupiny můžeme rozlišovat podle kritérií platících pro sociální skupiny obecně (viz. Tabulka č. 1: Typologie sociálních skupin v kapitole I.2). To znamená, že je můžeme rozlišovat podle času, členství, interakce, struktury, velikosti, významu. Kraus (in Kraus, Poláčková, 2001) uvádí, že dalšími důležitými znaky vrstevnických skupin jsou cíle, normy, kterými se členové skupiny řídí, a hodnoty, které vyznávají. Z tohoto hlediska se pak existence vrstevnických skupin pohybuje na škále od skupin s jednoznačně pozitivními cíli až po skupiny, jejichž cíle jsou asociální či přímo antisociální (party, bandy, gangy).

Hroncová (in Hroncová, Hudecová, Matulayová, 2000) uvádí, že vrstevnické skupiny patří převážně k referenčním sociálním skupinám s hodnotami a normami, se

kterými se jedinec chce identifikovat. Vrstevnické skupiny uspokojují na jedné straně psychické potřeby jedince (poskytují např. relax, zábavu a uvolnění), což je důležité při kompenzaci psychické zátěže, a zároveň jsou i nástrojem sociální kontroly chování svých členů.

Z referenčních sociálních skupin pak hrají dle Koťy (in Vágnerová, 1997) velkou roli pozitivní referenční skupiny, tj. skupiny, se kterými se dospívající srovnávají a identifikují, a negativní referenční skupiny, proti nimž se vymezují.

W.W. Hartup (in Výrost a Slaměnk, 1998) uvádí, že vrstevnické vztahy představují významný faktor sociálního a kognitivního vývoje a že jejich kvalita a množství predikuje úspěšnost adaptace v dospělém životě. Děti, které nejsou mezi vrstevníky oblíbeny, nejsou pak schopny s nimi navázat trvalé přátelské vztahy a nedokáží se do vrstevnické skupiny zařadit. Čáp (in Procházka, 2012) k tomu dodává, že výzkumy potvrdily, že děti, které měly omezené možnosti stýkat se se stejně starými kamarády, měly potíže s osvojením sociálních dovedností, vyskytovala se u nich vyšší míra nejistoty a projevovaly se výraznější znaky introverze.

#### 4.2.4 Pracovní prostředí

Vliv pracovního prostředí na jedince je určitě nemalý, a to zejména z toho důvodu, že člověk tráví v práci velkou část svého dne. Kohoutek (2006, s. 160) k tomu přímo uvádí, že „*pracoviště je prostředím, kde člověk stráví prakticky třetinu dne po delší část svého života.*“

Pracovní prostředí tvoří dle Koubka (2006) souhrn všech materiálních podmínek pracovní činnosti (stroje a zařízení, manipulační prostředky, osobní ochranné prostředky, ostatní vybavení pracovišť, suroviny a materiál, stavební řešení) a všech sociálně psychologických podmínek pracovní činnosti (ty souvisí s tím, zda člověk pracuje v neustálém kontaktu s dalšími pracovníky nebo pracuje izolovaně). A právě díky tomu, že pracovní prostředí je tvořeno rovněž lidmi, je toto prostředí předmětem mého výzkumu. Kolegové v práci tvoří další sociální skupinu, která může mít pozitivní či negativní vliv na utváření a dotváření osobnosti jedince.

K významným činitelům utváření a dotváření osobnosti v pracovním prostředí patří dle Kohoutka (2004) pracovní skupina, typy spolupracovníků, s nimiž se člověk nejvíce stýká, celkové složení a zaměření skupiny, její úroveň a struktura, pozice a role v pracovní skupině.

Vágnerová (2005b) uvádí, že pracoviště působí na jedince prostřednictvím svých pravidel, svou specifickou hierarchií rolí a jasným vymezením jejich obsahu. Pracoviště je prostředím, kde dospělý člověk zaujímá nějaké postavení, které má určitou sociální prestiž. Profesní role se stává součástí sebepojetí jedince a z této role pak vyplývají různé požadavky a očekávání, která by měl jedinec plnit.

Dle Výrosta a Slaměníka (1998) mohou lidé prostřednictvím pracoviště dosáhnout některé cíle individuálně nedosažitelné a uspokojit důležité potřeby, jakými je například osobní rozvoj a seberealizace, sociální kontakty nebo uznání spojené s výsledky práce či s dosažením určitých pozic v zaměstnání.

#### 4.2.5 Lokální prostředí

Lokální prostředí lze dle Pilcha a Lepalczyka (in Kraus, 2008: 95) definovat jako *„skupinu lidí žijících na ohraničeném teritoriu, uznávajících společné tradice, symboly a hodnoty, využívajících stejných institucí a služeb, žijících v jistém pocitu sounáležitosti a vnitřní bezpečnosti a připravených ke společným činnostem.“*

Špičák (1993) hovoří o tom, že lokálním prostředím může být určitá administrativní oblast, vesnice, malé město, případně i čtvrtě velkoměsta, které se výrazně odlišují regionálními znaky, nebo profesionální prostředí, jestliže například k velkému závodu patří i určité území osídlené převážně jeho pracovníky.

Lokální prostředí je dle Krause (2008) determinováno nejen přírodními a kulturně-sociálními faktory, ale také historicky. Lze ho charakterizovat různými znaky, mezi které Kraus (tamtéž) řadí:

1. Znamky demografické – velikost (daná především počtem obyvatel) a s ní související hustota zalidnění a rozmístění obyvatel, jejich struktura, především etnická, ale i sociální, např. míra nezaměstnanosti (jde o zásadní výchozí znamky).
2. Komunikační síť – propojenost prostředí hromadnými dopravními prostředky, telefonní a počítačovou sítí, dosah hromadných sdělovacích prostředků apod. Tyto faktory determinují mobilitu obyvatel, rychlost a kvalitu přenosu informací a z toho vyplývající způsoby dorozumívání.
3. Ekonomické znamky – výrobní a obchodní jednotky, které se v lokalitě vyskytují, celkový charakter lokality (zemědělský, průmyslový, lázeňsko-rekreační apod.), možnosti pracovního uplatnění, výše průměrné mzdy.
4. Věcně prostorová stránka – charakter zástavby, bytové poměry, výstavba obchodních center, průmyslových zón, množství zeleně, parky, sady, dětská hřiště, sportoviště, prostory pro trávení volného času.
5. Společensko-kulturní charakter – kulturní a vzdělávací instituce, úroveň kulturního života v obci, náboženské a další společenské (tělovýchovné, mládežnické, jiné zájmové) a politické organizace, případně cestovní a turistický ruch, možnosti kulturního vyžití především pro děti a mládež atd. U vzdělávacích institucí nás zajímá jejich struktura, charakter a dostupnost (včetně vzdělávání dospělých, seniorů apod.) a sledujeme u nich výchovné a vzdělávací hodnoty, způsob jejich využití ve všech výchovných institucích, míru souladu osvětového systému se společenskou, hospodářskou a kulturní strukturou, s ekonomickými, kulturními a životními potřebami dětí a mládeže a jejich odbornými a školními aspiracemi.
6. Osobně-vztahová stránka – rozčlenění obyvatelstva do sociálních skupin (např. věkových, profesních, zájmových, etnických) i společenských vrstev (vymezených společenským postavením v daném místě, majetkovými poměry, vzděláním, podílem na řízení dané lokality či regionu). Současně existuje síť různých vazeb od ryze formálních (mezi obchodníky a zákazníky, správním aparátem a občany, učiteli a rodiči), přes vazby těsnější (např. sousedské, zájmové) až po zcela neformální a důvěrné vazby přátelské a příbuzenské.

Ve své DP se budu soustředit zejména na osobně-vztahovou stránku lokálního prostředí, ve kterém se pohyboval zkoumaný jedinec.

Kraus (2008) rozlišuje dva základní typy lokálního prostředí, a to městské prostředí a venkovské prostředí.

Jedinec, který bude předmětem mého výzkumu, prožil většinu svého života v městské části města Brna, a to v Bosonohách. Bosonohy byly do roku 1970 samostatnou obcí. V prosinci 1970 bylo rozhodnuto o připojení této obce do svazku obcí města Brna – jako složky Obvodního národního výboru Brno 1. V letech 1970-1975 zde ještě zůstal zachován Místní národní výbor, ale poté už jsou obecní záležitosti řízeny z města, a to až do roku 1989, kdy byl v Bosonohách zřízen Úřad městské části a kdy byl zvolen první starosta městské části. Bosonohy jsou nyní součástí Statutárního města Brno (viz. obr. č. 3), ale vzhledem k tomu, že byly až do roku 1970 samostatnou obcí, je nutné, abych zde uvedla charakteristiku jak městského, tak i venkovského prostředí, protože tato městská část i nadále vykazuje spíše znaky venkovského prostředí než města v pravém slova smyslu, i když se některé znaky tradičního venkova pozvolna vytratily či vytrácejí.

Obr. č. 3: Územní členění Statutárního města Brno



Zdroj: Městské části. *Brno* [online]. 19.7.2012 [cit. 2012-08-07]. Dostupné z: <http://www.brno.cz/sprava-mesta/mestske-casti/>

Městské prostředí charakterizuje T. Pilch (in Kraus, Poláčková, 2001) následovně:

- Účast obyvatel ve velkém počtu v různých cílových a účelových skupinách.
- Dominance konzumního přístupu a povrchnost v mezilidských vztazích.
- Zánik tradičních autorit, nedostatek výrazných společenských autorit.
- Nefungující neformální společenská kontrola.
- Výrazná anonymita v životě a činnostech v lokalitě.
- Výrazný pokles institutu sousedství.
- Velká proměnlivost, rychlost změn v celém životě.
- Výrazná diferenciacie v profesní struktuře a společenském rozvrstvení.

Venkovské prostředí charakterizuje T. Pilch (tamtéž) do jisté míry v protikladech a zdůrazňuje blízkost k přírodě, nižší úroveň služeb, zachování lidové kultury, folklóru, migrační tendence, významnější roli školy a učitele.

Srovnáme-li současné městské a venkovské prostředí, musíme konstatovat, že došlo k postupnému vyrovnávání a sbližování. Zajímavé srovnání města, tradičního venkova a současného venkova poskytují Kraus a Poláčková (2001) – viz. tabulka č. 3.

Život na venkově se v posledních desetiletích radikálně změnil, zejména z toho důvodu, že do vývoje zasáhly hromadné sdělovací prostředky a vědecko-technický pokrok. Díky rozmachu hromadné dopravy a motorizace rodin vzrostly na venkově možnosti sociálních kontaktů a také kulturních podnětů. Změnil se i celkový rytmus života na venkově. Značná část obyvatel venkova dojíždí v současnosti za prací do města a svým profesionálním zaměřením nemají s venkovem nic společného. Na druhé straně ale jisté rozdíly stále přetrvávají. I přes rozšíření obchodní sítě jsou kupní možnosti na venkově stále menší než ve městech a rozdíly jsou také v oblasti poskytovaných služeb. Odlišný je v mnoha případech i způsob bydlení a celkový styl života.

**Tabulka č. 3: Srovnání města, tradičního venkova a současného venkova**

MĚSTO	TRADIČNÍ VENKOV	SOUČASNÝ VENKOV
Profesní rozmanitost.	Jednoznačně převládající profese zemědělská.	Profesní rozmanitost s dominancí zemědělství.
Chybí neformální sociální kontrola.	Existuje silná sociální kontrola.	Sociální kontrola funguje, byť v omezené míře.
Vztahy rodinné výrazně narušeny.	Silné vazby rodinné v okruhu pokrevním i sousedském.	Uvolněné svazky rodinné i sousedské.
Různorodost v oblasti dělby rolí.	Jasně vymezení rolí vzhledem k pohlaví, věku, sociální pozici.	Různorodost v oblasti dělby rolí.
Rozvinuté osvětové aspirace.	Nedostatek osvětových aspirací.	Aspirace především vzdělávací vzrostly.
Povrchnost mezilidských vztahů (absence sousedství).	Výrazná sounáležitost, solidarita.	Oslabování osobních neformálních vztahů.
Výrazná různorodost výchovných vzorů.	Tradicionalismus a pevnost vzorů.	Různorodost vzorů, ale pomalejší akceptace.
Výrazný institucionální podíl na výchově.	Výrazná dominance rodiny ve výchově.	Role výchovných institucí je omezenější.
Dostupnost značného množství kulturních institucí.	Kulturní život je organizován spontánně samotnými obyvateli (folklór).	Působení kulturních institucí je omezené.
Rychlá reakce na společenské dění.	Konzervatismus, setrvávání na tradicích.	Reakce na společenské dění je rychlejší pod vlivem médií.

Zdroj: KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra et al. *Člověk, prostředí, výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno, 2001. s. 129. ISBN 80-7315-004-2.

Špičák (1993) konstatuje, že se vliv lokálního prostředí na jedince značně snížil, a to díky jeho dezintegraci, ke které nejzávažnějším způsobem přispěly industrializace, exploze sociálních migrací, rozvoj dopravních prostředků a působení hromadných sdělovacích prostředků.

### 4.3 Vliv prostředí na jedince

Člověk žije v určitém prostředí, do něhož se narodil s určitými genetickými dispozicemi. Toto prostředí na něho dle Vágnerové (2005b) působí a zároveň nějakým způsobem rozvíjí jeho předpoklady. Osobnost se tedy podle Vágnerové (tamtéž) rozvíjí jako výsledek interakce dvou základních faktorů, a to dědičnosti a prostředí.

V minulosti ale existoval spor (a snad je veden i do dnes), zda při utváření osobnosti mají větší vliv faktory dědičnosti nebo faktory prostředí.

Environmentalistické směry, mezi jejichž představitele patřil např. F. Bacon, J. Locke, J.B. Watson, zdůrazňovaly vliv prostředí a podceňovaly vliv vrozených dispozic.

Oproti tomu nativistické směry přeceňovaly vliv zděděného a vrozeného a podceňovaly vliv vnějšího prostředí. Mezi významné představitele patří např. I. Kant, G.W. Hegel, C.W. Leibniz, S. Freud.

Spor mezi těmito dvěma proudy překonali stoupenci interakcionalistických teorií, podle nichž je psychologický vývoj výsledkem vzájemného působení vrozených dispozic a vlivů prostředí. Zároveň představitelé těchto teorií připisují význam také vlastní aktivitě jedince. Představiteli interakcionalismu jsou např. A. H. Maslow, C.R. Rogers, V. Frankl, W. Stern, a L.S. Vygotskij.

Současná psychologie tedy zastává názor, že lidská psychika i vývoj jsou ovlivňovány jak vlivy prostředí, tak i vlivy zděděného a vrozeného.

A.I. Bláha (1948) například uvádí, že na vývoji člověka spolupracují dvě řady příčin a podmínek: vnitřní, jež souborně označuje dědičnost, a vnější, jež označuje jako prostředí.

Stejně ke vztahu prostředí a dědičnosti přistupuje i Novotná (2008), která uvádí, že výchozím biologickým faktorem socializace člověka je přírodní prostředí, se kterým je jeho organismus v trvalé interakci, ale za neméně významné považuje i vrozené genetické informace, které představují socializační predispozice člověka.

Langmeier, J., Langmeier, M. a Krejčířová (1998) uvádějí, že má-li se osobnost jedince vyvíjet harmonicky a přiměřeně věku, musí být splněny nejenom podmínky vnitřní (dobrý stav organismu), ale i vnější, za které považují uspokojivé prostředí. Nepříznivé prostředí může narušit vývoj jedince v každém věku. Langmeier, J., Langmeier, M. a Krejčířová (tamtéž) se domnívají, že nejzávažnější následky vznikají v dětství a v období dospívání. Za rozhodující považují zejména první měsíce a první roky života dítěte. Dlouhé ponechání dítěte v nepříznivém prostředí ho může poškodit a zanechat ve vývoji jeho osobnosti trvalé následky. Mezi hlavní faktory ohrožující



psychický vývoj dítěte zvenčí pak Langmeier a Krejčířová (2006) řadí zanedbávání, tělesné týrání, psychické týrání, pohlavní zneužívání a psychickou deprivaci.

Zdravotní komise Rady Evropy (dále jen Rada) z roku 1992 (Děti a my, 1993, č. 4) pojímá **zanedbávání** jako jakýkoliv nedostatek péče, který způsobuje vážnou újmu vývoje dítěte anebo ohrožuje dítě. Rada rozlišuje zanedbávání tělesné, citové a zanedbávání výchovy a vzdělávání. Tělesné zanedbávání pojímá jako neuspokojování tělesných potřeb dítěte (např. neposkytování přiměřené výživy, oblečení, přístřeší, zdravotní péče a ochrany před zlem). Citové zanedbávání označuje jako neuspokojování citových potřeb dítěte (potřeby náklonnosti a potřeby někam patřit). Zanedbávání výchovy a vzdělání definuje jako neposkytnutí možnosti dosažení naplnění svého plného vzdělanostního potenciálu, a to např. neustálou absencí ve škole, nedostatečným dohledem nad školní docházkou, dětskou prací v domácnosti i mimo ni. Ptáček, Pemová, Gerlová (2006) uvádějí, že skupina zanedbávaných dětí, nejde-li o nejzávažnější formy, jako je podvýživa, je spolu s psychickým týráním nejméně viditelnou a nejhůře detekovatelnou skupinou dětí. Nenápadnost, ale skoro vždy chroničnost zanedbávání, s sebou nese velké nebezpečí závažných důsledků pro růst a vývoj dítěte. Důvodem, proč se dle výše uvedených autorů dostává zanedbávání tak málo pozornosti, je fakt, že zanedbávání musí dosáhnout určitého stupně, aby bylo zaznamenáno. Doba trvání a intenzita zanedbávání musí překročit určitou hranici, aby vůbec mohlo být lékařsky, psychologicky, sociálně nebo pedagogicky diagnostikováno. Pro posouzení vážnosti ohrožení dítěte přebírají autoři třibodovou stupnici Howarda Dubowitzze (2000), kterou prezentuje v *Handbook for Child Protection Practice*<sup>21</sup> a rozlišují tak nejmenší, střední a vážné riziko zanedbávání (srov. Health Service Executive: Child Protection and Welfare Practice Handbook, 2011).<sup>22</sup>

**Tělesné týrání** definuje Rada (tamtéž) jako tělesné ublížení dítěti anebo nezabránění ublížení či utrpení dítěte, včetně úmyslného otrávení nebo udušení dítěte, a to tam, kde je určitá znalost či důvodné podezření, že zranění bylo způsobeno anebo že

---

<sup>21</sup> DUBOWITZ, Howard. *Handbook for Child Protection Practice: What is Child neglect?* [online]. New York: Sage Publication, Inc., 2000 [cit. 2012-02-23]. s. 10-15. ISBN 0-7619-1371-8. Dostupné z: <http://books.google.cz/books?id=37dhPVW-NXUC&ei=1q2FUMnbCcmSUqncgbAE>

<sup>22</sup> *Child Protection and Welfare Practice Handbook: Child Neglect – the most common type of abuse* [online]. Dublin: Health Service Executive, 2011 [cit. 2012-02-23]. s. 15. ISBN nepřiděleno. Dostupné z: <http://www.hse.ie/eng/services/Publications/services/Children/WelfarePractice.pdf>

mu vědomě nebylo zabráněno. V psychické a sociální oblasti obětí tělesného násilí lze dle Hubáčkové (2008b) pojmenovat několik nepříznivých následků (viz. tabulka č. 4).

