Katedra pedagogiky FF UCM
v Trnave
Slovenská pedagogická spoločnosť
pri SAV

GENDER-RODOVOSŤ
v pedagogickom výskume a praxi

Zost. prof. Ladislav Macháček

TRNAVA 2006

UCM
Univerzita sv.Cyrila a Metoda v Trnave

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV
http://www.syrs.org/sps/

Slovenská spoločnosť pre výskum mládeže
http://www.syrs.org/

Central European Network of Youth Research
http://www.syrs.org/cerys/

ISBN: 80-89220-39-8

Gender a pedagogický výskum:výsledky a výzvy

Uplynuli už 4 roky od obnovenia činnosti Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV. To je dostatočne dlhé obdobie, aby sme konštatovali že v našom vedeckom spoločenstve okrem takých „veľkých hráčov“ ako je ministerstvo školstva, pedagogické fakulty, katedry pedagogiky na filozofických a iných fakultách, pedagogické ústavy, metodické centrá a vedecké časopisy nachádza svoje špecifické miesto aj vedecká spoločnosť.

Jej poslaním je nielen utvárať z individuálnych členov stavovské spoločenstvo, ale aj podporovať sebe vlastnými formami činnosti rozvoj vednej disciplíny. Jednou zo špecifických foriem činnosti v tejto oblasti je realizácia konferencií, ktorých ústrednou témou sú teoretické a metodologické otázky pedagogiky ako vedy, kritická reflexia jej výskumnej praxe, ako aj inštitucionálne predpoklady rozvoja pedagogického výskumu.

Plenárne rokovania týchto konferencií koncipujeme ako príležitosť odpútať sa na malú chvíľku od neustále prevládajúcej tendencie pedagogicko-vedeckých pracovníkov nastolovať a riešiť závažné spoločenské problémy výchovy a vzdelávania v našej spoločnosti. Sústreďujeme sa skôr na tvorbu „trvaloudržateľnej platformy“, ktorá by nielen umožňovala, ale najmä iniciovala pravidelnú rozpravu zástupcov rozličných pedagogických pracovísk o pripravenosti pedagogického výskumu analyzovať novovznikajúce problémy v oblasti výchovy a vzdelávania na štandardnej úrovni.

Plenárne rokovania konferencií SPS pri SAV, ako sme si to odskúšali pred dvoma rokmi s témou Pedagogický výskum na Slovensku, sa stávajú fórom nielen cielenej (napr. vymedzenie predmetu pedagogiky ako vedy, analýza metodologickej úrovne pedagogického výskumu a premien jeho tematickej profilácie), ale aj vzrušujúcej debaty rozličných generácií pedagógov o kľúčových problémoch súčasného pedagogického výskumu (Pedagogický výskum na Slovensku. Trnava 2004).

Téma konferencie Rodovosť v pedagogickom výskume a praxi, ktorá sa uskutočnila ako súčasť programu rokovania VZ Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV v roku 2006 (2.2.2006) umožnila, aby v koncepcii jej plenárnej časti sme sa reflektovali tri dimenzie pedagogického výskumu:

1. voľba ústrednej témy ROD-GENDER oslovuje všetkých členov našej vedeckej komunity nielen kvôli úsmevnej rivalite pohlaví, ale aj preto, že výzva EU gender mainstreming je po pripojení SR do EÚ svojráznou výzvou na uplatňovanie ľudských práv formou zdôraznenia rovnosti príležitostí v slovenskej spoločnosti, pre ktorú je príznačný trend prehlbovania sociálnych rozdielov.

2. voľba ústrednej témy ROD-GENDER masívne prehlbuje možnosť interdisciplinárnej konfrontácie a spolupráce pri analýze a interpretácii vznikajúcich spoločenských problémov. Téma sa vyznačuje aj tým, že v ostatnej dekáde sa tieto výskumné projekty tešili štedrej grantovej podpore rozličných nadácií. Aj preto sme zaznamenali rýchlu strategickú premenu tradičného výskumu feminizácie na tzv. women studies a premenu tohto program na súčasnú podobu gender studies. Téma inšpirovala v ostatnom období vývoj metodológie kvalitatívneho výskumu a dokonca vyvolala diskusiu o rodovoseparatívnych výskumných procedúrach (napr. diskutuje sa o tom, či výskumné rozhovory so ženami majú uskutočňovať iba ženy).

3. voľba ústrednej témy ROD-GENDER vracia súčasne do pedagogického diskurzu dosť zabudnuté fundamentálne filozofické otázky ľudského bytia, životných hodnôt, identity a kultúrnych tradícií, bez ktorých ujasnenia nemožno rozpracúvať žiadne koncepčné otázky pedagogickej teórie a praxe reagujúce na súčasné civilizačné výzvy globalizácie a europeizácie.

Hlavní referenti prof. A .Tokárová, doc. Z. Kiczková i doc. M. Rabušicová prezentovali vo svojich príspevkoch filozofickú, sociologickú i pedagogickú dimenziu súčasného výskumu. Treba uviesť, že diskusia v pléne bola korektná, ale azda až príliš „opatrná“.

Garanti a moderátori rokovania sekcií identifikovali niekoľko kľúčových tém, ktoré poskytli možnosť prezentovať výsledky výskumných aktivít nielen pedagógom, ale aj pozvaným psychológom a sociológom.

A. Rodina:

Garant: prof. P. Ondrejkovič

1. Deľba práce v rodine z aspektu podielu deti (chlapci a dievčatá) a rodičov (muži a ženy)

2.Výchova a socializácia detí a mládeže v rodine(stereotypy a inovácie)

3.Profesionálna orientácia mladých ľudí v rodine (chlapcov a dievčat)

B. Škola:

Garant: prof. B. Kosová

1. Gender v školskej praxi (riadenie v škole, násilie v škole, prejavy feminizácie vo vyučovacom procese, vplyv feminizácie na rozvoj osobnosti žiaka)

2. Spoločenské postavenie a profesijná príprava učiteľa (pedagogické, príp. pedagogicko-psychologické aspekty, aspekty gender)

3. Kurikulárna transformácia základnej a strednej školy (pedagogické aspekty, aspekty gender)

V prípravnej etape sme zdôraznili, že naša konferencia sa najmä v sekciách sústredí na ujasnenie a prehodnotenie rozličných dobových nánosov v rodinnej a školskej výchove v konfrontácii so súčasnými premenami rodiny a transformáciou školy. Naznačili sme požiadavku hľadania možnosti koexistencie viacerých prístupov a podporu interakcie národných a európskych hodnôt vo výchove. V oboch prípadoch sme pripomenuli, že nám ide aj o šancu mužov primeranejšie sa uplatniť v školskej a rodinnej výchove.

Konferencia umožnila nielen bilancovať, ale aj upozorniť na zaujímavé možnosti pre pedagogický výskum. Čitateľ tohto zborníka z konferencie má v osobitnej kapitole možnosť oboznámiť sa aj s príspevkami, ktoré sa dotýkali všeobecnejších otázok výchovy a vzdelávania. Katedra pedagogiky FF UCM v Trnave (doc. PhDr. Ján Danek, CSc., PhDr. M. Sirotová, CSc., Mgr. B. Holubová a Dr. D. Chovaniaková) pripravila tento zborník v spolupráci so Slovenskou pedagogickou spoločnosťou pri SAV a s finančnou podporou Rady slovenských vedeckých spoločností pri SAV (www.sav.sk).

Prof. Ladislav Macháček

I. kapitola

Rodovosť – gender vo výskume v oblasti spoločenských vied

Rodové štúdiá na Slovensku

Zuzana Kiczková

Anotácia: Štúdia začína rozsiahlou informáciou o etablovaní Centra rodových štúdií na FF UK v Bratislave, uvádzaním cieľov, funkcií, aktivít a pomerne dlhej predhistórie. Charakterizovaním rodovej neutrality a uvedením konkrétneho príkladu (C. Gilligenovej kritiky) prechádza autorka k rodovým stereotypom. Definuje ich štruktúru a navrhuje rôzne spôsoby prekonávania. Na príklade z pedagogickej praxe ilustruje životnosť rodových stereotypov a domýšľa ich negatívne (čiastočne až paradoxné) dôsledky. Uvádza širší teoreticko-praktický kontext, ktorý viedol k rozlišovaniu medzi pojmami pohlavie (sex) a rod (gender). Podrobne sa venuje obsahovému vymedzeniu pojmu rod a skúma ho ako analytickú kategóriu. V závere sa vracia k Gender Studies, ich spojitosti i odlišnosti od Women´s Studies, ako aj k doterajším skúsenostiam zo západných univerzít.

Kľúčové slová: Rodové štúdie (Gender Studies/Gender Studien), rodová neutralita, rodové stereotypy, verejná a privátna sféra, „pohlavie“ („sex“), „rod“(„gender“).

O Centre rodových štúdii pri Filozofickej fakulte Univerzity Komenského

Centrum rodových štúdií (Gender Studies) bolo založené v júni 2001 na FF UK v Bratislave ako prvá inštitúcia na akademickej pôde v rámci Slovenskej republiky, zameraná na vzdelávacie a výskumné aktivity, predmetom ktorých sú otázky rodovej identity, rodovo špecifických rozdielov a symbolov. Tieto zásadným spôsobom štrukturujú povahu vzťahov medzi ženami a mužmi a organizujú nerovnosti medzi nimi. Tento interdisciplinárny program sa sústreďuje na teoretickú reflexiu vzťahov medzi rodmi v rôznych oblastiach života, ako aj na metodologické prístupy k rozdeľovaniu moci v minulosti a súčasnosti z rodového aspektu. „Teoretické jadro“ predstavuje feministická filozofia ako istá epistemologická a metodologická základňa vzdelávacích a výskumných programov, v ktorých dochádza k spolupráci viacerých vedných (najmä spoločenskovedných) disciplín.

Filozofické zázemie Centra je dané aj tým, že jeho zakladajúce členky (doc. PhDr. Zuzana Kiczková, CSc., doc. PhDr. Etela Farkašová, CSc., PhDr. Mariana Szapuová, CSc., Mgr. Antónia Furjelová, Mgr. Jana Zezulová) sú zároveň členkami Katedry filozofie a dejín filozofie na FF UK.

Založením Centra sme sledovali predovšetkým dva ciele: zmapovať situáciu týkajúcu sa rodových vzťahov na Slovensku a rozšíriť tak pohľad na rôzne aspekty ľudskej činnosti a bytia o rodový aspekt.

Teoretickou reflexiou (filozofických, sociologických, psychologických, politologických, historických a. i.) problémov rodových vzťahov a rodovej diferencie, ako aj včlenením tejto problematiky do kurzov pre študentov a študentky sme

sledovali ďalší cieľ – priblížiť sa na akademickej pôde štandardom na univerzitách v tých krajinách, kde rodové štúdiá (Gender Studies) predstavujú legitímnu (inštitucionalizovanú) súčasť vzdelávacích programov. Tým by sa aspoň čiastočne zaplnilo toto "biele miesto" v našich študijných programoch.

V centre pozornosti CRŠ je vzdelávacia činnosť, pričom v ponuke sú: tri kurzy z feministickej filozofie, dva kurzy z feministickej epistemológie, kurz z feministickej etiky a z rodovej identity. Interdisciplinárny kurz z Úvodu do rodových štúdií kontinuitne ponúkame od roku 1991 v rámci celofakultných (spočiatku) a celouniverzitných prednášok.

Kurzami orientovanými na rodovú problematiku sa usilujeme systematicky podporovať študentské aktivity a prispievať tak k zvyšovaniu rodovej citlivosti mladej generácie. V súvislosti s rozvíjaním rodovej citlivosti pokladáme za veľmi dôležité kultivovať kritické myslenie a schopnosť argumentácie (najmä s ohľadom na rodovú problematiku) u účastníčiek/účastníkov kurzov, ako aj v širšej verejnosti.

Jedným z predpokladov na realizáciu týchto aktivít bolo utvorenie a koordinovanie lektorského tímu na zabezpečovanie fakultných, resp. univerzitných aj mimouniverzitných kurzov, seminárov, domácich aj medzinárodných workshopov. Do tohto tímu prizývame odborníčky a odborníkov z rôznych vedných oblastí, a tým utvárame priestor pre multidisciplinárnu kooperáciu. Zároveň je to priestor na to, aby sa vo vzdelávacích programoch postupne darilo integrovať rodovú perspektívu do rôznych sociálnych vied, a prispieť tak ku komplexnejšiemu chápaniu a zobrazovaniu ľudského indivídua, ale aj spoločnosti a spoločenských procesov.

Dôležitú súčasť našich aktivít predstavujú rôzne výskumné projekty v oblasti rodu, rodových vzťahov, ako aj koordinácia výskumných projektov s rodovou tematikou mimo Univerzity Komenského. Rozpracovali sme konceptuálny a metodologický aparát feministickej filozofie (napr. koncept starostlivosti v oblasti etiky, koncept feministického empirizmu a teórie stanoviska v oblasti epistemológie, pojem identity a pod.). Takto vytvorený konceptuálny aparát sa ukázal ako vhodný a produktívne aplikovateľný pri analýze viacerých aktuálnych spoločenských javov, resp. ich rodovej dimenzie.

Podieľame sa na analýzach koncepčných materiálov vládnych a mimovládnych inštitúcií, resp. presadzujeme – ako členky rôznych komisií – potrebu začleniť rodové analýzy do uvedených materiálov.

Zameriavame aj na rozvíjanie publikačných aktivít spojených s problematikou rodu – na vydávanie vlastných štúdií, ako aj prekladov cudzojazyčných textov. V týchto aktivitách rozvíjame kooperáciu s rôznymi akademickými inštitúciami a mimovládnymi organizáciami zaoberajúcimi sa problematikou rodu a rodových vzťahov. Spomínanou kooperáciou sa posilňuje teoreticko-praktický a personálny potenciál pre organizovanie aktivít zameraných na rodové vzdelávanie aj mimo univerzitnej pôdy, na šírenie základných informácií z danej oblasti vo verejnosti. Takto sa podporuje aj scitlivovanie verejnosti na rodovú tematiku, jej presadzovanie v médiách teoreticky fundovaným, no zároveň zrozumiteľným a príťažlivým spôsobom.

V roku 1994 vyšla práca *Štyri pohľady do feministickej filozofie,* čo bol prvý edičný, takto orientovaný počin, pripravený zostavovateľsky, editorsky, prekladateľsky a autorsky iniciátorkami Centra, ktorý priniesol vstupnú informáciu o feministickej teórii širokej odbornej i laickej verejnosti.

Medializáciu rodovej problematiky pokladáme za účinný prostriedok, akým možno šíriť informácie o nej, ale aj akým možno upozorňovať širší okruh obyvateľstva na existujúce nedostatky v sociálno-politickej praxi, následne zvyšovať záujem o rodovú problematiku a rozvíjať verejné diskusie na témy, ktoré s ňou súvisia.

Pri rozvíjaní kooperácie sa neobmedzujeme len na domáce pracoviská, ale usilujeme sa spolupracovať aj so zahraničnými akademickými pracoviskami a organizáciami zaoberajúcimi sa rodovou problematikou (vo Viedni, Brémach, Regensburgu, Prahe, Brne a. i.) a pripravovať spoločné medzinárodné výskumno-vzdelávacie projekty. S tým súvisí aj pravidelná prezentácia výsledkov vlastnej vedecko-výskumnej činnosti na univerzitnej, ale aj mimouniverzitnej pôde v Bratislave a v iných mestách SR, ako aj účasť na domácich a zahraničných konferenciách venovaných rodovej problematike. Význam medzinárodnej kooperácie spočíva aj v možnosti porovnávať rodovú problematiku v rozličných krajinách a v tomto porovnávaní nachádzať inšpirácie pre vlastnú prácu.

Intenzívna spolupráce s rakúskymi expertkami na Viedenskej univerzite vyústila v školskom roku 1998/99 do doposiaľ ojedinelého projektu výmeny rakúskych a slovenských študentov a študentiek a jeho výsledkom bola aj spoločná knižná publikácia *Otázky rodovej identity vo výtvarnom umení, architektúre, filme a literatúre.*

Pedagogickému a vedecko-výskumnému pôsobeniu výrazne napomáhala spolupráca so záujmovým združením žien Aspekt, vďaka ktorej bolo možné zabezpečiť študijnú literatúru a umožniť študentom a študentkám, aby sa oboznamovali s prekladmi prác zahraničných autoriek a autorov.

V školských rokoch 1999-2000 a 2000-2001 sme za podpory Nadácie otvorenej spoločnosti realizovali vzdelávacie programy "Vzťahy medzi rodmi v teórii a v živote" pre stredoškolských učiteľov a učiteľky. Tento cyklus celodenných sústredení týkajúcich sa problematiky rodu, rodových rolí, stereotypov a vzťahov medzi rodmi vo výraznej miere prispel k teoretickej reflexii praktických otázok problematiky rodu v kontexte možností pedagogického pôsobenia. O činnosti Centra rodových štúdií pozri nasledovné zdroje[1].

[1] Bližšie o CRŠ pozri: WWW.GENDERSTUDIES.FPHIL.UNIBA.SK Kiczková, Z. 1998. Úvod do feministických štúdií. Ako sa rodil pohľad z druhej, feministickej strany na Katedre filozofie a dejín filozofie Univerzity Komenského. Bratislava: Aspekt č. 1, s. 298-305. Pechriggl, A., Bidwell-Steiner, M, 2003. Gender Kolleg der Universität Wien: Bruche. Geschlecht. Gesellschaft. Gender Studies zwischen Ost und West. Wien: Materialien zur forderung von Frauen in der Wissenschaft, Band 16, s. 87-119. Bettels, A., 2004. Studieren und forschen in Bratislava im Bereich Gender Studies. In: Bulletin-Info 28, Zentrum fur transdisziplinäre Geschlechterstudien, Berlin: Humboldt Universität, s. 23-27. Bútorová, Z. – Filadelfiová, J. – Marošiová, L., 2004. Ženské mimovládne organizácie: trendy, problémy, výzvy.

Krátky pohľad do pred/histórie

Tak ako pri zrode filozofie, jej ontologickej paradigmy, bol na počiatku údiv a začiatočná otázka znela: „Čo je súcno ako súcno?“ aj my sme si položili otázku: „Čo je feministická filozofia? Je to módna vlna, výstrelok, či hlasy z periférie?“
Oslovenie prišlo cez teóriu, presnejšie oboznamovaním sa s rôznymi filozofickými feministickými koncepciami, čo bolo pochopiteľné, keďže v našim zemepisných šírkach, presnejšie spoločensko-politických podmienkach o feministickom hnutí nebolo ani chýru ani slychu. Otvorili sa pred nami nové dimenzie poznania, nové perspektívy, témy, pribudol ďalší uhol pohľadu. V každom prípade išlo o proces neustáleho obohacovania napriek tomu, že aj v intelektuálnom prostredí prevažovali/jú negatívne konotácie slova feminizmus.

V priebehu tohto času sme sa aj vďaka dobrým osobným kontaktom s poprednými zahraničnými predstaviteľkami feministickej filozofie zoznámili so širokou paletou feministického myslenia a získanú poznatkovú bázu sme uplatňovali v špecializovane zameraných kurzoch. Niektoré z nich boli osnované interdisciplinárne, čím sa prostredníctvom tematických blokov (téma moci, identity, násilia, mýtu krásy) vytvoril priestor pre spoluprácu predstaviteliek a predstaviteľov rôznych vedných odborov, z ktorých sa sformovalo súčasné jadro učiteľského teamu Centra.

Rozrastalo sa aj tematické spektrum rodovej problematiky a dochádzalo k jej reflektovaniu v rámci viacerých vedných disciplín, čo zase súviselo so zapájaním ďalších odborníčok a odborníkov z iných katedier Filozofickej fakulty, či z iných (nielen akademických) pracovísk do činnosti Centra. Veľmi dobrá spolupráca sa rozvinula napríklad s učiteľmi a učiteľkami z katedier etnológie, psychológie, sociológie, anglistiky, germanistiky, politológie, kulturológie, žurnalistiky a i.), ale aj s viacerými mimovládnymi organizáciami (EsFem, Aspekt, a ďalšie).
Chceme vyzdvihnúť a zdôrazniť dva aspekty, ktoré v súčasnosti tvoria dôležitú súčasť rodových štúdií. Sú nimi:
a) **interdisciplinarita**
Prekonávanie hraníc jednotlivých disciplín umožnilo nové nastoľovanie otázok a spôsobov myslenia a súčasne vygenerovalo pýtanie sa: Čo znamená kategória, resp. koncept rodu v jednotlivých disciplínach?

Oboznámiť sa s konceptom rodu, resp. rodovou perspektívou znamená sprostredkovať nevyhnutné poznatkové a teoretické východiská (pojmový aparát) pre rodové interpretácie a analýzy v rôznych študijných odboroch ale aj každodenného života. Vedie k prekračovaniu hraníc medzi odbormi, teóriou a praxou, akademickým prostredím a každodenným životom, filozofiou a umením.
b) **kritické myslenie** v procese rodového scitlivenia, ktoré je namierené tak voči **rodovej neutralite**, ako aj **rodovým stereotypom.**

In: Majchrák, J., Strečanský, B., Bútora, M., Keď ľahostajnosť nie je odpoveď. príbeh občianskeho združovania na Slovensku po páde komunizmu. Bratislava: IVO.

Snahy o zviditeľnenie rodovej diferencie namiesto rodovej neutrality nás viedli k formulovaniu nasledovných otázok, ktoré sa stali predmetom diskusie s kolegyňami a kolegami z iných katedier. Sú rodové vzťahy prítomné /neprítomné, resp. artikulujú sa v témach jednotlivých odboroch? Akým spôsobom sa hovorí o týchto vzťahoch, resp. ako sa tematizuje „mužskosť“ a „ženskosť“? Môže rodový pohľad prinášať aj impulzy a inšpirácie pre samotný odbor?

V diskusiách sme narazili na značnú rozmanitosť a vrstevnatosť pojmov “mužskosť“ a „ženskosť“. Tieto termíny sa môžu vzťahovať na empirické charakteristiky mužov a žien (empirická asociácia) alebo na atribúty kultúrne asociované s „mužskosťou“ a „ženskosťou“ (symbolické asociácie), pričom sa menia v priebehu histórie a v rámci rôznych kultúr.

K rodovej neutralite

V pojmovej štruktúre moderného myslenia sú pojmy – ľudské, objektívne, pravda – vzájomne previazané so všeobecným / univerzálnym a patria do jedného spoločného zoskupenia. Špecifikum „mužského“ býva najčastejšie implicitne alebo explicitne stotožňované so všeobecným, s človekom vôbec. „Mužské“ sa vydáva za všeobecne ľudské. V niektorých jazykoch sa jedným slovom označuje aj „človek“ aj „muž“, napr. v angličtine *man*, v nemčine *der Mann*, vo francúzštine *l´homme*. Toto stotožňovanie má jeden významný mocenský aspekt. Ten, kto disponuje univerzálnym, resp. všeobecne ľudským, má súčasne oprávnenie disponovať mocou a otvára si možnosť ovládať, kontrolovať, riadiť a uplatňovať vzťahy nadvlády a moci nad tým, čo sem nepatrí, čo je Iné. Obsadenie, „okupácia“ všeobecného (a teda aj ľudského) „mužským“ je príčinou zachovávania rodovo-špecifického systému nadvlády, mocenskej asymetrie medzi mužským a ženským. Je krokom, ktorý je potrebný pre legitimizovanie asymetrickej a hierarchickej povahy rodových vzťahov. Navonok ale táto mocenská asymetria môže byť skrytá práve rodovou neutralitou.

Rodová neutralita sa utvára univerzalizáciou parciálneho, t.j. univerzalizáciou maskulínnych predstáv. Parciálne – „mužské“ sa prehlási za všeobecne ľudské. Urobí sa to ale veľmi rafinovane. Kritériá toho, kto je "racionálny človek", resp. kto je „autonómny subjekt“ sa preberú z kritérií, ktorými je (parciálne a stereotypne) zadefinovaná „mužská racionalita, resp. autonómnosť“. Môže to byť napríklad logickosť myslenia, alebo nezávislosť, neviazanosť. Touto univerzalizáciou sa vytvorí zdanie rodovej neutrality, akejsi “bezrodovosti“, akoby šlo o „človeka vôbec“, nezávisle od jeho rodovej určenosti a špecifickosti.

Pojem ľudskej racionality sa historicky tiež utváral a definoval zo špecificky mužskej perspektívy. Podobne aj filozofické koncepcie občianskych práv, morálky, spravodlivosti sú nasýtené predstavami zahŕňajúcimi prioritne mužskú skúsenosť.

Viaceré feministické filozofky kritizovali rodovú neutralitu za to, že sa v rámci nej uvažuje o človeku ako o všeobecnom a nehistorickom subjekte. Spochybňovali tie vymedzenia, ktoré vychádzajú z nemennej podstaty človeka a usilovali sa

vypátrať konkrétne historické okolnosti zrodu toho, čo sa vydáva za všeobecné, nemenné a večné určenie človeka. Simone de Beauvoirová vo svojej slávnej knihe **Druhé pohlavie** píše: *„vzťah dvoch pohlaví nie je vzťah dvoch pólov: muž predstavuje zároveň klad aj neutrum... Žena vystupuje ako zápor, takže každé určenie znamená obmedzenie bez reciprocity... Žena sa určuje a diferencuje svojim vzťahom k mužovi a nie muž vzťahom k žene; žena je nepodstatná proti podstatnému. On je Subjekt, on je Absolútno, Ona je Druhé.“* (Beauvoirová, S. de, 1968, s. 9)

Rodová citlivosť súvisí s odstraňovaním rodovej neutrality, so zabránením vytvárať si ambície na nadvládu, dominanciu. Jej predpokladom je rodovo – diferencované myslenie, ktoré si nebude nárokovať na všeobecnosť a nebude svoju parcialitu zakrývať a zamlčovať. V každodenných výrokoch to poznáme v podobe vyhlásení: „Na pohlaví nezáleží. Nám ide o všeľudské, o človeka vôbec, atď.“

Pestovať rodovú citlivosť znamená byť skeptický voči príliš abstraktne – všeobecným určovaniam človeka. Zároveň znamená uvedomiť si, že rod je skutočným faktorom, ktorý určuje, aké možnosti výberu majú členovia spoločnosti.