**Tabulka č. 4: Následky tělesného týrání**

- negativní sebepojetí a nízké sebevědomí dítěte
- zvýšená úzkostnost, neustálý strach, sklony k depresi
- sebevražedné chování
- zvláštnosti v chování jako výrazná vzdorovitost dítěte, vynucování si pozornosti dítětem za každou cenu, poruchy pozornosti, hyperaktivita, impulzivita, provokativní chování, nerespektování a porušování soukromí jiných osob a nedostatečná kultura mezilidské komunikace...)
- nedůvěru k jiným lidem až nápadnou ostražitost v chování (jakoby neustálá připravenost k obraně)
- obtíže při navazování přátelských a partnerských vztahů
- neschopnost prožívat blízkost (intimitu) s druhým člověkem
- otálení až chronické lenošení jako projev obavy z neúspěchu
- snížená úspěšnost ve škole (v práci)
- perfekcionistický vztah k vlastnímu tělu (přehnaně úzkostlivá péče o vlastní zevnějšek) anebo pocit odporu či odcizenosti ke svému tělu
- poruchy příjmu potravy, četné zdravotní obtíže
- sociálně deviantní projevy v chování (abúzus alkoholu a drog, šikánování, agresivní chování, promiskuita, delikventní jednání apod.)

Zdroj: HUBÁČKOVÁ, Jitka. Některé psychosociální důsledky tělesného týrání dětí. In: *Národní informační centrum pro mládež* [online]. Praha, 2008b [cit. 2012-10-22]. Dostupné z: <http://www.nicm.cz/nektere-psychosocialni-dusledky-telesneho-tyrani-deti>

**Psychické týrání** popisuje Rada (tamtéž) jako takové chování vůči dítěti, které má negativní dopad na citový vývoj dítěte, na vývoj jeho chování, osobnosti a sebehodnocení či negativně ovlivňuje rozvoj mezilidských vztahů v životě dítěte. Psychické týrání může mít podobu ponižování, nadávání, ignorování, zesměšňování, nerespektování soukromí, odepírání pochvaly či ocenění, nepřiměřené vychvalování cizích dětí apod. Důsledky psychického týrání jsou dle Langmeiera a Krejčířové (2006) neméně závažné a řadí sem narušení osobnostního vývoje dítěte a jeho sebepojetí. Dle Hubáčkové (2008a) s sebou psychické týrání přináší následky jak v psychosociální oblasti, tak v chování dítěte (viz. tabulka č. 5).

**Tabulka č. 5: Následky psychického týrání**

- tělesné, duševní nebo citové opoždění ve vývoji
- neschopnost učit se ze zkušeností, rozumové schopnosti dítěte nebývají dostatečně využívány, ve škole proto mívají často horší prospěch, než odpovídá jejich skutečnému nadání
- chudá slovní zásoba, chybí potřeba komunikace v důsledku nedostatečné stimulace a kontaktu s matkou-či jinou důvěrně blízkou osobou
- citová plochost, nedůvěřivost
- impulzivita, afektivní výbuchy
- nápadná pasivita nebo naopak agresivita v chování
- vyjadřování obav, že je nikdo nemá rád
- neustálý strach z potrestání
- nízké sebevědomí nebo naopak nerealistické „vytahování“
- tendence k sebeobviňování, sebeubližování
- nepřiměřené obavy z každé nové situace
- neurotické projevy (kousání nehtů, kroucení či vytrhávání vlasů, cucání prstů apod.)
- nepřiměřené reagování na bolest (dítě hystericky reaguje při sebemenším podnětu nebo naopak chová se, jakoby bolest vůbec necítilo)
- vznik závislostí (na drogách), poruchy příjmu potravy, deprese
- děti bývají častěji nemocné, mívají více úrazů, větší sklon k obezitě
- známky nejistoty ve vztazích s druhými lidmi nebo neschopnost navazovat a udržovat přátelské vztahy s druhými
- celkově povrchní vztahy k lidem, nedostatek empatie, egocentrismus
- nedůvěra k dospělým lidem, kteří se jim snaží pomoci nebo se s nimi snaží spřátelit, či naopak přílišné lpění na těchto lidech a projevování až patetické vděčnosti za každou pozornost
- vyhýbání se kontaktu s rodinou (dítě málo pobývá doma, často tráví čas raději např. v rodině svého kamaráda)
- vzhledem ke sníženému sebevědomí a menší schopnosti sebeprosazení se psychicky týrané děti stávají častěji obětí šikany
- svým chováním vyvolávají nepříznivý dojem: nebývají oblíbené mezi vrstevníky ani učiteli

Zdroj: HUBÁČKOVÁ, Jitka. Formy a následky psychického týrání, zneužívání a zanedbávání . In: *Národní informační centrum pro mládež* [online]. Praha, 2008a [cit. 2012-10-22]. Dostupné z: <http://www.nicm.cz/formy-a-nasledky-psychickeho-tyrani-zneuzivani-a-zanedbavani>

Rada (tamtéž) považuje za **pohlavní zneužívání** nepatřičné vystavení dítěte pohlavnímu kontaktu, činnosti či chování. Zahrnuje jakékoliv pohlavní dotýkání, styk či vykořisťování kýmkoliv, komu bylo dítě svěřeno do péče, anebo kýmkoliv, kdo dítě zneužívá. Takovou osobou může být rodič, příbuzný, přítel, odborný či dobrovolný pracovník či cizí osoba. Pohlavní zneužívání se dělí na bezdotykové a dotykové. Bezdotykové týrání např. zahrnuje setkání s exhibicionisty a účast na sexuálních aktivitách, kde nedochází k žádnému tělesnému kontaktu, např. vystavování dítěte pornografickým videozáznamům. Kontaktní týrání je takové, kdy dochází k pohlavnímu kontaktu, včetně laskání prsou a pohlavních orgánů, k pohlavnímu styku, orálnímu nebo

análnímu pohlavnímu styku. Důsledky pohlavního zneužívání jsou závažné. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že i jediná taková zkušenost může vést k rozvoji posttraumatické stresové poruchy. K dlouhodobým následkům patří deprese, pocit bezmocnosti, úzkost, disociativní poruchy, ale i poruchy osobnostního vývoje (hraniční osobnost, mnohočetná osobnost). Závažně a dlouhodobě je narušený hlavně vývoj sexuální role, pohlavně zneužívané děti mívají obtíže v navazování zralých intimních vztahů.

Odborná literatura hovoří v souvislosti ze zanedbáváním, týráním a zneužíváním dítěte o syndromu **CAN** = Child Abuse and Neglect, tedy o syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (dále jen CAN). Krejčířová (in Bechyňová et al., 2007, s. 9) definuje CAN jako „*poškození fyzického, psychického nebo sociálního stavu a vývoje dítěte, které vzniká v důsledku jakéhokoli nenáhodného jednání rodičů nebo jiné dospělé osoby a které je v dané společnosti a kultuře hodnoceno jako nepřijatelné.*“ CAN se dle ní vztahuje na všechny základní formy ohrožení dítěte prostředím – na týrání tělesné i psychické, zanedbávání tělesné i emoční a na zneužívání. Mezi následky CAN řadí Šulová (in Bechyňová et al., 2007)

1. Posttraumatickou stresovou poruchu, která je charakterizována zlhostejněním, zmrtněním, znečitlivěním, odtažením se od klíčových osob a depersonalizací.
2. Psychickou deprivaci a traumatizaci.
3. Transgenerační přenos, tedy proces, následkem kterého se vědomě nebo neúmyslně přenášejí vzorce chování na další generace.

**Psychickou deprivací** rozumíme dle Langmeiera, J., Langmeiera, M. a Krejčířové (1998) stav, kdy po delší dobu a v dostatečné míře nejsou uspokojovány psychické potřeby dítěte. Mezi základní psychické potřeby autoři řadí:

- Potřebu dostatečného přísunu přiměřených a proměnlivých podnětů: Langmeier, J. a Matějček (2011) uvádějí, že má-li dítě uspokojit a rozvinout svou základní tendenci po účinné interakci s prostředím, potřebuje, aby mu toto prostředí poskytovalo podněty v určitém množství, kvalitě a proměnlivosti. Deprivací je pak dítě ohroženo, když mu prostředí, ve kterém

žije, neposkytuje dost podnětů a je jedno, zda je tento nedostatek dán materiálními podmínkami (např. nízký příjem rodiny) nebo postoji osob zodpovědných za výchovu dítěte (např. nevšímavý či afektivně chladný přístup k dítěti).

- Potřebu určitého řádu těchto podnětů, protože jen tak mají pro dítě smysl a jen tak jim dítě rozumí: Není-li prostředí takové, aby dítěti umožnilo objevit pravidelnosti a řád, zůstává jeho interakce s prostředím dle Langmeiera, J. a Matějčka (2011) neúměrně dlouho na globální, málo diferencované, neúčinné úrovni. Nedostatek smysluplného řádu podnětů může být rovněž podmíněn vnějšími (např. nízký příjem rodiny) nebo vnitřními příčinami (např. nedostatek inteligence či smyslový defekt osoby zodpovědné za výchovu dítěte, nedostatek pozornosti k potřebám dítěte). Dítě zkrátka potřebuje mít kolem sebe smysluplný svět, tj. určitou stálost věcného a sociálního prostředí. Změny prostředí, např. při umístění dítěte z rodiny do ústavního zařízení, dítě traumatizují, protože ztrácí vše, co už chápal.
- Potřebu závislosti, tj. citového příklonu ke známým a blízkým osobám, které poskytují bezpečí: Nemá-li dítě stálý objekt, nebo je-li jeho snaha o navázání či udržení hlubokého kontaktu s ním v určité fázi vývoje narušena, zůstává jeho interakce s okolím dle Langmeira, J. a Matějčka (2011) nesoustředěná, neintegrována, a tedy málo účinná. K citové deprivaci může docházet jednak v rodinách, kde rodiče mají k dítěti odmítavý a nepřátelský postoj, nebo prostě nejsou schopni intimnějšího vztahu k němu, a jednak v dětských domovech pro děti do tří let věku a ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, ve kterých se jeden pracovník stará o více dětí a zároveň se zde pracovníci střídají. Ptáček, Kuželová a Čeledová (2011) uvádějí, že zkušenost s blízkým sociálním vztahem, který vytváří pozitivní emoce a vede ke vzájemnému uspokojení, je zásadním předpokladem normálního vývoje dítěte v oblasti emotivity, sociálních vztahů, inteligence, ale i vývoje v oblasti somatické. Langmeier, J. a Matějček (2011) v souvislosti s výše uvedeným konstatují, že děti s absencí individuálního, vřelého a blízkého vztahu s dospělou osobou vykazují v budoucím životě vyšší výskyt obtíží v sociálních kontaktech, vyšší výskyt duševních onemocnění, ale také změny v somatickém růstu.

- **Potřebu autonomie:** Každé dítě směřuje k postupnému osamostatňování, k odloučení se od rodičů či jiných významných osob svého života. Aby se proces individualizace mohl řádně uskutečnit, musí dítě ve svém sociálním prostředí nalézt podmínky pro výstavbu svého „já“. Pokud se dítě ve svém bezprostředním okolí nesetká s jasně vymezenými a rozlišenými hodnotami, k nimž by mohlo orientovat své chování, pak výstavba jeho „já“ vážne. Langmeier, J. a Matějček (2011, s. 293) konstatují: *„Nepoznává-li dítě ve styku s nejbližšími lidmi jejich očekávání vázané k jeho vlastní činnosti nebo k činnosti druhých lidí a není-li tato činnost zpětně hodnocena, nemůže si osvojit diferencované a smysluplné pojetí sociálních rolí a nedosáhne uspokojivého pocitu identity a sebeoceny.“* Dále konstatují, že pokud došlo u dítěte k náhlé ztrátě podmínek, které umožnily dítěti dosažení určité autonomie a základního pocitu osobní identity, prožívá dítě existenciální úzkost, tedy úzkost z ohrožení sotva vytvořeného „já“. Dítěti pak hrozí sociální deprivace, tzn., že strádá ztrátou sociální identity – tj. např. ztrátou kontaktů s blízkými nebo trpí odmítnutím vlastní rodinou a blízkými.

Pokud výše uvedené psychické potřeby nejsou saturovány v dostatečné kvalitě, nastává psychická deprivace.

Dle Krause (2008) dnes již nikdo nepochybuje o tom, že prostředí, do kterého se rodíme, ve kterém vyrůstáme a žijeme, v nás zanechává zřetelné stopy a v nějaké míře nás poznamenává a ovlivňuje. Kraus (tamtéž) tvrdí, že prostředí hraje ve výchově dvě důležité role, resp. zastává dvě důležité funkce.

První funkci označuje jako situační, protože každá výchovná situace či výchovný zásah se odehrává v nějakém prostředí, které vytváří vnější podmínky pro výchovu.

Druhou funkci označuje jako výchovnou, protože prostředí velmi mocně ovlivňuje jednání a podílí se výrazně na rozvoji osobnosti.

Vlivy prostředí mohou jednání člověka podpořit, nebo být překážkou, mohou ho přímo formovat nebo motivovat.

Bohužel nelze konstatovat, že podnětné prostředí zajistí kvalitní socializaci jedince. Existují jedinci, kteří vyrostli v absolutně nepodnětném sociálním prostředí, a přesto to v životě daleko dotáhli. Na druhé straně jsou ale jedinci, kteří i přes prostředí, které jim poskytovalo řadu možností a podnětů, v životě neuspěli. O tom se zmiňuje již A. I. Bláha (1948: 21), když píše: *„Známe mnoho takových lidí, kteří začali svou kariéru v chalupě, v lese, ve strádáních a nesnázích všeho druhu, a přece se vyznamenali. Říkáme, že pronikli přes tyto nepříznivé okolnosti, zapomínajíce, že velmi často právě tyto nesnáze, strádání a překážky byly podněty, jimž oni děkují za svoji silnou konstituci, bystrou inteligenci, zdravý úsudek, solidní morálku a rozvoj nejlepších vlastností. Je ovšem možné, že pro jiné jedince by tyto podmínky byly příliš tvrdé a příliš přísné a že výsledek by byl zhoubný.“* Zároveň konstatuje, že dobrým prostředím, je takové prostředí, které není ani příliš drsné, ani příliš snadné a které zajišťuje maximum rozvoje těla i ducha.

## 5. METODOLOGIE

---

V této kapitole Vás seznámím s cílem mého výzkumu a s výzkumnými podotázkami. Zároveň tato kapitola obsahuje informace o metodách a technikách, pomocí kterých jsem prováděla svůj výzkum.

### 5.1 Cíl výzkumu

**Cílem mé práce je zjistit, jaké faktory sociálního prostředí, ve kterém se jedinec od narození pohyboval, mohly vést k jeho současnému postavení ve společnosti.**

Provedeným výzkumem bych chtěla zjistit více o klientovi, se kterým pracuji v rámci výkonu své funkce sociálního pracovníka. Jedná se o dlouhodobého klienta RSV – pana K.N.<sup>23</sup> Pan K.N. je od roku 1998 klientem RSV, je mu 54 let, je 14 let nezaměstnaný a závislý na alkoholu. Jeho současný přístup k řešení situací a jeho současné postavení ve společnosti bylo pravděpodobně odstartováno v jeho minulosti. DP mi poskytne možnost se tímto klientem zabývat více do hloubky. Získané informace budou jistě přínosem pro další práci s klientem. Pan K.N. mi pro provedení výzkumu udělil informovaný souhlas.

Pro svůj výzkum jsem si vybrala pouze jeden případ, a to s ohledem na to, že pro zodpovězení výzkumné otázky, resp. výzkumných podotázek bude potřeba získat velké množství informací a výzkum bude časově náročný.

---

<sup>23</sup> Iniciály jsou smyšlené.



## **5.2 Výzkumná otázka a výzkumné podotázky**

Výzkumná otázka: Jaké faktory sociálního prostředí, ve kterém se jedinec od narození pohyboval, mohly vést k jeho současnému postavení ve společnosti?

Výzkumné podotázky:

1. Jaké faktory rodinného prostředí, ve kterém jedinec vyrůstal, mohly vést k jeho současnému postavení ve společnosti?
2. Jako faktory školního prostředí, ve kterém se jedinec pohyboval, mohly vést k jeho současnému postavení ve společnosti?
3. Jako faktory prostředí vrstevnických skupin, ve kterých se jedinec pohyboval, mohly vést k jeho současnému postavení ve společnosti?
4. Jaké faktory pracovního prostředí, ve kterém se jedinec pohyboval, mohly vést k jeho současnému postavení ve společnosti?
5. Jaké faktory lokálního prostředí, ve kterém se jedinec pohyboval, mohly vést k jeho současnému postavení ve společnosti?

## **5.3 Časový a místní rámec výzkumu**

Svůj výzkum jsem prováděla v budově ÚMČ Brno-Bosonohy v kanceláři RSV. Rozhovory probíhaly od října 2011 do května 2012. Vzhledem k tomu, že K.N. byl při dodržování termínů schůzek rozhovorů značně nespolehlivý, a mnohdy se dostavil v tak podnapilém stavu, že nebyl schopen odpovídat na otázky, nebyla jsem schopna dodržet původní časový plán výzkumu, resp. jsem nebyla schopna dokončit diplomovou práci tak, abych mohla absolvovat státní závěrečnou zkoušku v červnu 2012.

## 5.4 Metoda výzkumu

Pro svou DP jsem se rozhodla použít kvalitativní výzkum, neboť jím dle Strausse a Corbinové (1999) rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů. Můj výzkum se týká osobního života klienta referátu sociálních věcí.

Kvalitativní výzkum umožňuje navíc dle Strausse a Corbinové (tamtéž) získat o jevu detailní informace, které se kvantitativními metodami podchycují obtížně. Já se budu ve svém výzkumu snažit získat detailní informace o rodinném prostředí, školním prostředí, prostředí vrstevnických skupin, pracovním prostředí a lokálním prostředí zkoumaného jedince.

Hendl (1999) navíc uvádí, že v kvalitativním výzkumu je úkolem vyvinout nějakou teorii, ale vždy se musíme o nějakou dostupnou teorii opírat. I já jsem při svém výzkumu vycházela z informací získaných v odborné literatuře, zejména z informací o sociálním prostředí a socializaci. Kromě toho se dle Hendla (tamtéž) snaží kvalitativní výzkum o porozumění jevům, které zkoumá, a nezříká se ani vysvětlení. Já se budu prostřednictvím svého výzkumu snažit porozumět sociálním prostředím, ve kterých se jedince pohyboval, a budu se snažit tato prostředí analyzovat.

Hendl (2008, s. 5) také uvádí, že kvalitativní výzkum je vhodný, jestliže jeho „*cílem je porozumět interakcím mezi jedinci a prostředím*“. Tato definice nejvíce vystihuje podstatu mé DP, protože jejím cílem, resp. cílem výzkumu je zjistit, jak mohla sociální prostředí ovlivnit jedince, resp. jaké faktory těchto prostředí mohly vést k jeho současnému postavení ve společnosti.

## 5.5 Přístup kvalitativního výzkumu

S kvalitativním výzkumem je spojeno několik přístupů, které mají v této oblasti pevné místo a které se považují za základní. Hendl (2005) jako hlavní uvádí tyto přístupy:

1. Případovou studii, která se zaměřuje na podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů.
2. Etnografický výzkum, při němž jde o popis kultury nějaké skupiny lidí.
3. Zakotvenou teorii, při níž výzkum směřuje k návrhu teorie pomocí dat, jež výzkumník shromažďuje pomocí různých metod.
4. Fenomenologický výzkum klade důraz na porozumění, jak jedinci vnímají určitou zkušenost.

Vzhledem k tomu, že se budu zabývat podrobným popisem a rozbohem jednoho případu, tak jsem jako přístup výzkumu zvolila případovou studii. Hendl (tamtéž) uvádí, že existuje několik typů případových studií, které se dle sledovaného případu dělí na:

1. Osobní případovou studii, při které jde o podrobný výzkum určitého aspektu u jedné osoby.
2. Studii komunity, při které se zkoumá jedna nebo více komunit ve městě nebo celé město.
3. Studii sociálních skupin, při které jde o zkoumání malých skupin nebo větších difúzních skupin.
4. Studii organizací a institucí, která zkoumá firmy, školy, odborové organizace, kulturu organizací, procesy změn a adaptací.
5. Zkoumání událostí, rolí a vztahů, které se zaměřují na určitou událost (např. na analýzu interakce učitele a žáka).

Ve své DP provedu osobní případovou studii, protože se jí zkoumají možné příčiny, determinanty, faktory, procesy a zkušenosti, které přispěly k určité události, a já se budu svým výzkumem snažit zjistit jaké faktory sociálního prostředí mohly vést

k současnému postavení jedince ve společnosti. V případové studii dochází ke sběru velkého množství dat a jde v ní o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti.

## 5.6 Metody získávání dat

Jako hlavní metodu získávání dat jsem při svém výzkumu použila narativní rozhovor, jako pomocná metoda pak sloužil neformální rozhovor.

### 5.6.1 Narativní rozhovor

Dle Hendla (2005) není při narativním rozhovoru subjekt konfrontován se standardizovanými otázkami, nýbrž je povzbuzován ke zcela volnému vyprávění. Rozhovor vychází z předpokladu, že existují subjektivní významové struktury o určitých událostech, které se vyjeví při volném vyprávění, a naopak neprojeví při cíleném dotazování.

Narativní rozhovor jako metodu zpracoval německý sociolog Fritz Schütze v roce 1977 a vlastní rozhovor rozdělil na čtyři fáze:

1. Fázi stimulace, ve které dotazovanému prezentujeme téma a jeho význam. Snažíme se získat důvěru.
2. Fázi vyprávění, ve které se můžeme zajímat o celý život dotazovaného nebo o určitý tematický nebo časový úsek. V každém případě je nutné, aby se jednalo o výzvu k vyprávění, která může vypadat např. takto: *„Chtěla bych Vás poprosit, abyste mi vyprávěl, co všechno se Vám v životě přihodilo. Nejlepší bude, když začnete od dětství, a pak mi vylíčíte vše, co se postupně přihodilo až do dnešního dne. Nemusíte pospíchat, pro mne jsou důležité i podrobnosti.“*
3. Fázi kladení otázek pro vyjasnění nejasností, ve které se tazatel snaží ozřejmit dosud nejasné otázky a vyjasnit rozpory. Při každém upřesňujícím

dotazu se rekonstruuje okamžik, kdy se nejasnost objevila, a to tím způsobem, že se citují příslušné úseky vyprávění.

4. Fázi kladení zobecňujících otázek, ve které se tazatel snaží využít vypravěčovy schopnosti vysvětlování a abstrakce jako experta pro jeho osobní záležitosti. Vypravěči je povoleno odpovídat na otázky typu proč, aby se dospělo k vyjasnění významových struktur, které vypravěč neodhalil.

Rosenthalová (in Hendl, 2005) oproti Schützovi doporučuje, aby se výzkumník soustředil na zvolený úsek života teprve po zpracování historie celého života jedince. Narativní rozhovor pak Rosenthalová člení na dvě fáze:

1. Fázi hlavního vyprávění, ve které tazatel dává otázku jako výzvu k vyprávění. Dotazovaný vypráví o svém životě, vytváří svou biografickou prezentaci.
2. Dotazovací fázi, ve které tazatel klade internální otázky (týkají se toho, o čem bylo vyprávění) a externální otázky (týkají se témat, která nebyla zmíněna, ale výzkumníka zajímají). V průběhu této fáze může tazatel položit např. tyto otázky:
  - Otázky o fázi života: Můžete mi říct více o době, kdy jste ... (byl ve škole, v zaměstnání apod.)?
  - Otázky o určitém tématu: Můžete mi vyprávět o vašich rodičích? Od té doby, co si na ně vzpomínáte?
  - Otázky ke specifické, již zmíněné situaci: Zmínil jste se dříve o situaci X, můžete mi popsat podrobněji, co se stalo?
  - Prozkoumání vyprávění pro vyjasnění argumentace: Můžeme se vrátit k situaci, kdy se Váš otec choval autoritativně?
  - Otázky ke zkušenostem někoho jiného nebo k přenesené znalosti: Můžete si vzpomenout na situaci, když někdo mluvil o této události?

Ke klíčovým kritériím platnosti informací z narativního interview patří dle Hendla (2005) fakt, aby se skutečně jednalo o vyprávění. Je možné sice připustit do jisté míry popisy stavů nebo vysvětlování důvodů a cílů, ale hlavní váha by měla být položena na vyprávění vlastního příběhu.

Ve svém výzkumu jsem použila typ narativního rozhovoru tak, jak uvádí Schütze, protože je pro K.N. vhodnější, z toho důvodu, že K.N. je značně nespolehlivý a je často pod vlivem alkoholu a nebyl by tak schopen vyprávět o celém svém dosavadním životě souvisle, tzn., že by nebyl schopen zdárně absolvovat fázi hlavního vyprávění, tak jak uvádí Rosenthalová.

Jednotlivé fáze mého narativního rozhovoru dle Schützeho pak vypadaly následovně:

Ve fázi stimulace jsem K.N. vysvětlila, co je tématem mé DP, jaký má pro mě význam, o čem konkrétně budeme hovořit a proč o tom budeme hovořit. Nebylo nutné získávat jeho důvěru, jelikož k jejímu vybudování došlo během naší bezmála pětileté spolupráce, a důvěru mi de facto projevil i tím, že souhlasil s provedením výzkumu.

Ve fázi vyprávění jsem K.N. vždy vyzvala, aby mi vyprávěl buď o krátkých úsecích svého života (např. Vyprávějte mi o tom, jaké to bylo ve školce. Chci slyšet vše, co Vás ve spojitosti s mateřskou školkou napadne.), nebo jsem ho vyzvala, ať hovoří na konkrétní téma (např. Vyprávějte mi o svých rodičích.).

Ve fázi kladení otázek pro vyjasnění nejasností jsem jako metodu získávání dat využila neformální rozhovor. Otázky pro vyjasnění nejasností jsem nemusela pokládat po každé výzvě k vyprávění. Použila jsem je pouze v případě, že z vyprávění K.N. vplynuly nějaké nejasnosti.

Ve fázi kladení zobecňujících otázek jsem se soustředila na kladení otázek typu „proč?“, abych zjistila, jaký pohled má na věc K.N. Zobecňující otázky jsem nepokládala vždy. Přistoupila jsem k nim pouze v případě, že jsem chtěla znát názor K.N. na určitou věc.

V tabulce č. 6 jsou uvedeny výzvy k vyprávění, otázky pro vyjasnění nejasností a zobecňující otázky, které jsem použila při svém výzkumu

**Tabulka č. 6: Výzvy k vyprávění, otázky pro vyjasnění nejasností a zobecňující otázky**

<b>Výzvy k vyprávění</b>	<b>Otázky pro vyjasnění nejasností</b>	<b>Zobecňující otázky</b>
<p>Vyprávějte mi o svých rodičích.</p>	<p>Víte alespoň něco o svém otci?                      Kolik let bylo Vaší babičce, když Vás dostala do péče?                      Jak se přišlo na to, že se o Vás matka nestarala a že Vás bije?                      Máte o matce nějaké zprávy poté, co odešla?</p>	<p>Proč Vás matka nechtěla?</p>
<p>Povězte mi něco o době, kdy Vás vychovávala babička.</p>	<p>Jak často Vás strejda navštěvoval poté, co si založil vlastní rodinu?                      Když to babička zkoušela po zlém, co to znamenalo?</p>	<p>Proč Vaše babička výchovu nezvládla?</p>
<p>Vyprávějte mi o době, kterou jste strávil v dětském domově. Soustřed'te se jak na dobu strávenou v domově, tak na základní školu, kterou jste navštěvoval, když jste byl v dětském domově.</p>	<p>V dětském domově v Rovečné a Valašských Kloboukách byly školy také součástí domovů?                      Byli vychovatelé převážně ženy nebo muži?                      Navštěvoval Vás v dětském domově někdo z rodiny?</p>	<p>Proč jste byl přemístěn z dětského domova v Rovečné do dětského domova ve Valašských Kloboukách?</p>
<p>Vyprávějte mi o tom, jaké to bylo ve školce. Chci slyšet vše, co Vás ve spojitosti s mateřskou školkou napadne.</p>	<p>Co si mám představit pod tím, když říkáte, že se k Vám učitelka chovala hezky?                      Měl jste ve školce nějaké kamarády?</p>	
<p>Povězte mi něco o době, která následovala po mateřské školce a předcházela Vašemu umístění do dětského domova. Zajímá mě hlavně doba, kdy jste navštěvoval základní školu. Zajímají mě rovněž Vaše vztahy s vychovateli a ostatními dětmi z domova.</p>	<p>Co znamená, že jste dělali kraviny?</p>	
<p>Vyprávějte mi o době, kdy jste se vrátil z dětského domova k babičce.</p>	<p>Co bylo důvodem toho, že jste nedodělal toho traktoristu?</p>	
<p>Povězte mi něco o tom, jak jste doposud ve Vašem životě trávil volný čas. Něco málo už vím, ale teď by mě zajímaly podrobnosti. Chci vědět, jak jste ho trávil a s kým jste ho trávil. Zajímají mě i Vaši kamarádi.</p>	<p>Jak dlouho jste hrál fotbal za S.K. Bosonohy?                      Jak dlouho jste dělal judo?</p>	<p>Považoval jste místní děcka za své kamarády?</p>
<p>Vyprávějte mi něco o Vašem pobytu ve vězení. Zajímají mě hlavně Vaše vztahy se spoluvězni a pracovníky věznice.</p>		
<p>Ráda bych věděla něco o Vašich partnerských vztazích.</p>		
<p>Vyprávějte mi o všech zaměstnáních, která jste vykonával. Zajímají mě i informace o tom, s jakými kolegy jste pracoval a jaká byla morálka na pracovišti.</p>		
<p>Můžete mi vyprávět o životě v Bosonohách. Zajímá mě hlavně to, co si o Bosonohách myslíte, jaký vztah máte k Bosonožákům a jaké vťahy mají oni k Vám.</p>		

### 5.6.2 *Neformální rozhovor*

Neformální rozhovor se spoléhá na spontánní vytváření otázek v přirozeném průběhu interakce.

Výhodou neformálního rozhovoru je to, že zohledňuje individuální rozdíly a změny situace. Otázky mohou být v průběhu rozhovoru individualizovány, aby se dosáhlo hloubkové komunikace a aby se zvýšila konkrétnost a bezprostřednost rozhovoru.

## **5.7 Záznam informací získaných výzkumem**

Kontakt výzkumníka a informátora by dle Dismana (2000) měl být přirozený. Na druhé straně ale výzkumník potřebuje co nejúplnější záznam toho, co se od informátora dozví, tzn., že je nutné si během rozhovoru dělat poznámky o tom, co informátor sdělil. Zápis odpovědí během rozhovoru může ale působit rušivě. Navíc to brání plynulosti komunikace a zvyšuje to časovou náročnost na provedení rozhovoru, proto lze pro záznam rozhovoru využít diktafon. Informátor by však s jeho použitím měl souhlasit. V případě, že není možné provádět písemný zápis nebo audiozáznam na diktafon souběžně s rozhovorem, je nutné provést záznam rozhovoru co nejdříve, neboť s postupem času zapomínáme získané informace. Pozdější záznam rozhovoru může být zkreslený – některé odpovědi si nemusíme vybavit tak, jak byly informátorem podány.

Vzhledem k tomu, že písemný záznam toho, co mi pan K.N. vyprávěl, by byl s ohledem na množství sdělovaného skoro nemožný a s ohledem na to, že jsem nechtěla pozdějším záznamem vyprávěného přijít o část informací (vlivem zapomínání), rozhodla jsem se pro záznam rozhovorů využít diktafon. O použití diktafonu jsem pana K.N. informovala a on s jeho použitím souhlasil. Kromě toho jsem si dělala během rozhovoru průběžně písemné poznámky, které sloužily jako podklad pro kladení otázek v dotazovací fázi narativního rozhovoru.



## 6. ANALÝZA DAT A JEJICH INTERPRETACE

---

V této kapitole jsou analyzovány informace, které mi poskytl K.N.

Před analýzou získaných informací jsem nejprve přepsala informace z diktafonu do písemné podoby. Odpovědi na objasňující otázky jsem pak zakomponovala do vyprávění K.N., aby tvořilo jeden souvislý text.

Analýzu dat a jejich interpretaci jsem poté zpracovala pro jednotlivá sociální prostředí, která jsou předmětem mého výzkumu. Každé sociální prostředí je uvedeno v samostatné podkapitole, ve které je provedena analýza informací poskytnutých K.N. Na konci každé podkapitoly jsou uvedeny faktory jednotlivých sociálních prostředí.

Během rozhovorů K.N. dosti často hovořil o lidech žijících v Brně-Bosonohách a používal při tom jejich jména. Ke zveřejnění těchto jmen nemám souhlas, a tak jsou veškerá jejich jména změněna. Podobnost se skutečnými jmény je čistě náhodná.

Je nutné zde uvést, že získání níže uvedených dat, bylo značně obtížné, a to z toho důvodu, že K.N. nechodil na dohodnuté schůzky nebo na ně chodil ve značně podnapilém stavu, a tak bylo nemožné s ním řádně komunikovat. Obrovskou výhodou oproti tomu bylo, že K.N. byl častým návštěvníkem RSV, a tak v konečné fázi probíhaly rozhovory vždy, když se dostavil a byl ve stavu, kdy byl schopen vyprávět o svém životě a odpovídat na mé otázky.

Vzhledem k tomu, že cílem mé DP je zjistit, jaké faktory sociálního prostředí, ve kterém se jedinec od narození pohyboval, mohly vést k jeho současnému postavení ve společnosti, zabývá se první podkapitola této části současným postavením K.N. ve společnosti.