Uvedieme príklad z teórie, presnejšie z diskusií o tom, či existuje „ženská morálka“. Jedna z hlavných iniciátoriek o dôležitosti „iného hlasu“ Carol Gilligenová tvrdí, že existujú najmenej dve rozdielne morálne perspektívy, resp. orientácie: perspektíva spravodlivosti a perspektíva starostlivosti a pramenia v rozdielnych skúsenostiach chlapcov a dievčat. Morálne city a súdy chlapcov (inklinujúce viac k perspektíve spravodlivosti) a dievčat (inklinujúce viac k starostlivosti) sa v procese socializácie rozdielne utvárajú, a to už od ranného detstva. Treba zdôrazniť, že rozdielne morálne správanie nie je založené biologicky (téza o dvoch morálnych orientáciách nie je spojená s biologickým determinizmom). Obidva rody poznajú obidve morálne orientácie, ale na základe odlišných socializačných procesov, realizovaných v rodovo-diferencovaných socio-ekonomických, vzdelávacích a kultúrnych kontextoch, utvárajú sa odlišné morálne orientácie u chlapcov a dievčat. Pretože skúsenosti a vzťahy k iným sú vždy konotované s faktom rodovej diferencie, pôsobí rodová diferencia aj na morálny vývoj. Spojenie morálnej orientácie a rodovej diferencie vyplýva teda z Gilligenovej premisy sociálnej dimenzie morálneho súdu. Morálne city a súdy sú výsledkom ranno-detských kontextuálnych skúseností a vzťahov. Podľa Gilligenovej je dôležité, aby sa nezanedbávala ani jedna z morálnych perspektív a boli vytvorené podmienky pre rovnocennosť obidvoch morálnych orientácií.

Keď sa však pozrieme do filozofickej a psychologickej tradície, nie je to tak. Ako príklad redukcie morálky na morálku spravodlivosti, v ktorej sa zanedbáva morálka starostlivosti, uvádza Gilligenová stupňovitý model morálneho vývoja amerického sociálneho psychológa a pedagóga L. Kohlberga. Keď sa podľa tejto stupnice (6 stupňov v rámci troch úrovní) posudzovali dievčatá a ženy, dosahovali strednú – konvencionálnu úroveň. Gilligenová nielenže urobila vlastný empirický výskum s dievčatami a ženami, v ktorom počula ich „iný hlas“, ale aj ukázala, že Kohlbergova stupnica je odvodená z empirických skúmaní, ktoré sú zamerané na

mužov, resp. viac korešpondujú s mužskou skúsenosťou. V takomto androcentrickom spôsobe videnia a posudzovania je ľudský morálny vývoj stotožnený s mužským, a tak u Kohlberga dochádza k dvojitému vylúčeniu: jednak morálky starostlivosti, ale aj „iného hlasu“, ktorý usmerňuje a vedie morálny vývoj žien. A to všetko na základe univerzalizácie partikulárneho.

K rodovým stereotypom

Vyjdime z nasledovného vymedzenia: Rodové stereotypy sú zjednodušené, nerealistické obrazy „mužskosti“ a „ženskosti“, idealizované a očakávané vzory, ktoré nás sprevádzajú vo všetkých oblastiach života. Svojou bezprostrednou reprodukciou utvárajú zdanie prirodzenosti.

V tejto súvislosti sa môžeme ďalej opýtať: Načo poslúžila argumentácia o "mužskej/ženskej prirodzenosti"? Možnou odpoveďou je: Vo fungovaní modernej spoločnosti, odvolávanie sa na "mužskú/ženskú prirodzenosť" legitimizovalo moc pri zaraďovaní ľudí do oddelených sfér života – mužov do verejnej a politickej, ženy do privátnej, rodinnej sféry. Rozšírila sa a hlboko zakorenila predstava, v ktorej sa objektivita, rozum a duch spája s „mužským“ a subjektivita, pocity a príroda so „ženským“. V tomto rozčleňovaní na emocionálnu a intelektuálnu prácu, stali sa ženy garantkami a ochrankyňami osobného, emocionálneho a zvláštneho, kým muži mali byť kompetentní v doméne neosobného, racionálneho a všeobecného, teda v tých oblastiach ako je veda, politika, ekonomika, ktoré sa v modernej spoločnosti rozvíjali ako inštitúcie vo sfére verejnej. Usídlil sa stereotyp muža – živiteľa a ženy – opatrovateľky.

Vytváranie sveta práce na princípe efektivity si vyžadovalo účelový typ racionality, ktorý sa asocioval s "mužskou identitou" a všetko to, čo ohrozovalo túto identitu a uvedomenie si výkonu, sa nesmelo pripustiť, aby pôsobilo vo verejnej sfére. Doplnkovo bolo vykázané do privátneho, ktoré má slúžiť ako „remédium“ na regeneráciu síl pre vstup do veľkého sveta práce a výkonu.

V súčasnosti síce zostáva zameranie na privátnu sféru väčšinou v praktickom pôsobení a morálnej kompetencii žien, zároveň sa však uskutočnil ich vstup do verejných priestorov (oblasť výroby, vedy, politiky). Pretože sa tieto sféry – verejná a privátna – štrukturálne, funkčne, organizačne, odlišujú svojim zameraním, prináša pre ženy pobyt vo svete práce a zároveň vo svete rodiny napätia a problémy. Sú oveľa častejšie stavané pred dilemy tohto typu: snažiť sa realizovať v obidvoch sférach, alebo sa vzdať jednej a niektorú z nich uprednostniť.

Tento "pendlujúci pohyb" medzi rodinou a zamestnaním (platenou prácou) sa stáva dôležitým prostriedkom poznania ženy byť "Inou" a zohľadnenia vlastnej identity. Rovnako dôležité je aj to, že tento problém – zosúladenia rodiny a zamestnania – ďaleko presahuje rovinu osobného a individuálneho a je zásadným politickým problémom.

V súvislosti s oddelením verejnej a privátnej sféry vráťme sa k štruktúre rodových stereotypov, ktorá je vytvorená:

a) *ostrou bipolarizáciou*. Jednu skupinu tvoria také pojmy ako: emócie, príroda, pasívne, privátne, a k nim sa priraďuje žena/„ženskosť“. Druhé, opozičné pojmové zoskupenie, resp. protiklad tvoria pojmy: rozum, kultúra, aktívne, verejné. Tie sa jednoznačne asociujú a s mužom/„mužskosťou“.
b) *rigidnými, nepriechodnými hranicami medzi týmito bipolaritami.* Táto nepriechodnosť sa vymedzuje a uskutočňuje ako negácia (napr. racionálne a neracionálne), alebo logickou úvahou buď – alebo, (napr. buď je niečo racionálne alebo emocionálne, resp. iracionálne). Takáto “dualisticky konštruovaná dichotómia“ polarizuje rozdiely a minimalizuje spoločné charakteristiky.
c) *nerovnocennými, asymetrickými a hierarchickými vzťahmi medzi polaritami,* lebo pojmom, ktoré stoja na jednej strane, t.j. rozum, kultúra, duch, rozum, racionálne, subjekt, verejné, aktívne atď. sa pripisuje výsostne dominantné postavenie a pojmy ako: emócie, príroda, telo, zmyslové, objekt, privátne, pasívne sú vo vzťahu k svojim párovým protikladom v subordinovanom (doplňujúcom) vzťahu. Polarizované rozdiely sa dávajú do rámca nadradenosti/podradenosti, pričom sa častokrát podradená strana považuje za prostriedok (nástroj) na dosiahnutie vyšších cieľov nadradenej strany. Cez rôzne formy inštrumentalizácie dochádza k devalvácii Iného. Prijatím prísneho dualizmu medzi „ženskosťou“ a „mužskosťou“ sa posilňuje patriarchálny dualizmus, v ktorom mocná elita dominuje a znižuje hodnotu tých, ktorí moc nemajú. Týmto sa akceptuje hierarchická predstava o rode. Patriarchát sa sám obnovuje tak, že konštruuje „mužskosť“ a „ženskosť“. Preto jeho prekonávanie by malo začať spochybňovaním jestvujúcich obsahov pojmov „maskulinity“ a „femininity“.

Ak sú mužské a ženské vlastnosti, činnosti, správanie, roly i očakávania príliš rigidne stanovené a jednoznačne určené, potom neumožňujú pestrejšie a pružnejšie rozhodovanie a fungovanie jednotlivým príslušníkom obidvoch rodov. Pôsobia obmedzujúco, zužujú, resp. zabraňujú a znemožňujú rôzne možnosti osobného rozvoja. Maskulínne a femininne stereotypy nás zaväzujú, strážia a prikazujú. Musíme sa usilovať, aby sme podľa nich žili. A sú aj situácie, keď ako jednotlivci sme priam zajatcami/zajatkyňami rodových stereotypov. Spoločenské rodové konvencie vyžadujú, aby sa k ženám a mužom pristupovalo s rôznym stupňom rešpektu. Väčšina ľudí si preto v patriarchálne organizovanej spoločnosti osvojuje formy mužského a ženského prejavu, pohybov, povolania, obliekania, spôsobu komunikácie, správania sa, a tak dávajú jasne najavo, ku ktorému rodu patria, aby k nim ostatní ľudia mohli primerane (zavedeným a ustáleným rodovým normám) pristupovať a posudzovať ich. Predstavy, čo robí pravého muža pravým mužom a pravú ženu pravou ženou, pociťujeme ako dané. My – ako muži a ženy – vstupujeme do týchto už spoločensky, historicky, jazykovo sformovaných stereotypov. Prispôsobenie sa tomu, čo od nás požadujú jestvujúce polárne a hierarchicky utvorené hodnoty a vzorce správania, znamená v konečnom dôsledku reprodukciu tejto stratégie:
a) rozdeľovania ľudí – mužov a žien – do dvoch antagonisticky nepriateľských táborov,

b) pohŕdanie a znevažovanie femininnych hodnôt, resp. toho, čo sa spája so ženskosťou a ženou vôbec,
c) posilnenie skôr dominantného typu než partnerského vzťahu medzi rodmi.

Ďalšími dôsledkami rodových stereotypov ako zjednodušeného a zidealizovaného obrazu „mužskosti“ a „ženskosti“ (vzoru), ktorý sa nedá v individuálnom živote úplne naplniť, sú depresie, sebapoškodzujúce správania (napr. anorexia mentalis), ale aj násilie v intímnych vzťahoch.

Pozornosť treba venovať tým koncepciám, v ktorých sa tvrdí, že psychický vývin predurčuje ženy/dievčatá na to, aby sa stali opatrovateľkami v tom širokom zmysle slova, teda osobami, ktoré sa v prvom rade starajú o Iných (deti, chorých starých, atď.) Podľa týchto koncepcií mužov predurčuje psychický vývin na to, aby sa stali individualizovanými jedincami, ktorí medzi sebou súperia.

Pri utváraní a uchovávaní rodových stereotypov významnú úlohu zohráva konkrétne spoločenské prostredie a v rámci neho inštitucionalizovaná výchova. Je preto potrebné a dôležité systematicky preskúmať učebnice a odporúčanú literatúru pre rodinnú výchovu.

Na zaisťovaní trvania a reprodukovania rodových stereotypov majú okrem školy veľký podiel aj ďalšie dve inštitúcie rodina a cirkev. Pierre Bourdieu v knihe *Nadvláda mužov,* tvrdí, že hlavná rola pri uchovávaní mužskej nadvlády a mužského pohľadu pripadá nepochybne rodine, pretože skúsenosť deľby práce podľa pohlavia a do jazyka vpísaná predstava (mužské a ženské práce) sa vnucuje práve v rodine veľmi skoro. Cirkev ako inštitúcia vštepuje chápanie tradičnej rodiny ako útvaru podriadeného patriarchálnym hodnotám.

Slovenská republika po rozdelení Československa prebrala záväzok z roku 1987, kedy sa vtedajšia – Československá socialistická republika zaviazala prijať opatrenia na odstraňovanie škodlivého vplyvu rodových stereotypov, keď podpísala Dohovor o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien (CEDAW). V článku 10/c sa uvádza, že:

„Štáty, zmluvné strany, prijmú všetky príslušné opatrenia na odstránenie diskriminácie žien, aby im boli zabezpečené rovnaké práva s mužmi v oblasti vzdelania a najmä, na základe rovnoprávnosti mužov a žien, opatrenia slúžiace na zabezpečenie:
c) odstránenia všetkých stereotypných koncepcií úlohy mužov a žien na všetkých úrovniach a vo všetkých formách vzdelávania presadzovaním koedukácie a iných foriem vzdelávania, ktoré pomôžu dosiahnuť tento cieľ a najmä revíziou učebníc a školských programov a prispôsobením vyučovacích metód.“

Jedným z najťažších problémov je prelamovanie rodových stereotypov. Pri identifikácii zaužívaných rodových stereotypov, spôsobov ich prezentácie a pomenovania sa môžeme orientovať na to, či rodová dualita je vyjadrená v polarizovanej a ostro ohraničenej forme, ktorá znemožňuje akékoľvek prieniky mužsko-ženské svetov. Riešenie v žiadnom prípade neznamená len nejakú inverziu, resp. vyzdvihovanie ženského spôsobu existencie nad mužským a s tým spájaných charakteristík (ako napr. spriaznenosť/blízkosť k prírode, altruizmus, atď.) Musí sa účinne spochybniť umelá dichotomizácia ľudí na diametrálne odlišné skupiny.
Uvažovať inak by znamenalo:

a) rozlúčiť sa s takým štýlom myslenia, ktorý sa pohybuje v ostrých, vyhranených, jasných polaritách, vyjadrených ako "buď – alebo", „ jedine takto a nijak inak“, v jednoznačných negáciách. Spochybňovať rigidné kódy hierarchických binárností,
b) prejsť k "sieťam" a sústrediť sa viac na bohatosť "modalít", ktoré ležia práve medzi týmito polaritami, na to, ako vzájomne súvisia a ako sa vzájomne v širšom kontexte podmieňujú,
c) spochybňovať predovšetkým tie dualistické modely myslenia, ktoré plnia vylučujúcu a hierarchickú úlohu. Konkrétne: nestavať proti seba v hierarchickom poriadku racionalitu a emocionalitu ktorá sa ako umelá konštrukcia „napasováva“ na konkrétnych nositeľov/ky,
d) nepetrifikovať tradičnú deľbu rodových rolí a umožniť alternatívy,
e) nanovo tematizovať a pomenovávať (redefinovať) otázku femininity a maskulinity v ich najrôznejších aspektoch a vzťahoch. Začať o nich uvažovať iným, novým spôsobom,
f) analyzovať obsahy pojmov, hlavne tých, ktoré majú silnú rodovú konotáciu, napr., keď sa starostlivosť chápe ako forma vzťahu k iným, ktorá vyžaduje ženský spôsob trávenia času (zrieknutie sa svojich potrieb na úkor potrieb iných), zarábania na živobytie (v kľúčových, ale nie dobre platených povolaniach zdravotných sestier alebo učiteliek) a správania sa k iným (s dôrazom najmä na pozorné počúvanie). Dá sa o starostlivosti uvažovať aj inak? Ako sa dá redefinovať?
g) všímať si viac štruktúru a fungovanie mocenských vzťahov a používať metódy monitorovania, kvantifikácie a analyzovania rôznych foriem znevýhodňovania a diskriminácie,
h) nemlčať, ale rozprávať „vlastné príbehy“ a odvážiť sa k rodovej neposlušnosti.

A teraz sa musíme ešte raz opýtať: Prečo treba rodové stereotypy prelamovať? Aký cieľ sa ich prekonávaním sleduje?

Cieľom je umožniť a posilniť "individualizáciu", pretože pre rodové stereotypy je charakteristické práve paušálne a nediferencované prisudzovanie určitých vlastností, hodnôt, správania a konania všetkým príslušníkom/príslušníčkam rodu bez rozdielu, a tak bránia rozvoju osobnej individuality. Každý človek – jednotlivá žena i jednotlivý muž – by mali mať možnosť voľby toho, čo si pri tvorbe svojho obrazu, svojej jedinečnosti, svojho Ja, zoberie z jestvujúcich vzorov a noriem ženskosti alebo mužskosti. Pritom závisí na ňom/nej, čo si sám/sama zvolí. On/ona sa má stávať návrhárom/návrhárkou svojho života a vlastných vzorov. To neznamená, že sa úplne „vyvlečie“ z vplyvu a moci normatívnych predstáv o „ženskosti“ a „mužskosti“. Ide teda skôr o charakter rodových hodnôt a noriem, o to, aby boli dostatočne pružné a meniace sa. Tak by mohli viac prihliadať k zvláštnostiam jednotlivých indivíduí a neviedli by k redukovaniu a obmedzovaniu ich jedinečnosti. Mali by vytvárať priestor pre proces individualizácie, pre hru individuálnych rozdielov a pre "starostlivý prístup k indivíduu". Zdôrazňuje sa požiadavka, aby sa indivíduá vnímali a podporovali v ich zvláštnosti a v ich špecifickej situácii. To je obzvlášť relevantné pre ženy. Majú totiž bohatšiu

skúsenosť s tým, že ženy sa nevnímajú ako indivíduá. Rovnako majú skúsenosť aj s tým, že so "ženským" spôsobom života sa asociujú aspekty a prvky, ktoré sú menej hodnotené a oceňované. Často sú na základe im priradených, rigidných a stereotypných rodových noriem postavené pred obmedzené možnosti voľby.

Ak sa ženy neuznávajú ako indivíduá, potom ani nedisponujú kompetenciou, aby mohli samy určovať svoje životy. U mnohých žien neraz maximálnou snahou bolo, že sa skôr prispôsobovali pravidlám „hry“, ktoré ony neurčovali, resp. spolu neurčovali. Chceli sa len vyrovnať s „mužskou“ realitou, úspešne sa jej prispôsobiť a pritom rezignovali na vlastné bytie podľa svojich predstáv, túžob a záujmov. Spochybňovanie a rozbíjanie stereotypov je zložitý a dlhodobý proces.

Nasledovný príklad uvádzame skôr ako názornú urážku toho, ako hlboko sú zakorenené rodové stereotypy v našich hlavách, presnejšie aj v predstavách veľmi erudovaných odborníkov. Jeden z nich – popredný slovenský pedagóg a psychológ – sa na stránkach novín[2] vyjadroval k pálčivému a aktuálnemu problému feminizácie školstva a k negatívnych dôsledkom, ktoré s uvedeným fenoménom súvisia. Nemenovaný autor sa dôrazne prihovára k potrebe zabezpečiť rovnomernejšie zastúpenie žien a mužov, učiteliek a učiteľov vo výchove a vzdelávaní, s čím možno len súhlasiť. Všimnime si ale jeho spôsob zdôvodnenia tejto potreby. Vychádza z konštatovania, že učiteľské povolanie si vyberajú predovšetkým dievčatá a schvaľuje fakt, že v materských školách a na 1. stupni základnej školy pôsobia predovšetkým ženy. Hlavný problém vidí v nedostatku „mužov za katedrou“ na 2. stupni základnej školy, a to z jednoduchého dôvodu: vzhľadom na to, že na tomto stupni nemá ísť o memorovanie, ale o rozvíjanie myslenia, muži sú nenahraditeľní, pretože, ako uvádza *„mužov mozog pracuje v tomto smere presnejšie, lepšie, nepotrebuje toľko slov, viac sa opiera o logiku. Ženy sú zase lepšie v intuitívnom, kreatívnom myslení.“* Takže, recept je jednoduchý – kreatívne, intuitívne ženy sa hodia pre výchovu malých detí, racionálni, logicky uvažujúci muži sú kompetentnejší rozvíjať myslenie tam, kde sa schopnosť racionálneho a logického myslenia viac vyžaduje. Návod vskutku jednoduchý a priamočiary, založený na rozšírene zaužívanom rodovom stereotype o mužskej logike a ženskej emocionalite. Avšak práve preto, že vychádza z rodového stereotypu, fixuje a reprodukuje ho, prichádza k zjednodušenému riešeniu a v istom zmysle aj k deformovanej podobe uvažovania o probléme, keď tvrdí, že *„skôr dominantnejší muž ako emocionálnejšie založené ženy“* by mali poskytnúť riešenie problémov so zhoršenou disciplínou školákov, s ich agresivitou.

Ak aj vyjdeme z faktu, že existujú isté odlišnosti v spôsobe, akým ženy a muži pristupujú k jednotlivým problémom, vôbec to neznamená, že mužské myslenie sa dá vymedziť ako len racionálne, kým ženské zase len ako emocionálne. Najškodlivejšie na takomto dichotomickom myslení je dôsledok, spočívajúci v tom, že sa ním dopredu zadáva miesto tak ženám ako aj mužom, navyše sa to robí

[2] Na článok, ktorý bol pod názvom Muž za katedrou uverejnený v denníku Sme 12.10.2002 reagovali Doc. Etela Farkašová, Doc. Zuzana Kiczková, PhDr. Mariana Szapuová, Mgr. Monika Bosá a, Katarína Šimúnková. Ich spoločný text nebol uverejnený, niektoré uvedené argumentácie z neho čerpajú.

hierarchickým spôsobom, znevýhodňujúc nielen ženy, ale v niektorých prípadoch aj mužov (napr. tým, že ich vylučuje z pôsobenia na 1. stupni a v materských školách). Ďalší negatívny dôsledok takéhoto uvažovania je, že nepodporuje a nevytvára priestor pre väčšiu rozmanitosť vzorov, napr. pre to, aby deti sa mohli stretnúť nielen s racionálne a logicky uvažujúcim, ale zároveň aj citlivým a empatickým učiteľom.

Môžeme identifikovať, že v článku uvedená argumentácia sa opiera o dichotomické myslenie (rozum verzus emocionalita, príroda verzus kultúra, žena verzus muž a pod.), ktoré je dnes už v teórii kriticky zreflektované, podobne ako aj jeho škodlivé praktické dôsledky. Takýto spôsob uvažovania je zdrojom viacerých zjednodušených prístupov pri vysvetľovaní problému. Navyše, táto argumentácia v prospech prevahy mužského – logickejšieho myslenia sama pokrivkáva v logike autorovho usudzovania a paradoxne vedie k opačnému efektu než je ten, o ktorý sa autor usiluje. Ak totiž chceme podnietiť tvorivé myslenie žiakov a študentov, potom by podľa článku mali mať prevahu práve ženy, ktoré sú vraj podľa autora *„lepšie v intuitívnom, kreatívnom myslení“*. Vzdávajúc sa úlohy sudcu, ktorý by mal rozhodnúť, kto je v čom lepší, zastávame názor, že kreatívne myslenie je viacdimenzionálne a obsahuje tak prvky racionálne, ako aj emocionalitu, fantáziu, obrazotvornosť, intuíciu atď. To korešponduje s niektorými tézami Návrhu koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania SR (Projekt Milénium), kde sa o. i. píše, že je potrebné rozvíjať emocionálnu inteligenciu, prosociálne správanie a formovať ušľachtilé hodnoty ako sú láska, úcta, rešpekt, rovnosť, bratstvo, sloboda, dobrá vôľa, tolerancia, dôvera, poctivosť, čestnosť, vzájomná pomoc a spolupráca.

Ak teda zmena koncepcie výchovy a vzdelávania by mala smerovať, napr. od odovzdávania encyklopedických vedomostí ku komplexnému rozvoju osobnosti, od vyučovania k učeniu sa, od pasivity žiaka k aktivite, samostatnosti, tvorivosti, od uniformity a centralizmu k rôznorodosti a pluralite, od autoritárstva k humanizácii vyučovania a od preferencie verbálnej a matematicko-logickej inteligencie k rovnosti všetkých druhov inteligencie, potom by muži – za predpokladu, že sú skutočne takí, ako ich autor popisuje v článku – boli vážnou prekážkou pre realizáciu koncepcie reformy školstva. Takto domyslený dôsledok by bol zrejme neprijateľný aj pre samého autora.

K rozlišovaniu pojmov „pohlavie“ („sex“) a „rod“(„gender“)

Má sa priradenie „mužského“ (mužskosti) do zoskupenia s rozumom, kultúrou, duchom, na jednej strane a konštatovanie úzkej súvislosti „ženského“ (ženskosti) a prírody, emocionálnosti, resp. zmyslového, telesného chápať ako "prirodzený fakt", alebo sa jedná o súbor kultúrnych aktov, v ktorých sa "prirodzenosť" utvára historicky, v sociálnych kontextoch prostredníctvom diskurzov, prijatých v určitom spoločenstve, a preto ide skôr o kultúrnu konštrukciu?

Na jednej strane základná kategorizácia ľudí na mužov a ženy preukazuje nápadné nadkultúrne zhody: rôzne kultúry rozdeľujú ľudí do dvoch skupín – na

mužov a ženy a z tohto dôvodu si myslíme, že pohlavie (sex) označuje znaky, ktoré sú nám dané od prírody.

Napriek všetkým zhodám, nájdeme zaujímajú kultúrnu variabilitu v spôsobe, ako ľudia túto klasifikáciu zobrazovali i zobrazujú, aký význam tomuto rozdeleniu dávajú a aké vlastnosti obom pohlaviam priraďujú. To bolo jednou z príčin rozlišovaniu medzi pojmom sex (pohlavie) a gender (rod).

Kým pojem – **pohlavie** – sa vzťahuje k biologickej danosti žien a mužov, počínajúc rozdielmi týkajúcimi sa pohlavných orgánov a reprodukčných dispozícií, ale aj fyziologických a morfologických rozdielov, pojem – **rod** – označuje sociálne rozdiely medzi mužmi a ženami, ktoré nie sú vrodené, ale sa menia v čase a priestore – variujú v rámci spoločnosti i medzi spoločnosťami.

Toto rozlišovania sa spája s úmyslom ukázať dôležitosť ne-biologických t.j. sociálnych a kultúrnych faktorov, ktoré určujú vývoj mužov a žien. Zároveň sa tým chce podčiarknuť obsah známej myšlienky Simone de Beauvoirovej: *"Na svet sa nerodíme ako ženy, stávame sa nimi"*.

Pozornosť sa chce presunúť z otázky o význame sexuálneho rozdielu na otázku, akým spôsobom sa takéto významy vytvárajú, stávajú a čo znamenajú. Zámerom je prekonať naturalizáciu rozdielov medzi rodmi, teda to, že „ženskosť“ a „mužskosť“ sa tradične chápe ako samozrejmá danosť, ako niečo prirodzené.

Rovnako dôležitý je prakticko-politický dôsledok potreby dôsledne sa rozísť s biologickou kategóriou „pohlavie“ („sex“). Tým, že sa viaže na prirodzenosť, absolutizuje sa pomocou nej biologická stránka a úloha žien. Spoločným menovateľom je logika redukcionizmu, teraz v podobe stereotypu, podľa ktorého je žena viac pripútaná k prírode (resp. k imanencii) na rozdiel od mužov, ktorí predovšetkým reprezentujú kultúru. takýmto dichotomickým členením sa zavádzal precedens vylúčenia žien z kultúry.

Odmietavý postoj bolo treba zaujať k záveru, podľa ktorého tým, že ženy majú telo s určitými biologickými funkciami, inak cítia a myslia. Akoby subjektivita bola inkarnovaná v tele a nebola záležitosťou socializácie. Zároveň sa týmto spôsobom popieralo, že telo je definované politicky a sociálne.

Záver, ktorý išiel proti biologizmu znel: prirodzenosť je definovaná politicky. V tejto spoločnosti telá majú politický význam. Každý sexuálny boj je dnes aj skrytým (ale aj otvoreným) politickým bojom. Ako príklad možno uviesť diskusie o interrupciách. Kategória gendru (rodu) je nielen vedeckým ale aj politickým konceptom.