## 6.1 Současné postavení zkoumaného jedince ve společnosti

K určení celkové sociální pozice jedince ve společnosti využívám ukazatele, které jsou uvedeny v kapitole 1.4. Jsou to: vykonávaná profese nebo činnost v zaměstnání, prestiž vykonávané profese, podíl na organizační moci, nejvyšší dosažený stupeň vzdělání, velikost příjmů a životní styl.

1. Vykonávaná profese nebo činnost v zaměstnání: K.N. je od roku 1998 nezaměstnaný a je s přestávkami evidován na úřadu práce. Přestávky (půlroční) v evidenci úřadu práce byly způsobeny vždy sankčním vyřazením, tzn., že K.N. byl vyřazen pro neplnění povinností uchazeče o zaměstnání. V letech 2007-2012 byl K.N. z evidence úřadu práce vyřazen čtyřikrát. Důvodem vyřazení bylo v jednom případě odmítnutí nabídky zaměstnání a v ostatních případech se jednalo vždy o nedostavení se na domluvenou schůzku bez omluvy). K.N. od roku 1998 nepracuje, a to ani na „černo“, (pokud tedy nepočítáme drobné práce, které vykonává pro své spoluobčany v městské části, ve které žije). Práce není schopen díky závislosti na alkoholu.
2. Prestiž vykonávané profese: Tímto ukazatelem se u K.N. nelze zabývat, protože není zaměstnán, nevykonává žádnou profesi. Pokud bychom však to, že je nezaměstnaný, brali jako jeho současnou „profesi“, pak je nutné konstatovat, že prestiž této „profese“ je nulová. Společnost nahlíží na dlouhodobě nezaměstnané jako na „nefachčenka“ a „poběrače sociálních dávek“.
3. Podíl na organizační moci (mocenská funkce): K.N. není členem žádné politické strany ani žádného jiného sdružení, spolku či církve. Jako volič se účastní voleb do poslanecké sněmovny, senátu a zastupitelstva obcí a krajů. Rovněž není členem žádné významné rodiny nebo šlechtického rodu, etnické skupiny nebo skupiny významných osobností.
4. Nejvyšší dosažený stupeň vzdělání: K.N. je vyučen v oboru strojní zámečnick. Práci v oboru dělal pár let, poté již pracoval jako údržbář nebo stavební dělník.
5. Velikost příjmů: K.N. nemá žádný příjem ze zaměstnání. Pobírá pouze dávku hmotné nouze – příspěvek na živobytí ve výši 3.410,- Kč měsíčně.
6. Životní styl: K.N. žije v městské části města Brna v Bosonohách v malém rodinném domku (2+1) se zahradou, ve kterém činí jeho vlastnický podíl jednu

polovinu. Druhou polovinu vlastní jeho bratranec. Soud zřídil na dům soudcovské zástavní právo<sup>24</sup> a v nejbližší době půjde dům do dražby pro nezaplacené dluhy na zdravotním pojištění. V domku není zavedena teplá voda, v zimě se zde topí v kamnech dřevem. Dřevo si K.N. shání sám někde v lese. K.N. nevlastní televizi ani rádio. Nikdy neměl mobilní telefon. K.N. je alkoholik, který byl několikrát na protialkoholní záchytné stanici v Brně (asi 10 pobytů za posledních 6 let). Nikdy se ze své závislosti na alkoholu neléčil. K.N. zanedbává hygienu a jeho stravování je rovněž nepravidelné – vše souvisí s jeho závislostí na alkoholu. Příspěvek na živobytí utratí ihned za alkohol. Když už nemá sám peníze, vždy se najde někdo, kdo ho „pozve.“ K.N. vyhledává spíše tvrdý alkohol, ale když není zbylí, nepohrdne ani pivem. Po požití alkoholu (větší dávky) je K.N. agresivní. Abstinenčními příznaky jsou u něj pocení, celkový neklid a třes rukou. V městské části, ve které bydlí, působí jako „zdánlivý bezdomovec“ - za každého počasí se od brzkého rána až do noci pohybuje po městské části, tzv. bloumá. Domů se chodí pouze vyspat. Zároveň je i potencionálním bezdomovcem, protože jeho dům bude prodán v exekuční dražbě, a on přijde o střechu nad hlavou. K.N. je nekuřák.

S ohledem na výše uvedené si dovoluji konstatovat, že K.N. vykazuje znaky jedince, který patří do marginální skupiny společnosti, tj. skupiny žijící na okraji společnosti. Jedná se o skupinu, ve které jedinec nevykonává přiměřený vliv ani nezastává významnější postavení a je sociálně a hospodářsky slabý. Vytlačování jedince na okraj společnosti (marginalizace) může skončit až jeho vyloučením ze společnosti, tedy propadem na sociální dno.

Zjednodušeně řečeno, jsou sociálně vyloučení ti jedinci, kteří mají ztížený přístup k institucím a službám a jsou vyloučeni ze společenských sítí. Základní charakteristikou propadu na sociální dno je nahromadění důvodů, které vedou k životní krizi (např. ztráta zaměstnání, platební neschopnost, problémy s bydlením atd.). Sociálně vyloučený jedinec obvykle nestojí před jedním jediným problémem, ale před jejich komplexem (u K.N. se jedná o závislost na alkoholu, nezaměstnanost a dluhy), přičemž každý z nich i

---

<sup>24</sup> § 338b – 338e zákona č. 99/1963 Sb., občanský soudní řád, ve znění pozdějších předpisů.

jednotlivě ohrožuje jeho normální fungování ve společnosti. S postupným propadem na dno přestává být zřejmé, co je původním důvodem propadu a co jeho následkem.

Úplné marginalizaci K.N. a tedy jeho propadu na dno brání v současné době jednak systém pomoci v hmotné nouzi a jednak fakt, že jedinec je ještě stále vlastníkem poloviny rodinného domku. Systém pomoci v hmotné nouzi upravuje zákon č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi, ve znění pozdějších předpisů, ve kterém jsou vymezeny mimořádné události a situace spojené s nedostatečným zabezpečením základní obživy a bydlení. Ale ani tento systém není všemocný, a v momentě, kdy jedinec nesplňuje podmínky pro nárok na jednu z dávek pomoci v hmotné nouzi (příspěvek na živobytí, doplatek na bydlení, dávky mimořádné okamžité pomoci), ocitá se zcela bez příjmů. V tomto případě už nelze očekávat, že jedinec bude schopen získat od státu nějakou finanční pomoc, a proto do popředí vstoupí neziskové organizace (např. Armáda spásy). V momentě, kdy K.N. bude opět vyřazen z evidence úřadu práce a kdy přijde o svůj rodinný domek, stane se bezdomovcem a jeho propad na sociální dno bude dokonán.

Stěžejní sociální pozicí K.N. je pozice nezaměstnaného a příjemce dávky hmotné nouze (příspěvku na živobytí). Očekává se od něj, že si bude hledat zaměstnání a že si bude plnit povinnosti uchazeče o zaměstnání<sup>25</sup> a příjemce dávky hmotné nouze<sup>26</sup>. K výše uvedeným pozicím se vztahují práva, která K.N. garantuje Listina základních práv a svobod<sup>27</sup>, zákon o zaměstnanosti<sup>28</sup> a zákon o pomoci v hmotné nouzi<sup>29</sup>. S pozicí nezaměstnaného a příjemce dávky hmotné nouze nejsou spjata žádná privilegia či výsady a ani moc či prestiž.

---

<sup>25</sup> Např.: Skutečnosti rozhodné pro zařazení nebo vedení v evidenci uchazečů o zaměstnání osvědčuje uchazeč o zaměstnání krajské pobočce Úřadu práce; změny těchto skutečností je uchazeč o zaměstnání povinen osobně nebo písemně oznámit nejpozději do 8 kalendářních dnů. Ve stejné lhůtě je povinen osobně nebo písemně oznámit důvody, pro které se ve stanoveném termínu nedostavil na krajskou pobočku Úřadu práce nebo na kontaktní místo veřejné správy stanovené krajskou pobočkou Úřadu práce (§ 27 odst. 2 zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů).

<sup>26</sup> Např.: Příjemce dávky je povinen písemně oznámit orgánu pomoci v hmotné nouzi změny ve skutečnostech rozhodných pro trvání nároku na dávku, její výši nebo výplatu, a to do 8 dnů ode dne, kdy se o těchto skutečnostech dozvěděl (§ 49 odst. 2 písm. a) zákona č. 111/2006, o pomoci v hmotné nouzi, ve znění pozdějších předpisů).

<sup>27</sup> Např.: Každý, kdo je v hmotné nouzi, má právo na takovou pomoc, která je nezbytná pro zajištění základních životních podmínek (čl. 30 věta druhá Listiny základních práv a svobod).

<sup>28</sup> Např.: Právem na zaměstnání je právo fyzické osoby, která chce a může pracovat a o práci se uchází, na zaměstnání v pracovněprávním vztahu, na zprostředkování zaměstnání a na poskytnutí dalších služeb za podmínek stanovených tímto zákonem (§ 10 zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů).

<sup>29</sup> Např.: Rozhoduje-li orgán pomoci v hmotné nouzi o dávce v případech, kdy se nevydává rozhodnutí, je povinen žadateli doručit písemné oznámení o dávce a její výši (§ 76 odst. 1 zákona č. 111/2006, o pomoci v hmotné nouzi, ve znění pozdějších předpisů).

## 6.2 Narativní rozhovor

### **Výzva k vyprávění: Vyprávějte mi o svých rodičích.**

*„Matka mě měla za svobodna v 21 letech. Byl jsem její jediný dítě. Otce neznám, nemám ho ani uvedeného v rodném listě, neznám ani jeho jméno, ale údajně mě matka měla s nějakým ženatým chlapem, kterej ji pak nechal na holičkách. Matka mě potom, co ji nechal, už nechtěla, ale bylo už pozdě na potrat. Nechtěla mě asi proto, že na to zůstala sama, když se na ni můj otec vykašlal. Bydlel jsem pak s matkou a babičkou (její matkou) tady v Bosonohách v rodinném domku, ve kterým su dodnes, ale jen do mých dvou let. Matka se o mě totiž nestarala a údajně mě i dost bila, a tak mě dala sociálka do péče k babičce, které tehdy bylo 58 let. Na to, že není něco v pořádku, upozornila sociálku dětská doktorka. Matka od nás pak odešla a já jsem ju pak už nikdy neviděl. Údajně zemřela v roce 1970 na zápal plic.“*

### **Výzva k vyprávění: Povězte mi něco o době, kdy Vás vychovávala babička.**

*„Žil jsem s ní v tom rodinném domku. Nikdo jinej už s náma nebydlel. Stavoval se tam za náma na návštěvu strejda (bratr matky), kterej se mi snažil věnovat. Ale pak měl vlastní rodinu, takže sem ho od svých pěti let už skoro neviděl. Jezdil jen občas na návštěvy (tak třikrát do roka), jinak jsem s ním v kontaktu nebyl. Babička se o mě snažila starat, starala se o to, abych se myl, vyprala mi a uvařila, ale jinak jsem pořád lítal někde venku s místníma děčkama. Občas byl nějakej průser, jako že jsem se porval, nebo sme někomu rozbili okno a tak. Až jsem začal chodit do školy, tak se přidaly i problémy tam. Horko těžko jsem procházel, taky jsem se tam dost často rval a prospěch nestál za nic. Babička to asi moc nedávala tu výchovu a já ji moc neposlouchal. Víím, že když to nešlo po dobrým, tak to zkoušela po zlým (třeba mě přetáhla vařečkou), ale to taky nikam nevedlo. Asi těch průserů, špatného chování ve škole a špatných známek bylo hodně, protože mě nakonec sociálka v 11 letech dala do děcáku. Babička už asi holt byla moc stará na to, aby se otravovala s takovým parchantem.“*

**Výzva k vyprávění: Vyprávějte mi o době, kterou jste strávil v dětském domově. Soustřed'te se jak na dobu strávenou v domově, tak na základní školu, kterou jste navštěvoval, když jste byl v dětském domově. Zajímají mě rovněž Vaše vztahy s vychovateli a ostatními dětmi z domova.**

*„No celkem jsem byl ve třech. Nějakou dobu jsem byl v Rovečné, pak ve Valašských Kloboukách – v těchto dvou jsem vychodil šestou třídu. Nevím, proč jsem se z Rovečné přesouval do Valašských Klobouk. Od sedmičky mě pak dali do děcáku do Račic u Vyškova, kde byla zvláštní škola, asi kvůli tomu, že mně to ve škole pořád nešlo, učitelé si se mnou nevěděli rady a známky byly špatný. V Rovečné a Kloboukách byly školy mimo děcák a byly normální. Vychovatelé v domovech byli normální, nepamatuju si, že by nás nějak trestali nebo bili, ale ani mi nikdo z nich nezůstal nějak v paměti, že by se ke mně nějak měli, holt to byl děcák a nemohli se věnovat každému. Pokaždé se o nás staral někdo jinej, nebyl čas navázat vztahy. Co si pamatuju, tak vychovatelé byly hlavně ženský, ale v tom posledním bylo i dost chlapů, ale to bylo asi tím, že tam byly problematičtější děcka. Ani jsem si tam nenašel žádného kamoše. Staral sem se tak nějak sám o sebe. K nikomu z ostatních děcek jsem neměl nějak blízko, ani jsem se s nikým potom, co jsem odsad' vypad, nikdy neviděl, nebo tak něco. No vlastně jsem nikdy žádnýho kamaráda tak, jak maj někteří lidi, jako, že s ním někam chodí, nebo že si svěřujou věci, neměl. Já jsem měl tak akorát prostě lidi, co se nějak vyskytli v mém životě, a to je vše. Stejný to bylo s děčkama ve škole. Nebylo to nic extra. Akorát sem našel vždycky někoho na děláni problémů, jako rvaček a tak. Ani u nás v Bosonohách nemám nejlepšího kamoše, akorát mě snad skoro všichni znaj, protože se celej den poflakuju po obci. Do děcáku za mnou jezdila jen babička, a to jednou za měsíc. Já jsem k ní jezdil pak na Vánoce. Až jsem dodělal základku, tak jsem se v 15ti vrátil z děcáku k babičce.“*

**Výzva k vyprávění: Vyprávějte mi o tom, jaké to bylo ve školce. Chci slyšet vše, co Vás ve spojitosti s mateřskou školkou napadne.**

*„Do mateřské školy jsem chodil v Bosonohách. Ze školky si pamatuju jen to, že jsem tam snad neměl žádný problémy. Měli jsme hrozně hodnou paní učitelku – byla to tady jedna místní. Měl jsem ji hrozně rád, chovala se ke mně hezky, občas mě objala či pohladila po vlasech. No prostě na mě byla hodná. Co se týká děcek, tak jsem si ve*

*školce hrával dost s Honzou, kterej se mnou pak chodil i na základku. S ostatníma děckama jsem si až tak nerozuměl.“*

**Výzva k vyprávění: Povězte mi něco o době, která následovala po mateřské školce a předcházela Vašemu umístění do dětského domova. Zajímá mě hlavně doba, kdy jste navštěvoval základní školu.**

*„Na základku jsem šel tady v Bosonohách, a to v šesti. Zůstal jsem tam až do páté třídy, než mě teda pak dali do toho děcáku. Bez nějakých větších problémů jsem dal asi jen první třídu, a pak už to nebylo nic moc. Vím, že ve čtvrté třídě jsem měl dvojky z chování a v páté třídě dokonce za tři. Z předmětů jsem měl většinou čtyřky, možná se objevila i nějaká ta trojka, ale to bych musel mít nějaký to vysvědčení, abych to věděl na jisto. Ale já vůbec nevím, kde skončily. Učení mě vůbec nebavilo, neučil jsem se a věčně jsem vymýšlel něco s Honzou. To byl můj kamarád ze třídy. Taky mu to ve škole moc nešlo, a tak jsme dělali kraviny. Dost jsme se rvali s ostatními klukama, občas jsme ve škole i něco poničili. Ostatní děcka se nás docela stranili, protože to s náma zavánělo průserem. Mezi učitelama jsem neměl dobrou pověst. Pokud se ve škole něco stalo, tak mě měli automaticky za viníka a bohužel měli skoro vždycky pravdu. Když jsem to nebyl já, tak to byl třeba Honza.“*

**Výzva k vyprávění: Vyprávějte mi o době, kdy jste se vrátil z dětského domova k babičce.**

*„No vrátil jsem se k babičce v patnácti, poté, co jsem dodělal v děcáku tu zvláštní školu, ale moc jsem se u ní nezdržel, protože jsem po prázdninách šel na učňák do Vyškova učit se na traktoristu a byl jsem tam na intru. Odtud jsem jezdil domů jen jednou za čas a na nějaký ty prázdniny, jinak jsem byl tam. Na učňáku jsem začal sbírat první zkušenosti s chlastem. Občas jsme někde s klukama z intru sehnali flašku. Učňák jsem nedodělal, propad sem, musel bych opakovat ročník, a to jsem nechtěl, tak jsem se po roce zase vrátil k babičce. Po mém návratu k babičce se babička ani nesnažila mě nějak vychovávat, jen trvala na tom, že musím teda začít pracovat, když se nevyučím. Začal jsem tehdy makat ve skladu. Když mi bylo 22, tak babička umřela a já jsem od té doby sám. Odešla jediná osoba, která mi byla nějak blízka, i když zase tak blízka mně nebyla. Od začátku jsem byl vlastně sám. Z rodiny mám sice ještě bratrance, jeho*

*rodinu a tetu, kteří bydlí v centru Brna, ale ti mě nemají rádi, jsem pro ně alkoholik a nemakačenko. Stydí se za mě a nestýkají se se mnou. Já je teda taky nevyhledávám. Když se občas bratranec přijede sám nebo s tetou podívat na domek, jak to tam vypadá, tak se většinou zhádáme, kvůli mému chlastu.*

**Výzva k vyprávění: Povězte mi něco o tom, jak jste doposud ve Vašem životě trávil volný čas. Něco málo už vím, ale teď by mě zajímaly podrobnosti. Chci vědět, jak jste ho trávil a s kým jste ho trávil. Zajímají mě i Vaši kamarádi.**

*„No když jsem žil před děcákem v Bosonohách, tak jsem lítal hlavně venku s místníma děčkama. Byly to děcka z vesnice různého věku. Celá vesnice byla plná děcek. Prostě jsme se potkávali na ulici a podnikali spolu věci. Nebyli to moji kamarádi, ale byla to parta děcek, která si spolu hrála. Lezli jsme po stromech, jezdili na kole, hráli si na vojáky, hráli jsme fotbal, chodili do lesa a tak. Když jsem se dostal do děcáku, tak můj volnej čas řídili oni. Občas se jezdilo na nějaký výlety, ale jinak jsme byli na pokojích nebo jsme lítali venku po areálu. V osmnácti jsem pak hrál nějakou dobu fotbal za SK Bosonohy, ale byl jsem spíš v záloze, takže jsem toho po půl roce nechal. Ve dvaceti jsem pak začal dělat judo, přivedl mě k tomu jeden kolega z práce, když jsem dělal ve Fučíkovejch závodech, kterej to dělal a byl v tom dobrej. Chodil jsem jednou a někdy i dvakrát týdně na judo do SK Královo Pole skoro pět let. Ale kamoše jsem si tady taky nenašel. Já to s lidma moc neumím. Byli tam fajn borci, ale kromě tréninků jsem se s nima nevidal. Většina z nich měla v té době vlastní rodiny, takže si odkroutili trénink a spěchali dom. Možná bych judo dělal doteď, ale vožral jsem se a zmlátil jsem jednoho chlapa a dostal jsem za to dvouletou podmínku. No a podmínku jsem nedodržel, protože jsem po roce a něco zase vožralej zbil chlapa a šel jsem v roce 1983 sedět na 8 měsíců za ublížení na zdraví. Seděl jsem tady v Brně. Po kriminále jsem se už do závodů Fučika samozřejmě nevracel a na judo jsem už taky nešel. Už jsem pak žádněj sport nikdy nedělal.“*

**Výzva k vyprávění: Vyprávějte mi něco o Vašem pobytu ve vězení. Zajímají mě hlavně Vaše vztahy se spoluvězni a pracovníky věznice.**

*„No, nevím, co chcete slyšet. Prostě klasika, byl jsem na cele, kde jsme byli čtyři chlapi, co seděli za nějaký drobný věci. Já za ublížení na zdraví a ti ostatní tři za nějaký*



*krádeže. Režim tam byl naprd, brzo se stávalo a brzo se šlo spát. Většinou jsme se poflakovali na cele nebo v nějaký obrovský místnosti, kde byli i ostatní vězni. Dost jsme tam hráli karty. Na cele jsem to holt musel vydržet, nebyla to zase tak dlouhá doba, co jsem musel sedět. Bachaři byli v poho. Já nedělal problémy jim a oni zase mně. Naštěstí jsem tam nezažil něco jako tu šikanu, asi to tehdy bylo jiný, než je to teď.“*

**Výzva k vyprávění: Ráda bych věděla něco o Vašich partnerských vtazích.**

*„No moc ženských jsem neměl, asi by se to dalo spočítat na prstech jedny ruky. Nidky jsem neměl nějaký delší vztah a posledních 15 let jsem se k žádné ženské ani nepřiblížil. Která by mě taky chtěla, že? Zkušenosti se ženskejma mám jen z doby, kdy jsem byl mladej a kdy jsem ještě chodil do práce. Ale většinou šlo jen o sex a nic jinýho. Dlouhodobou partnerku jsem nikdy neměl. S žádnou ženskou jsem nikdy nežil.“*

**Výzva k vyprávění: Vyprávějte mi o všech zaměstnáních, která jste vykonával. Zajímají mě i informace o tom, s jakými kolegy jste pracoval a jaká byla morálka na pracovišti.**

*„Potom, co jsem vylítl z učení na traktoristu, tak jsem rok pracoval ve skladu v První brněnské strojírně.. Pak jsem v roce 1974 nastoupil do Elektrotechnických závodů Julia Fučíka – tady jsem se vyučil strojním zámečnickem, kterého jsem tam i do roku 1983 dělal. Pak mě na těch 8 měsíců zavřeli, protože jsem porušil podmínku. Od roku 1984 do roku 1990 jsem pracoval ve Vlněně na údržbě. Mám pocit, že výpověď jsem dostal kvůli nějakým organizačním změnám. Od roku 1990 do roku 1995 jsem dělal v Ekoinstavu stavebního dělníka. Stavebního dělníka jsem pak dělal až do roku 1998, kdy jsem pracoval naposledy. Po Ekoinstavu jsem byl do roku 1997 ve Stavoprojektu a pak jsem dělal pro Inženýrské stavby. Od roku 1998 nepracuju a jsem veden na úřadu práce. Z Inženýrských staveb jsem odešel na dohodu, protože jsem v té době už měl dost velký problémy s chlastem, a řekli mi, že když odejdu na dohodu, tak mi nedají paragraf. No defacto mě už z Ekoinstavu a Stavoprojektu vyhodili kvůli chlastu, jen mi to neřekli na rovinu. Když to tak беру zpětně, tak to se mnou už v tom Ekoinstavu šlo s chlastem z kopce. Než jsem začal dělat stavebního dělníka, tak jsem pil jen po práci, když jsme šli s chlapama do hospody – to bylo tak třikrát týdně minimálně. Málokdy se stalo, že byl chlast na pracovišti, to bylo spíš výjimečně, když měl někdo narozky nebo*

*tak. Na těch stavbách to bylo horší, protože tam to pivo bylo prostě k dispozici a stavbyvedoucí to tolerovali, samozřejmě jen do té doby, než byl nějaký průser. Takže jsem prostě měl pivo jak v práci, tak po práci, když jsem šel s chlapama do hospody. V hospodě jsem si pak dal i něco tvrdšího, jako třeba rum či vodku. S chlapama z práce jsem se nějak moc nekamarádil, teda mám na mysli, že jsem se s nikým z nich nestýkal po práci. Chodili jsme teda spolu jen do těch hospod. Z hospod jsem se pak vracel sám domů, kde jsem vyspával chlast. A tak to šlo furt dokola. Od roku 1998 jsem nikdy nepracoval, už toho nejsem ani kvůli chlastu schopen. Asi šestkrát mě kvůli tomu vyhodili i z úřadu práce, protože jsem nedorazil na schůzku. Byl jsem tak vožralej, že jsem toho nebyl schopen.“*

**Výzva k vyprávění: Můžete mi vyprávět o životě v Bosonohách. Zajímá mě hlavně to, co si o Bosonohách myslíte, jaký vztah máte k Bosonožákům a jaké vtahy mají oni k Vám.**

*„V Bosonohách žiju celý život, když teda nepočítám tu dobu, co jsem byl v děcáku, na intru a zavřenej. Od narození bydlím v rodinném domku, co patřil babičce, a po její smrti pak mně a bratřenci. Bosonohy považuju za vesnici, i když teda teď už patří k Brnu, ale dost se tady udržují zvyky a taky kontakty s okolníma vesnicama, teda dost s Troubskem, kam chodí lidi do kostela a kde na hřbitově leží většina Bosonožáků. I já znám v Troubsku dost lidí, někteří mí spolužáci ze základky se tam provdali nebo oženili. Pár lidí z Bosonoh je spojených i s Popůvkama a s Veselkou, buď tam třeba mají rodiče nebo děti. Prostě jsou tady ty okolní vesnice tak nějak propojený. Lidi tady v Bosonohách měli hodně své grunty a skoro v každým druhým baráku byl sedlák, co měl koně a obdělával nějaký pole, než teda přišli komouši. Z dětství si pamatuju jen to, že jsme pořád někde s děckama lítali a občas jsme někde někomu chodili na jabka, jahody nebo na to co zrovna zrálo. Byla do skvělá doba. Lidi tady mám, až na výjimky, rád. Někteří jsou ochotni mi pomoci a sem tam mi něco dát, když si řeknu. Spolužák ze základky mi občas dá nějaký prachy. Není to velká suma, ale tak jednou za čas mi třeba to kilo dá. Na minulý Vánoce jsem třeba od něj dostal i dvě stovky. Další místní mi zase jednou za čas dá nějaký oblečení. Není nový, ale zase není roztrhaný a hlavně je čistý – takhle jsem od něj dostal i zimní bundu a boty. Sice mi ty boty byly velký, ale hlavně byly teplý. Někteří lidi by mi tady ale nikdy nedali prachy, protože mi řeknou, že to prochlastám, tak mi třeba radši koupí rohlík a salám nebo něco jinýho. Občas mi i*

*nějaká místní kuchařka dá třeba oběd nebo polívku. A často, když jdu kolem jedné místní restaurace, tak mě majitel, který je taky odtud, zve na polívku. Od něj jsem i poslední tři roky dostal kolem Vánoc vždycky lepší jídlo a k tomu i to pívko. I to vánoční cukroví dostanu na košť do nějaké té krabičky. Samozřejmě dostávám od lidí i nějakou ten chlást. Občas někomu řeknu, jestli mi nedá na pívko, nebo když mě někdo vidí, tak mě třeba i sám pozve. Taky tady někdy pomáhám lidem třeba na zahradě a oni mi pak za to dají třeba stovku nebo nějakou tu lahvinku. Lidí mi hlavně pomáhali, když jsem neměl vůbec prachy, když mě zase vyrazili z pracáku. Sice jsem občas i dva dny nejed, ale hlady jsem neumíral. Chlást byl, ale skoro vždy. Vždycky to nějak vyšlo a někdo mě na něco pozval.“*

### **6.3 Analýza rodinného prostředí**

K.N. se narodil mladé, nezkušené matce z nechtěného těhotenství. Nechtěnost K.N. mohla u matky vzniknout tím, že ji opustil otec K.N. a že byla nucena si dítě ponechat, protože bylo pozdě na potrat. U nechtěných dětí byly dle Peterkové (2009) kromě jiného pozorovány školní problémy a nižší úroveň sociálních dovedností, tzn. dovedností důležitých pro adekvátní sociální adaptaci, dobré mezilidské vztahy, porozumění sobě i druhým, pro přijetí osoby do sociálních skupin, řešení sociálních problémů a optimalizaci sociální komunikace. K.N. vykazuje od počátku školní docházky problémy ve škole – nedosahuje uspokojivých školních výsledků ani uspokojivých vztahů s učiteli a spolužáky. Jeho adaptace ve škole a adaptace do skupin vrstevníků probíhá ztěžka. Spolužáci (vrstevníci) se ho straní. Rovněž v oblasti partnerských vztahů vykazuje K.N. problémy. Není schopen navázat delší citový vztah, nikdy neměl dlouhodobou partnerku. Sám udává, že ve vztazích, které měl, šlo pouze o sex.

Matka si ke K.N. v průběhu těhotenství a v průběhu prvních dvou let života nevytvořila emočně pozitivní vztah, což podporuje i fakt, že K.N. zanedbávala a bila ho. Matka K.N. nedokázala adekvátně uspokojovat jeho potřeby a nebyla mu schopna poskytovat dostatek podnětů. U K.N. dochází k psychické depřivaci.

K.N. byl do dvou let věku tělesně a psychicky týrán matkou. Nelze s určitostí říct, co vedlo matku k tomu, že se o K.N. nestarala a že ho bila. Možná mu dávala za vinu, že ji opustil otec K.N. a ona zůstala na vše sama. Hubáčková (2008b) uvádí, že následkem tělesného týrání může jedinec mít obtíže při navazování přátelských a partnerských vztahů, nemusí být schopen prožívat blízkost s druhým člověkem, může se u něj vyskytnou snížená úspěšnost ve škole (či v práci) nebo se mohou vyskytnout sociálně deviantní projevy v chování (např. abúzus alkoholu, agresivní chování, delikventní chování apod.). V souvislosti s psychickým týráním hovoří Hubáčková (tamtéž) o možnosti vzniku závislostí a o tom, že psychicky týraný jedinec vykazuje známky nejistoty ve vztazích s druhými lidmi nebo neschopnost navazovat a udržovat přátelské vztahy s druhými. Rovněž konstatuje, že psychicky týraný jedinec vyvolává nepříznivý dojem a nebývá tak oblíben mezi vrstevníky a učiteli. Psychické týrání má negativní dopad na citový vývoj jedince a negativně ovlivňuje rozvoj mezilidských vztahů v životě dítěte.

Vzhledem k tomu, že se matka o K.N. nestarala, byl K.N. ve dvou letech svěřen do péče babičky. Matka poté opouští K.N. navždy a K.N. se s ní už nikdy nesetkal. Matka K.N. umírá, když je K.N. 12 let.

Hlavní osobou v životě K.N. se od jeho dvou let stává babička, která ale výchovu K.N. nezvládá. K.N. má problémy ve škole, často se rve. Babička není ve výchově důsledná, používá i fyzické tresty, které ale nikam nevedou. K.N. ji nerespektuje. Svou roli v tom, že babička výchovu K.N. nezvládala, mohl hrát i věk babičky, která dostala K.N. do péče, když jí bylo 58 let. Byla spíše připravena na roli babičky, a ne na to, že bude muset vnukovi zcela nahradit péči obou rodičů. K.N. po tom, co byl ze strany matky zanedbáván a týrán, potřeboval zcela určitě individuální a citlivý přístup ve výchově.

K.N. nejenže nikdy nepoznal svého otce (nezná ani jeho jméno, nemá ho uvedeného v rodném listě), ale v jeho výchově chybí i dlouhodobě pozitivně působící mužský vzor. Jeho strýc se mu po odchodu jeho matky snaží věnovat, ale když je K.N. pět let, zakládá strýc vlastní rodinu, a jeho výchovné působení na K.N. je poté zanedbatelné. Dítě vyrůstající bez otce postrádá dle Langmeiera, J. a Matějčka (2011) vzor mužskosti, který je zejména pro chlapce důležitý k regulaci jeho chování. Matějček

(in Dunovský, Dytrych, Matějček a kol., 1995) k tomu dodává, že řada studií dokumentuje u dětí vyrůstajících bez otce zvýšený výskyt asociálního chování a delikvence. Je to přičítáno především nedostatku autority v rodině. Babička nebyla pro K.N. dostatečnou autoritou.

K.N. je pro přetrvávající problémy ve škole a pro nedostatečné výchovné působení ze strany babičky umístěn v 11 letech do dětského domova, kde je do svých 15ti let. Dochází k narušení kontaktu s babičkou, která je jedinou nejbližší osobou K.N. K babičce se K.N. vrací v patnácti letech, ale obratem začíná studovat na učilišti a bydlí na internátu. Domů jezdí jen občas a na prázdniny. Studium po prvním roce končí neúspěchem a K.N. se vrací k babičce. Výchovné působení babičky na K.N. je v době po návratu z dětského domova opět minimální, babička trvá jen na tom, aby si K.N. našel práci, když nedodělal střední školu. K.N. sbírá první zkušenosti s alkoholem v šestnácti letech. I nadále je K.N. deprivován - nemá dostatek podnětů, vystřídá vícero prostředí (rodinu, ústavní péči, internát), nemá vytvořenou citovou vazbu k blízkým osobám.

Když je K.N. 22 let, babička umírá. Sám K.N. ji považuje za jedinou blízkou osobu ve svém životě, i když vzápětí dodává, že byl vlastně celý život sám.

Z nejbližší rodiny má K.N. ještě bratrance a jeho rodinu a tetu, kteří tvoří jeho rozšířenou (širokou) rodinu. K.N. se s nimi stýká minimálně. Když dojde k setkání, končí to často hádkou, která je vyvolána tím, že mu vyčítají jeho závislost na alkoholu a jeho nezaměstnanost. K.N. nemá v širší rodině zdroj jistoty a opory, protože rodina se za něj stydí.

Na základě výše uvedeného lze mezi faktory rodinného prostředí, které mohly vést k současnému postavení K.N. ve společnosti, zařadit:

1. Narození K.N. z nechtěného těhotenství.
2. Zanedbávání ze strany matky.
3. Tělesné týrání ze strany matky.
4. Psychické týrání ze strany matky.
5. Nedostatečné výchovné působení matky a později i babičky.

6. Absenci pozitivního mužského vzoru ve výchově.
7. Psychickou deprivaci.
8. Nefunkční širší rodinu.

## 6.4 Analýza školního prostředí

K.N. navštěvoval mateřskou školku v Bosonohách a má dobré vzpomínky na jednu paní učitelku, která pocházela z Bosonoh. K.N. uvádí, že na něj byla hodná, což se projevovalo tím, že ho občas objala, či ho pohládila po vlasech. Fakt, že toto hodnotí K.N. pozitivně, vyvolává dojem, že toužil po lásce a porozumění, které se mu v rodině (od matky a později od babičky) nedostávalo, a svědčí o citové deprivaci. K.N. nezmiňuje žádné problémy, které by v mateřské školce měl.