Dištancovanie sa od snáh definovať ľudí primárne cez ich pohlavnú príslušnosť viedlo k rozlišovaniu medzi pojmom pohlavie (sex, Geschlecht) ako biologickej určenosti a rod (gender, Geschlechtsidentität) ako sociálne utváraného fenoménu.

Pojem – **rod (gender)** – sa vzťahuje na sociálne a kultúrne rozdiely medzi ženami a mužmi, ktoré sú naučené, sú zmeniteľné v priebehu času a majú veľmi rôzne prejavy tak v rámci jednotlivých kultúr, ako aj medzi kultúrami. Je spoločensky utváraným pojmom – vzniká v kontexte určitej spoločenskej, kultúrnej a ekonomickej štruktúry.

Rod je pojem, ktorý odkazuje na sociálne a kultúrne rozdiely a vzťahy medzi mužmi a ženami, ktoré sú spoločnosťou podmienené, kultúrne konštruované. Rod je vytváraný daným stupňom vývoja a charakterom sociálnych vzťahov medzi ženami a mužmi. Označuje sa ním odlišné postavenie žien a mužov v sieti sociálnych a mocenských vzťahov, ktoré nie sú dôsledkom biologických, fyziologicko-anatomických odlišností medzi nimi, nie sú z nich odvoditeľné alebo nimi ospravedlniteľné.

Odovzdáva sa a reprodukuje procesom sociálneho učenia. Ako kultúrna norma podmieňuje psychosociálny vývoj jednotlivých mužov a žien a zároveň organizuje sociálne vzťahy medzi mužmi a ženami. Preto socializácia zahŕňa aj rodové aspekty. V procese rodovej socializácie sa reprodukujú isté charakteristické, v danej spoločnosti žiaduce vzory správania a rodových vzťahov.

To, čo sa pokladá za "biologicky dané", "prirodzené" je vo veľkej miere konštituované kultúrou, odovzdávaním a osvojovaním súboru rodovo špecifických hodnôt, predstáv, vzorov, stereotypov v procese výchovy.

Rod je sociálnou konštrukciou, ku ktorej sa viažu spoločnosťou pripisované alebo očakávané sociálne role, správanie, ale aj predsudky, stereotypy, hodnotenia a sebahodnotenia, resp. predstavy o tom, čo je a čo nie je pre ženu alebo muža správne a vhodné. Rod ako sociálna konštrukcia je spojená s istým normovaním, ktoré voči konkrétnym mužom a ženám vystupuje často v podobe očakávaní a symbolov. Rod je častokrát definovaný ako existujúci systém noriem, ktorý určuje rôzne role, pozície, možnosti a moc, "priznané" („pripísané") mužom a ženám. Rodovo-špecificky sú potom štruktúrované nielen činnosti a skúsenosti, ale rodové normy ovplyvňujú formovanie schopností a záujmov a pôsobia až do hĺbkových dimenzií psychických štruktúr. Rodové normy sú viac alebo menej skryté štruktúrne prvky, ktoré organizujú a usmerňujú svojou mocou náš duchovný, sociálny, symbolický svet i oblasť našej komunikácie. Rod treba zviditeľňovať ako kultúrny imperatív, resp. ako vzor predstáv, ktorý v individuálnom živote ale aj priestore ideológie a kultúry vykonáva moc. Rod označuje mnohovrstvové a premenlivé chápanie toho, čo to znamená byť v určitom sociálnom prostredí mužom alebo ženou.

„Rod sa niekedy chápe ako kategória vyjadrujúca isté vlastnosti reálnych ľudských bytostí alebo vzťahy, v ktorých sa tieto bytosti nachádzajú, resp. ktoré sú nimi vytvárané. takéto chápanie „rodu", typické skôr pre skoršiu fázu feministických diskusií, naozaj môže viesť k univerzalizmu a esencializmu. V poslednom desaťročí sa však do popredia dostáva druhá rovina, v ktorej „rod" operuje ako teoretický nástroj na vyjadrenie našich (historicky a kultúrne špecifických) predstáv o ľudských bytostiach ako ženách a mužoch a nášho chápania toho, čo znamená byť ženou, resp. mužom." (Szapuová, M., 1998, s. 37) Autorka tohto citátu sa prikláňa k druhej interpretácii, pretože umožňuje vyhnúť sa pomenovaniu *„nejakej všeobecnej alebo podstatnej charakteristike, prislúchajúcej všetkým ženám."* (Szapuová, M., 1998, s. 37)

Rod ako analytická kategória

Rod patrí k ústredným organizačným princípom sociálneho sveta, ktorý treba zahrnúť medzi základné analytické kategórie sociálneho výskumu. Rod je historicky sformulovaná, konkrétna a súčasne pre analýzu súčasnej spoločnosti štruktúrna kategória, *pomocou ktorej*

a) sa chcú oveľa viac než doteraz odhaľovať zanedbávané, potlačované a zamlčované skúsenosti a záujmy žien, i to ako sa tieto sociálne a osobné skúsenosti utvárajú. Do centra záujmu sa dostáva problém sebaurčenia alebo špecifickosti ženskej identity. Tento proces utvárania vedomia reflektovaním vlastnej špecifickej ženskej skúsenosti, toto nové sebavedomie ženy sa v západných krajinách odohrávalo v nespočetných a rozmanitých skupinách žien, vytvárajúcich stále širšiu, meniacu sa sieť bez centra, a to cestou kolektívneho (skupinového) procesu učenia sa. Tieto skupiny boli miestom, kde ženy vo vzájomnej komunikácii o vlastnej skúsenosti diagnostikovali privátne problémy ako politické. Od 70. rokov sa otázka rozdielnosti, inakosti ženskej skúsenosti stala centrálnou. Znamenalo to istý prechod od zdôrazňovania rovnosti k zdôrazňovaniu inakosti.

b) sa môžu analyzovať príčiny nerovnosti, znevažovania a diskriminácie ženského rodu vo všetkých spoločenských oblastiach a na všetkých úrovniach – individuálnej, sociálnej, politickej i symbolickej. Rod je štruktúrnym indikátorom sociálnych nerovností, vo všetkých sociálnych oblastiach (v patriarchálnej rodine, na trhu práce, vo sfére práva, v systémoch sociálneho zabezpečenia, atď.)

c) sa dá uskutočniť kritika patriarchátu, ktorý bol identifikovaný a hodnotený ako "základný vzor" zospoločenštenia alebo ako "sociálna konštanta". Analýzy (predovšetkým sociologické a historické) tejto asymetrickej, hierarchickej a špecificky mocenskej formy vzťahov medzi mužským a ženským rodom v spoločnosti priniesli už viaceré nové pohľady (napr. na spoločensky nižšie ocenenie resp. zneviditeľnenie ženskej práce, atď.).

d) sa dajú skúmať rôzne dôsledky rodovej nerovnosti pre rôzne skupiny žien a mužov. Preto je treba analyzovať vzájomné súvislosti medzi rôznymi typmi útlaku, medzi ktoré patrí sexizmus, rasizmus a diskriminácia na základe spoločenskej triedy, veku, sexuálnej orientácie či telesnej zdatnosti.

f) je možné skúmať vzájomný vzťah medzi myšlienkovými vzormi a sociálnymi „realitami". Napríklad skúmať kultúrno-historické pozadie, ktoré vedie k tomu, že mužské telo je symbolickou postavou duchovného a ženské telo symbolickou postavou telesnosti a sexuality. Tieto symbolické rodové priradenia majú moc a hlbinne ovplyvňujú sociálne usporiadanie rodov. Takáto optika potom prispieva k vysvetleniu, prečo napríklad sú ženy v určitých disciplínach menej zastúpené ako v iných, resp. prečo dnes „hard-science" disciplíny prevzali vedúcu úlohu v „politike vedy", atď.

g) je skúmať celú paletu rodových rolí a rodovej symboliky v rôznych spoločnostiach a dobách a ukázať, čo znamenajú a ako udržujú resp. menia spoločenský poriadok.

Rod – ako zásadná analytická kategória, ktorá umožňuje skúmať v praxi jestvujúce mechanizmy hierarchizácie medzi rodmi ale aj vo vnútri nich samotných. Pomocou nej sa možno pýtať na hodnotu, funkciu a dôsledky diferenciácií a polarizácií v historických, sociálnych, politických a kultúrnych kontextoch. Pojem rodu sa vzťahuje sa na systém znakov a symbolov, ktoré označujú mocenské a hierarchické vzťahy medzi rodmi.

Skúmania umožňujú odhaliť spôsoby, akými sa ženy a muži v dôsledku svojho odlišného postavenia v štruktúre spoločnosti vyrovnávajú s odlišnými voľbami a obmedzeniami, ktorým sú vystavení a aké stratégie pritom vyvinuli. Predmetom záujmu je i to, ako sa konkrétne spoločenské konštrukcie rodu odrážajú v životoch žien a mužov.

Na záver treba ešte raz zdôrazniť: Kategória rodu môže byť vtedy efektívnym nástrojom kritiky, ak sa prináša výpovede o nerovnosti a moci. V tom je jej podstatná sila, tvrdí americká historička Joan W. Scott
„Neschopnosť rozpoznať odlišnosti rodov v dobe, keď rod funguje ako súbor sociálne zavedených očakávaní, ktoré regulujú každý aspekt nášho života, sa rovná odmietnutiu uznať systém nadvlády, ktorý všetko prestupuje. Mlčanie o podriadenosti žien môže často znamenať vedomý či nevedomý súhlas s touto podriadenosťou.“ (Jaggerová, A. M., 1992, s. 791)

Stále platí: Sociálne šance, ktoré majú ženy a muži v spoločenskom procese výmeny, v ktorých rodová diferenciácia zohráva úlohu, závisia od ich postavenia v rodovom usporiadaní a od mocenských vzťahov medzi rodmi v kultúrnej, politickej a symbolickej sfére. Stále sa treba pýtať: Kto je konštruktérom najvýznamnejších pravidiel a hraníc sveta? Kto má väčší záujem ich strážiť a brániť? Aké výhody a privilégia to prináša?

K histórii kategórie rod

Diskusie o pojmoch sex a gender začali v USA v 70. rokoch v kontexte feministického hnutia a vedecko-kritických diskusií. Rozlíšenie týchto pojmov, presnejšie chápanie pojmu gender (rod) ako socio-kultúrne určenia, ktoré je protikladom biologického pohlavia, útočilo predovšetkým na biologický determinizmus, zmysle: "Biológia nie je osud". Šlo o to, aby sa oddelili kultúrne špecifické formy mužskosti a ženskosti od biologického pohlavia.

Pôvodne gramatická kategória nadobudla značné sémantické rozšírenie a stala sa kľúčovým pojmom vo verejných a univerzitných diskusiách s ďalekosiahlymi implikáciami pre súčasný diskurz o subjekte a identite. Ak spočiatku išlo o to, vedomým rozlišovaním medzi sex a gender upozorniť spoločenskú a kultúrnu konštrukciu rodovej identity, neskôr išlo o jej zásadnú kritiku.

Tento pojem urobil v 70. a 80. rokoch 20.storočia v západných krajinách prekvapujúcu kariéru v rôznych vedných disciplínach Množstvo medzitým publikovaných štúdií dokumentuje vysokú poznávaciu hodnotu, ako aj rozšírenie tejto kategórie do všetkých spoločensko-vedných disciplín. Rod označoval

v prvých teoretických koncepciách vzťah medzi ženami a mužmi, resp. medzi ženskosťou a mužskosťou. Zavedením vzťahu sex-gender vzniká kultúrny a historický rámec, v ktorom sa nástojčivejšie nastoľuje otázka konštruovanosti rodu. Predchádzalo tomu ale kladenie otázok typu: „Je biológia stále ešte „osudom“? Na akom ideologickom základe spočívajú tie názory, ktoré viac kladú dôraz na rovnosť rodov od tých, ktoré vychádzajú skôr z rozdielnosti rodov? Aké to má dôsledky pre vedeckú diskusiu a politickú prax?

Keď hovoríme o rode, treba si všímať kontexty a historické pozadie. Kým v 70. rokoch záujem sa sústreďoval na ženské písanie, v 80. rokoch prevážili diskusie o tom, že všetky subjekty sú „rodujúce“ a všetky literárne diskurzy sú rodovo-špecifické, v 90. rokoch vznikajú Men´s Studies. Myšlienka sociálnej konštrukcia rodu/ov viac upriamila pozornosť na štúdium „mužskosti“ a presiahla feministický diskurz. A hoci jeho primárny záujem bol zameraný na skúmanie postavenia žien v spoločnosti a zviditelnenie ženskej skúsenosti, ktorá bola vo vede často zanedbávaná, bez povšimnutia nezostal ani problém sociálnej konštrukcie maskulinity. Skúmaním života mužov sa zistilo, že hoci muži v podstate nejako profitujú z inštitucionalizovaných privilégií patriarchátu, avšak nie všetci disponujú reálnou spoločenskou mocou, resp. nie všetci muži majú moc.

V súčasnosti rastúcu popularizácia kategórie rodu treba vidieť aj v súvislosti s problémami globalizácie, génovými a reprodukčnými technológiami, ako aj mediálnym pôsobením. Medzi vedkyňami nie je zhoda v rozsahu používania kategórie rodu. Dôvod rozdielneho používania kategórie rodu leží v rozdielnej teoretickej orientácii. Kým vedkyne, ktoré vychádzajú z psychoanalýzy a postštrukturalizmu, považujú kategóriu rodu za analytickú kategóriu na skúmanie identity, jazyka a symbolického poriadku, vedkyne, ktoré sa zaoberajú históriou a kritikou ideológií, uprednostňujú v prvom rade mocenské vzťahy, ako aj sociálne a kultúrne pôsobenia, ktoré vznikli označovaním rodov.

V doterajšej bohatej histórii tohto pojmu existovalo rozmanité jeho používanie, ktoré prešlo mílnikmi od „sociálneho rodu“ cez synonymum „ženy“ k „spoločenskému systému noriem“, a pritom stále ostáva veľká rôznorodosť jeho vymedzenia. Niektoré autorky privítali tento fakt s poznámkou, že práve nejednotná význam otvára pojmu gender možnosti formulovať nové výskumné podnety[3]. Profesorka histórie Joan W. Scott sa bráni snahám zjednotiť jeho význam a je presvedčená, že práve rozdielne definície prinášajú pojmu životnosť. *"V rodovom výskume sa nastoľujú otázky o pôsobení a fungovaní rodov a dopredu nevieme, aké budú odpovede. Vieme len, že sa naše poznatky nerozšíria len o pochopenie skúseností žien, ale aj o vzťahy medzi rodmi a o moc a rolu, ktorú tento vzťah v ľudskej spoločnosti zohráva. Týmto poznaním máme lepšiu východiskovú situáciu, aby sme premysleli, čo môže znamenať rovnoprávnosť a ako sa dá dosiahnuť."* (Scott, J. W., 2001, s. 35)

[3] Situáciu navyše komplikuje aj to, že pojem gender je do viacerých jazykov nepreložiteľný a v mnohým krajinách museli preň nájsť adekvátne slovo, čo spôsobovalo ťažkosti.

Čo sú Rodové štúdiá (Gender Studies/Gender Studien)?

Gender Studies sú výskumné a študijné programy, ktoré sa zaoberajú otázkami fungovania rodu, resp. fungovaním kultúrnych mechanizmov rodovej konštrukcie. Sústreďujú sa na vysvetlenie špecifických foriem rodovej diferencie v rôznych historických a súčasných spoločnostiach. Analyzujú rodovú prax na úrovní indivíduí a skúmajú význam kategórie rodu pre sociálne konanie žien a mužov. Siahajú po rôznych metódach v jednotlivých disciplínach, modifikujú ich a ďalej rozvíjajú.

„Rodový výskum/Gender Studies sa pýtajú na význam pohlavia/rodu v kultúre, spoločnosti a vo vede. Nepredpokladajú pevný pojem rodu, ale skúmajú ako sa tento pojem utvára v rôznych súvislostiach, aké významy sa mu pripisujú a aké dôsledky má rodová štruktúra na rozdeľovanie politickej moci, na tvorbu vedenia, kultúru a umenie." (Stephan, I. – Braun, Ch. von, 2000, s. 33)

Gender Studies nastoľujú interdisciplinárny výskumný smer a majú transdisciplinárne zameranie. Nie sú len úzko akademickou disciplínou, ale sa môžu chápať ako praktická orientácia pri zvládaní rodovo-špecifických každodenných problémoch. Často sa pritom zdôrazňuje, že diskusie nemôžu byť komplexné a diferencované, ak sa nevedú aj na akademickej pôde.

Gender Studies sa odlišujú od Women´s Studies, majú rozdielne funkcie, ktoré sa ale navzájom dopĺňajú. Gender Studies vyrástli zo ženského hnutia a rôznych prúdov feminizmu. Prv než vznikli, existoval celý rad výskumných ženských projektov a katedier pre ženský výskum, dokonca inštitúty. Tieto projekty mali najčastejšie ťažisko v jednotlivých disciplínach, ktorých záujem sa sústredil na skúsenosť žien. Bola to oprávnená reakcia na prehliadanie, či devalváciu skúseností žien, ich videnia sveta. Volanie po reflexii ženskej skúsenosti bolo nielen metodologicky nepostrádateľné, ale malo aj politický význam, pretože bolo treba prehodnotiť to, čo sa koncipovalo ako „ženské", „ženskosť"[4]. Bolo treba odmietnuť tradičné stereotypy, v ktorých sú ženy vnímané ako neplnohodnotné (pasívne, prírode blízke) bytosti. Vychádzalo sa z predpokladu, že aj pravdepodobné, aby typicky ženská sociálna skúsenosť robila ženy citlivejšími a vnímavejšími voči mužskej predpojatosti.. Postupne sa vynárali problémy a ťažkosti už samotným pojmom ženská skúsenosť[5].

Vyzdvihovaním ženskej skúsenosti, špecificky ženského prežívania sa podľa niektorých venovala malá pozornosť vzťahom medzi rodmi[6].

[4] Feministické teórie musia zahrňovať prehodnotenie toho, čo bolo konštituované ako ženské a to sa musí robiť kriticky.

[5] Ak je príliš široký, hrozí nebezpečie istých skupín žien (farebných, bezdetných, lesbičiek), preto treba robiť konkrétne analýzy a podujať sa k diferenciácii v rámci „ženskosti". S nástojčivosťou sa kládli otázky: „V mene ktorých žien hovoríme?" „Kto je splnomocnený hovoriť v mene žien?" „Ak hovoríme my – ženy, nezanedbávajú sa týmto egalitným prístupom etnické, sociálne, rasové rozdiely medzi ženami?" Rovnako sa zapochybovalo o tom, či sa dá stanoviť nejaký jediný typický ženský prístup, alebo či sa dá nová, iná skúsenosť vyjadriť v zaužívanom jazyku, presiaknutom falogocentrizmom.

[6] Dokonca aj tí, ktorí tvrdia, že je možné identifikovať určité typicky ženské skúsenosti, dívajú sa na tieto formy ako na výsledok charakteristickej sociálnej situácie žien a vyslovene konštatujú, že sú aspoň v zásade prístupné mužom.

Kritický potenciál smeroval aj vnútra, keď sa konštatovalo, že „ženské" nie je feministické. Je to pravda na všetkých troch úrovniach: empirickej – ženy sú v skutočnosti často silne proti feminizmu; normatívnej – ženské ideály často podkopávajú feministické ašpirácie a symbolickej – to, čo bolo za podmienok mužskej nadvlády konštruované ako ženské, sa často spája s hodnotami evidentne nefeministickými a môže mať dokonca tendenciu propagovať podriadenosť žien. Konštatovanie, že nie všetky ženy sú feministky a niektorí muži sú feministi, nadobúdalo nový rozmer. V žiadnom prípade to neznamenalo návrat k rodovej neutralite[7].

Feministické teórie a Gender Studies si podávajú štafetu v tom, že sa musí sledovať nielen všadeprítomný rodový kontext, ale treba aj citlivo sledovať podmienky, v ktorých sa rodové normy líšia pre rôzne skupiny žien, resp. rozpoznať rôzny dopad rodových noriem na rôzne skupiny žien, (jednotlivé akcie chápať v kontexte širších sociálnych, etnických a rasových praktík) a rozpoznať skryté i zjavné prejavy nadvlády, jemné i krikľavé formy kontroly a ich symbolické implikácie. Ich ambíciou je rozvíjať konceptuálne nástroje (opustiac príliš abstraktnú rovinu[8] a poskytovať návody na analýzu a kritiku. Je dôležité si ujasniť, že zákony, ktoré určujú vzťahy rodov (na empirickej, normatívnej, symbolickej rovine) tvoria jadro každého spoločenského poriadku, a preto hrajú dôležitú úlohu vo všetkých disciplínach a vedeckých oblastiach, ktorá je niekedy viac, inokedy menej v popredí.

Vzťah medzi gendrovým a ženským výskumom sa vo viacerých aspektoch líši. Kým spočiatku išlo o získanie informácií o ženách a o rozdieloch medzi mužmi a ženami, pýtajú sa dnes Gender Studies predovšetkým na hodnotu, ktorá sa týmto rozdielom udeľuje. Kým cieľom ženských projektov bolo podporovať ženy v ich kariérnom raste a v tých oblastiach, kde boli málo zastúpené Gender Studies sa angažuje aj (práve) v tých oblastiach, kde sú ženy relatívne dobre etablované.

Je hlbokým nepochopením, ak sa gender chápe ako totalizujúca a potláčajúca kategória. Skôr naopak – vytvára nové možnosti interdisciplinárnej a medzinárodnej spolupráce a akcentuje sa súvislosť kategórie rodu s kategóriu triedy, rasy z inými kategóriami.

„Prednosťou kategórie gender je, že v porovnaní s pojmami „ženskosť" a „mužskosť, ktoré používal starší feministický výskum, zahrnuje obidva rody a rozpúšťa problematické delenia, resp. uchováva plynulé prechody medzi nimi", tvrdia Inge Stephan a Christina von Braun a pokračujú: *„ďalšia prednosť spočíva v tom, že kategória gender silnejšie než kategória feminizmus, ktorá sa často*

[7] Ukázalo sa zrejmým, že napr. etika, ktorá nie je vytváraná s explicitne feministickým vedomím, bude prinajmenšom stelesňovať neúmyselné formy mužskej predpojatosti, a preto feministická etika nemôže začať z teoretického predpokladu, že ženy a muži sú podobne situovaní (hoci to v určitom kontexte tak môže byť).

[8] Vo feministickej etike ide o spochybnenie možností existencie univerzálneho alebo transcendentálneho mravného rozumu, pretože ak vychádzame z vysoko abstraktných princípov, tie sú príliš vágne. A okrem toho sa ukázalo, že rôzne kontexty, rôzne kultúrne inštitúcie, politická prax atď. vedú k rôznej interpretácii týchto princípov. Vo feministickej filozofii sa už dávno pochybuje o idei univerzálneho rozumu. Stále viac sa akceptuje názor, že rozum je vytváraný kultúrou.

chápala ako kategória vylúčenia a ohraničenia, znamená aj ponuku kolegom pustiť sa do polemiky s konštruktom ich vlastnej rodovej identity. Otvára sa priestor pre „mužský výskum." (Stephan, I. – Braun, Ch. von, 2000, s. 11)

Súvisí to so zmenou diskurzu. Hovorí sa nielen o konštruovanosti „ženskosti", ale aj „mužskosti", čo vedie k zmene zorného uhla. Ak sa "mužskosť" nechápe ako niečo všeobecné, ale rodovo-špecifické, tak aj "ženskosť" nadobúda nový význam. Nechápe sa potom ako odchýlka od všeobecného modelu, pretože žiaden všeobecný model neexistuje[9].

Posilňuje sa ešte viac interdisciplinarita a práve kvôli nej otvárajú rodové štúdiá pohľady do úzkej spojitosti rôznych diskurzov v rámci jednotlivých disciplín, a tým sa vytvárajú predpoklady pre zosieťovanie rôznych disciplín. Študovať Gender Studies je zmysluplne len vtedy, keď sa podarí vytvoriť také krížové spojenia ako napr. filozofie s prírodnými vedami, dejiny umenia s medicínou, literatúru s právom, atď.

Kolegyne zo západných univerzít, ktoré majú už dlhoročnú skúsenosť s fungovaním študijných odborov Gender Studies odporúčajú spočiatku navštevovať také odbory, v ktorých teoretické diskusie o rodovej otázke hrajú relatívne veľkú úlohu (literárna veda, filozofia alebo dejiny umenia) a voliť si na začiatku štúdia kvôli možným ťažkostiam s rozmanitosťou metód, relatívne príbuzné odbory (napr. zo spoločenských vied). Až potom sa treba obrátiť k aplikovaným odborom ako medicína alebo právo. Gender-teória sa do empirických a aplikačných odborov viac menej importuje, lebo až teóriou zostrený zrak na kategóriu rodu dovoľuje odhaliť pozadie, ktoré sa skrýva za reálnymi faktami. Odporúčanie, najprv sa zaoberať teóriami rodu (teóriami o zákonoch symbolického rodového poriadku) a potom „praxou", neznamená zanedbávanie praxe a sledovania sociálnych „faktov". Ale rodové štúdiá robí zaujímavým práve to, že skúmajú vplyv kultúrnych myšlienkových obrazov (ideológií v širšom zmysle) na vznik sociálnej a kultúrnej skutočnosti. Základnou otázkou je vzájomné pôsobenie medzi ideológiou a sociálnou „skutočnosťou".

Aj z toho čiastočne vyplýva, že historická veda je jedna z kľúčových disciplín v tomto štúdiu.

V Gender Studies nestačí len, že problémy pomenujeme, ale treba ich pochopiť ako príležitosť, klásť si lepšie otázky, než tie, z ktorých sme pôvodne vychádzali.

LITERATÚRA

BADINTER, E., 1998: Materská láska od 17. storočia po súčasnosť. Bratislava, Aspekt.

BAUER, I. – HEISSL, J. (Hrsg.), 2002: Gender Studies. (Denkachsen und Perspektiven der Geschlechterforschung). Innsbruck, Wien, München, Bozen, StudienVerlag.

BEAUVOIROVÁ, S. de, 1968: Druhé pohlavie. Bratislava, Obzor.

[9] Súvislosť treba vidieť aj prebiehajúcim procesom diferenciácie. Tieto diferencie sa prejavujú v pluralizácii výskumných stratégií – na Gender Studies, Queer Studies, Men´s Studies, Women´s Studies.

BARŠA, P., 2002: Panství člověka a touha ženy. Feminismus mezi psychoanalýzou a poststrukturalismem. Praha, SLON.

BOSÁ, M. – MINAROVIČOVÁ, K., 2005: Rodovo citlivá výchova. Bratislava, EsFem.