V šesti letech nastoupil K.N. na základní školu v Bosonohách. Bez problémů (dle slov K.N.) absolvoval pouze první třídu. Pak už se začaly projevovat problémy s prospěchem a chováním. Prospěch K.N. je ve čtvrté a páté třídě špatný, má hlavně čtyřky. K.N. se ve škole často rve a občas ničí i majetek školy. Chování je ve čtvrté třídě hodnoceno známkou 2, v páté třídě známkou 3. Spolužáci se K.N. straní, protože se obávají, že je chování K.N. přivede do problémů. K.N. udržuje jen kontakt s jedním spolužákem, který má rovněž problémy s prospěchem a chováním, a společně vymýšlí různé akce. K.N. má rovněž špatnou pověst u učitelů. K.N. tedy nezastává ve třídě uspokojivou sociální pozici, spolužáci se ho straní a učitelé ho vidí jako „problémového žáka.“ Příčinou školní neúspěšnosti K.N. může být psychická deprivace. Nelze samozřejmě nevzít v potaz faktor možných nedostatečně rozvinutých intelektových schopností, ale to není předmětem mého výzkumu.

Pro přetrvávající problémy ve škole se K.N. v 11 letech dostává do dětského domova. V jednom roce vystřídal dva dětské domovy (Dětský domov v Rovečné, Dětský domov ve Valašských Kloboukách). Ve dvanácti letech se pro přetrvávající problémy s prospěchem dostává do Dětského domova v Račicích<sup>30</sup>, kde navštěvuje zvláštní školu. V Račicích je do svých patnácti let. Odchodem do dětského domova

---

<sup>30</sup> Oficiální název domova je v té době Zvláštní škola internátní a zvláštní učňovská škola internátní

ztrácí K.N. intenzivní kontakt s babičkou, která jako jediná reprezentuje jeho rodinu. Dochází k narušení vztahů s babičkou, protože ta navštěvuje K.N. jen jednou měsíčně a K.N. za ní jezdí jen na Vánoce.

Vychovatele v dětských domovech označil K.N. za „normální“, ale nepovažuje jejich vliv za zásadní, neboť měli na starosti více dětí a nemohli se věnovat každému individuálně.

K.N. nebyl schopen uzavřít v dětském domově nějaké trvalejší vztahy s vrstevníky. Uvádí, že neměl k nikomu blízko. Stejně na tom byl se spolužáky ze základních škol, které navštěvoval v době, kdy byl umístěn v ústavní péči. Atraktivní pro něj byli pouze spolužáci, kteří se s ním podílejí na „dělání problémů.“

K babičce se K.N. vrací v patnácti letech, ale obratem začíná studovat na učilišti a bydlí na internátu, kde sbírá v šestnácti letech i první zkušenosti s alkoholem. Domů jezdí jen občas a na prázdniny. Studium po prvním roce končí neúspěchem a K.N. se vrací k babičce.

Umístění K.N. v dětském domově, resp. dětských domovech prohlubuje strádání K.N., a to zejména v oblasti citové a sociální. Ptáček, Kuželová a Čeledová (2011) uvádějí, že u dětí v ústavní péči dochází kromě jiných poruch i k poruchám socioemočního vývoje, které se projeví obtížemi s navazováním citových vazeb, nedůvěřivostí a neuvědoměním si vlastní hodnoty.

Na základě výše uvedeného lze mezi faktory školního prostředí, které mohly vést k současnému postavení K.N. ve společnosti, zařadit:

1. Čtyřletý pobyt v ústavní péči.
2. Pobyt ve třech různých dětských domovech během čtyř let.
3. Vystředání čtyř základních škol během devítileté povinné školní docházky.
4. Nevytvoření pozitivního vztahu mezi K.N. a učiteli, resp. vychovateli v dětských domovech.
5. Nedosažení uspokojivé sociální pozice mezi spolužáky, resp. dosažení pozice outsidera ve třídách.

6. Nedostatky v prospěchu a neúspěch ve škole.
7. Psychickou deprivaci.

## 6.5 Analýza prostředí vrstevníků

V mateřské školce měl K.N. jednoho „kamaráda“, se kterým pak chodil i na základní školu. K ostatním dětem v mateřské školce si K.N. nedokázal vybudovat vztah. S „kamarádem“ ze školky pak K.N. na základní škole způsoboval řadu problémů (rvali se, ničili majetek školy). Pojil je stejný problém, a to nedostatky v prospěchu a problémy s chováním. Ostatní spolužáci se K.N. a jeho „kamaráda“ stranili, protože vyvolávali problémy.

Stejný vztah k vrstevníkům měl K.N. i v době, kdy byl umístěn v dětských domovech.

Volný čas trávil K.N. do svých jedenácti let v Bosonohách na ulici, kde se pohyboval s partou místních dětí. K.N. uvedl, že mezi nimi neměl kamarády, že to byla pouze „místní děcka“, se kterými lezl po stromech, jezdil na kole, hrál fotbal apod.

V osmnácti letech začal hrát K.N. fotbal za S.K. Bosonohy, ale byl pouze v záloze, takže toho po půl roce nechal.

Ve dvaceti letech začal K.N. dělat judo v S.K. Královo Pole a vydržel u toho skoro pět let. Během této doby byl za ublížení na zdraví, které spáchal v opilosti, odsouzen k trestu odnětí svobody podmíněně na zkušební dobu dvou let. Podmínku bohužel porušil (opět v opilosti ublížil na zdraví) a musel nastoupit výkon trestu odnětí svobody na osm měsíců. Po návratu z vězení se už k judu nevrátil.

Na základě výše uvedeného lze mezi faktor prostředí vrstevníků, který mohl mít vliv na současné postavení K.N. ve společnosti, zařadit skutečnost, že si K.N. nedokázal k žádnému z vrstevníků vytvořit hluboký vztah, což je dle mého názoru důsledek psychické deprivace, zanedbávání a tělesného a psychického týrání. Vrstevníci ve škole



se K.N. dokonce stranili, protože se obávali, že je přivede do problémů. Dostal se tak ve škole do pozice outsidera. Sám K.N. dokonce udává, že to s lidmi moc neumí. Když už si našel nějakého „kamaráda“, tak to byl někdo, kdo se s ním podílel na dělení problémů.

## **6.6 Analýza pracovního prostředí**

K.N. dokončil povinnou školní docházku v 15ti letech. Nastoupil na střední odbornou školu na obor traktorista mechanizátor, ale propadl a ročník odmítl opakovat. První pracovní zkušenosti nasbíral K.N. na pozici skladníka. Během dalšího zaměstnání se K.N. vyučil strojním zámečníkem. O práci strojního zámečníka přišel díky tomu, že musel nastoupit na 8 měsíců do výkonu trestu odnětí svobody za ublížení na zdraví pro nedodržení dvouleté podmínky.

Po propuštění z vězení v roce 1984 pracoval jako údržbář. Od roku 1990 zastával pracovní pozici stavebního dělníka, a to až do roku 1997. Během let 1990-1997 pracoval K.N. pro tři stavební firmy. K.N. uvedl, že dokud nepracoval jako stavební dělník, konzumoval alkohol pouze po pracovní době, po které chodil s kolegy z práce nejméně třikrát týdně do hospody.

V momentě, kdy K.N. začal pracovat jako stavební dělník (v roce 1990), měl alkohol k dispozici téměř nepřetržitě. K.N. ho mohl za tichého souhlasu nadřízených konzumovat i v pracovní době. Po pracovní době chodil ještě s dalšími dělníky do hospody, kde konzumoval i tvrdý alkohol.

Vážnější problémy s alkoholem začal mít K.N. v roce 1995, kdy „byl odejit“ ze zaměstnání kvůli alkoholu, i když pravý důvod výpovědi K.N. tehdy sdělen nebyl. V dalším zaměstnání vydržel K.N. dva roky, než opět dostal výpověď kvůli alkoholu. I zde se ale pravý důvod výpovědi nedozvěděl. V roce 1998 pak K.N. pracoval pro další stavební firmu, ve které měl již značné problémy s alkoholem a ve které dostal výpověď dohodou. Tehdy mu bylo sděleno, že pokud se na výpovědi dohodne, nebude mu dána

výpověď pro hrubé porušení pracovní kázně. K.N. na to přistoupil. Od roku 1998 je K.N. nezaměstnaný a díky své závislosti na alkoholu je práce neschopný.

Na základě výše uvedeného lze mezi faktory pracovního prostředí, které mohly vést k současnému postavení K.N. ve společnosti, zařadit:

1. Prokonzumní atmosféru na pracovišti, která K.N. povzbuzovala k pití alkoholu.
2. Dostupnost alkoholu v pracovním prostředí. Mlčoch (2012) dokonce považuje pracovní profesi „stavební dělník“ za profesi predisponovanou pro alkoholismus, a to z toho důvodu, že pracovní den stavebního dělníka mnohdy začíná pivem, pak jde s kolegy na svačinu do hospody nebo do obchodu pro „lahváče“.
3. Tolerance pití alkoholu od nadřízených.

## **6.7 Analýza lokálního prostředí**

Než se v této kapitole pustím do analýzy toho, co mi sdělil K.N., považuji za nutné poskytnout čtenářům této práce pár informací o Bosonohách.

Počet obyvatel k 1.1.2012 činil v Bosonohách 2 450, z toho 2 351 obyvatel byli občané ČR a 99 obyvatel byli cizinci. Počet voličů ke dni 1.1.2012 činil 1 931. Zástavba je v Bosonohách tvořena převážně rodinnými domy. Kromě rodinných domů je zde jeden bytový dům se sedmnácti byty, který spravuje Městská část Brno-Bosonohy, a sedmnáct bytových domů, které spravuje družstvo vlastníků.

Obr. č. 4: Letecký snímek Bosonoh



Zdroj: Mapy.cz, s.r.o. Letecká mapa Bosonoh. 1: 12000. Mapy.cz, s.r.o., 2011. Dostupné z: <http://www.mapy.cz/s/4KGa>

Převážná část Bosonožáků patří do střední společenské vrstvy. Starousedlíci se navzájem znají, jsou zde vytvořeny velmi silné vazby mezi sousedy a mezi obyvateli Bosonoh a okolních obcí okresu Brno-venkov (Troubsko, Popůvky, Střelice). Ze sociálně patologických jevů se zde vyskytují zejména nezaměstnanost, vandalismus, kriminalita, drogové závislosti, alkoholismus a gamblerství, které se týkají zejména jednotlivců či malých skupin. Pokud se jedná o vandalismus a kriminalitu mají je na svědomí „známé firmy.“ Z pohledu sociálního pracovníka, který v této městské části pracuje pět let mohu říct, že je zde výrazně podceňována problematika konzumace drog, a to zejména ve spojitosti se studenty SOŠ a SOU stavební. Konzumace drog u obyvatel Bosonoh je spíše záležitostí vyšší společenské vrstvy.

Co se týká občanské vybavenosti, je v Bosonohách prodejna potravin (Smíšené zboží Aldo), pekárna, prodejna studené kuchyně (Delika), ale jsou zde také čtyři hospody, Snack bar, prodejna se smíšeným zbožím, vinotéka, lékárna, ordinace praktického lékaře pro dospělé<sup>31</sup>, tři ordinace zubního lékaře, pobočka České pošty, Centrum volného času BOSA, Orlovna (zde se pořádají veškeré kulturní akce – např. Mladé hody, Babské hody, plesy, představení amatérských divadelních spolků), tenisový klub, fotbalový klub, Klub seniorů, Spolek dobrovolných hasičů, Myslivecké sdružení Hájek, kuželkářský oddíl, sdružení Občané za ochranu kvality bydlení v Brně-Bosonohách, pobočka Knihovny Jiřího Mahena v Brně, tři dětská hřiště, jedno veřejné

<sup>31</sup> Praktický lékař pro děti a dorost chybí – rodiny s dětmi dojíždí do Brna-Starého Lískovce.

sportoviště s umělým povrchem, mateřská škola, základní škola (od 1. do 5. stupně základní školy), SOŠ a SOU stavební, tři kadeřnictví, Penzion Kovárna, sběrný dvůr, prodejna sportovních potřeb Fit Sport, Motooděvy, tři autobazary, stavební bazar, pneuservis. Kromě výše uvedeného působí v Bosonohách řada firem v oblasti stolařství, stavebnictví a autodopravy.

I když jsou Bosonohy od roku 1970 připojeny k Brnu, patří stále do troubské farnosti (věřící navštěvují troubský kostel Nanebevzetí Panny Marie a mají na troubském hřbitově svá hrobová místa), což s sebou přineslo nesnáze. Problém tkví v tom, že obec Bosonohy jako městská část Brna má "svůj" hřbitov v Brně na Vídeňské ulici, ale občané Bosonohy požadují, aby se poslední rozloučení konala v troubském kostele a aby ostatky byly uloženy na troubském hřbitově. Náklady na provoz a údržbu hřbitova jsou značné, takže obce, které patří do troubské farnosti, finančně přispívají poměrnou částkou peněz obci Troubsko na jeho provoz. Bosonohy tak nečinily nebo jen s obtížemi. Proto bylo v roce 2008 v zastupitelstvu obce Troubsko rozhodnuto, že bosonožským občanům nebudou přidělována nová hrobová místa. V roce 2011 byly ale vztahy s Troubskem urovnány a hrobová místa jsou Bosonožákům opět přidělována.

Ve vztahu k mé DP je nutné konstatovat, že „starousedlíci“ K.N. velice dobře znají a i nově příchozí se s ním velmi brzy seznámili. K.N. tedy není žádnou anonymní osobou, jak by tomu asi bylo ve větší městské části či velkoměstě. Je „nepřehlédnutelným“ občanem městské části Brno-Bosonohy.

Nyní přistoupím k samotné analýze informací, které mi o lokálním prostředí poskytl K.N.

K.N. žije od narození v Bosonohách v rodinném domku. Kdyby nebyl umístěn v dětských domovech (4 roky), na internátě (1 rok) a ve vězení (8 měsíců), byl by zde nepřetržitě. Rodiny v Bosonohách se navzájem znají a jsou zde vytvořeny silné vazby mezi sousedy. Ve vztahu ke K.N. zde panuje vysoká míra solidarity, která se projevuje tím, že se občas objeví někdo, kdo K.N. poskytne jídlo či oblečení, a bohužel někdy i alkohol. I když se najdou tací, co způsob života K.N. odsuzují, tvoří spíše výjimky. K.N. se spoléhá na pomoc některých svých spoluobčanů. Není nucen si pomoci sám nebo vyhledat pomoc (např. oblečení, jídlo, boty) u poskytovatelů sociálních služeb ve

městě Brně (např. Armáda spásy). Pokud mu spoluobčané neposkytnou něco sami od sebe, zkouší si třeba peníze nebo pozvání na alkohol vyžebrať. Někdy je sice odmítnut, ale převážná většina mu nějakou tu korunu dá nebo ho „štamgasti“ místních hospod pozvou na jedno pivko. S ohledem na to, že je K.N. alkoholik, má tak, i když nepravidelně, zajištěn přísun alkoholu, tak aby se zcela minimálně dostával do situace, kdy se u něho začnou projevovat abstinenční příznaky. Pracuji s K.N. pět let. Je častým hostem RSV (někdy i každý den). Abstinenční příznaky jsem u K.N. za pět let naší spolupráce zažila dvakrát, ale stavy opilosti se nedají ani spočítat.

Na základě výše uvedeného lze mezi faktory lokálního prostředí, které mohly vést k současnému postavení K.N. ve společnosti zařadit:

1. Silné vazby mezi sousedy.
2. Vysokou míru solidarity ze strany spoluobčanů.

Tyto dva faktory do jisté míry zapříčinily, že se K.N. ve značné míře spoléhá na to, že mu vždy někdo ze spoluobčanů pomůže, tzn., že mu někdo dá peníze, jídlo nebo alkohol. Na základě toho nebyl defacto nikdy nucen svou celkovou životní situaci řešit, protože měl i v době, kdy byl zcela bez finančních prostředků zajištěnou stravu, i když nepravidelnou, a hlavně měl zajištěný přísun alkoholu. Nikdy se nedostal do situace, kdy by musel třeba nedostatek potravin řešit u poskytovatele sociálních služeb. Otázkou ale zůstává, zda by K.N. v případě, že by mu jídlo, oblečení a alkohol nebyly poskytovány spoluobčany, nepřistoupil na to, že by si tyto věci obstarával např. krádežemi.

## 7. ZÁVĚR

V závěrečné části mé práce Vás seznámím s výsledky mého výzkumu.

**Cílem mé práce bylo zjistit, jaké faktory sociálního prostředí, ve kterém se jedinec od narození pohyboval, mohly vést k jeho současnému postavení ve společnosti.**

**Pozornost byla věnována faktorům rodinného prostředí, školního prostředí, prostředí vrstevníků, pracovního prostředí a lokálního prostředí.**

Zkoumaný jedinec je v současné době nezaměstnaný a je příjemcem dávky hmotné nouze (příspěvku na živobytí). Navíc se potýká i s dluhy a se závislostí na alkoholu. Hrozí mu sociální vyloučení.

Provedeným výzkumem jsem zjistila následující faktory (viz. tabulka č. 7) sociálního prostředí, které mohly vést k současnému postavení zkoumaného jedince ve společnosti.

**Tabulka č. 7: Výsledky výzkumu**

Sociální prostředí	Faktory sociálního prostředí, které mohly vést k současnému postavení zkoumaného jedince ve společnosti
RODINNÉ PROSTŘEDÍ	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Narození K.N. z nechtěného těhotenství.</li><li>2. Zanedbávání ze strany matky.</li><li>3. Tělesné týrání ze strany matky.</li><li>4. Psychické týrání ze strany matky.</li><li>5. Nedostatečné výchovné působení matky a později i babičky.</li><li>6. Absence pozitivního mužského vzoru ve výchově.</li><li>7. Psychická deprivace.</li><li>8. Nefunkční širší rodina.</li></ol>
ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Čtyřletý pobyt v ústavní péči.</li><li>2. Pobyt ve třech různých dětských domovech během čtyř let.</li><li>3. Vystřídání čtyř základních škol během devítileté povinné školní docházky.</li><li>4. Nevytvoření pozitivního vztahu mezi K.N. a učiteli, resp. vychovateli v dětských domovech.</li><li>5. Nedosažení uspokojivé sociální pozice mezi spolužáky, resp. dosažení pozice outsidera ve třídách.</li><li>6. Nedostatky v prospěchu a neúspěch ve škole.</li><li>7. Psychická deprivace.</li></ol>
PROSTŘEDÍ VRSTEVNÍKŮ	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Neschopnost navázat s vrstevníky hluboké vztahy.</li></ol>

PRACOVNÍ PROSTŘEDÍ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prokonzumní atmosféra na pracovišti, která K.N. povzbuzovala k pití alkoholu.</li> <li>2. Dostupnost alkoholu v pracovním prostředí.</li> <li>3. Tolerance pití alkoholu od nadřízených.</li> </ol>
LOKÁLNÍ PROSTŘEDÍ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Silné vazby mezi sousedy.</li> <li>2. Vysoká míra solidarity ze strany spoluobčanů.</li> </ol>

Základ pro současnou sociální pozici zkoumaného jedince ve společnosti byl položen již v době jeho narození, kdy se narodil jako nechtěné dítě. V prvních měsících a letech jeho života navíc došlo k vážnému narušení jeho sociálního vývoje, a to z toho důvodu, že nebyl vytvořen pozitivně emoční vztah k osobám, které mu měly být nejbližší – k matce a k otci.

Matka zkoumaného jedince nejenže zanedbávala a nedokázala adekvátně uspokojovat jeho potřeby (zejména psychické), ale rovněž ho psychicky i fyzicky týrala. U zkoumaného jedince tak dochází k psychické deprivaci. Následkem zanedbávání, psychické deprivace a fyzického a psychického týrání se navíc po celý život potýká s problémy při navazování přátelských a partnerských vztahů, resp. není schopen uzavřít trvalý přátelský či partnerský vztah, není schopen se včlenit do skupin vrstevníků.

Otce zkoumaný jedinec nikdy nepoznal a kromě toho mu chybí jakýkoliv dlouhodobě působící pozitivní mužský vzor - nikdo mu nebyl schopen otce ve výchově nahradit. To mohlo vést i k jeho pozdějším problémům s chováním ve škole, protože zkoumaný jedinec trpěl nedostatkem autority v rodině. Jeho výchovu sice od jeho dvou let zajišťovala babička, ale ta nebyla schopna nahradit péči rodičů. Nebyla ve výchově důsledná a pokud si nevěděla rady, přistupovala k fyzickým trestům. Tím pouze prohloubila deprivaci zkoumaného jedince.

Z nepodnětného rodinného prostředí se zkoumaný jedinec dostal v jedenácti letech do ústavní péče, ve které strávil čtyři roky, během nichž vystřídal dokonce tři dětské domovy. Pobyt v ústavní péči již nedokázal napravit nedostatky vzniklé v rodinném prostředí. Opět se pouze prohlubuje deprivace zkoumaného jedince, a to zejména citová a sociální. Zkoumaný jedinec byl vytržen z prostředí, které důvěrně

znal, a ztratil kontakt s jedinou blízkou osobou – babičkou. I v ústavní péči není schopen navázat bližší vztahy s ostatními dětmi a s vychovateli.

Negativem je bezesporu i skutečnost, že zkoumaný jedinec vystřídal během povinné školní docházky čtyři základní školy, z nichž ta poslední byla dokonce zvláštní. Zkoumaný jedinec si nebyl schopen vytvořit jak pevné a pozitivní vztahy s učiteli, tak nebyl schopen dosáhnout uspokojivé sociální pozice mezi spolužáky. Učitelé ho považovali za problémového a ve třídách měl pozici outsidera. Kromě toho, že měl zkoumaný jedinec ve škole problémy s navazováním vztahů, měl rovněž výchovné problémy a problémy s prospěchem. Možnou příčinu školní neúspěšnosti zkoumaného jedince lze rovněž hledat v zanedbávání a týrání ze strany matky a v nedostatečném výchovném působení ze strany babičky.

Zcela neuspokojivé vztahy měl zkoumaný jedinec i s ostatními vrstevníky, se kterými se setkával mimo školní prostředí. Když už měl „kamaráda“, tak to byl někdo, kdo se s ním účastnil rvaček nebo jiných destruktivních akcí.

I když se zkoumaný jedinec vrací v patnácti letech zpět k babičce, ta už nedokáže jeho výchovu žádným způsobem ovlivnit. Babička zkoumaného jedince umírá, když je mu dvacet dva let. Od té doby je zkoumaný jedinec odkázán zcela na sebe. Má sice v rámci širší rodiny bratrance s jeho rodinou a tetu, ale ti se za něj stydí, opovrhují jím a v žádném případě mu neposkytují pocit jistoty a opory. Rovněž nebyli a nejsou zdrojem podnětů pro změnu jeho postoje k životu.

Faktory rodinného a později školního prostředí vedly dle mého názoru i k pozdější závislosti zkoumaného jedince na alkoholu, pod jehož vlivem se dopustil dvakrát ublížení na zdraví, za což mu byl soudem uložen trest odnětí svobody ve výši osmi měsíců. Zásadně ovlivnilo vztah zkoumaného jedince k alkoholu i pracovní prostředí. Zkoumaný jedinec pracoval naposledy v roce 1998, a to jako stavební dělník. Tuto pracovní pozici vykonával celkem sedm let, kdy během této doby pracoval pro tři různé stavební firmy. V pracovním prostředí stavebních firem se zkoumaný jedinec k alkoholu dostal snadno a byl mu tolerován od jeho nadřízených, ale jen do té doby, než došlo k vážným problémům. Z poslední stavební firmy, pro kterou zkoumaný jedinec pracoval, byl „odejit“ dohodou, jinak mu hrozila výpověď pro hrubé porušení



pracovní kázně. I z předchozích dvou stavebních firem musel zkoumaný jedinec odejít kvůli alkoholu.

Lokální prostředí, ve kterém strávil zkoumaný jedinec převážnou část svého života, rovněž přispělo k jeho současnému postavení ve společnosti. Díky silným vazbám mezi sousedy a díky vysoké míře solidarity nebyl zkoumaný jedinec nucen převzít plnou odpovědnost za svůj život. Spoluobčané zkoumaného jedince jsou schopni mu zajistit přísun oblečení, jídla a bohužel i alkoholu, a to v takové míře, že zkoumaný jedinec má pocit, že nestrádá. Došlo u něj k absenci vlastní aktivity, tedy snahy vymanit se ze závislosti na dávatce hmotné nouze (příspěvku na živobytí) a ze závislosti na alkoholu. Na druhé straně je ale nutné konstatovat, že možná právě díky výše uvedeným faktorům lokálního prostředí nebyl zkoumaný jedinec „nucen“ přistoupit k tomu, aby si jídlo, oblečení či alkohol obstarával např. krádežemi.

Dále je nutné uvést, že současnou sociální pozici zkoumaného jedince ve společnosti zapříčinily nejen výše uvedené faktory, ale i jeho pasivita. Zkoumaný jedinec jde jen tak životem, aniž by se sám pokusil cokoliv změnit. Jeho pasivita souvisí nejen s nedostatkem vůle a motivace, ale také samozřejmě s tím, že se nesetkal s dostatkem podnětů. Velký podíl na současné sociální pozici má i jeho závislost na alkoholu, která mu znemožňuje vykonávat jakékoliv zaměstnání.

V životě zkoumaného jedince došlo k narušení primární, sekundární i terciární socializace. Rodina nebyla schopna zkoumanému jedinci poskytnout „zdravý“ základ pro úspěšnou primární socializaci a narušila tak i socializaci sekundární a terciární.

V současné době není možné pracovat se zkoumaným jedincem jinak, než mu neustále objasňovat důležitost toho, aby si plnil povinnosti uchazeče o zaměstnání a příjemce dávky hmotné nouze (příspěvku na živobytí) vůči úřadu práce. To znamená, že se zkoumaný jedinec musí včas dostavit na smluvené schůzky, aby nedošlo k tomu, že mu bude ukončena evidence na úřadu práce, resp. že pozbude nárok na dávku hmotné nouze. Je to nadlidský úkol, protože zkoumaný jedinec je v permanentním stavu opilosti a schůzky si nepamatuje. Z toho důvodu eviduji schůzky já, jako sociální pracovník a vždy mu je připomínám s alespoň třídním předstihem a vysvětluji, že je nutné se na schůzky dostavit, a to z toho důvodu, aby nepřišel i o ten jediný příjem, co má.

Na začátku mé spolupráce se zkoumaným jedincem v rámci výkonu funkce sociálního pracovníka měl zkoumaný jedinec dluhy u Psychiatrické léčebny v Brně za pobyty na protialkoholní záchytné stanici, u Magistrátu města Brna za nezaplacený komunální odpad za posledních šest let, u Dopravního podniku za „jízdy na černo“, u společnosti E.ON Česká republika, s.r.o. za neuhrazené odběry elektřiny a u Všeobecné zdravotní pojišťovny za neuhrazené pojistné.

Během naší bezmála pětileté spolupráce jsem ve spolupráci se zkoumaným jedincem a výše uvedenými institucemi byla schopna zajistit prominutí části dluhů. Kromě dluhů u Všeobecné zdravotní pojišťovny byl zkoumaný jedinec schopen veškeré své dluhy uhradit pomocí splátkových kalendářů. Navíc jsem ho přes neustálé vysvětlování následků jeho nečinnosti „naučila“ řádně a včas platit zálohy za elektřinu a poplatek za komunální odpad. Kromě toho se zkoumaný jedinec „naučil“ řádně přebírat i veškerou poštu, která mu byla zasílána. Žil totiž v domnění, že pokud o tom, že má nějaké dluhy, neví, tak se mu nemůže nic stát.

Bohužel se zkoumanému jedinci stanou osudné dluhy u Všeobecné zdravotní pojišťovny, jejichž počátek se datuje asi od roku 2002. Dluhy činní řádově desetitisíce a pojišťovna již nebyla ochotna trpět narůstání dluhu, ke kterému docházelo, když byl zkoumaný jedinec sankčně vyřazen z úřadu práce a neměl finanční prostředky na to, aby mohl hradit pojistné. Soud zřídil na dům zkoumaného jedince soudcovské zástavní právo a dům bude prodán v dražbě. Zkoumaný jedinec se ocitne na ulici a další spolupráce s ním bude tak zajisté výzvou.

Na závěr bych ráda uvedla, že s ohledem na to, že jsem práci takového rozsahu psala poprvé, mohla jsem se v analýze získaných informací dopustit interpretačních chyb. Rovněž jsem nemusela zcela vystihnout veškeré faktory sociálního prostředí, které mohly mít vliv na současné postavení jedince ve společnosti. Jsem ale přesvědčena o tom, že ty nejdůležitější faktory byly poodhaleny a že případné chybějící faktory nikterak nesnižují kvalitu této práce.

Zároveň je nutné upozornit na skutečnost, že jsem prováděla kvalitativní výzkum, resp. případovou studii, a tak jsou data získaná tímto výzkumem platná pouze pro jedince, který byl objektem mého výzkumu. V žádném případě nelze ze zjištěných

skutečností vyvodit zobecňující závěry, což ani nebylo mým cílem. Došlo pouze k podhalení sociálního prostředí, ve kterém se zkoumaný jedinec od narození pohyboval a které mělo zajisté vliv na to, jaký život vede dnes.

# Resumé

Tato diplomová práce se zabývá vlivem sociálního prostředí na postavení jedince ve společnosti.

**Cílem mé práce bylo zjistit, jaké faktory sociálního prostředí, ve kterém se jedinec od narození pohyboval, mohly vést k jeho současnému postavení ve společnosti.**

Pozornost je věnována faktorům rodinného prostředí, školního prostředí, prostředí vrstevníků, pracovního prostředí a lokálního prostředí.

V úvodu diplomové práce objasňuji, proč jsem si dané téma zvolila, jakou má toto téma souvislost s předmětem mého studia (tedy se sociální pedagogikou) a jaký je cíl mé práce. Rovněž zde byla popsána struktura práce a obsah jednotlivých kapitol.

V kapitolách 1 až 4 seznamuji čtenáře se základními pojmy mé práce, kterými jsou: společnost, sociální skupina, sociální pozice, měření sociální pozice, sociální role, sociální status, socializace, socializace jedince ve skupině, sociální učení, činitelé socializace, fáze socializace, sociální vývoj jedince, sociální prostředí, rodinné prostředí, školní prostředí, prostředí vrstevníků, pracovní prostředí, lokální prostředí, vliv prostředí na jedince.

V kapitole 5. se zaměřuji na metodologická východiska výzkumu. Čtenáře blíže seznamuji s metodou mého výzkumu (kvalitativním výzkumem), přístupem mého výzkumu (případovou studii) a metodami získávání dat (narativním rozhovorem a neformálním rozhovorem).

Kapitola 6. patří analýze dat získaných výzkumech a jejich interpretaci.

V závěru práce (v kapitole č. 7) seznamuji pak čtenáře s výsledky mého výzkumu.

## **Anotace**

Tato diplomová práce pojednává o vlivu sociálního prostředí na postavení jedince ve společnosti. Cílem této práce je zjistit, jaké faktory sociálního prostředí, ve kterém se jedinec od narození pohyboval, mohly vést k jeho současnému postavení ve společnosti. Pozornost je soustředěna na faktory rodinného prostředí, školního prostředí, prostředí vrstevníků, pracovního prostředí a lokálního prostředí.

## **Klíčová slova**

společnost, sociální skupina, sociální pozice, měření sociální pozice, sociální role, sociální status, socializace, socializace jedince ve skupině, sociální učení, činitelé socializace, fáze socializace, sociální vývoj jedince, sociální prostředí, rodinné prostředí, školní prostředí, prostředí vrstevníků, pracovní prostředí, lokální prostředí, vliv prostředí na jedince

## **Annotation**

This thesis deals with the influence of social environment on the individual's position in the society. This work wants to determine which factors of the social environment, in which the examined person from birth lived, could lead to his current position in the society. Attention is focused on the factors of family environment, school environment, peer environment, working environment and the local environment.

## **Keywords**

society, social group, social position, measuring of the social position, social role, social status, socialization, socialization of the individual in the group, social learning, socialization factors, stages of socialization and social development of the individual, social environment, family environment, school environment, peer environment, working environment, local environment, the influence of environment on the individual

# Seznam použitých pramenů a literatury

## I. Právní předpisy, zákony, vyhlášky a normy

1. Rakouské císařství vyjímaje země Koruny uherské. Všeobecný zákoník občanský. 1. června 1811, ročník 1811, č. 946. Dostupné z: [http://www.kakanien.info/\(X\(1\)S\(wlvbyf55df020345izjj3x45\)\)/Show.aspx?ID=1655&AspxAutoDetectCookieSupport=1](http://www.kakanien.info/(X(1)S(wlvbyf55df020345izjj3x45))/Show.aspx?ID=1655&AspxAutoDetectCookieSupport=1)
2. Rakouské císařství vyjímaje země Koruny uherské. Všeobecný zákoník občanský. 1. června 1811, ročník 1811, č. 946. Dostupné z: <http://www.koeblergerhard.de/oegesetze/abgb.htm>
3. Česká republika. Zákon o rodině. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Ministerstvo vnitra, 4. prosince 1963, ročník 1963, č. 94, částka 53. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1963-94>
4. Česká republika. Občanský soudní řád. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Ministerstvo vnitra, 4. prosince 1963, ročník 1963, č. 99, částka 56. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1963-99>
5. Česká republika. Občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Ministerstvo vnitra, 26. února 1964, ročník 1964, č. 40, částka 19. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1964-40>
6. Česká republika. Usnesení předsednictva České národní rady o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součást ústavního pořádku České republiky. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Ministerstvo vnitra, 16. prosince 1993, ročník 1993, č. 2, částka 1. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2>
7. Česká republika. Zákon o státní sociální podpoře. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Ministerstvo vnitra, 26. května 1995, ročník 1995, č. 117, částka 31. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1995-117>
8. Česká republika. Zákon o matrikách, jménu a příjmení a o změně některých souvisejících zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Ministerstvo vnitra, 2. srpna 2000, ročník 2000, č. 301, částka 85. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-301>
9. Česká republika. Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Ministerstvo vnitra, 5. února 2002, ročník 2002, č. 109, částka 48. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

10. Česká republika. Zákon o zaměstnanosti. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Ministerstvo vnitra, 13. května 2004, ročník 2004, č. 435, částka 143. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
11. Česká republika. Školský zákon. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Ministerstvo vnitra, 24. září 2004, ročník 2004, č. 561, částka 190. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
12. Česká republika. Zákon o pomoci v hmotné nouzi. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Ministerstvo vnitra, 14. března 2006, ročník 2006, č. 111, částka 37. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-111>
13. Česká republika. Trestní zákoník. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Ministerstvo vnitra, 8. ledna 2009, ročník 2009, č. 40, částka 11. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-40>
14. Česká republika. Zákon o zdravotních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Ministerstvo vnitra, 6. listopadu 2011, ročník 2011, č. 372, částka 131. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-372>
15. Česká republika. Občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Ministerstvo vnitra, 3. února 2012, ročník 2012, č. 89, částka 33. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>
16. ČSN ISO 690. *Informace a dokumentace – Pravidla pro bibliografické odkazy a citace informačních zdrojů*. Praha: Úřad pro technickou normalizaci, metrologii a státní zkušebnictví, 2011. Třídící znak 01 0197.

## II. **Knihy, syntetické práce a monografie**

17. ALAN, Josef. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989. 439 s. ISBN 80-7038-044-6.
18. BARTONÍČKOVÁ, Klára. *Občanský a společenskovední základ: přehled středoškolského učiva*. Brno: Computer Press, 2009. 272 s. ISBN 978-80-251-2631-8.
19. BECHYŇOVÁ, Věra et al. *Syndrom CAN a způsob péče o rodinný systém*. Vyd. 1. Praha: IREAS, 2007. 236 s. ISBN 978-80-86684-47-5.
20. BLÁHA, Arnošt Inocenc. *Sociologie dětství*. IV. nezměněné. Brno: Komenium, 1948. 237 s. ISBN nepřiděleno.
21. DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.