BOURDIEU, P., 2000: Nadvláda mužu. Praha, Karolinum.

BUTLER, J., 2003: Trampoty s rodom. Feminizmus a podrývanie identity. Bratislava, Aspekt.

CONNELL, R. W., 1995: Masculinities. Sydney, Polity Press.

CONNELL, R. W., 1999: Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen, Leske+Burdich.

CVIKOVÁ, J. – JURÁŇOVÁ, J., 2003: Ružový a modrý svet. Bratislava, Aspekt.

Dohovor o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien. (CEDAW) (62/1987 Zb.)

FARKAŠOVÁ, E., 1998: Poznávajú ženy inak? In: Aapekt, Bratislava, Aspekt.

FARKAŠOVÁ, E. – KICZKOVÁ, Z. – SZAPUOVÁ, M., 2003: Die Lage der Frau in der heutigen slowakischen Gesselschaft. In: Die gläserne Decke (Hg.: Maria Wakounig) Wien, Studien Verlag.

FARKAŠOVÁ, E. – KICZKOVÁ, Z. – SZAPUOVÁ, M., 2004: Rodovo diferencovaný pohľad na človeka/spoločnosť. In: Kollárik, T. a kol., Sociálna psychológia. Bratislava, Univerzita Komenského.

GILLIGANOVÁ, C., 2001: Jiným hlasem. O rozdílné psychologii žen a mužu. Praha, Portál.

GODENZI, A., 1999: Bratstvo mužov: mužské reakcie na ženské podnety. Bratislava, Aspekt č. 2.

HOLLSTEIN, W., 1997: Nové úlohy pre mužov a úžitok pre ich deti. In: Podpora rovnosti – spoločná úloha pre mužov a ženy. Súbor prednášok z medzinárodného seminára v Štrasburgu.

JAGGAROVÁ, A. M., 1992: Feministická etika: projekty, problémy, perspektívy. In: Filosofický časopis, č. 5, s. 782-798.

KICZKOVÁ, Z., 1998: Subjekt v pohybe. Bratislava, Aspekt.

KICZKOVÁ, Z., 1998: Príroda: vzor žena!? Hľadanie alternatív v ekofeminizme. Bratislava, Aspekt.

KICZKOVÁ, Z. a kol., 2000: Otázky rodovej identity vo výtvarnom umení, architektúre, filme a literatúre. Bratislava, Univerzita Komenského.

KICZKOVÁ, Z., 2001: Rodové stereotypy. O štruktúre a fungovaní rodových stereotypov alebo prečo je dôležité rozlišovať medzi pojmami pohlavie a rod? In: Kvapilová, E. – Porubänová, S., Nerovné cesty k rovnosti. Bratislava, Medzinárodné stredisko pre štúdium rodiny.

KIMMEL, M. S., 1999: Mali by /môžu/ budú muži podporovať feminizmus? In: Aspekt č. 2.

MILL, J. S., 1998: Poddanství žen. In: Oates-Indruchová, L.(ed), Dívčí válka s ideologií. Praha, Sociologické nakladatelství.

NAGL-DOCEKAL, H., 2000: Feministische Philosophie. Ergebnisse, Probleme, Perspektiven. Frankfurt a. M., Fischer.

NAGL-DOCEKALOVÁ, H. – WEISSHAUPTOVÁ, B. – FOX-KELLEROVÁ, E. – CODEOVÁ, L., 1994: Štyri pohľady do feministickej filozofie. Bratislava, Archa.

OAKLEYOVÁ, A., 2000: Pohlaví, gender a společnost. Praha, Portál.

RENZETTI, C. M. – CURRAN, D. J., 2003: Ženy, muži a společnost. Praha, Karolinum.

SCOTT, J. W., 2001: Überlegungen zu Geschlechtsidentität und Politik. In: Waniek, E. – Stoller, S. (Hg.) Verhandlungen des Geschlechts. Zur Konstruktivismusdebatte in der Gender-Theorie. Wien, TURIA+KANT.

STEPHAN, I. – BRAUN, CH. von, 2000: Gender Studien. Eine Einführung. Berlin, J. B. Metzler Verlag.
SZAPUOVÁ, M., 1998: Kategória rodu vo feministickom diskurze. Bratislava, Aspekt.
WOLF, N., 2000: Mýtus krásy. Bratislava, Aspekt.
WESTERBERG, B., 1997: Rovnosť: faktor pozitívneho vývoja mužských úloh a spoločnosti. In: Podpora rovnosti – spoločná úloha pre mužov a ženy. Súbor prednášok z medzinárodného seminára v Štrasburgu.

Doc. PhDr. Zuzana Kiczková, PhD.
Centrum rodových štúdií pri FF UK
Šafárikovo nám. 6
818 01 Bratislava
5. posch. miestnosť č. 505
e.mail: kiczkova@fphil.uniba.sk

Feminizácia v školstve na Slovensku a jej sociálno-pedagogické súvislosti

Anna Tokárová

Abstrakt: V príspevku sa sústreďujeme na sociálne príčiny a dôsledky feminizácie školstva, naznačujeme pozitívne stránky feminizácie vzdelania a povolaní v historickom vývoji. Na základe vybraných štatistických údajov poukazujeme na niektoré prejavy rodovej diskriminácie v školstve, na niektoré príklady aktivít zameraných na dekonštrukciu rodových stereotypov.

Kľúčové slová: feminizácia, školstvo, učiteľstvo, gender mainstreaming, rodové disproporcionality, rodová diskriminácia, rodová segregácia, sklenený strop, sklenený výťah, rodovo citlivá výchova.

Úvod

Feminizácia v školstve je celosvetový javom, ktorý má svoje historické i aktuálne kontexty, príčiny a prejavy, ale aj národné a regionálne špecifiká. Súvisí s historickými (evolučnými i revolučnými) trendmi v ekonomike, politike a kultúre za posledných 150-100 rokov, ale aj s najnovšími trendmi súvisiacimi s globalizáciou.

Pojem feminizácia vyvoláva povedomí širokej verejnosti väčšinou negatívne konotácie. Feminizácia v školstve sa často interpretuje ako negatívny sociálny jav, ktorý je zapríčiňuje problémy vo výchove a vzdelávaní detí a mládeže, napr. že je príčinou uvolnenej morálky a disciplíny žiakov, pretože v školstve chýba autorita učiteľa – muža a pod. V našom príspevku chceme zdôrazniť, že feminizácia

v povolaniach, i v učiteľstve, je sama osebe pozitívnym javom, že negatívne kontexty sú dôsledkom chýb a nedostatkov v politike(ách) a ekonomike. Pokúsime sa odpovedať na otázky aké sú sociálne príčiny a dôsledky feminizácie vzdelania a školstva, aké sú možnosti presadzovania politiky gender mainstreaming v školstve.

Pojmy feminizácia, feminizácia školstva, feminizácia vzdelania sa často sa stotožňuje s pojmami feminizmus, feministky a spája sa s predstavou, že ide o „čosi“ nesympatické, nežiadúce, čo narúša osvedčené, zaužívané a tradíciou dané vzťahy medzi mužmi a ženami. Uvedené pojmy sú nesprávne interpretované a sú opradené celým radom patriarchálnych predsudkov – rodových mýtov a stereotypov[10]. Naše skúsenosti i výsledky prieskumov ukazujú, že ani pedagogická verejnosť nepozná podstatu[11] týchto pojmov a nie je dostatočne zorientovaná v problematike rodových vzťahov a rovnosti rodových príležitostí. Aj preto oceňujem, že Výkonný výbor Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV vybral pre svoju výročnú konferenciu túto mimoriadne aktuálnu tému.

Samotný pojem feminizácia má niekoľko významov: označuje javy sociálne, psychické[12] i biologické (fyziologické)[13]. *Z hľadiska sociologického* feminizácia sa definuje ako sociálny jav a proces, keď v určitých oblastiach, resp. odvetviach národného hospodárstva začínajú prevažovať ženy. *Povolania alebo štúdiá* (študijné odbory alebo školstvo), v ktorých majú ženy prevažujúce zastúpenie sa označujú ako *feminizované*. Všeobecne sa za feminizované povolanie alebo štúdium označuje to, kde *ženy tvoria viac ako dve tretiny* celkového počtu pracovníkov alebo študentov.

Prax ukazuje, že povolanie alebo rezort, v ktorom začnú prevažovať ženy, mení svoje charakteristiky: *Feminizované povolanie alebo feminizovaný rezort* stráca svoju spoločenskú prestíž, znižuje sa množstvo finančných prostriedkov, ktoré štát alebo zamestnávatelia investujú do rozvoja a miezd, dochádza k zhoršovaniu pracovných podmienok. Tieto negatívne procesy sa prejavili vo vzťahu k školstvu a učiteľstvu na Slovensku.

Školstvo na Slovensku patrí k odvetviam národného hospodárstva s najvyššiu mierou feminizácie, *učiteľstvo* je jedným z povolaní, kde sa vypuklým spôsobom prejavujú formy zjavnej i skrytej diskriminácie – *nielen žien, ale aj mužov. Školská*

[10] Napríklad, že feminizmus je „smer, ktorý na úkor mužov presadzuje neoprávnené požiadavky žien“, že „bojuje proti mužom“, že feministky sú „*mužatky*“, zakomplexované ženy, ktoré spája nenávisť voči mužom, alebo že sú to nevydaté ženy ktoré žiarlia na úspešnejšie vydaté ženy a matky, že sú to ženy s neznesiteľnými a agresívnymi povahami, atď.

[11] Feminizmus je pomenovanie politicko-ideologického smeru, ktoré sa usiluje o rovnoprávnosť, rovnosť a rovnocennosť mužov a žien v praxi. Feministky boli a sú aktívne ženy, ktoré poznajú podstatu a príčiny sociálnej nerovnosti medzi mužmi a ženami, ktoré sa usilujú o dosiahnutie rovnoprávnosti a uznanie rovnocennosti a rovnosti šancí mužov a žien v spoločenskom živote.

[12] Zo psychologického hľadiska sa pojmom feminizácia (***girl-like symptoms***) označuje proces zmien (porucha) v psycho-sexuálnom rozvoji chlapca, spočívajúci v túžbe byť dievčaťom a identifikovať sa so ženským rodom (čo sa viaže s jeho budúcim homosexuálnym smerovaním).

[13] Z fyziologického (resp. medicínského) hľadiska sa pojmom feminizácia označuje rozvoj sekundárnych ženských pohlavných znakov u mužov. Ide o hormonálnu poruchu prejavujúci sa zväčšením prsníkov, zmenou ochlpenia a ženským rozložením podkožného tuku.

výchova a vzdelávanie je pritom oblasťou, ktorú možno označiť za *prameň reprodukcie* patriarchálnych rodových stereotypov a začarovaného kruhu rodových problémov. Vývoj feminizácie školstva nemožno oddeliť od feminizácie vzdelania a povolaní.

Feminizácia školstva ako súčasť a dôsledok pozitívneho procesu feminizácie vzdelania v 19. a 20. storočí

Učiteľstvo sa ako ženské povolanie začalo vnímať a prezentovať až od 60. – 70-tych rokov 20. storočia. Samotný „nástup" žien do tohto vysokokvalifikovaného povolania je pozitívnym faktom, je žiadúcim „produktom" ekonomického vývoja, demokratizácie a realizáciou jedného z cieľov emancipačného feministického hnutia.

Povolanie učiteľa bolo v celej histórii ľudstva výlučne doménou mužov. Až začiatkom 20. storočia – postupne, s celkovým rastom zamestnanosti žien, najmä po 2. svetovej vojne – narastalo aj zastúpenie učiteliek v školstve.

Príčinou neskorého vstupu žien do učiteľského povolania bola diskriminácia vo vzdelávacích príležitostiach dievčat a žien. *Vyššie vzdelanie* bolo v celej histórii ľudstva dievčatám a ženám upierané. Až koncom 18. storočia sa otázka základného vzdelávania a výchovy dievčat a žien stala témou spoločenskej diskusie, najmä medzi vzdelanými mužmi – spisovateľmi, kňazmi, politikmi, publicistami a i. Až v roku 1861 zmaturovala prvá absolventka strednej školy a v roku 1875 promovala prvá absolventka vysokej školy (lekárka na Sorbone). Vtedy verejná sféra všetkých kvalifikovaných zamestnaní patrila výlučne mužom, ženy mali vyhradené miesto v súkromnej sfére – v domácnosti, bola im pripisovaná úloha matky, vychovávateľky a opatrovateľky detí, muža, starých a chorých. Vzdelané ženy nemohli uplatniť svoju kvalifikáciu v praxi.

Ešte v 19. storočí vplyvní lekári, psychológovia a psychiatri „dokazovali", aký negatívny vplyv má vzdelanie na ženu a jej psychiku. Pochybovalo sa o intelektuálnych schopnostiach a predpokladoch žien a dievčat na štúdium, vysokokvalifikovanú prácu a politickú činnosť. Všeobecne prevládal názor, že je zbytočné vzdelávať tých, ktorým k tomu chýbajú schopnosti. (Fafejta, 2004, s. 27-28) O zmysle vyššieho vzdelania a schopnostiach žien pochybovali nielen muži, ale aj samotné ženy. Domnievali sa, že vzdelanie „odporuje ženskej prirodzenosti", lebo ženy odvádza od materstva a starostlivosti o rodinu, že intelektuálna činnosť oslabuje ženský organizmus, že vzdelanie posilňuje v žene pýchu a sebectvo a odvádza ženu od „prirodzených" povinnosti voči svojej rodine.

Za obdobie *začiatku feminizácie vzdelania* možno označiť 20. roky 19. storočia[14], kedy začali masovejšie vznikať *vyššie školy pre dievčatá*. Boli to najmä súkromné *vyššie dcérske školy* a *dievčenské penzióny,* ktoré pripravovali *dievčatá z tzv. lepšej spoločnosti* na úlohu „domácej pani" a matky a na reprezentáciu budúceho manžela. Žiačky v nich získavali okrem základného vzdelania aj poznatky o vedení domácnosti, o spôsoboch konverzácie s manželom a hosťami, základné hudobné zručnosti a pod. V Nemecku vznikajú približne okolo r. 1820, v niektorých štátoch USA od konca 30. rokov, vo Švajčiarsku od r. 1848, v Čechách v 70. rokoch, v Anglicku po r. 1874, vo Francúzsku po r. 1880, v Rakúsku po r. 1890, na území Slovenska po r. 1868 (bližšie (Mátej, a kol. 1976, Drienko, 2006). Dievčatá z nižších spoločenských vrstiev chodili len do ľudových škôl s nízkou úrovňou výučby.

Požiadavka na plnohodnotné stredoškolské a vysokoškolské vzdelanie pre ženy sa presadzovala len veľmi pomaly. Ženám sa odopierali podpory a štipendiá, niekde museli dokladovať, že sú dosť zámožné, aby netrpeli núdzu (údajne, aby si neprivyrábali prostitúciou, pretože „od emancipovaných žien sa čakalo skutočne všetko"), inde sa vyžadoval súhlas rodičov alebo opatrovníkov a pod.[15] (Helwig, 1997). Aj napriek tomu, že tieto a ďalšie bariéry boli postupne, aj zásluhou emancipačného hnutia žien, odstránené, postavenie žien v rodine, ich majetkové pomery i psychologický tlak verejnej mienky nedovoľovali využiť nové rodiace sa možnosti štúdia.

Prvé absolventky univerzít sa pokúšali vo svojich krajinách presadzovať myšlienku, aby aj dievčatá mohli študovať na vysokých školách. Snahy o vysokoškolské vzdelanie žien však vyvolali spoločenský odpor, dokonca aj odpor samotných vysokoškolských učiteľov. Verejná mienka bola v prevažnej väčšine voči ženám, ktoré sa venovali dlhodobému štúdiu alebo sa usilovali „urobiť kariéru" napr. v medicíne, tak nepriateľsky naladená, že väčšina vzdelaných žien dobrovoľne vzdala kvalifikovaného povolania zotrvala v „počestnom priemere" a ostala v domácnosti (Badinter, 1998, s. 195). Právo na vyššie vzdelanie, ekonomickú a občiansku aktivitu žien presadzovali *vo verejnej mienke* najmä spisovateľky a aktivistky ženského hnutia[16].

Výrazný pokrok vo vzdelávacích príležitostiach a profesijnej kvalifikácii dievčat a žien sa vo väčšine európskych krajín dosiahol až po 2. svetovej vojne.

Feminizácia vzdelania a povolaní na Slovensku v súčasnosti

Vzdelanostná úroveň žien a mužov je v súčasnosti na Slovensku vyrovnaná: podiel vysokoškolákov je u obidvoch pohlaví približne rovnaký, stredoškolské vzdelanie s maturitou má výrazne viac žien ako mužov. Pod vplyvom nových

[14] Podľa I. Savického (1992) vyššie školy pre dievčatá sa síce objavovali už v 18. storočí a na začiatku 19. storočia, ale vo väčšine prípadov išlo o individuálne iniciatívy, ktoré mali krátku životnosť.

[15] Napríklad v Rakúsku bolo ministerským nariadením z roku 1878 stanovené, že ženy môžu študovať len vo výnimočných prípadoch a každý musí byť zvlášť prejednaný. Iné univerzity umožňovali ženám štúdium len na niektorých fakultách (na fyzikálno-matematických a lekárskych), alebo štúdium síce umožňovali, ale odopierali udelenie titulu.

[16] Napr. Virginia Woolfová, známa spisovateľka, v práci Vlastná izba (A Room of One´s own,1929) zdôraznila, že na to, aby ženy mohli plne rozvinúť svoje tvorivé schopnosti, nutne potrebujú vzdelanie a ekonomickú samostatnosť. Na území Slovenska zdôrazňovali význam vzdelávania dievčat najmä Elena Maróthy-Šoltésová, Terézia Vansová, Božena Slančíková-Timrava, Hana Gregorová, v Čechách Karolína Světlá, Eliška Krásnohorská, Božena Nemcová a i. (bližšie Tokárová, 2003, Bahenská, 2005, Drienko, 2006).

sociálno-ekonomických podmienok *ženská pracovná sila* získala kvalitatívne novú podobu – je vysokokvalifikovaná a na trhu práce Slovenskej republiky predstavuje významný segment pracovných síl. Prejavujú sa však *rodové neproporcionality v rôznych oblastiach:* v miere ekonomickej aktivity, v odmeňovaní za prácu, v jednotlivých hospodárskych sektoroch (horizontálna rodová segregácia), v rovnosti príležitostí v zákonodarných, vedúcich a riadiacich funkciách (vertikálna rodová segregácia).

a) Rodová disproporcia v miere ekonomickej aktivity je mierna. Podľa najnovších analýz miera ekonomickej aktivity obyvateľstva je v priemere dlhodobo mierne nižšia u žien ako u mužov: v roku 2003 bolo celkove v priemere 2 634,3 tis. ekonomicky aktívnych obyvateľov, z ktorých bolo 45,6% žien. Nižšia ekonomická aktivita žien bola v sledovanom období podmienená nižším dôchodkovým vekom žien ako mužov, teda vyšším zastúpením žien v skupine osôb v poproduktívnom veku, v skupine osôb v domácnosti a na materskej dovolenke.

b) Výrazná ***je rodová disproporcionalita (rodová diskriminácia) v odmeňovaní za prácu*** rovnakej zložitosti, zodpovednosti a namáhavosti vykonávanú pri rovnakých pracovných podmienkach a pri dosahovaní rovnakej výkonnosti a výsledkoch práce. Prejavuje sa v pomalšom pracovnom postupe, v nižšom odmeňovaní a zamestnanosti podľa vzdelania. Došlo k *segregácii žien do nízkopríjmových zamestnaní* – ženy, hoci sú **vysokokvalifikované,** zarábajú v priemere menej ako muži. Muži majú vyššie zastúpenie v odvetviach a povolaniach (vo vedúcich a manažérskych pozíciách), kde sa spravidla vyplácajú vyššie mzdy. (Tab. č. 1)

Tabuľka č. 1: **Priemerná hrubá mesačná mzda podľa vzdelania a pohlavia v SK**

Ukazovateľ	Priemerná hrubá mesačná mzda					
	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy
	2000		2002		2003	
SR	**13 267**	**9 952**	**16 899**	**12 125**	**17 706**	**12 899**
0 Neuvedené vzdelanie	12 023	9 313	17 337	12 254	18 667	**12 997**
1 Základné	9 161	6 648	12 092	8 634	12 529	**9 058**
2 Vyučení	10 696	7 567	13 228	9 211	14 430	**9 686**
3 Stredné (bez maturity)	10 210	7 560	15 360	9 661	13 574	**9 649**
4 Vyučení s maturitou	12 051	8 930	14 992	10 917	15 347	**11 144**
5 Úplné stredné všeobecné	12 994	10 119	16 257	12 316	17 160	**13 011**
6 Úplné stredné odborné	14 128	10 149	17 522	12 856	17 948	**13 454**
7 Vyššie odborné	18 082	12 031	17 710	14 451	17 346	**14 730**
8 Bakalárske vzdelanie	-	-	21 454	12 420	22 387	**14 447**
9 Vysokoškolské	23 947	15 659	28 886	18 777	29 171	**19 573**
10 Vedecká kvalifikácia	25821	14 101	32 028	21 642	28 992	**20 596**

Zdroj: *Štruktúra miezd zamestnancov v SR 2000, 2002, 2003.* ŠÚ SR

c) Rodová disproporcionalita v jednotlivých hospodárskych sektoroch (sektorová rodová segregácia) sa prejavuje koncentráciou mužov a žien v určitých povolaniach (zamestnaniach) a odvetviach národného hospodárstva.

Vytvoril sa *duálny pracovný trh*, kde ženy prevažujú v „ typicky ženských“ povolaniach. Feminizované sú najmä služby – tretí sektor národného hospodárstva, kde je zamestnaných viac ako 70% pracujúcich žien. Najvýraznejšie prevažujú ženy v školstve (takmer 80%), zdravotníctve a sociálnej starostlivosti (vyše 82%), v peňažníctve a poisťovníctve (takmer 70%). Z klasických kategórií ekonomickej činnosti získali ženy na Slovensku prevahu najmä v ľahkom priemysle, v obchode a reštauračných službách (okolo 60%). **Niektoré profesie sa stali čisto ženskými**, napr. učiteľky v materských školách, zdravotné sestry, úradníčky na nižších postoch či predavačky.

Rodová segregácia má v jednotlivých sektoroch posledných desaťročiach odlišné tendencie: zatiaľ čo *v školstve sa podiel žien zvýšil zo 79% v roku 1999 na 81% v roku 2003*, v zdravotníctve a sociálnej starostlivosti sa podiel žien naopak postupne znižoval z 81,5% v roku 1999 na 79,3% v roku 2003.[17] V týchto odvetviach sa podiel žien priblížil k trom štvrtinám alebo túto hranicu prekročil, čím sa z nich stali trvale feminizované odvetvia. *Všetky tieto odvetvia majú mzdu hlboko pod priemernou mzdou v hospodárstve SR.* V tejto súvislosti treba skonštatovať zaujímavý fenomén: rezort peňažníctva a poisťovníctva patrí síce k feminizovaným oblastiam, ale mzdy v týchto rezortoch patria k najvyšším.

Nedostatočná finančná atraktívnosť spôsobuje, že feminizácia daných odvetví sa stále viac prehlbuje a sekundárne bráni nárastu miezd žien a je prekážkou uplatnenia sa mužov v tejto oblasti. Tieto faktory sú nielen brzdou k prelomeniu, ale aj potenciálnym faktorom znižovania feminizácie uvedených odvetví.

d) Rodová disporcionalita v rovnosti príležitostí v zákonodarných, vedúcich a riadiacich funkciách: nízke zastúpenie žien v zákonodarnej alebo výkonnej moci a v riadiacich funkciách nie je adekvátna približne rovnakej úrovni vzdelania u žien a mužov. Ešte stále prevládajú predsudky o vhodnosti žien vykonávať vyššie funkcie a realizovať sa v politike.

Štruktúra feminizácie učiteľstva a vzdelávania

Podľa posledných odborných analýz[18] sociálnych rozdielov medzi mužmi a ženami je evidentné, že aj keď je štruktúra populácie žien a mužov SR podľa stupňa vzdelania pomerne vyrovnaná, z hľadiska zamerania či typu vzdelania štruktúra populácie žien a mužov vykazuje značné rodové rozdiely. Rodovo podmienená segregácia sa prejavuje v *štruktúre samotného učiteľstva i vo vzdelávaní.*

[17] Muži v sledovanom období prevažovali v stavebníctve (nárast podielu mužov z 90,5% v roku 1999 na 93,1% v r. 2002 a 92,7% v r. 2003), ťažbe nerastných surovín (nárast podielu mužov z približne 87% v rokoch 1999-2001 na 93% v r. 2002 a 92% v r. 2003) a v odvetví výroba a rozvod elektriny, plynu a vody (83,3% v r. 2002, čo predstavuje nárast o 1 percentuálny bod oproti roku 1999 a zároveň pokles na 81,5% v r. 2003), kde sú mzdy nad úrovňou priemernej mzdy.

[18] Evaluácia ex-ante európskej iniciatívy EQUAL v Slovenskej republike, Znižovanie sociálnych rozdielov medzi mužmi a ženami a podporovanie pracovnej desegregácie, február 2003, Záujmové združenie žien ASPEKT, Súhrnná správa o stave dodržiavania ľudských práv v Slovenskej republike za rok 2004 – Ľudské práva žien, Štatistická ročenka, 2004. WWW.STATISTICS.SK.

Zastúpenie žien v školstve, a teda aj feminizácia učiteľstva *nie je rovnomerná*, ale líši sa *podľa stupňov a typov škôl.* Na školách technického zamerania pracuje menej žien ako na školách všeobecných alebo humanitne zameraných. Súvisí to s rozdielnym zastúpením žien a mužov podľa vyštudovaných aprobácií. V predmetoch odvodených od vedeckých disciplín, tradične považovaných za mužské (matematika, fyzika, chémia atď.), je zastúpenie mužov vyššie ako v ostatných predmetoch.

Najvyšší podiel žien je v materských školách a postupne klesá smerom k základným, stredným školám, až po školy vysoké, kde prevažujú muži. V predškolských zariadenia pracuje takmer 100% žien, muži učitelia sú tu výnimkou. Na 1. stupni pracuje viac ako 90% žien, na 2. stupni 75%, na stredných školách 55%, na vysokých školách 31%. Dlhšiu dobu sa prejavuje postupný odliv mužov zo školstva (spôsobujú do značnej miery nízke mzdy). V najbližšom období sa táto tendencia pravdepodobne nezmení, o čom svedčí i to, že na pedagogických fakultách výrazne prevažujú dievčatá. Podobné tendencie sú aj v školstve Českej republiky (Bendl, 2002, Smetáčková, 2005, s. 73-75).