22. DOŇKOVÁ, Olga a Jan Sebastian NOVOTNÝ. *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009. 141 s. ISBN nepřiděleno.
23. DUNOVSKÝ, Jiří, Zdeněk DYTRYCH, Zdeněk MATĚJČEK a kol. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada, 1995. 245 s. ISBN 80-7169-192-5.
24. DURKHEIM, Émile. *Sociologie a filozofie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. 175 s. ISBN 80-85850-57-5.
25. DURKHEIM, Émile. *Společenská dělba práce*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004. 375 s. ISBN 80-7325-041-1.
26. GEIST, Bohumil. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, a.s. 1992. 647 s. ISBN 80-8560528-7.
27. GEIST, Bohumil. *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář, 2000. 425 s. ISBN 80-86226-07-7.
28. GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. 1. vyd. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.
29. HAVLÍK, Radomír. *Úvod do sociologie*. Praha: Karolinum, 2005. 128 s. ISBN 80-246-0381-0.
30. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
31. HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. 278 s. ISBN 80-246-0030-7.
32. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN: 80-7367-040-2.
33. HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. 769 s. ISBN 80-7367-092-5.
34. HRONCOVÁ, Jolana, Anna HUDECOVÁ a Tatiana MATULAYOVÁ. *Sociální pedagogika a sociální práce*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela Banská Bystrica, 2000. 293 s. ISBN 80-8055-427-7.
35. JANDOUREK, Jan. *Průvodce sociologií*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 208 s. ISBN 978-80-247-2397-6.
36. JANOUŠEK, Jaromír. *Sociální psychologie*. 2. díl. Praha: SPN, 1984. 130 s. ISBN nepřiděleno.
37. JANOUŠEK, Jaromír. *Sociální psychologie*. Praha: SPN, 1988. 185 s. ISBN nepřiděleno.

38. KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. 181 s. ISBN 80-85850-25-7.
39. KELLER, Jan. *Dějiny klasické sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2005. 529 s. ISBN 80-86429-52-0.
40. KOHOUTEK, Rudolf. *Vývojová psychologie: Učební texty*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2003. 84 s. ISBN nepřiděleno.
41. KOHOUTEK, Rudolf. *Sociální psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2004. 215 s. ISBN nepřiděleno.
42. KOHOUTEK, Rudolf. *Pedagogická psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2006. 267 s. ISBN nepřiděleno.
43. KOLLÁRIK, Teodor a kol. *Sociálna psychológia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. 545 s. ISBN 978-80-223-2479-3.
44. KON, Igor Semenovič. *Kapitoly z psychologie dospívání*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 181 s. ISBN nepřiděleno.
45. KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*. 3. vydání. Praha: Management Press, 2006. 367 s. ISBN 80-7261-033-3.
46. KRAJŇÁKOVÁ, Emília. *Základy sociologie*. Košice: Ekonomická fakulta Technické univerzity v Košicích, 2006. 229 s. ISBN 80-8086-039-4.
47. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
48. KRAUS, Blahoslav, Věra POLÁČKOVÁ et al. *Člověk, prostředí, výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
49. LANGMEIER, Josef, Miloš LANGMEIER a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 1998. 132 s. ISBN 80-86022-37-4.
50. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
51. LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. Vyd. 4., dopl. Praha: Karolinum, 2011. 399 s. ISBN 978-80-246-1983-5.
52. LINTON, Ralph. *The study of man: an introduction*. New York : Appleton – Century-Crofts, 1936. 503 s. Dostupné z www: <http://www.archive.org/details/studyofman031904mbp>
53. MÁCHOVÁ, Jiřina. *Duševní hygiena rodinného života*. Praha: Avicenum, 1974. 199 s. ISBN nepřiděleno.

54. MAREK, Vlastimil. *Nová doba porodní*. Praha: Eminent, 2002. 263 s. ISBN 80-7281-090-1.
55. MAŘÍKOVÁ, Hana, Miloslav PETRUSEK, Alena VODÁKOVÁ a kol. *Velký sociologický slovník, II. svazek, P-Ž*. Praha: Karolinum, 1996. 1627 s. ISBN 80-7184-310-5.
56. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vydání. Praha: SPN, 1992. 223 s. ISBN 80-04-25236-2.
57. MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. 144 s. ISBN 80-85850-24-9.
58. MONTOUSSÉ, Marc a Gilles RENOUARD. *Přehled sociologie*. Praha: Portál, 2005. 335 s. ISBN 80-7178-976-3.
59. MURDZA, Karol. *Sociológia: úvod do všeobecnej sociologie a sociologického výskumu*. Bratislava: Akadémia Políciejného zboru v Bratislave, 2006. 110 s. ISBN 80-8054-381-X.
60. MÜHLPACHR, Pavel. *Vývoj ústavní péče: (filosoficko-historický pohled)*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2001, 49 s. ISBN 80-210-2512-3.
61. NOVOTNÁ, Eliška. *Základy sociologie*. Praha: Grada, 2008. 191 s. ISBN 978-80-247-2396-9.
62. ONDREJKOVIČ, Peter. *Socializácia v sociologii výchovy*. Bratislava: Veda, 2004. 197 s. ISBN 80-224-0781-X.
63. PARSONS, Talcott. *The social system*. London: Routledge, © 1951 Talcott Parsons © 1991 Bryan S.Turner (Preface to the New Edition). ISBN 0-415-06055-9.
64. PARSONS, Talcott. *Společnosti – vývojové a srovnávací hodnocení*. Praha: Svoboda, 1971. 182 s. ISBN nepřiděleno.
65. PASCH, Marvin a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998. 416 s. ISBN 80-7178-127-4.
66. PAVLOVIČ, Gustáv. *Akcelerácia vývinu a socialistická škola*. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1975. 474 s. ISBN nepřiděleno.
67. PETRUSEK, Miloslav. *Dějiny sociologie*. Praha: Grada, 2011. 236 s. ISBN 978-80-247-3234-3.
68. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. 203 s. ISBN 978-80-247-3470-5.
69. PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996. 44 s. ISBN nepřiděleno.

70. PŘADKA, Milan. *Výchova a prostředí: vybrané problémy*. Brno, Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně: 1978. 92 s. ISBN nepřiděleno.
71. ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
72. STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
73. SZCZEPAŃSKI, Jan. *Základní sociologické pojmy*. Praha: Nakladatelství politické literatury, 1966. 173 s. ISBN nepřiděleno.
74. ŠPIČÁK, Jiljí. *Prostředí z pohledu sociální pedagogiky*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 1993. 61 s. ISBN 80-7067-227-7.
75. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Univerzita Karlova, 1997. 88 s. ISBN 80-7184-487-X.
76. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Portál, 2005a. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
77. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2005b. 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
78. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.
79. VÍZDAL, František, Olga DOŇKOVÁ a Jan Sebastian NOVOTNÝ. *Sociální psychologie I*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009. 106 s. ISBN nepřiděleno.
80. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Aplikovaná sociální psychologie I.: Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998. 383 s. ISBN 80-7178-269-6.
81. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
82. WEBER, Max. *Základné sociologické pojmy*. Bratislava: SOFA, 1999. 145 s. ISBN 80-85752-44-1.
83. WROCZYŃSKI, Ryszard. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1968. 309 s. ISBN nepřiděleno.
84. ZAPLETAL, Ladislav a Tomáš JILČÍK. *Sociologie I*. Institut mezioborových studií Brno, 2003. 67 s. ISBN nepřiděleno.

### III. Časopisy, články a jiné zdroje

85. Definice týrání podle Zdravotní komise Rady Evropy z roku 1992. *Děti a my: Časopis pro všechny rodiče a přátele dětí*. 1993, XXIII, č. 4, s. 9. ISSN 0323-1879.
86. LINTON, Ralph. *Culture, society and the individual*. The Journal of Abnormal and Social Psychology, Vol 33(4), Oct 1938, s. 425-436. [cit. 2011-09-18]. Abstrakt článku dostupný z: <http://psycnet.apa.org/journals/abn/33/4/425/>
87. PTÁČEK, Radek, Terezie PEMOVÁ a Erika GERLOVÁ. Zanedbávání dětí - psychologické, sociální a právní aspekty. *Kriminalistika: Čtvrtletník pro kriminalistickou teorii a praxi*. 2006, Roč. 39, č. 3, s. 200-211. ISSN 1210-9150. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/casopisy/kriminalistika/2006/03/ptacek.pdf>

### IV. Informace z internetu

88. BIERNÁTOVÁ, Olga a Jan SKŮPA. *Bibliografické odkazy a citace dokumentů dle ČSN ISO 690 (01 0197) platné od 1. dubna 2011* [online]. Brno, 2011. 27s. (PDF). Dostupné z: <http://www.citace.com/soubory/csniso690-interpretace.pdf>
89. DUBOWITZ, Howard. *Handbook for Child Protection Practic: What is Child neglect?* [online]. New York: Sage Publication, Inc., 2000 [cit. 2012-02-23]. s. 10-15. ISBN 0-7619-1371-8. Dostupné z: <http://books.google.cz/books?id=37dhPVW-NXUC&ei=1q2FUMnbCcmSUqncgbAE>
90. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum v pedagogice* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, 2008 [cit. 2012-02-23]. 13 s. (PDF). Dostupné z: <http://www.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/kvalvyzkpedhendl.pdf>
91. Hledat ve slovníku. *ABZ.cz: slovník cizích slov* [online]. © 2005-2006 [cit. 2012-01-23]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/socialni-prostredi>
92. HUBÁČKOVÁ, Jitka. Formy a následky psychického týrání, zneužívání a zanedbávání. In: *Národní informační centrum pro mládež* [online]. Praha, 2008a [cit. 2012-10-22]. Dostupné z: <http://www.nicm.cz/formy-a-nasledky-psychickeho-tyrani-zneuzivani-a-zanedbavani>
93. HUBÁČKOVÁ, Jitka. Některé psychosociální důsledky tělesného týrání dětí. In: *Národní informační centrum pro mládež* [online]. Praha, 2008 [cit. 2012-10-22]. Dostupné z: <http://www.nicm.cz/nekttere-psychosocialni-dusledky-telesneho-tyrani-deti>

94. *Child Protection and Welfare Practice Handbook: Child Neglect – the most common type of abuse*. [online]. Dublin: Health Service Executive, 2011 [cit. 2012-02-23]. 15 s. ISBN nepřiděleno. Dostupné z: <http://www.hse.ie/eng/services/Publications/services/Children/WelfarePractice.pdf>
95. Městské části. Brno [online]. 19.7.2012 [cit. 2012-08-07]. Dostupné z: <http://www.brno.cz/sprava-mesta/mestske-casti/>
96. MLČOCH, Zbyněk. *Pracovní profese predisponované k alkoholismu* [online]. © 2003-2012 [cit. 2012-10-17]. Dostupné z: [http://www.alkoholik.cz/zavislost/piti\\_v\\_zamestnani/pracovni\\_profese\\_predisponovane\\_k\\_alkoholismu.html](http://www.alkoholik.cz/zavislost/piti_v_zamestnani/pracovni_profese_predisponovane_k_alkoholismu.html)
97. PETERKOVÁ, Michaela. *Prenatální a perinatální období* [online]. © 2009 [cit. 2012-02-5]. Dostupné z: <http://www.psychotesty.psyx.cz/texty/prenatalni-perinatalni-obdobi.html>
98. PTÁČEK, Radek, Hana KUŽELOVÁ a Libuše ČELEDOVÁ. *Vývoj dětí v náhradních formách péče*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2011. 56 s. ISBN 978-80-7421-040-2. Dostupné z: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/13150/nahradni\\_pece.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/13150/nahradni_pece.pdf)
99. WINKLER, Jiří. *Sociologie pro SPSP* [online]. [cit. 2012-02-5]. Dostupné z: <http://fss.muni.cz/~winkler/soc.html>

## Seznam obrázků

**Obr. č. 1:** Vzájemné vztahy mezi sociální pozicí, statusem a rolí (text str. 15)

**Obr. č. 2:** Činitelé socializace (text str. 26)

**Obr. č. 3:** Územní členění Statutárního města Brno (text str. 66)

**Obr. č. 4:** Letecký snímek Bosonoh (text str. 104)

## Seznam tabulek

**Tabulka č. 1:** Typologie sociálních skupin (text str. 10)

**Tabulka č. 2:** Důsledky ústavní péče (text str. 60)

**Tabulka č. 3:** Srovnání města, tradičního venkova a současného venkova (text str. 68)

**Tabulka č. 4:** Následky tělesného týrání (text str. 71)

**Tabulka č. 5:** Následky psychického týrání (text str. 72)

**Tabulka č. 6:** Výzvy k vyprávění, otázky pro vyjasnění nejasností a zobecňující otázky (text str. 84)

**Tabulka č. 7:** Výsledky výzkumu (text str. 107-108)



# Seznam příloh

**Příloha č. 1:** Typologie prostředí podle Vaňka

**Příloha č. 2:** Typologie prostředí dle Krause

**Typologie prostředí dle Vaňka**

KRITÉRIUM	TYP PROSTŘEDÍ
<b>Z hlediska výchovné stimulace a výchovné inhibice</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prostředí podnětově chudé – způsobuje, že dítě je méně rozvité, s chudšími představami, s méně vyvinutým abstraktivním myšlením, pohybově nekultivované, citově ploché.</li> <li>▪ Prostředí podnětově přesycené – vede k přetěžování dítěte, jeho neurotizaci.</li> <li>▪ Prostředí podnětově jednostranné – stimulace se týká jen jedné složky osobnosti dítěte, zbývající složky jsou zanedbávány.</li> <li>▪ Prostředí podnětově vadné – obsahuje prvky výchovně nežádoucí (předsudky, pověry, negativní city aj.).</li> </ul>
<b>Z hlediska působení prostředí na jednotlivé složky osobnosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prostředí z hlediska formování rozumové složky osobnosti, při jehož kvalitativním hodnocení se bere v úvahu druh, hustota a vývojová přiměřenost podnětů.</li> <li>▪ Prostředí z hlediska formování emotivní složky osobnosti: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Chudé emoční prostředí – dítě v něm vyrůstající je citově nevyvinuté, navenek chladné, citově chudé, apatické.</li> <li>➤ Nadměrně bohaté emoční prostředí – nepřiměřenost citových podnětů vede dítě ke zlostejnění, unavenosti a nakonec k citové labilitě a neurotizaci.</li> <li>➤ Jednostranná emoční sféra – dítě je citově jednostranné.</li> <li>➤ Závadné emoční prostředí – převaha nežádoucích emočních stavů má za následek vznik nežádoucích citových reakcí u dítěte.</li> </ul> </li> <li>▪ Prostředí z hlediska formování fyziopsychických mechanismů: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Nedostatečně rozvinuté návykové soustavy rodin (často i elementárních návyků hygienických a společenských).</li> <li>➤ Nadměrně rozvinuté návykové soustavy, zejména v oblasti návyků společenských (vedou k výchově dětí nepřiměřeně přepěštěných, zatížených formalitami).</li> </ul> </li> </ul>

**Typologie prostředí dle Krause**

KRITÉRIUM	TYP PROSTŘEDÍ
<b>Podle velikosti prostoru</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Makroprostředí = prostor, který vytváří podmínky pro existenci celé společnosti.</li> <li>▪ Regionální prostředí = prostor v životě širší sociální skupiny na rozsáhlejší teritoriu uvnitř společnosti.</li> <li>▪ Lokální prostředí = prostor spojený zpravidla s bydlíštěm.</li> <li>▪ Mikroprostředí = bezprostřední prostor, v němž jedinec pobývá.</li> </ul>
<b>Podle povahy realizované činnosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pracovní (dílny, haly, kanceláře, školní třída).</li> <li>▪ Obytné.</li> <li>▪ Rekreační (hřiště, park, herna, klubovna).</li> </ul>
<b>Z hlediska podílu člověka na podobě daného prostředí</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Přírozené = přirozeným sociálním prostředím se dle § 3 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů rozumí rodina a sociální vazby k osobám blízkým, domácnost osoby a sociální vazby k dalším osobám, se kterými sdílí domácnost, a místa, kde osoby pracují, vzdělávají se a realizují běžné sociální aktivity.</li> <li>▪ Umělé = prostředí člověkem utvářené.</li> </ul>
<b>Podle charakteru (obsahu prvků)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Přírodní = tvoří je příroda živá (fauna, flóra) a neživá (faktory geologické, geografické, hydrologické, klimatické, kosmické).</li> <li>▪ Společenské = jeho tvůrci jsou lidé a mezilidské vztahy.</li> <li>▪ Kulturní = je těsně spjata s prostředím společenským a tvoří ho všechny hmotné i nemateriální výsledky lidské aktivity. Jde o veškeré výtvořky umělecké, o vědecké poznání, pravidla chování nebo o právní a morální normy.</li> </ul>
<b>Podle povahy daného teritoria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prostředí venkovské.</li> <li>▪ Prostředí městské.</li> <li>▪ Prostředí velkoměstské.</li> </ul>
<b>Z pohledu frekvence, pestrosti a kvality působících podnětů</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prostředí podněťově chudé, přesycené, optimální.</li> <li>▪ Prostředí podněťově jednostranné, mnohostranné.</li> <li>▪ Prostředí podněťově zdravé, příp. závadné, deviační.</li> </ul>

Zdroj: KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. s. 68-69. ISBN 978-80-7367-383-3.

Česká republika. Zákon o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Ministerstvo vnitra, 14.března 2006, ročník 2006, č. 108, částka 37. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>