Rodovo podmienená segregácia vo vzdelávaní sa prejavuje odlišnou orientáciou záujmu chlapcov a dievčat o študijné odbory. Zo štruktúry študentov stredných a vysokých škôl vyplýva, že dievčatá prejavujú väčší záujem o humanitné, pedagogické a ekonomické smery štúdia, chlapci o technické. Takéto rozloženie záujmu dievčat a chlapcov je dlhodobé a ani v poslednom období sa neprejavil nijaký zásadný zvrat v tejto tendencii.

V strednom školstve dievčatá prevažujú na pedagogických, zdravotníckych a knihovníckych školách (80% a viac), ale aj na ekonomických školách (vyše 70%); chlapci majú výraznú prevahu na lesníckych (90%) a priemyselných školách (70%); približne vyrovnanú štruktúru podľa pohlavia majú poľnohospodárske školy, konzervatóriá a gymnáziá. Za posledných päť rokov sa ešte prehĺbila prevaha chlapcov na priemyselných školách a u dievčat došlo k zvýšeniu podielu na ekonomických a pedagogických školách.

Rovnaké tendencie k rodovej segregácii sa prejavujú i na študijných odboroch *univerzít a vysokých škôl:* ženy častejšie študujú na humanitných odboroch (65%), muži zasa na technických fakultách (takmer 75%). Vyvážené zloženie podľa pohlavia majú ekonomické a umelecké, ale aj poľnohospodárske fakulty.

Vybrané problémy vyplývajúce z feminizácie učiteľstva

S feminizáciou učiteľského povolania súvisia viaceré *paradoxy a problémy kariérneho charakteru.* Školy predstavujú klasické *genderované organizácie* (neakceptujúce rovnosť rodových príležitostí), kde sa ženy, hoci predstavujú väčšinu pracovnej sily, *vyskytujú na manažérskych miestach len minimálne*, alebo sa vôbec nevyskytujú[19] a pracujú *na nižších alebo horšie platených riadiacich miestach. Napriek prevahe ženskej pracovnej sily* organizácia a život v inštitúciách riadených mužmi je podľa A. Křížkovej a K. Pavlicu (2004) na formálnej i neformálnej úrovni dlhodobo určovaný princípmi, ktoré preferujú *tradičné mužské hodnoty a normy*: priebojnosť a agresivitu pred solidaritou, súťaživosť pred spoluprácou, aktuálny výkon pred potenciálnym výkonom, racionalitu pred emóciami a intuíciou, prácu pred súkromným a rodinným životom, vnútorné organizačné záujmy pred vonkajšími, kvantitatívne ukazovatele úspechu pred kvalitatívnymi atď.

Prax ukazuje, že jednostranná orientácia na tradične definované maskulínne princípy a hodnoty v takýchto organizáciách *vedú k mnohým negatívnym až sociálno-patologickým javom; prejavujú sa aj v školstve a učiteľstve,* napr. workoholizmus, vysoká chorobnosť, syndróm vyhorenia, fluktuácia a pod. Treba však zdôrazniť, že príčinou existencie uvedených problémov a paradoxov nie je samotná feminizácia školstva, ale množstvo faktorov: patriarchálne rodové stereotypy pretrvávajúce vo vedomí širokej i odbornej verejnosti, nedocenenie spoločenského významu vzdelania, školstva a vysokokvalifikovanej kvalifikovanej pracovnej sily, mzdová diskriminácia povolania učiteľa a iných vysokokvalifikovaných povolaní, a i.

Školstvo patrí ku genderovaným organizáciám, pre ktoré sú typické fenomény tzv. skleneného stropu a tzv. skleneného výťahu. *Sklenený strop* v školstve symbolizuje skutočnosť, že existujú neviditeľné štrukturálne *prekážky do vyšších manažérskych funkcií,* ktorých existenciu si ženy – učiteľky začnú uvedomovať a prežívať až pri priamej snahe prekročiť určitú hranicu, tradičnú normu a chcú postúpiť na vyššie riadiace pozície – zástupkyne riaditeľa, riaditeľky, vedúcej odboru školstva a pod.

Keď sa žena prepracuje do vyšších riadiacich funkcií, často zistí, že plní úlohu tzv. *tokena* (token, angl. symbol, znamenie).[20] Žena v školstve v pozícii manažérky (riaditeľky, zástupkyne riaditeľa, prorektorky, dekanky, prodekanky, vedúcej katedry) pociťuje svoju pozíciu ako spoločenský tlak na svoj výkon, ako nutnosť pracovať omnoho viac a byť lepšou ako jej mužskí kolegovia. V situácii tokena sa môže ocitnúť tak žena ako aj muž, ale výskumy ukazujú, že ich skúsenosti sa dramaticky líšia: muži spravidla nemávajú tak negatívne skúsenosti ako ženy. Často je tomu dokonca naopak – priťahujú pozornosť a vzbudzujú rešpekt a obdiv. Muži, ktorí vstupujú do zamestnania a sektorov, kde prevažujú ženy, majú aj celkom opačnú skúsenosť, vezú sa *v tzv. sklenenom výťahu* – sú povyšovaní omnoho rýchlejšie a do vyšších pozícií ako by to zodpovedalo ich vzdelaniu, veku a praxi (Pavlík, 2004, s. 36).

[19] Na všetkých ministerstvách a úradoch tvoria ženy medzi všetkými zamestnancami väčšinu (v priemere takmer 60%), no v riadiacich pozíciách majú omnoho nižšie zastúpenie (27%).

[20] Pozícia tokena sa vníma ako osoba viditeľne odlišná od väčšiny ostatných ľudí v danom prostredí, je na ňu je upriamená zvýšená pozornosť ako na zástupkyňu minority. Na takýchto ľudí sa často pozerá ako na symboly ich kategórie/skupiny a nie ako na konkrétnych ľudí, jednotlivcov. Sú teda zároveň veľmi viditeľní ako členovia/ky ich sociálnej skupiny, ale neviditeľní ako konkrétne individuality, čo býva sprevádzané pocitmi stresu, neustálej neistoty ako sa zachovať.

Vo feminizovanom školstve sa prejavuje aj tzv. *paradox spokojného* nevoľníka: väčšina žien – učiteliek netúži po zmene svojej pracovnej pozície, nedožadujú sa vyššieho finančného ohodnotenia svojej práce, s plným nasadením a zanietením vykonávajú svoju pedagogickú prácu – dostatočne si neuvedomujú, že sú diskriminované, cítia sa aj bez vyšších funkcií a kariérnych postupov s povolaním „radovej" učiteľky spokojné.

V školstve však dochádza **aj k diskriminácii mužov – učiteľov**. V dôsledku patriarchálnych rodových stereotypov dochádza k tomu, že muži, nielenže nechcú pracovať za nižšie platy, ale majú aj objektívne *sťažený prístup* do feminizovaného školstva a učiteľského povolania. Muži, ktorí majú o učiteľské povolanie záujem bývajú od svojej voľby či preferencie práce so „ženskými charakteristikami" priamo alebo nepriamo odrádzaní. Ak napriek tomu do učiteľstva (alebo do iných tzv. ženských povolaní, napr. v zdravotníctve do funkcie sestričky, v sociálnej práci a pod.) skutočne vstúpia, bývajú v rámci sociálnej kontroly správneho výkonu rodových rolí rôzne sankcionovaní: môžu byť označení za „zženštilých" alebo za „homosexuálnych". Osobitne musia byť opatrní, ak pracujú s malými deťmi v materských školách, na základných školách, ľudových školách umenia, aby zamedzili negatívnemu stereotypu – pretože by mohli byť podozrievaní z pedofílie alebo homosexuality. Ich rozhodnutie pracovať v ženskom povolaní nezodpovedá všeobecnej akceptovanej rodovej norme, podľa ktorej sa má „správny muž" dištancovať a vymedzovať od všetkého „ženského". Paradoxne však práve tieto patriarchálne rodové stereotypy nezriedka spomínaný sklenený výťah ešte urýchľujú (Křížková, Pavlica, 2004, s. 72, Pavlík, 2004, s. 36).

Politika gender mainstreaming ako východisko zo začarovaného kruhu – problémy a východiská

Medzi príčinami negatívnych kontextov feminizácie v školstve a edukáciou existujú vzájomné súvislosti: rodová neproporcionalita (diskriminácia) v školstve a ďalších feminizovaných povolaniach je dôsledkom pretrvávajúcich stereotypov v rodovej socializácii a vo výchove a vzdelávaní, a naopak.

Východiskom z tohto začarovaného kruhu sa stáva, resp. mohla by sa stať stratégia politiky Európskej únie – *gender mainstreaming,* ktorá sa od r. 1996 realizuje v jej členských krajinách. Je zameraná na *riešenie dôsledkov pretrvávajúcich nerovností a diskriminácie a na* zohľadňovaní rodového aspekt v praxi – nielen de jure, ale aj de facto. Jadrom aktivít v rámci stratégie politiky gender mainstreaming je *vzdelávanie a osveta* zameraná na elimináciu a dekonštrukciu rodových stereotypov *vo vedomí jednotlivcov, odbornej verejnosti a vo verejnej mienke*. *Cieľom* vzdelávacích a osvetových kampaní je objasňovať podstatu a neopodstatnenosť pretrvávajúcich rodových stereotypov a dôsledkov androcentrizmu – predstavy, že muži sú ženám nadradení a že muži a ich prežívanie sveta predstavujú normu, voči ktorej sa ženy porovnávajú, a i. *Objektom* aktivít je široká verejnosť (muži i ženy, deti, mládež, dospelí, seniori, klienti – užívatelia sociálnej starostlivosti a pomoci, pacienti, študenti a i.), ale *najmä odborníci*: politici, manažéri, učitelia, novinári, andragógovia, sociálni pracovníci a ďalší predstavitelia mienkotvorných a pomáhajúcich profesií. Aktérmi (subjektom) novej rodovej socializácie a výchovy sú „rodovo poučení" a od rodových stereotypov oslobodení odborníci a odborníčky.

Treba skonštatovať, že aj napriek významnosti a spoločenskej závažnosti tejto problematiky sa v krajinách pristupujúcich do EÚ realizuje stále málo vzdelávacích a osvetových aktivít. Príčinou je aj nízky počet expertov a expertiek, ktorí a ktoré by sa špecializovali na túto problematiku. Nízky je tiež záujem zo strany verejnosti, ktorá danú problematiku nevníma ako prioritnú.

Príklady prekážok pri presadzovaní úloh vyplývajúcich zo stratégie politiky gender mainstreaming do praxe. Učitelia a učiteľky ako predstavitelia spomínaných mienkotvorných profesionálov by mohli zásadnejším spôsobom prispieť k prevencii voči prejavom zjavnej i skrytej rodovej diskriminácie – nielen v prostredí školy. V tejto súvislosti však v školskej praxi existuje naďalej *komplex problémov a prekážok na ceste k budovaniu moderných partnerských vzťahov mužov a žien* v praxi. Uvedieme aspoň niektoré:

Učitelia ani učiteľky nepoznajú fakty o nerovnom postavení mužov a žien v minulosti, o holokauste žien[21], o nerovnosti šancí na vzdelávanie u dievčat a chlapcov. Táto problematika nie je súčasťou obsahu pregraduálneho ani postgraduálneho vzdelávania učiteľov. V dôsledku neinformovanosti učiteľov a ich zotrvávaní na stereotypných patriarchálnych normách, *rodové stereotypy nie sú v školskej výchove narúšané, ale naopak podporované*.

V školách všetkých stupňov sa vyučuje podľa učebníc, ktoré sú písané diskriminačne a podporujú tradičnú socializáciu, ktorá vedie k reprodukcii rodových stereotypov. Na stránkach učebníc sa nachádzajú symboly, ktoré do vedomia detí prinášajú skrytý výchovný a vzdelávací obsah (skryté kurikulum), ktorý posilňuje existujúce rodové stereotypy, najmä rodovú deľbu práce (obrázky typu „mama varí obed, otec číta noviny"). Pomocou nich sa vytvára obraz „správnej ženy a „správneho" muža: obraz ženy sa redukuje do rámca rodinného života, akoby správna žena bola iba matka a vykonávateľka domácich prác. Obrázky „správneho" muža predstavujú pestrú paletu vzorov povolaní, sú prezentované spravidla obrázkami, ktoré symbolizujú vysoké odborné kompetencie (napr. pozíciu muža pri počítači), zatiaľ čo ženské profesie symbolizujú nižšiekvalifikované povolania (predavačky, sekretárky a pod.). V školách sa chlapci učia „dielenské práce", zatiaľ čo dievčatá sa učia domácim prácam.

Náboženská výchova, ktorá sa zaviedla ako povinne voliteľný predmet na základných školách, toleruje a upevňuje stereotypné chápanie mužskej a ženskej roly. Materstvo sa prezentuje ako prvoradú a hlavnú úloha ženy (aj na úkor jej

[21] Pojmom „holokaust žien" sa označuje prenasledovanie „bosoriek" - žien liečiteliek a tých, ktorých konanie označili za kacírske, pretože nebolo v súlade s patriarchálnymi stereotypmi a inkvizičnými normami. V období od 16. do 18. storočia sa 3 – 9 miliónov ľudí, z toho 95% žien, stalo obeťou mučenia, upálenia za živa a ďalších foriem fyzickej a psychickej likvidácie (bližšie Apfel, 2001, Tokárová, 2003).

spoločenského a profesijného uplatnenia), je zvykom hovoriť o mužovi ako o „hlave rodiny“, o „živiteľovi“ a pod. Súhlasíme s K. Farkašovou a H. Kollárovou (2004), ktoré v *Súhrnnej správe o stave dodržiavania ľudských práv v Slovenskej republike* za rok 2004 – *Ľudské práva žien* konštatujú, že takáto výchova odporuje viacerým článkom medzinárodného dokumentu *Dohovor o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien* (*CEDAW)*[22], najvýraznejšie však článku 5, ktorý odsudzuje predsudky, zvyky a praktiky založené na myšlienke podradenosti a nadradenosti niektorého z pohlaví alebo na stereotypných úlohách mužov a žien. Fakty a analýzy v uvedenom dokumente[23] svedčia o celkovej pasívnej rezistencii Ministerstva školstva SR smerom k výchove a vzdelávaniu v oblasti rovnosti rodových príležitostí (Farkašová, Kollárová, 2004).

Treba skonštatovať, že aj napriek aktuálnosti tejto problematiky na Slovensku stále nie je dostatok inštitúcií, ktoré by sa zaoberali *presadzovaním úloh* vyplývajúcich zo stratégie politiky EÚ gender mainstreaming do praxe. Jediný orgán na vládnej úrovni – *Odbor rovnosti príležitosti a antidiskriminácie* na MPSVR SR bol začiatkom r. 2005 zrušený a nahradený *Odborom rodinnej a rodovej politiky*. Týmto SR stratila poslednú inštitúciu, ktorá sa explicitne venovala téme rodovej rovnosti a realizovala mnohé významné aktivity zamerané na rovnosť rodových šancí v oblasti práce, zamestnanosti a rodiny. Existujú však mnohé mimovládne organizácie – nadácie a občianske združenia, ktoré sa zameriavajú na rôzne aspekty problematiky rovnosti rodových šancí (na elimináciu násilia, nerovnosti v politických právach a pod.).[24] Nové možnosti a kontinuitu v týchto snahách poskytuje Európsky sociálny fond a európska iniciatíva EQUAL v SR, ktorá finančne podporuje projekty zamerané na politiku gender mainstreaming.

Príklady genderovo zameraných aktivít. Jedinečnú a zatiaľ dostatočne nedocenenú osvetovú a organizátorskú práce prácu v tejto oblasti – smerom výchove a vzdelávaniu učiteľov (ale nielen) vynikajúco a dlhodobo realizuje *Záujmové združenie žien Aspekt* a *Vydavateľstvo Aspekt*, ktoré vydalo desiatky publikácií s tematikou rovnosti a nerovnosti rodových šancí[25] a poriada mnoho podnetných akcií a podujatí. Webová stránka Aspektu www.aspekt.sk prináša systematicky mnoho nových informácií a podnetov pre vzdelávanie.

[22] *Dohovor o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien*. Dohovor je známy aj pod anglickou skratkou CEDAW (*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*). Tento dokument OSN bol podpísaný za trvania ČSSR a text Dohovoru bol vyhlásený v Zbierke zákonov pod číslom 62 z roku 1987. Na Slovensko prešiel sukcesiou v roku 1993.

[23] V Správe… sa konštatujú viaceré fakty, ktoré sa vzťahujú aj k rezortu školstva, napr.: V SR sa neprijali účinné opatrenia ktoré by viedli k odstráneniu predsudkov a zvykov a všetkých iných praktík založených na myšlienke podradenosti a nadradenosti niektorého z pohlaví alebo na stereotypných úlohách mužov a žien. 2. Absentuje hlbšia analýza existujúcej rodovej nerovnosti, mechanizmov jej reprodukcie, štrukturálnych príčin a dôsledkov, horizontálnej a vertikálnej rodovej segregácie a i.

[24] WWW.OBČANADEMOKRACIA.sk, www.aliancia.zien.sk, WWW.ESFEM.SK, WWW.UIPS.SK, WWW.ROVNOPRAVNOST.SK, WWW.WOMENSFUND.CZ/SK/ a i.

[25] Napr. v publikáciách *Ružový a modrý svet* (2003), *Žena nie je tovar* (2005) môžu učitelia nájsť mnohé podnetné informácie a metodiky zamerané na dekonštrukciu rodových stereotypov. Podobne podnetná je i publikácia Lukšík, Supeková (2003).

Príkladom genderových aktivít v oblasti školstva nám na Slovensku môže byť Česká republika, kde sa problematike rodovo citlivej výchove venuje dlhodobejšie systematická pozornosť. Projekt *Zavádzanie konceptu gender do pedagogickej praxe*, skrátene *Gender v škole*[26] má za cieľ vytvoriť podmienky a nástroje pre zvyšovanie genderovej citlivosti v českej spoločnosti. Vychádza z faktu, že zmenu postojov k rovnosti mužov a žien možno efektívne presadzovať najmä *prostredníctvom výchovy a vzdelávania najmladšej generácie*. Projekt je rozčlenený do troch samostatných modulov[27], ktoré sa zameriavajú na rôzne oblasti školstva.

K zvyšovaniu citlivosti slovenskej odbornej verejnosti na rodovú problematiku prispieva i vydanie monotematického čísla (č. 3/2005) česko-slovenského časopisu *Sociální práce/Sociálna práca s názvom Rovnosť príležitostí,* ktorý pre školy a sociálnych pracovníkov vydáva Asociácia vzdelávateľov v sociálnej práci v ČR (so sídlom na FSS MU v Brne) v spolupráci s Asociáciou vzdelávateľov v sociálnej práci v SR.

Ďalšie edukačné aktivity budú dokumentované v príspevkoch účastníčok a účastníkov konferencie.

Záver

Z naznačených problémov vyplýva, že rezort školstva má pred sebou náročné úlohy, najmä:

- presadzovať mechanizmy potrebné na premenu školstva a škôl na moderné genderovo integrované inštitúcie,
- zasadzovať sa o to, aby sa problematika rodovej rovnosti včlenila do všeobecného obsahu vzdelávania na všetkých stupňoch škôl a do ďalšieho profesijného vzdelávania učiteľov (i ďalších „mienkotvorných“ odborníkov),
- vytvárať podmienky pre rodovo citlivú výučbu, ktorá by postupne eliminovala doterajšiu rodovo stereotypovú výučbu.

Tieto úlohy sú dlhodobé a náročné, pretože dekonštruovať patriarchálne stereotypy a mýty, ktoré sa vytvárali tisíce rokov nie je možné rýchlo a ľahko.

[26] Projekt financuje Nadácia Open Society Fond Praha a podieľa sa na jeho realizácii Katedra genderových a humanitných štúdií UK Praha. Vznikol a realizuje sa za širokej podpory odborníkov a odborníčok v oblasti gender studies, vyučujúcich základných a stredných škôl i MŠMaTV.

[27] Modul 1: Zavádzanie konceptu gender do pedagogickej praxe – cieľom tejto časti je prostredníctvom didaktickej príručky pre vyučujúcich občianskej náuky, občianskej výchovy a základov spoločenských vied dosiahnuť začlenenie genderovej problematiky do vecje problematiky príslušných vyučovacích predmetov. Bola vydaná metodická príručka kolektívu autorov Gender v škole (2005) Modul 2. Zavádzanie konceptu gender do výučby študentov a študentiek pedagogických fakúlt – cieľom je začleniť genderovú optiku do prípravy budúcich učiteľov a učiteliek. Súčasná vysokoškolská príprava učiteľov a učiteliek základných i stredných škôl neobsahuje v povinnom základe žiadny predmet, v ktorom by sa mali možnosť zoznámiť s problematikou rodu. Modul 3: Zavádzanie konceptu gender do rozhodovania Ministerstva školstva, mládeže a telovýchovy. Cieľom je zaviesť problematiku gender do hlavných pedagogických dokumentov, napr. učebných osnov, resp. rámcových vzdelávacích programov.

LITERATÚRA

APFEL, V., 2001: Čas pekelných ohňov. Procesy s bosorkami na Slovensku (1506-1766). Budmerice, Vydateľstvo Rak.

BAHENSKÁ, M., 2005: Počátky emancipace žen v Čechách. Dívčí vzdělávání a ženské spolky v Praze v 19. století. Praha, Libri/Slon

BADINTER, E., 1998: Materská láska od 17. storočia po súčasnosť. Bratislava, Aspekt.

BENDL, S., 2002: Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. In: Pedagogická orientace, č. 4, s. 19-35.

CVIKOVÁ, J. – JURÁŇOVÁ, J., 2003: Ružový a modrý svet. Bratislava, Aspekt.

CVIKOVÁ, J. – JURÁŇOVÁ, J. – KOBOVÁ, Ľ., 2005: Žena nie je tovar. Bratislava, Aspekt.

DRIENKO, J., 2006: Dievčenské školy na Slovensku do r. 1918. In: Pedagogická revue, č. 1, s. 80-96.

FAJETA, M., 2004: Úvod do sociologie pohlaví a sexuality. Věrovany, Nakladatelství Jana Piszkiewicze.

FARKAŠOVÁ, K. – KOLLÁROVÁ, H., 2004: Súhrnná správa o stave dodržiavania ľudských práv v Slovenskej republike za rok 2004. Ľudské práva žien. www.snslp.sk/rs/snslp_rs.nsf/0/

HELWIG, G., 1997: Weg zur Gleicherechtigung. In Informationen zur Politischen Bildung. Num. 257, s. 3-15.

KŘÍŽKOVÁ, A. – PAVLICA, P., 2004: Manažment genderových vztahů. Postavení žen a mužů v organizaci. Praha, Management Press.

KVAPILOVÁ, E. – PORUBÄNOVÁ, S. (eds.), 2001: Nerovné cesty k rovnosti. Bratislava, MSŠR.

LUKŠÍK, I. – SUPEKOVÁ, M., 2003: Sexualita a rodovosť v sociálnych a výchovných súvislostiach. Bratislava, Humanitas.

MÁTEJ, J. a kol., 1976: Dejiny českej a slovenskej pedagogiky. Bratislava, SPN.

Stínová zpráva v oblasti rovného zacházení a rovných příležitostí žen a mužů. 2004: Praha, Gender Studies.

PAVLÍK, P., 2005: Gender a trh práce: In: Smetáčková, I. – Vlková, K. (eds.) Gender ve škole. Praha, Otevřená společnost, o.p.s.

SAVICKÝ, I., 1992: Lidská práva – práva mužů a žen? In: Havelková, H. a kol., Lidské práva, ženy a společnost. Praha, ESVPL.

SMETÁČKOVÁ, I., 2005: Gender a školství. In: Smetáčková, I. – Vlková, K. (eds.), Gender ve škole. Praha, Otevřená společnost, o.p.s.

Štatistická ročenka SR. 2005: Bratislava, Štatistický úrad SROV.

Štruktúra miezd zamestnancov v SR 2000, 2002, 2003. Bratislava, ŠÚ SR.

TOKÁROVÁ, A., 2003: Vzdelanie žien na Slovensku. Spoločenské bariéry a stimuly v historickom priereze. Prešov, Akcent Print.

Výberové zisťovanie pracovných síl. 2004: In: Štatistická ročenka SR 2004. Bratislava, ŠÚ SR

Prof. PhDr. Anna Tokárová, CSc.
FF PU v Prešove
ul. 17. novembra 1
08 078 Prešov
e.mail: tokarova@unipo.sk

II. kapitola

Gender a škola

Gender v slovenskej škole a v medzinárodnom porovnaní

Beata Kosová

Anotácia: Základné údaje o aspektoch gender v slovenskej škole (žiaci, učitelia, vzdelanostná úroveň obyvateľstva podľa pohlavia atď.). Feminizácia slovenského školstva. Pohlavné rozdiely prejavujúce sa vo výsledkoch vzdelávania podľa medzinárodného testovania PISA v matematike, v čítaní, v stratégiách učenia sa žiakov, v hodnotení a pod.

Kľúčové slová: vzdelanostná úroveň podľa pohlavia v SR a v medzinárodnom porovnaní, feminizácia slovenského školstva v medzinárodnom porovnaní, vzdelávacie výsledky slovenských chlapcov a dievčat v medzinárodnom porovnaní

Popieranie rovnosti mužov a žien predstavuje svojím rozsahom a intenzitou v niektorých krajinách na konci 20. storočia hrubé porušovanie práv človeka. Delorsova správa Vzdelávanie pre 21. storočie zdôrazňuje sociologickú skutočnosť, že všade na svete sa stávajú ženy hnacou silou ekonomiky a preto je vzdelávanie žien najlepšou investíciou do budúcnosti (Delors, 1997, s. 118). UNESCO, ako aj OSN sa najmä po Svetovej konferencii o ženách (Peking, 1994) sústredili na niekoľko zásadných úloh: zaistiť rovnaký prístup žien ku vzdelávaniu, odstrániť negramotnosť žien, zlepšiť prístup žien k strednému odbornému vzdelávaniu, k štúdiu prírodných a technických vied a k ďalšiemu vzdelávaniu. Správa udáva, že vo svete je stále 885 miliónov negramotných dospelých, a to jeden muž z piatich a dve ženy z piatich. 130 miliónov detí nemá prístup do školy a ďalších 100 miliónov nedokončí prvé štyri roky, ktoré sú považované za minimum pre to, aby deti nezabudli to, čo sa naučili. (Tamtiež, s. 72)

Údaje o zastúpení oboch pohlaví vo vzdelávaní a ich vzdelanostnej úrovni v SR

Podľa sčítania ľudu v roku 2001 majú ženy v Slovenskej republike väčší podiel v kategóriách najvyššieho dosiahnutého základného a úplného stredného vzdelania ako muži. Je ich však viac aj v kategórii bez akéhokoľvek vzdelania (tab. 1).

Tabuľka č. 1: **Školské vzdelanie obyvateľstva SR** (Sčítanie ľudu... 2002)

Školské vzdelanie	2001 (%)	2001	Z toho ženy	%
Základné i neukončené	21,06	1 132 995	716 313	**63,22**
Učňovské, odborné bez maturity	23,49	1 264 144	495 348	39,18
Úplné stredné a vyššie	25,62	1 378 077*	770 356	**55,90**
Vysokoškolské	7,86	423 324	194 405	45,92
Bez údaja o vzdelaní	1,59	85 533	42 081	49,20
Bez vzdelania	0,28	15 529	8 474	**54,57**

Deti do 16 rokov	20,07	1 079 853	526 678	48,77
Spolu	100	5 379 455	2 766 940	51,44

* aj vyššie, ale nie vysokoškolské

Aj keď v kategóriách ISCED 1 a 2 (t.j. najvyššie dosiahnuté vzdelanie na úrovni našej základnej školy) je na tom Slovensko lepšie ako je priemer krajín EÚ a má omnoho menší podiel obyvateľstva s takýmto nízkym vzdelaním než väčšina krajín EÚ, má ho na Slovensku najmä vo vyšších vekových kategóriách dvojnásobok žien ako mužov (tab. 2).

Tabuľka č. 2: **Obyvateľstvo s menšou kvalifikáciou ako ISCED 3** (Education at Glance, 2002, s. 312)

Vek	EÚ muži	SK muži	EÚ ženy	SK ženy
25-34	25,8	5,5	24,3	7,5
35-44	29,0	7,7	32,0	11, 9
45-54	33,2	11,2	41,2	**20,6**
55-64	42,8	20,0	56,1	**41,6**

UNICEF počíta tzv. gender parity index (pomer chlapcov a dievčat) vo vzdelávaní všetkých krajín sveta, pričom index od 0, 96 do 1, 04 je považovaný za vyhovujúci. Vypočíta sa ako pomer% chlapcov navštevujúcich školu zo školopovinných chlapcov k% dievčat navštevujúcich školu zo všetkých školopovinných dievčat. Na Slovensku je na primárnom stupni tento pomer 86,2% chlapcov k 87,9% dievčat, čo je index 1,02 (Progress..., 2005, s. 30). V tabuľke 3 symbol x znamená roky povinnej školskej dochádzky.

Tabuľka č. 3: **Účasť detí v povinnom vzdelávaní, tesne pred ním a po ňom v školskom roku 2001/02** (Education at Glance, 2002, s. 344)

	Česká republika			Slovenská republika		
	celkom	muži	ženy	celkom	muži	ženy
X-1	100	100	100	98,8	98,9	98,7
X	100	100	100	94,5	94,5	94,5
X+1	100	100	100	87,5	86,8	88,3
X+2	98,3	99,3	97,3	63,8	62,5	65,0

Slovensko je po Českej republike druhou krajinou v EÚ s najvyšším podielom stredoškolákov v strednom odbornom vzdelávaní oproti všeobecnému (ČR – 80, 2%, SR 76,4%, Rakúsko 72,3%, Veľká Británia 72,1%, alebo Slovinsko 70,3%). Patrí tak v EÚ ku krajinám s najnižším podielom všeobecného stredného vzdelania u žien, ale aj u mužov (tab. 4). Tento stav, aj keď vhodnosť podielu všeobecného

a odborného stredného vzdelania je neustále diskutovaný, ovplyvňuje najmä možnosti pokračovať v terciálnom vzdelávaní u oboch pohlaví.

Tabuľka č. 4: **Podiel mužov a žien v strednom všeobecnom a odbornom vzdelávaní v roku 2001-2002** (Education at Glance, 2002, s. 140)

	Vzdelanie	EÚ	SK	Maďarsko
Celkom	Všeobecné	37,3	23,6	87,2
	Odborné	62,7	76,4	12,8
Ženy	Všeobecné	40,2	**27,6**	89,8
	Odborné	59,8	**72,4**	10,2
Muži	Všeobecné	34,2	19,7	84,6
	Odborné	65,8	80,3	15,4

12 krajín EÚ má vo všeobecnej vetve stredného vzdelania viac ako 50% študentov. Vo väčšine krajín EÚ ju končí viac žien ako mužov, aj keď podiel žien mierne klesá. Na Slovensku ho na 100 chlapcov ukončí 136 dievčat (tab 5).

Tabuľka č. 5: **Počet žien na 100 mužov s ukončeným všeobecným stredným vzdelaním ISCED 3** (Education at Glance, 2002, s. 310)

Rok	EÚ	ČR	Dán.	Maď.	Rak.	Slovin	SK	Fín.	Bulh.
1989	138	146	153	165	135	155	**139**	142	218
2002	131	161	142	148	146	146	**136**	140	175

V Európskej únii bolo v roku 2002 päť krajín, v ktorých je viac ako 70% mladých ľudí vo veku 15-24 rokov zapojených vo vzdelávaní a to Dánsko, Fínsko, Estónsko, Slovinsko a Holandsko, medzi šesť krajín s najnižším zapojením patrí Malta (38-39%), Írsko, Portugalsko, Slovensko, a asociované krajiny Rumunsko a Bulharsko (50-55%). Pritom žien v tomto veku študuje o niečo viac ako mužov (tab. 6)

Tabuľka č. 6: **Mladí ľudia vo veku 15 – 24 rokov zapojení vo vzdelávaní v roku 2002** (Education at Glance, 2002, s. 144)

	EÚ	ČR	SK	Litva	Slovin.	Estón.
Ženy	65,9	60,9	**56,3**	73,5	77,1	74,5
Muži	62,6	59,8	**55,0**	63,7	67,1	69,4

Priemerné zapojenie mladých ľudí do vysokoškolského vzdelávania (ISCED 5 a 6) je v krajinách EÚ priemerne 30-40% populácie daného veku, pričom zapojenie žien je viac ako 40% ženskej populácie daného veku. V krajinách ako Belgicko, Lotyšsko, Slovinsko, Fínsko a Grécko je to 40-50%, pričom zapojenie žien je vyše

50%-né. Na Slovensku je zapojených celkom i žien v rozmedzí 20-30% (Education at Glance, 2002, s. 152).

Tabuľka č. 7: **Zapojenie žien do odborov vysokoškolského štúdia v roku 2002** (Education at Glance, 2002, s. 157)

Odbor VŠ štúdia	EÚ	Nemecko	SK	Fínsko
Výchova a vzdelávanie	74,3	69,3	**73,9**	80,5
Human. vedy a umenie	66,3	64,3	**53,3**	71,6
Sociálne vedy, ekonómia	56,0	46,3	**58,1**	63,2
Matematika a prír. vedy	38,0	33,0	34,8	41,8
Technické vedy	22,4	18,9	28,6	18,8
Poľnoh. a veterinárstvo	47,8	45,7	34,7	48,9
Zdravotníctvo	74,1	72,5	**74,0**	83,6
Služby	50,5	54,5	35,4	69,1

Na Slovensku skončilo v roku 2000 na vysokých školách v priemere 109 žien na 100 mužov, v roku 2002 124 žien na 100 mužov (v Českej republike 130, vo Švédsku 150, v Estónsku 214). Rozdelenie do jednotlivých odborov vysokoškolského štúdia je na Slovensku obdobné ako v krajinách EÚ, akurát v oblasti služieb podiel žien mierne zaostáva (tab. 7).

Pri medzinárodnom hodnotení nezamestnanosti podľa ukončeného vzdelania vykazuje Slovensko v kategórii žien a mužov s ukončeným len základným vzdelaním vôbec najvyššie percentá nezamestnanosti v krajinách EÚ. Avšak vzhľadom na to, že ide celkovo o nízke číslo týchto osôb s takýmto nízkym vzdelaním (pozri tab. 2), nie je to v absolútnom čísle vyššie číslo ako v krajinách EÚ.

Tabuľka č. 8: **Nezamestnanosť žien na Slovensku podľa ukončeného vzdelania** (Klíčové údaje...1997, s. 141, Education at Glance, 2002, s. 44)

1995			2002		
ISCED 0-3	Muži	14	**ISCED 0-2**	Muži	47,9
	Ženy	15		Ženy	38,6
			ISCED 3-4	Muži	14,1
				Ženy	14,5
ISCED 5-7	Muži	2	**ISCED 5-7**	Muži	n
	Ženy	4		Ženy	3,5

Ženy učiteľky v slovenskej škole

Slovenská škola je silne feminizovaná. Na všetkých úrovniach edukácie v nej pôsobí viac ako 75% žien učiteliek (podobne Maďarsko, Island, Taliansko, a Poľsko), patrí ku krajinám s najvyššou feminizáciou v rámci členských štátov OECD. V roku 2003 predstavujú hodnoty 99,9% žien v materskej škole, 92,1%

žien v primárnej škole, 76,7% žien na 2. stupni ZŠ, 68,2% žien na všetkých stredných školách temer najvyššie v OECD (OECD, 2003). Podobné postavenie máme aj v EÚ, kde je však viac nových členských krajín s vysokou feminizáciou školstva (tab. 9)

Tabuľka č. 9: **Podiel žien učiteliek v škole v roku 2002** (Education at Glance, 2002, s. 235)

	Lotyš.	Litva	Tal.	SK	ČR	Fín.	Špan.
ISCED 1	98,2	97,1	95,3	**92,9**	84,2	74,5	71,0
ISCED 2	81,3	84,7	73,8	**77,0**	82,8	71,4	59,8
ISCED 3	65,5	75,7	59,3	**67,5**	55,2	56,3	45,4

Feminizácia slovenského školstva sa pravdepodobne silne odráža aj v prístupe učiteliek k žiakom, v preferovaných spôsoboch výučby a hodnotenia, ale aj v spôsoboch správania sa a reagovania žiakov. Kariková zistila u žien učiteliek všeobecne tendenciu k submisívnemu reagovaniu v sociálnych situáciách v porovnaní s populačnou normou. U skupiny učiteliek nad 46 rokov, ktorá bola najstaršia z troch sledovaných vekových skupín a ktorých je na Slovensku najviac, zistila menšiu vyrovnanosť a pokoj, väčšiu impulzivitu, menšiu spoločenskosť, väčšiu uzavretosť a rezervovanosť v porovnaní s ostatnými vekovými kategóriami učiteľov (Kariková, 2005, s. 63). Niektoré tieto charakteristiky sú aj výsledkom toho, že už v kategórii od 31 do 45 rokov je 44% učiteliek nútených si privyrábať v inom zamestnaní (tamtiež s. 64), čo iste vedie k množstvu stresových situácií, k vysokej únave a prepracovanosti, ale aj k menšej sústredenosti na inovácie v pedagogickej činnosti. Nedostatok mužov v školskej sfére v kombinácii s množstvom rozvedených rodín a teda i detí, ktoré aj doma vyrastajú prevažne iba s matkou spôsobuje absenciu mužských vzorov v edukácii a problematizuje osvojovanie si sociálnych rol najmä u chlapcov.

Vzdelávacie výsledky slovenských chlapcov a dievčat

Odraz menovaných skutočností v pedagogickom procese sa prejavuje aj vo výsledkoch slovenských žiakov, ktoré dosiahli v medzinárodnom testovaní čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníkov PIRLS 2001 a v medzinárodnom testovaní PISA v roku 2000 a 2003[1].

[1] PISA 2003 testovala predovšetkým matematickú, ale aj čitateľskú a prírodovednú gramotnosť 15-ročných žiakov a to nielen ich vedomosti, ale najmä schopnosti využiť tieto vedomosti pri riešení reálnych životných situácií, t. j. riešenie problémov. Ďalej zisťovala učebné stratégie žiakov (spôsoby ako sa prevažne učia), motiváciu a sebaobraz žiakov, sociálno-ekonomické zázemie žiakov, status školy. Testovania sa zúčastnilo štvrťmilióna žiakov zo 41 krajín. Zo Slovenska to bolo 7346 žiakov z 281 škôl. Podmienkou bolo, že vzorka žiakov musela byť stratifikovaná podľa vzdelávacieho stupňa a typov škôl, vyučovacieho jazyka a regiónov, aby zodpovedala charakteristikám populácie v danej krajine a výber úloh do konečnej podoby testu museli odsúhlasiť všetky zúčastnené krajiny (Learning for Tomorro,w 2004, PISA SK, 2003).

Slovensko sa zaradilo medzi **krajiny s najvyšším rozdielom medzi výsledkami chlapcov a dievčat**, v prospech chlapcov v matematike a prírodných vedách, v prospech dievčat v čitateľskej gramotnosti. Naša škola nie je teda schopná kompenzovať určité typické pohlavné rozdiely, ale naopak ešte ich potvrdzuje. Len v kategórii riešenie problémov, čo naša škola nevyučuje, nebol zistený medzi chlapcami a dievčatami štatisticky významný rozdiel.

Keďže ťažisko testovania PISA v roku 2003 bolo v matematike, najviac zistení je z tejto oblasti. V **matematike** dosiahli slovenskí chlapci štatisticky významne vyšší priemerný výsledok z matematiky vo všetkých oblastiach matematickej gramotnosti. Tento rozdiel bol na Slovensku druhý najvyšší (19 bodov), vyšší bol len v Kórei (23 bodov). Výrazné rozdiely boli osobitne v oblasti priestor a tvar, najmenšie v oblasti kvantita, ktorá najviac predstavuje mechanické počítanie a výpočty podľa vzorcov (PISA SK, 2004). 22% slovenských chlapcov dosiahlo úroveň 2, 24,5% úroveň 3 a 20% úroveň 4. U dievčat dosiahlo úroveň 2-5% testovaných, úroveň 3-25,4% a úroveň 4-17,8%. Najvyššiu úroveň 6 dosiahlo 4,1% slovenských a chlapcov a len 1,7% slovenských dievčat (1% predstavuje 73 žiakov)[2].

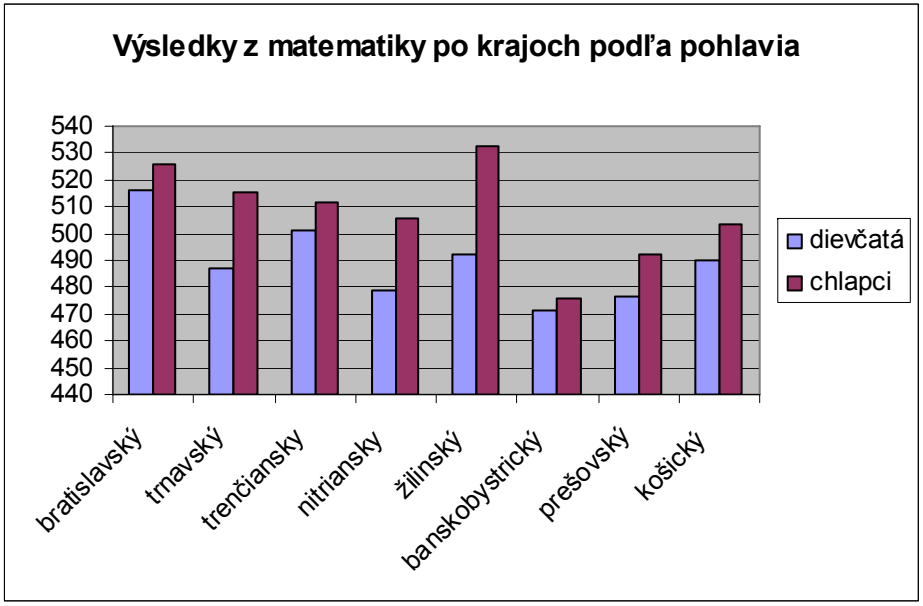
Jedine na Islande bola situácia opačná, kde lepšie výsledky v matematike dosiahli dievčatá. Existujú však krajiny, ktoré nevykazujú žiadne štatisticky významné rozdiely medzi výkonmi chlapcov a dievčat v matematike ako napr. Austrália, Rakúsko, Belgicko, Japonsko, Holandsko, Hong – Kong, Nórsko, Indonézia ale aj Poľsko, Litva, Srbsko a ďalšie (First Results..., 2003, s. 10, Learning for...2004, s. 356). To naznačuje, že ***rozdiely vo výkonoch***, ktoré považujeme u nás za tradičné, ***nie sú nevyhnutné a dajú sa eliminovať*** (tab.10). Podobne v prírodných vedách, kde na Slovensku sú štatisticky významné rozdiely medzi chlapcami (502 bodov) a dievčatami (487 bodov), bolo 23 krajín, v ktorých žiadne štatisticky významné rozdiely nie sú (Learning for...2004, s. 449).

Tabuľka č. 10: **Rozdiely vo výkonoch chlapcov a dievčat v matematike** (Learning for...2004, s. 356)

Krajina	Skóre chlapci	Skóre dievčatá	Rozdiel
Kórea	552	528	**23**
Slovenská republika	507	489	**19**
Taliansko	475	457	**18**
Fínsko	548	541	7
Austrália	527	522	5
Hong-Kong	552	548	4
Island	508	523	**-15**

[2] Hodnotenie úrovní v matematike: úroveň1: 358 – 420 bodov, úroveň 2: 421 – 482 bodov, úroveň 3: 483 – 544, úroveň 4: 545 – 606, úroveň 5: 607 – 668, úroveň 6: viac ako 668. Priemer Slovenska – úroveň 3, priemer Fínska úroveň 4.

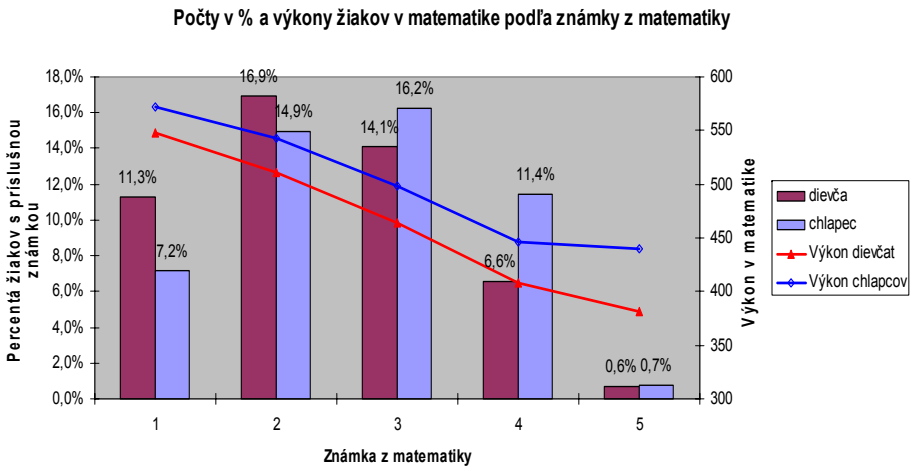
Zaujímavé je, že slovenská ***škola nebuduje pravdivý sebaobraz žiakov*** o sebe samom. Napr. presvedčenie našich žiakov o svojich matematických schopnostiach je v porovnaní s krajinami OECD nadpriemerné a nezhoduje sa s ich skutočným výkonom. Dievčatá si viac verili v teoretických matematických úlohách (rovnice), pričom ich výkon bol signifikantne nižší ako výkon chlapcov. Chlapci si viac verili v praktických matematických úlohách (výpočet spotreby auta), pričom v tomto prípade, ktorý sa v škole „neučí“, ich výkon od dievčat nebol odlišný. V charakteristikách učenia boli celkove štatisticky významné rozdiely v prospech slovenských chlapcov v motivácii v matematike, v dôležitosti matematiky pre seba, v sebadôvere v matematike a využívajú viac ako dievčatá spolupracujúce stratégie učenia, naopak dievčatá majú významne väčší strach pred matematikou a pocity bezmocnosti. Je teda evidentné, že naša škola nedokáže pomôcť dievčatám prekonať obavu z odlišných predmetových oblastí. Existujú ale aj krajiny ako Indonézia, Mexiko, alebo Island, kde vôbec, alebo vo väčšine ukazovateľov v stratégiách učenia neboli štatisticky významné rozdiely medzi pohlaviami (Learning for...2004, s. 382).



Pre zaujímavosť však treba uviesť, že chlapci dosiahli štatisticky významne ***lepšie výsledky*** v matematickej gramotnosti (t. j. prevažne v aplikácii matematických poznatkov), ***ako je ich známka*** z tohto predmetu, oproti dievčatám, ktoré sú pri hodnotení (väčšinou ženami učiteľkami) posudzované miernejšie. Napr. chlapci päťkári dosiahli výrazne lepšie výkony ako dievčatá štvorkárky a tento rozdiel predstavuje temer polovicu jednej úrovne. Medzi päťkármi

chlapcami a päťkárkami dievčatami je rozdiel celej jednej úrovne, t. j. viac ako 70 bodov (PISA SK, 2004, s. 32).

Jedna z odpovedí, prečo sú dievčatá lepšie hodnotené ako chlapci je snáď aj v tom, že dvojnásobne viac ako chlapci využívajú základnú stratégiu, ktorá je v našej škole najviac cenená (ženami učiteľkami) a to učenie sa naspamäť a tak isto sebakontrolné stratégie. Celkove naši žiaci oproti vrstovníkom z OECD častejšie využívajú učenie sa naspamäť, oveľa častejšie nacvičujú postupy a počítajú príklady podľa vzoru. Za zamyslenie stojí, že u našich žiakov existujú podľa pohlavia aj rozdiely vo vnímaní učiteľovej podpory vo vyučovaní. Dievčatá hodnotia pomoc učiteľa žiakom vo vyučovaní matematiky štatisticky významne ako menšiu než chlapci. Celkove naši 15-roční žiaci oproti svojim vrstovníkom z krajín OECD vnímajú pomoc učiteľa ako malú (Learning for...2004, s. 403).



V oblasti **čítania** sú pri testovaní žiakov pravidelne vo väčšine krajín zisťované rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v prospech dievčat. Už testovanie PIRLS v roku 2001 ukázalo, že slovenské 10-ročné dievčatá dosahujú lepšie výsledky v čítaní s porozumením ako chlapci a to aj s cieľom získať informácie, aj s cieľom čítať pre literárny zážitok. 14% chlapcov nedosiahlo ani úroveň 1, t. j. ani schopnosť porozumieť prečítanému na najnižšej úrovni. Dievčatá preukázali aj lepší vzťah k čítaniu, pre zábavu číta každý deň alebo takmer každý deň 45% dievčat a 35% chlapcov, nikdy alebo takmer nikdy nečíta 9% dievčat, ale až 18% chlapcov. Kým informačné texty čítajú rovnako dievčatá aj chlapci, romány a príbehy číta každý deň alebo takmer každý deň 19% dievčat a 11% chlapcov, nikdy alebo takmer nikdy ich nečíta 33% dievčat, ale až 51% chlapcov (Obrancová 2004, s. 24-32).

Treba však uviesť, že výsledky v čítaní našich chlapcov súvisia zrejme aj s tým, že už od prvého ročníka sa nerešpektujú vstupné rozdiely spôsobené pohlavnými

odlišnosťami. Je všeobecne známe, že fyziologický rozdiel vo vývine medzi dievčatami a chlapcami je v priemere jeden rok a ak sa jedná o dievča narodené v septembri a chlapca narodeného v júni nasledujúceho roka, môže byť medzi nimi v jednej triede rozdiel temer dva roky. Požiadavky na výkon sú však na všetky deti rovnaké, pričom u chlapcov vlastne nemusia byť ešte dostatočne rozvinuté niektoré funkcie mozgu, alebo osifikácia zápästných kostí, čo sťažuje najmä proces čítania a písania. Nemožno sa potom čudovať, že v každom ročníku základnej školy prepadáva, t. j. opakuje ročník viac chlapcov ako dievčat. Medzi rokmi 1990 a 1998 opakovalo napr. v roku 1990 1. ročník 4,8% chlapcov, čo bolo najvyššie zistené percento a v roku 1993 3. ročník 1,1% dievčat, čo bolo najnižšie zistené percento zo sledovaných rokov (Greger, 2004, s. 390).

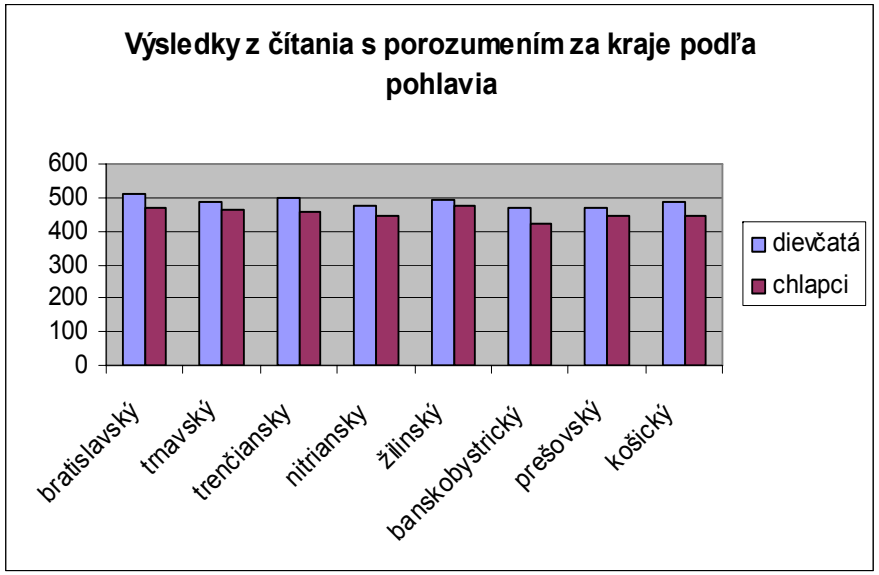
Spomínané výsledky v čitateľskej gramotnosti sa potvrdili aj v testovaní PISA 2003, ktorá sa orientovala na sledovanie schopnosti porozumieť textu a ďalej ho používať. Priemer slovenských dievčat bol 486 bodov, čo bola úroveň 3 a priemer chlapcov 453 bodov, čo je úroveň 2. V najnižšej úrovni 1 a pod ňou (skóre menej ako 407 bodov) bolo 18, 6% dievčat a až 31% chlapcov. V najvyššej úrovni 5 (skóre viac ako 625 bodov) bolo 5% dievčat a len 2,1% chlapcov (Learning for... 2004, s. 447). Jediné krajiny, v ktorých neboli zistené rozdiely medzi chlapcami a dievčatami boli Lichtenštajnsko a Macao v Číne (tab. 11).

Tabuľka č. 11: **Rozdiely vo výkonoch chlapcov a dievčat v čítaní** (Learning for...2004, s. 445)

Krajina	Skóre chlapci	Skóre dievčatá	Rozdiel
Island	464	522	**-58**
Fínsko	521	565	**-44**
Slovenská republika	453	486	**-33**
Kórea	525	547	**-21**
Holandsko	503	524	**-21**
Macao	491	504	-13
Lichtenštajnsko	517	534	-17

V čítaní prejavili chlapci štatisticky významne nižšiu sebadôveru ako dievčatá, aj chlapci s vyšším výkonom v čítaní sa podhodnotili. Výsledky v čítaní viac korelujú s budúcimi očakávaniami žiakov. 64% dievčat očakáva, že vo veku 30 rokov bude pracovať v povolaní s najvyššou kvalifikáciou, kým u chlapcov má takéto očakávania len 55%. Len 1,1% dievčat počíta, že bude pracovať v povolaní s najnižšou kvalifikáciou, kým chlapcov je takých až 13,9% (PISA SK, 2004, s. 33).

V testovaní PISA neboli žiadne rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v riešení problémov medzipredmetového charakteru, teda najmä v tom, čo sa v škole neučí. Naše výsledky aj tu boli celkovo pod priemerom OECD, ale každé z pohlaví v nich dokázalo využiť svoje prednosti, či už matematické, alebo čitateľské.



Rodové hľadisko má vo vzťahu k výsledkom vzdelávania ešte jeden význam. Slovensko patrí k štyrom krajinám spolu s Nemeckom, Brazíliou a Tureckom, v ktorých existuje ***najtesnejšia závislosť medzi základným alebo neukončeným základným vzdelaním matky a nízkymi vzdelávacími výsledkami ich detí***. Jedna vzdelávacia úroveň matky predstavuje v týchto krajinách rozdiel skóre vo všetkých gramotnostiach viac ako 60 bodov. Alebo inak, vyzerá to tak, ako by školské výsledky záviseli od toho, či matka vie alebo nevie dieťaťu pomôcť a vysvetliť učivo. Vo Fínsku je táto závislosť omnoho nižšia a v Macau nie je temer vôbec (tab. 12).

Tabuľka č. 12: **Rozdiely vo výkonoch žiakov podľa vzdelania matky** (Learning for Tomorrow, 2004, s. 387)

	Vzdelanie matky	Slovensko	Fínsko	Macao
Matematika	Max základné	**419**	520	525
	Stredné	**496**	538	537
	Vysokoškolské	**545**	555	525
Čítanie	Max základné	**402**	523	495
	Stredné	**468**	536	508
	Vysokoškolské	**505**	555	486
Prírodné vedy	Max základné	**403**	527	519
	Stredné	**493**	541	540
	Vysokoškolské	**545**	559	545

Najmä tieto zistenia ukazujú, že je naozaj nevyhnutné venovať pozornosť zabezpečeniu vyššieho vzdelávania pre ženy. Toto sa totiž môže pozitívne odraziť priamo vo vzdelávacích úspechoch nasledujúcej generácie. Všetky výsledky o pohlavných rozdieloch v našej škole a neschopnosti školy ich ako tak kompenzovať zároveň tiež poukazujú na to, že je nutné zvýšiť individualizáciu vyučovania a práve zo strany žien učiteliek venovať pozornosť rozdielnym stratégiám učenia sa žiakov, najmä chlapcov, ako aj autodiagnostike vlastného školského hodnotenia žiakov oboch pohlaví. Predsa len sa musíme snažiť rozdielnym prístupom viac zabezpečiť rovnaké podmienky a rovnaké výsledky chlapcov a dievčat v základnej škole.

LITERATÚRA

České školství v mezinárodním srovnání. 2004. Vybrané ukazovatele publikace OECD Educational at a Glance 2004. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání.
DELORS, J., 1997: Učení je skryté bohatství. 1999. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha, PdF UK.
Education at Glance. 2004. [online], OECD [cit. 2005-06-27]. Dostupné na <http://www.oecd.org/edu/eag2004>
First Results from PISA 2003. Executive Summary. Paris: OECD.
Gender distribution of teachers. 2003. [online], OECD – Statistics Portal. Education and Training. [cit. 2006-01-30]. Dostupné na <http://www.oecd.org/statsportal >
GREGER, D., 2004: Koncept spravodlivosti a diferenciácia žiakov. In: Walterová, E. a kol. Úloha školy v rozvoji národní vzdělanosti. 2. diel. Brno, Paido, s. 362-370.
KARIKOVÁ, S., 2005: Vekové premeny učiteliek 1. stupňa základných škôl. Banská Bystrica, PF UMB.
Learners for Life. Results from PISA 2000. 2000: OECD.
Národní program rozvoje vzdelávaní. Bílá kniha. 2001: Praha, MŠMT ČR.
OBRANCOVÁ, E. – HELDOVÁ, D. – LUKAČKOVÁ, Z. – SKLENÁROVÁ, I., 2004: Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka. Výsledky medzinárodnej štúdie PIRLS 2001. Bratislava, ŠPÚ.
PISA SK 2003 - Národná správa. 2004: Bratislava, ŠPÚ.
PISA SK 2003 - Príloha. 2005: Bratislava, ŠPÚ.
Progress for children. A report card of gender parity and primary education. 2005: New York, UNICEF, Advance Humanity, number 2.
PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J., 1995: Pedagogický slovník. Praha, Portál.
Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2001. [online], Štatistický úrad SR. 2002 [cit. 2004-04-17]. Dostupné na <http://www.statistics.sk/webdata/slov/scitanie/def_sr/run.html>
Zprávy o národní politice ve vzdělávání OECD – Česká republika. 1996. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Resumé: Basic data concerning gender in Slovak education (students, teachers, educational standard of population in connection to gender etc.) Feminization of Slovak school system. Differences in gender reflected in educational results according to the international PISA testing system in mathematics, reading, learning strategies, assessment etc.

Prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.
Pedagogická fakulta UMB
Kkatedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Ružová ul. 13, 974 11 Banská Bystrica
Tel. č.: 048-4364 222, e-mail: bkosova@pdf.umb.sk

Vzdělávání a jeho formy v životě muže a ženy

Petr Sak

Anotace: Vzdělání se stalo základním hybatelem mobilitních pohybů ženy ve společnosti. V posledních dvou generacích ženy svou vzdělanostní úrovní (včetně vysokoškolské) dostihly muže. Výzkumy posledních let ukazují, že pro ženy je vzdělání vyšší hodnotou než pro muže. Výzkum, jehož výsledky jsou zde prezentovány, je zaměřen na celoživotní vzdělání. Srovnání významu vzdělání v životě a v životním stylu muže a ženy a druh motivace ke vzdělávání ukazuje ženy jako nového nositele pozitivních trendů ve vzdělávání.
Education became a fundamental factor of a woman's mobility in society. Women catch up with men through their education level (including university education) in the last two generations. Recent years researches have been showing that education is a higher value for women than for men. Research that is presented here is focused on the lifelong learning. Comparison of the education signification in the life style of the men and the life style of the women shows women as a new bearer of a positive trends in the education.

Klíčová slova: gender, rodové rozdíly, vzdělání, mobilita, motivace.

Ve svém příspěvku vás chci seznámit s nejnovějšími empirickými poznatky[3] k problematice vzdělání a vzdělávání ve srovnání situace mužů a žen. Nejobecněji ukazuje význam vzdělání v životě člověka hodnota, kterou člověk vzdělání přisuzuje. Porovnáním indexu této hodnoty v sociálních a věkových skupinách můžeme postihnout změny, které proběhly, stávající stav a trendy do budoucna. Takovéto poznatky ilustruje následující graf 1, který porovnává hodnotu vzdělání mužů a žen v Praze a v České republice ve věkových skupinách 19-25 let a ve věkové skupině nad 63 let. Jedná se o takové věkové rozpětí, že můžeme hovořit o generačních rozdílech. Data tedy umožňují generační komparaci, gender

[3] Výzkum zaměřený na celoživotní vzdělávání, další vzdělávání a zaměstnatelnost byl realizován v rámci projektu „Pražské mediální a komunikační centrum – tvorba, ověřování a evaluace vzdělávacích programů a výzkumná činnost v oblasti dalšího vzdělávání", a financován z rozpočtu Evropského sociálního fondu, státního rozpočtu ČR a z rozpočtu hlavního města Prahy. Výzkum je proto meritorně zaměřen na Prahu a podsoubor populace České republiky byl zkoumán z důvodů komparace s pražskou populací.

komparaci, reflektování životních fází a komparaci Prahy se zbytkem ČR a komparaci kombinací těchto znaků.

Ve všech skupinách stoupla hodnota vzdělání, největší pozitivní dynamika je však u žen z „Prahy". Nositelem hodnoty vzdělání ve společnosti byl před dvěmi generacemi soubor mužů v Praze, v současnosti tuto roli zastávají mladé ženy v Praze.

Proč tak vyhraněná pozice Prahy? Praha je historicky vzdělávacím centrem, v němž v předstihu před zbytkem Čech a Moravy vznikaly vzdělávací instituce, které posouvaly vzdělanostní, kulturní a vědeckou úroveň celé společnosti. Talentovaní mladí lidé s aspiracemi na dosažení kvalitního vzdělání směřovali ze všech regionů do Prahy. Postupně v Brně, Olomouci a v dalších městech po středních školách vznikaly i vysokoškolské vzdělávací instituce a rušily tak výsadní postavení Prahy. V posledních deseti letech došlo k boomu ve vytváření vysokých škol v dalších městech a jejich síť dosahuje v současnosti svou hustotou minulou síť gymnázií.

Praha je také kulturním a vědeckým centrem a proto nejkvalitnější absolventi vysokých škol se po absolutoriu nevraceli zpět do regionů, ale zůstávali v Praze, čímž dále posilovali její vzdělanostní úroveň. Tato tzv. migrace mozků, která po generace udržovala a tvořila vysokou úroveň Prahy je posunuta dále. Po začlenění české společnosti do Evropské unie Praha ztrácí charakter výsadního centra a talentovaní mladí lidé snázeji migruji do nových evropských center za důstojným ohodnocením své práce.

V nastávající době význam Prahy a dalších vysokoškolských měst i samotných škol jako vzdělávacích institucí bude klesat vytvářením paralelního vzdělávání v kybeprostoru. Virtuální univerzity, virtuální třídy a další nástroje elektronického vzdělávání umožní účast na vzdělávání nezávisle na lokalizaci v přirozeném časoprostoru. Virtuální třídu budou moci tvořit žáci rozmístění po celé planetě bez ohledu na národnost, rasu, a náboženství. Hlavním limitem ještě dlouho bude disponibilita počítačem a připojení k internetu, počítačová gramotnost a jazykové dovednosti v případě vzdělávání napříč kulturami. Tyto parametry se stávají novým civilizačním dělítkem rozdělujícím samotné jednotlivé společnosti, ale i kontinenty. Např. velká část Afriky je z nového civilizačního vzepětí vyloučena.

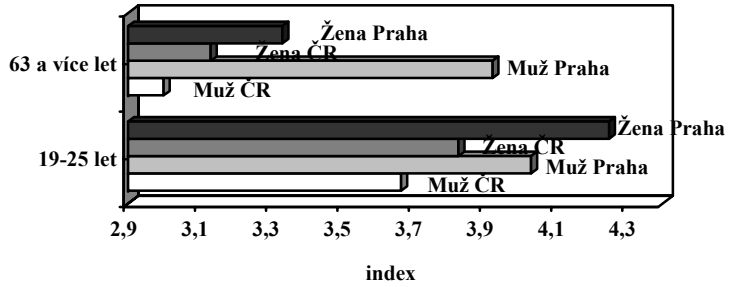
Vyšší hodnoty charakterizující vzdělání mají proto řadu příčin. Po generaci vytvářená vyšší vzdělanostní úroveň Pražanů představuje sociální kapitál působící ve směru intergenerační vzdělanostní kontinuity. Praha jako nejvýznamnější vzdělávací centrum „nasává" talentované mladé lidi s aspiracemi získat kvalitní vysokoškolské vzdělání. V konkurenci dalších vzdělávacích center se tak nejkvalitnější část mladé generace přesouvá do Prahy a aktuálně dotváří vzdělanostní potenciál Prahy. V Praze je největší koncentrace organizací, institucí a pracovních míst vyžadujících vysokoškolskou, případně vědeckou kvalifikaci. Reprodukce jejich pracovníků umožňuje relativně vysokému počtu absolventů tato místa obsazovat a reprodukovat tím také vzdělanostní strukturu Prahy.

Další otázka byla konkrétnější, zjišťovala význam vzdělání jako součásti života a životního stylu. Uvádím otázku i škálu, jejíž pomocí se respondenti vyjadřovali.„Představuje vzdělávání důležitou a trvalou součást Vašeho života a životního stylu? Škála: 1 – rozhodně ne, 2 – spíše ne, 3 – ani ano, ani ne, 4 – spíše ano, 5 – rozhodně ano.

Graf srovnává soubory mužů a žen Prahy ve věkových skupinách 15 – 18 let a nad 63 let. Údaje tohoto grafu jsou snad až příliš tvrdá k mužům. Opět nositelem pozitivní dynamiky jsou ženy, mezigeneračně stoupl význam vzdělání pro život žen. Muži nejenže přišli o pozici hlavního nositele vzdělanostního potenciálu, ale dokonce význam vzdělání v jejich životě klesl.

Graf 1. Hodnota vzdělání pro ženy a muže v Praze a v ČR

škála 1-5



V nejstarší generaci mělo největší význam vzdělání pro muže v Praze, v nejmladší věkové skupině tuto pozici zastávají ženy. Diference mezi pozicí vzdělání u žen a mužů v Praze v nejmladší a nejstarší věkové skupině jsou přibližně stejné, avšak pozice mužů a žen je opačná. Tato diference je dána jednak vysokou dynamikou růstu významu vzdělání u žen, a dokonce v tomto podsouboru poklesem významu vzdělání u mužů.

Jaké jsou důvody k dalšímu vzdělávání a jaké jsou rozdíly mezi muži a ženami? Odpověď na tuto otázku jsme hledali pomocí následující otázky. „Mají vliv na to, že se vzděláváte i mimo rámec vzdělávací soustavy od základní po vysokou školu následující důvody? Škála: 1 – rozhodně ne, 2 – spíše ne, 3 – ani ano, ani ne, 4 – spíše ano, 5 – rozhodně ano. Respondent se vyjadřoval ke každému druhu motivace pomocí pětistupňové škály.

Baterie důvodů ke vzdělávání

1. **existenční,** musím mít určitý doklad o vzdělání (diplom, certifikát)
2. **profesní,** abych mohl(a) vykonávat svou profesi musím se stále vzdělávat
3. pro uplatnění na **trhu práce** je nezbytné se stále vzdělávat

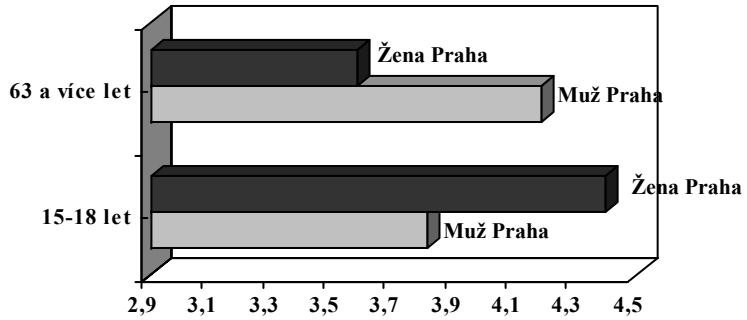
4. pro **orientaci v současné společnosti a civilizaci** je nezbytné se stále vzdělávat
5. pro orientace **ve vědě a v kultuře** je nutné se stále vzdělávat
6. pro **poznání sebe sama se potřebuji** vzdělávat
7. vzdělávání mě **uspokojuje,** baví, zajímá, přináší poznání
8. chci být **vzdělaný**
9. **finanční,** budu lépe zaplacený/á
10. vstup do **EU** klade nové požadavky na vzdělávání
11. vzdělávání mi pomáhá **udržet a rozvíjet rozumové schopnosti**

Výsledky ukazují na motivační specifika ženy. Rozdíly ve frekvencích jednotlivých motivací mezi muži a ženami lze obecně charakterizovat jako větší instrumentálnost vzdělání pro muže a výraznější význam vzdělávání jako cílové aktivity.

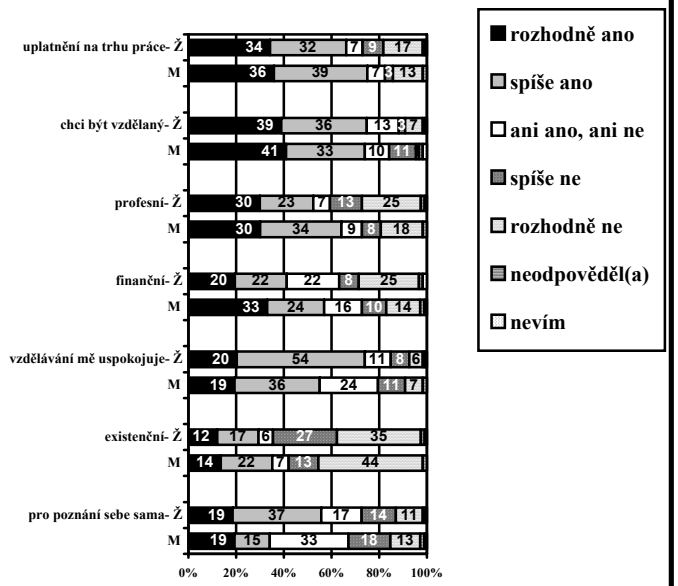
Jeden z hlavních evropských projektů je „učící se společnost“. Předchozí poznatky souvisejí s tímto projektem, jedná se o subjektivní složky celoživotního a dalšího vzdělávání. Další empirické výsledky vypovídají, jak se tyto subjektivní složky, stav vědomí ve vazbě na vzdělání promítají do reálných aktivit mužů a žen. Zjišťovali jsme jaké formy dalšího vzdělávání jsou využívány a v jaké frekvenci pomocí otázky: „ **Jak často využíváte pro své vzdělávání následující formy a způsoby?“** Respondent využíval škálu: 1 – nikdy, 2 – výjimečně, 3 – občas (alespoň 1x měsíčně), 4 – často (alespoň 1x týdně), 5 – pravidelně (denně či téměř denně),

Graf 2. Vzdělání-důležitá součást života a životního stylu

škála 1-5



Graf 3. Důvody pro vzdělávání – srovnání muži x ženy Praha



Baterie forem dalšího vzdělávání

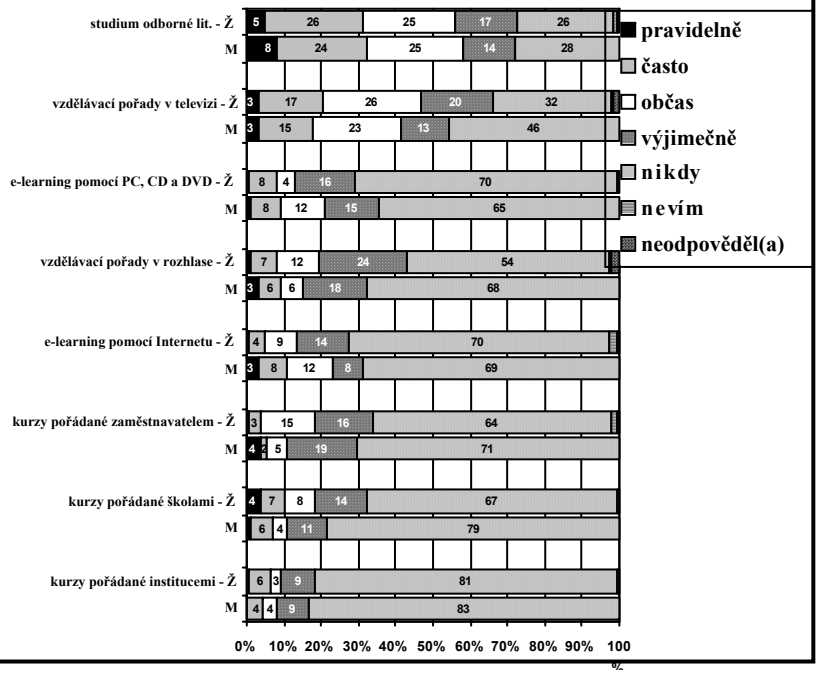
1. kurzy v rámci dalšího vzdělávání a zvyšování kvalifikace pořádané **veřejnoprávními a soukromými školami**
2. kurzy v rámci celoživotního vzdělávání pořádané **institucemi dalšího vzdělávání**
3. vzdělávací a kvalifikační kurzy pořádané a placené Vaším **zaměstnavatelem**
4. vlastní studium prostřednictvím **odborné literatury, časopisů**
5. vzdělávací pořady v **televizi**
6. vzdělávací pořady v **rozhlase**
7. e-learning (elektronické vzdělávání pomocí **PC, CD** a **DVD**)..
8. e-learning (elektronické vzdělávání pomocí **Internetu**)

Rozdíly mezi muži a ženami podle jednotlivých vzdělávacích aktivit nejsou výrazné. Výjimkou je e-learning, který je výrazně častěji využíván muži než ženami. To odpovídá skutečnosti, že nové technologie jsou přeci jen bližší mužům než ženám. Čím plošněji jsou nové technologie využívány v české populaci, tím výrazněji se tyto rozdíly stírají. Vznikají však nové rozdíly, které jsou dány náročností využívaných programů a mírou propojení života, životního stylu a životního pole člověka s informačními technologiemi.

V dalším vzdělávání jsou nejčastějšími formami studium odborné literatury a sledování televizních vzdělávacích pořadů. Je však otázkou, co respondenti chápou pod televizními vzdělávacími pořady. Tím se zabývá jiná část výzkumu.

Zdálo by se, že výrazně vyšší hodnota vzdělání a vyšší význam vzdělání pro život žen je v rozporu s deklarovanými vzdělávacími aktivitami, které jsou přibližně stejné u mužů a žen. Domnívám se, že uvedený rozdíl mezi subjektivní a objektivní složkou vzdělání je dán odlišnými životními podmínkami žen a mužů. Péče o děti a o domácnost mají v české společnosti na starosti především ženy. Jejich disponibilní čas, tedy čas, v němž se mohou vzdělávat, má mnohem menší objem.

Graf 4. Vzdělávání – frekvence využívání



Výsledky výzkumu přinášejí základní mapování významu vzdělávání a celoživotního vzdělávání v české společnosti na počátku realizace projektu „učící se společnosti.“ Subjektivně jsou tomuto projektu nejpříznivěji nakloněny ženy z Prahy, naopak muži z ČR mimo Prahu jsou pro tento projekt nejmenší oporou.

I u těch nejaktivnějších skupin je však využívání dalšího vzdělávání spíše okrajovou volnočasovou aktivitou a dá se říci, že systém celoživotního vzdělávání české společnosti je teprve plenkách. Zásadní změny v oblasti vzdělávání si vyžadují elektronická média, jejichž vývoj je spíše regresí. Do formátu bulvárních médií, kterými jsou čím dál více i média veřejné služby se vzdělávání a kultivace

diváka a posluchače příliš nehodí. Chybí také mediální didaktika a pedagogika. Ne vždy pozitivní roli hraje také byrokracie a její nastavování nevhodných formálních hodnotících indikátorů. To se ostatně týká všech segmentů vzdělávací soustavy. Hodnotící indikátor dokáže strhnout usilování systému zcela jiným směrem a k jiným cílům než byly původně vzdělávací cíle. Příkladem může být tzv. genderová neutrálnost testů.

Na základě výsledků empirického výzkumu o pozici vzdělání mezi ženami české populace lze vyslovit tezi, že vnitřním motorem proměny české ženy a změny její sociální pozice je vzdělání. Vzdělání a ne feministické organizace jsou příčinou dosavadní proměny žen v Čechách. Dokonce se domnívám, že v proměně ženy a její sociální pozice je největší potenciál pozitivního vývoje české společnosti.

Doc. PhDr. Petr Sak, CSc.
Hermes, o. s.
5. května 50
Praha 4, 14000
Česká republika
e-mail:sak@mbox.dkm.cz

Klady a zápory feminizácie školstva

Soňa Kariková

Anotácia: Príspevok je zameraný na analýzu niektorých oblastí učiteľskej profesie, ktoré sa dotýkajú jej feminizácie. Príspevok je aj hľadaním odpovede na otázku, či feminizácia školstva má na žiakov skôr negatívny, alebo pozitívny dopad. Na základe východiska gender teórie a interpohlavných rozdielov sa sústreďujeme na podrobnejší popis tých oblastí učiteľskej profesie, ktoré v SR vychádzajú z konceptu Milénium, ako schváleného vládneho programu rozvoja školstva. Oblasti týkajúce sa motivácie, socializácie, emocionalizácie, axiologizácie, kreativizácie a kognitivizácie popisujeme z hľadiska modelového správania žien – učiteliek.

Kľúčové slová: gender, interpohlavné rozdiely, motivácia, socializácia, emocionalizácia, axiologizácia, kreativizácia a kognitivizácia.

1. Gender a učiteľská profesia

Jedným z atribútov, ktorými sa v súčasnosti charakterizuje náš školský systém, je aj jeho feminizácia, keďže v súčasnosti vyučuje na základných školách v SR až 84% žien – učiteliek, pričom na 1. stupni je toto percento podstatne vyššie (91,6%). Tento jav je v niektorých prípadoch označovaný za isté negatívum. A práve to, či

feminizácia školstva a jej negatívny dopad na žiakov je len mýtus, alebo sú tieto obavy oprávnené, na to sa pokúsime nájsť, aspoň čiastočnú odpoveď v našom príspevku.

Prevaha žien – učiteliek na primárnom stupni škôl je typická takmer pre všetky európske krajiny. Odborníci tento trend vysvetľujú tými faktormi, ktoré môžeme charakterizovať ako prirodzené, t.j. väčší záujem žien o prácu s deťmi a mládežou, ktorý súvisí s rolou matky. Do popredia vystupuje aj akási ustálená deľba práce medzi mužmi a ženami, ktorá súvisí aj s nízkou finančnou atraktívnosťou učiteľskej profesie pre mužov a relatívne nižšou náročnosťou štúdia na pedagogických fakultách. Pre ženy je táto profesia príťažlivá aj pre optimálnu dĺžku pracovnej doby a prázdniny.

Pri diskusiách o mužských a ženských odlišnostiach, identite, sociálnych roliach, sa v posledných rokoch začal aj v našej odbornej literatúre používať anglický termín gender (ktorý sa však neprekladá, nakoľko v slovenskom jazyku nemá celkom výstižné ekvivalenty, jedným z nich je napr. rod, v zmysle sociálneho určenia). Tento termín označuje súbor sociokultúrne vytvorených sociálnych rolí, spojených s príslušnosťou k biologickému pohlaviu. Domnievame, že práve pohlavie pri výbere, ale aj výkone učiteľskej profesie má svoje špecifiká, tak z pohľadu ontogenetickej psychológie, niektorých oblastí výkonu profesie, ako aj istých životných medzníkov, s ktorými sa ženy identifikujú odlišne, ako muži. Aj I. Moravcová – Smetáčková (2003, s. 46) podčiarkuje významnosť štúdia genderovej dimenzie pedagogickej reality, nakoľko súčasné učiteľstvo ako silne feminizované povolanie má genderový aspekt zahrnutý už vo svojej spoločenskej definícii.

2. Charakteristika učiteľskej profesie z hľadiska modelu kemsak a interpohlavných rozdielov

V rámci nášho príspevku sa sústredíme najmä na tie oblasti učiteľskej profesie, ktoré vychádzajú z projektu Milénium (Národného programu výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov). Súčasťou tohto projektu je aj známy model M. Zelinu KEMSAK, ktorý je zameraný na rozvoj integrovanej a kreatívnej osobnosti. Sústredíme sa preto na tie oblasti učiteľskej profesie, ktoré sú v uvedenom modeli popísané.

2.1. Motivácia – voľba učiteľskej profesie a spokojnosť s prácou

Prvá oblasť, ktorej by sme sa chceli podrobnejšie venovať, je výber a voľba učiteľskej profesie, z aspektu pohlavia. Učiteľská profesia je jednou z tých, u ktorých motivácia siaha už do obdobia predškolského, resp. mladšieho školského veku a súvisí aj s obsahovým zameraním tzv. tematických, symbolických a sociodramatických hier. Spoločným znakom týchto hier je najmä napodobňovanie a patria sem všetky hry, v ktorých deti imitujú nejakú činnosť alebo osobu. Medzi takéto hry patria aj "hry na školu alebo na učiteľku". Už v tomto období sa

pravdepodobne nestretneme s chlapcami, ktorí sa hrávajú na učiteľov, ovšem u dievčat sú práve hry "na učiteľky" celkom bežné a obľúbené. Tento jav môže súvisieť aj s poznatkom, ktorý uvádza C. Gilliganová (2001). Pri pozorovaní hier chlapcov a dievčat sa zistilo, že chlapci sa radšej hrávajú vonku vo veľkých skupinách, ich hry mávajú súťaživý charakter a pevne dané pravidlá. Dievčatá sa radšej hrávajú v intímnejších skupinkách, ich hry viac rozvíjajú empatiu a senzitivitu a pravidlá sa skôr podriaďujú vzťahom. Túto tézu potvrdzuje aj rozdielnosť záujmov medzi budúcimi učiteľmi a učiteľkami. Ľ. Gáborová (1994) zistila, že záujmy mužov – budúcich učiteľov sú viac orientované na oblasť techniky a osobného úspechu, kým záujmy žien sú orientované viac na interpersonálne vzťahy a sebazdokonaľovanie. Aj z tohto poznatku vyplýva, že ženy si častejšie volia také profesie, v ktorých môžu uplatňovať tieto svoje predpoklady. Napr. aj gender teória hovorí o tom, že ženy majú tendencie voliť si také povolania, v ktorých nachádzajú sebarealizáciu v oblasti starostlivosti o iných a takouto profesiou je aj učiteľstvo.
S oblasťou motivácie súvisí aj spokojnosť s prácou.

Rozdielmi medzi ženami – učiteľkami a mužmi – učiteľmi sa zaoberal vo svojom výskume K. Paulík (1999, s. 87). Zistil, že učiteľky viac uspokojujú dobré interpersonálne vzťahy v pedagogickom zbore, dobré výsledky žiakov, pozitívna atmosféra v triede a možnosť pracovať s deťmi. Učitelia – muži považujú za podstatné dobré finančné ohodnotenie, dobré materiálne vybavenie a kľud pre prácu. V hodnotení znepokojujúcich faktorov sú učiteľky viac citlivé na celkové, teda nielen finančné ohodnotenie svojej práce. Ženám tiež viac vadí nedisciplinovanosť žiakov a nedostatok času, ktorý postrádajú pri príprave na vyučovanie a taktiež nedostatok času v súkromí (starostlivosť o vlastné deti a rodinu).

2.2. Emocionalizácia – identifikácia a prejavovanie emócií

To, že ženy si častejšie volia učiteľskú profesiu, môže súvisieť aj s odlišným emocionálnym vývinom chlapcov a dievčat. Tejto problematike bolo v psychológii venovaných veľké množstvo výskumov. Ich spoločným rezultátom je poznatok, že najmä v dôsledku odlišnej výchovy sú ženy empatickejšie, dokážu ľahšie a lepšie rozoznávať emócie druhého človeka a hlavne sa z ich tváre a reakcií dajú jednoznačnejšie identifikovať emócie, ktoré práve prežívajú. Naopak chlapci a v dospelosti samozrejme aj muži, prejavujú relatívne väčší nedostatok v schopnosti prejavovať, ale aj rozoznávať emócie u druhých osôb. Ak si dáme tieto poznatky do súvislosti s učiteľskou profesiou, najmä so zdôrazňovanou autenticitou a kongruenciou, potom práve tento aspekt v diferenciácií pohlaví poukazuje na pozitívnejšie postavenie žien – učiteliek vo výchovno-vzdelávacom procese.

Práve jasne "čitateľné" emocionálne prejavy u učiteliek hodnotia žiaci pozitívne, ako aj to, že učiteľky sú väčšinou "dobré a láskavé", i keď ich reakcie bývajú aj veľmi impulzívne na základe náhodných podnetov. Naopak, mužov – učiteľov vnímajú ako ľahostajných vo vzťahu k nim, ovšem oceňujú na nich

dodržanie slova (O. Řehulková, R. Řehulka, 2001). Pokiaľ teda predpokladáme, že ženy učiteľky sú citlivejšie a empatickejšie, pravdepodobne sa tieto charakteristiky odrazia aj v procese emocionalizácie. V ňom je zdôrazňované hlavne pozitívne prežívanie a vnímanie seba a iných. Preto by mali učitelia signalizovať žiakom, že si ich cenia ako ľudí, že ich považujú za významné osoby, nakoľko žiaci majú tendencie preberať a zvnútorňovať si obraz učiteľa, aký si o nich vytvoril. Tu však narážame na jeden významný poznatok, ktorý uvedené slová do istej miery spochybňuje a ktorý sa týka problematiky rozdielnosti hodnotenia medzi chlapcami a dievčatami zo strany učiteľov a učiteliek. Napr. J. Průcha (1997) konštatuje, že v priemere lepšie známky dosahujú dievčatá ako chlapci. Tento jav autor nazýva ako "reprodukciu sexovej roly v edukácii". Dievčatá majú lepšie známky preto, lebo sú hodnotené väčšinou ženami – učiteľkami, pričom dievčatá sa ich požiadavkám dokážu lepšie prispôsobiť. Rozdielnosť hodnotenia žiakov zo strany učiteľov a učiteliek popisuje aj J. Koukal (1974), ktorý konštatuje, že učitelia – muži sú voči žiakom rovnakého pohlavia prísnejší, kým učiteľky – ženy sú celkovo voči žiakom pri vzájomnej interakcii taktnejšie a miernejšie. To by znamenalo, že ženy – učiteľky na jednej strane poskytujú deťom citlivejšiu spätnú väzbu, no na strane druhej sa toto konštatovanie pravdepodobne nevzťahuje jednoznačne voči chlapcom (najmä v oblasti hodnotenia). J. Průcha (1997) uvádza výsledky viacerých výskumov z ktorých vyplýva, že chlapci majú tendencie hodnotiť svoje školské výkony neprimerane pozitívne, kým dievčatá sú voči sebe kritickejšie. Tieto rozdiely pripisuje autor hlavne interpohlavným odlišnostiam v zmysle genderu, ovšem nevylučuje ani to, že u chlapcov môže ísť aj o obrannú reakciu voči kritickejšiemu hodnoteniu zo strany učiteliek. Faktom však zostáva, že dievčatá dosahujú v priemere naozaj lepší prospech ako chlapci.

2.3. Axiologizácia – výchova k hodnotám a dodržiavanie spoločenských noriem

Problematika hodnotenia sa dotýka aj procesu axiologizácie, ako výchovy k hodnotám. Podľa názoru V. Spoustu (2003, s.15) je práve osobný príklad učiteľa najúčinnejším výchovným prostriedkom, nakoľko ním uznávané hodnoty sa premietajú do jeho životného štýlu a zviditeľňujú špecifické životné postoje učiteľa, ako reprezentanta učiteľskej profesie. Jeden zo smerov hodnôt, ktoré sú zacielené na rozvoj osobnosti v zmysle jej zrelosti, uvádza aj C. Rogers. Upozorňuje na to, že pri výchove by sme mali upúšťať od toho, "čo sa má", skôr by sa deti mali viesť k prijatiu vlastného rozhodnutia na základe voľby a riadenia svojho života. Ovšem J. Výrost (1999, s.126) konštatuje, že ženy majú tendenciu pripisovať okoliu i sebe samým vyššiu mieru záväznosti sociálnych noriem ako muži, a to najmä na úrovni deskriptívnej (čo ľudia robia) a personálnej (čo smiem ja sám/sama). Z toho potom vyplýva, že ženy – učiteľky môžu mať väčšie tendencie viesť deti k takému správaniu, ktoré sa viaže na splnenie očakávaní druhých ľudí a obmedzuje ich vlastné, slobodné rozhodovanie. Práve gender teória upozorňuje na to, že ženy sa častejšie dostávajú do rozporov v tom, či majú

rešpektovať všeobecne platné spoločenské normy, alebo sa majú riadiť svojim svedomím, nakoľko majú vytvorený lepší základ empatického vnímania medziľudských vzťahov a citlivejšie si uvedomujú dôsledky vlastných rozhodnutí. Tento rozpor je ešte výraznejší aj v oblasti morálky. Kým "ženská morálka" je omnoho viac interpersonálna a pravidlá sú podriadené vzťahom, mužský koncept zdôrazňuje jasné, zodpovedné a individuálne vymedzené rozhodovanie, ktoré zdôrazňuje nezasahovanie do práv druhých ľudí. Na základe týchto tvrdení nám vyplýva, že práve v oblasti výchovy k hodnotám, by mali byť deti konfrontované tak s mužským, ako aj ženským "svetom" morálnych aspektov správania a konania.

2.4. Socializácia – rozvoj prosociálneho správania a interpersonálnych vzťahov

Z pohľadu ďalšej oblasti, ktorou je socializácia a v ktorej sú akcentované také procesy, ako je schopnosť komunikovať, spolupracovať, žiť s inými a nezištne im pomáhať, potom na základe vyššie popísaných interpohlavných rozdielov sa zdá, že práve ženy – učiteľky by mohli pre deti predstavovať prijateľnejší model takéhoto správania. V tejto súvislosti poukazuje D. Fontana (1997) na to, že práve vlastnosti, charakterizované ako "mužské" (dominancia, agresia, násilie) priviedli svet do terajšej situácie. Preto sa podľa uvedeného autora javí ako naliehavá potreba rozvíjať u detí také vlastnosti, akými sú citlivosť, súcit, miernosť, teda vlastnosti, ktoré sa spájajú skôr so ženskosťou. Práve naša – "prefeminizovaná" škola, by mohla u detí tieto vlastnosti rozvíjať.

To, že pre ženy – učiteľky je oblasť interpersonálnych vzťahov dôležitejšia, ako je to u mužov – učiteľov, poukazujú aj niektoré výskumné zistenia týkajúce sa problematiky záťaže, stresu a syndrómu vyhorenia. Z nich vyplýva, že stresy u žien sú spojené viac s efektivitou ich pedagogickej práce a súvisia hlavne s výchovnou činnosťou, kým u mužov sú stresy spojené s prestížou učiteľskej profesie a viac než na výchovnú činnosť sú zamerané na vyučovací proces. Podobne aj J. Daniel (1999, s. 55) konštatuje, že jedným zo zdrojov záťaže u žien – učiteliek je aj vysoká miera emocionálnej vyčerpanosti, ktorá súvisí hlavne s pocitom nedostatočnej reciprocity od žiakov, ktorým sa venujú. Tieto zistenia nás vedú k úvahe, že učiteľky pravdepodobne častejšie reflektujú svoje vzťahy so žiakmi a dokážu presnejšie rozpoznávať dôsledky svojho správania. Na druhej strane však táto citlivosť im môže spôsobovať častejšie problémy, ktoré sa môžu odrážať aj v ich psychickom (ale aj telesnom) zdraví. Napr. M. Zelina (1994) uvádza, že na ZŠ máme až 32% neurotických učiteliek a 68% učiteliek sa sťažuje na únavu a preťaženosť z práce. Zdroje týchto problémov môžeme vidieť aj z výsledkov viacerých zahraničných výskumov, ktoré sa týkali porovnania celkovej pracovnej záťaže medzi ženami a mužmi. Z tejto analýzy okrem iného vyplýva, že ženy v priebehu pracovných prestávok nedokážu dobre odpočívať. Ak si dáme práve tento poznatok do súvislosti s prostredím školy, jeho hlukom počas prestávok a konštatovaním, že ženy reagujú na hluk citlivejšie ako muži, potom aj negatívne reakcie, ktoré hluk vyvoláva, sa častejšie môžu odrážať v zhoršených

interpersonálnych vzťahoch, v zníženej miere kooperácie. Na základe týchto poznatkov, by sa potom na hlučné prostredie školy pravdepodobne lepšie adaptovali muži – učitelia.

2.5. Kreativizácia – koncept androgýnie, psychologická obojpohlavnosť

Ďalšou z dimenzií, v ktorej sme sa pokúsili hľadať rozdiely medzi mužmi a ženami, je tvorivosť. Jedna z teórií, ktorá sa zaoberá problematikou interpohlavných rozdielov, sa sústreďuje na štúdium činnosti mozgových hemisfér. Všeobecne sa predpokladá, že v rámci prenatálneho vývinu urýchľuje rozvoj pravej hemisféry zvýšená hladina testosterónu. To by nasvedčovalo tomu, že muži by mali byť kreatívnejší. Ovšem výsledky výskumov, ktoré spracoval Katz v r.1997 priniesli tie poznatky, že pri výraznej tvorivosti participujú obidve hemisféry, rôzne kreatívne činnosti vyžadujú rôzne kognitívne schopnosti. Teda podľa týchto poznatkov by mali byť ženy učiteľky rovnako tvorivé, ako muži. Pritom E. Szobiová (1999) uvádza, že práve pre tvorivé osobnosti je typické vybočenie zo stereotypov rolí oboch pohlaví. Tvorivé ženy sa vyznačujú dominanciou a nepoddajnosťou typickou pre mužov, kým tvoriví muži prejavujú vyššiu senzitivitu a zníženú agresiu. Z doterajších výskumov je teda možné usúdiť, že tvorivé osobnosti využívajú silné stránky oboch pohlaví, teda nepodriaďujú sa stereotypom typicky ženského alebo mužského správania. Túto teóriu do istej miery podporuje aj koncept androgýnie, ktorý predstavuje psychologickú obojpohlavnosť. A práve tento koncept, teda prejavy femínnych aj maskulínnych čŕt, kombinácia silných stránok oboch pohlaví, je typická pre tvorivých ľudí. Teda tvorivé učiteľky by mali disponovať výraznejšími maskulínnymi črtami, ako ich menej tvorivé kolegyne a naopak.

2.6. Kognitivizácia – úroveň rozumových schopností a technická gramotnosť

Poslednou z oblastí, na ktorú by sme sa chceli sústrediť je oblasť kognitivizácie, ktorá sa týka najmä schopnosti riešiť problémy a orientovať sa vo veľkom množstve informácií. Táto oblasť je do veľkej miery determinovaná aj úrovňou rozumových schopností, v ktorej nachádzame určité odlišnosti medzi mužmi a ženami. Napr. I. Štúr (1975) uvádza, že v dospelosti mávajú muži mierne vyššie skóre v inteligenčných testoch, pričom ženy dosahujú so stúpajúcim vekom mierne rýchlejší pokles inteligencie, resp. jej pomalší zisk. Tento údaj by mohol byť významný v oblasti veku učiteliek, kde by išlo o priamu úmernosť medzi znižujúcou sa inteligenciou a ich stúpajúcim vekom. Je celkom možné, že tento problém sa v skorej budúcnosti ukáže ako aktuálny, nakoľko už teraz konštatujeme, že naše učiteľské zbory sú "prestarnuté" a tento trend bude s veľkou pravdepodobnosťou pokračovať. Ďalšou z oblastí, ktorá sa týka kognitivizácie je aj tzv. technická gramotnosť. Pod týmto pojmom rozumieme aj vzťah a pripravenosť učiteľov na prácu s novými technológiami (počítače, internet). Prvé kontakty s počítačmi by malo deťom poskytovať aj prostredie školy. Ako zdôrazňuje M. Bernát (1994, s.473) učiť sa zaobchádzať s počítačom nestačí len v období

stredoškolského štúdia. Potencionálni užívatelia by si mali osvojovať tieto činnosti už v predškolskom, nanajvýš v mladšom školskom veku. Aj v tejto oblasti nájdeme medzi mužmi a ženami určité rozdiely. Kým medzi typické mužské záujmy patrí najmä technika, u žien táto oblasť rozhodne nedominuje. Ak teda vychádzame z koncepcie projektu Milénium, jednou z hlavných úloh škôl je práve rozvoj počítačovej gramotnosti u žiakov. Prácu s počítačom, ako aj utváranie vzťahu k novým technológiám by preto mali žiakom sprostredkovať učiteľky už na 1. stupni ZŠ. V tomto smere boli v zahraničí realizované viaceré výskumy. Ich výsledky poukazujú na to, že muži dominujú v oblastiach nových technológií omnoho viac, zatiaľ čo ženy v nich zaostávajú a vytvárajú si k nim skôr pasívne postoje. Preto podľa niektorých odborníkov hrozí, že v budúcnosti budú tieto technológie ženám viac odcudzené a ešte menej prístupné. Keď si tento poznatok dáme do súvislosti s feminizáciou školstva, môžeme si položiť otázku, či a do akej miery budú vedieť ženy – učiteľky tieto poznatky sprostredkovať deťom? Do akej miery majú možnosť pedagogické fakulty rozvíjať u budúcich učiteliek záujem a pozitívny vzťah k novým technológiám?

Záverečné zhrnutie

Pokiaľ by sme chceli na záver nášho príspevku jednoznačne odpovedať na otázku, či feminizácia školstva a jej negatívny dopad na deti je len mýtom alebo realitou, táto odpoveď nie je jednoduchá, nakoľko sa dotýka osobnej identity každého učiteľa. Zdá sa však, že niektoré oblasti a procesy u detí dokážu pozitívnejšie rozvíjať ženy – učiteľky a niektoré naopak, muži učitelia.

V tejto súvislosti by sme chceli parafrázovať výrok Z. Matějčeka, ktorý upozorňuje, že by sme nemali zabúdať na to, že do školy chodia chlapci a dievčatá, a že v školách učia učiteľky a učitelia. Preto sa nám javí ako najschodnejšia cesta tá, ktorá sa týka prípravy budúcich učiteľov. Tí by mali byť vedení k tomu, aby výchova detí v súčasnej škole bola viac oslobodená od tradičného pohľadu na sociálne normy. Tieto v reálnom živote vedú k tomu, že ženy sú často vylučované z práce, ktorá má vysoký status, z ktorej plynie konkrétna moc a vysoké finančné odmeny. Ženy sú v rámci istej oblasti zamestnaní vždy deponované do nižších funkcií a to aj v takých profesiách, ktoré väčšinou vykonávajú ženy (takou profesiou je aj školstvo, pričom väčšinu škôl riadia muži). Teda pokiaľ bude učiteľská profesia aj naďalej vnímaná ako prefeminizovaná, bude patriť na trhu práce k tým, ktoré majú nízku pozíciu, tým aj nízke finančné ohodnotenie. A ako dôsledok tejto pozície bude pravdepodobne stály nedostatok mužov, ako uchádzačov o štúdium učiteľstva.

LITERATÚRA

BERNÁT, M., 1994: Nové trendy vo vzdelávaní v oblasti výpočtovej techniky. In: Zborník Problémy vzdelávania učiteľov 1. stupňa ZŠ. Banská Bystrica, PF UMB, s. 473-479.

DANIEL, J., 1999: Záťaž učiteľa na rôznych typoch škôl. In: Učitelé a zdraví –- 2. Brno, PSaVÚ ČR, J. Křepela, s. 55-60.
FONTANA, D., 1997: Psychologie ve školní praxi. Praha, Portál.
GÁBOROVÁ, Ľ., 1994: Záujmová preferencia vysokoškolákov v závislosti od pohlavia a na študijnej kombinácii. Zborník príspevkov z výskumných úloh – Psychológia. B. Bystrica, PF UMB, s. 48-57.
GILLIGANOVÁ, C., 2001: Jiným hlasem. Praha, Portál.
KOSOVÁ, B., 2003: Primárny stupeň vzdelávania v medzinárodnom porovnávaní. Prešov, Rokus.
KOUKAL, J., 1974: Vybrané texty z pedagogické a sociální psychologie. Olomouc, RUP.
Milénium – Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov. Bratislava: IRIS 2001.
MORAVCOVÁ, M. – SMETÁČKOVÁ, I., 2003: Představa typického učitele a typické učitelky u žáků 2. stupně základní školy. Pedagogika, č. 1., s. 26-45. ISSN 3330-3815
PAULÍK, R., 1999: Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů. Ostrava, Ostravská univerzita.
PRŮCHA, J., 1997: Moderní pedagogika. Praha, Portál.
ŘEHULKA, E. – ŘEHULKOVÁ, O., 2001: Učitelky a učitelé. Učitelé a zdraví 3. Brno, PsVÚ AV ČR, P. Křepela, s. 143-153.
SPOUSTA, V., 2003: Axiologická dimenze osobnosti učitele a jeho hodnotový systém. Pedagogická orientace, č. 1, s. 12-16. ISSN 1211-4669
SZOBIOVÁ, E., 1999: Tvorivosť od záhady k poznaniu. Bratislava, Stimul.
ŠTÚR, I., 1975: Základy diferenciálnej psychológie. Martin, Osveta.
VÝROST, J., 1999: Interpohlavný rozmer normatívnych presvedčení. In: Zborník Reflexie súčasnej psychológie na Slovensku. Bratislava, Stimul, s. 122-133.
ZELINA, M., 1994: Osobnosť tvorivého učiteľa na 1. stupni ZŠ. In: Zborník Problémy vzdelávania učiteľov 1. stupňa ZŠ. Banská Bystrica, PF UMB, s. 1-15.

Resumé: The article focuses on the analysis of some areas of the teaching profession that apply to feminization. Drawing upon the gender theory, we focus on the more detailed description of those areas, that in the Slovak Republic follow the Milénium concept as approved government programme of the advancement in education.
We describe the areas concerning the motivation, socialization, emotionalization, axiologization, creativization, and cognitization from the viewpoint of the model behaviour of women – teachers.

Doc. PhDr. Soňa Kariková, PhD.
Katedra psychológie PF UMB
Ružová 13
974 00 Banská Bystrica, SR
e-mail: skarikova@pdf.umb.sk

Diferencovaný prístup k žiakom z aspektu „gender“ vo výchovno-vzdelávacom procese

Tímea Zaťková

Anotácia: Príspevok sa zaoberá otázkami diferenciácie v edukačnom procese z hľadiska rozdielneho prístupu k chlapcom a dievčatám. Chceme zdôrazniť historicko – spoločenskú podmienenosť rodových rozdielností a ich vplyv na vnútornú diferenciáciu v edukačnom prostredí.

Kľúčové slová: Gender, rozdiely medzi pohlaviami, rodové rozdiely, diferenciácia podľa pohlavia, interpersonálne vzťahy.

Úvod

Edukačný proces je zložitý komplex prebiehajúcich javov a činností učiteľa a žiaka, do ktorého vstupujú a súčasne ho ovplyvňujú rozličné činitele. Samotný žiak je determinovaný viacerými činiteľmi, jedným z týchto faktorov je aj problematika pohlavia a rodovej príslušnosti žiakov.

Už v raných fázach vývoja dieťaťa dochádza k výrazným rozdielom v správaní sa detí na základe pohlavia. J. Alan (1989) uvádza: „Mnohé znaky „ženskosti“ a „mužnosti“, historicky zakorenené a kultúrne fixované, sa ako sociálne normy stávajú zdrojom utvárania špecifických foriem socializačných praktík a nárokov.“ (Podľa Průcha, J., 2002, s. 147).

Už v predškolskom veku sa dieťa identifikuje so svojou pohlavnou rolou pôsobením rôznych sociálnych vplyvov. Rodové rozdiely sa prejavujú v styku s inými jedincami, pri hrách, ale aj v preferovaní rodovo diferencovaných hračiek a v manipulácii s nimi. Tieto rozdiely medzi chlapcami a dievčatami sú však kontinuálne fixované a stále viac prehlbované zaužívanými stereotypami existujúcimi v ľudskej spoločnosti. V tejto súvislosti preto nemôžeme problematiku rozdielov medzi pohlaviami obmedzovať len na otázky biologickej rozdielnosti, ale táto tematika v sebe zahŕňa aj aspekt psychologický a sociálno-kultúrny.

Historicko-spoločenská podmienenosť rodových rozdielností

Z. Vranová vysvetľuje pojem rod (gender) ako spoločensky utváranú kategóriu, ktorá vzniká v kontexte určitej spoločenskej, kultúrnej a ekonomickej štruktúry. Odovzdáva sa a reprodukuje procesom sociálneho učenia. Ako kultúrna norma podmieňuje psychosociálny vývoj jednotlivcov a zároveň organizuje sociálne vzťahy medzi nimi. Z. Vranová tento pojem vzťahuje na sociálne rozdiely medzi ženami a mužmi, ktoré sú naučené, v priebehu času sú zmeniteľné a majú rôzne prejavy tak v rámci jednotlivých kultúr, ako aj medzi kultúrami navzájom. (Vranová, Z. 2005)

Rola muža a rola ženy sú v spoločnosti pevne zaužívané kategórie, z ktorých sa historicky ustálil stereotyp muža – živiteľa a ženy – manželky, matky a opatrovateľky. Preberanie týchto rolí prebieha už v najútlejšom veku dieťaťa, ktoré je posilňované samotnou rodinou, výchovno-vzdelávacími inštitúciami a celospoločenskými vplyvmi daného kultúrneho prostredia.

Pre rodové rozdielnosti vo vzdelávaní je možné uplatniť rôzne vysvetlenia okrem biologického je to aj aspekt socializácie, možnosti uplatnenia mužov a žien na trhu práce, patriarchálny charakter spoločnosti, a na úrovni samotných škôl je to vplyv skrytého kurikula a diferencovaný prístup k dievčatám a chlapcom. Role, ktoré od žiačok a žiakov implicitne očakáva škola, sa nikdy nevzťahujú len na učenie a na kvalifikáciu pre povolanie, ale sú to aj role súvisiace s pohlavím.

Na tomto mieste môžeme konštatovať, že rodové rozdiely medzi mužmi a ženami sa vytvorili v priebehu historického – fylogenetického vývoja, sú naučené a nie sú nemenné, preto je odôvodnené tvrdenie, že je možné usilovať sa o ich transformáciu.

Rozdiely medzi pohlaviami a edukačný proces

Existujúce rozdiely medzi pohlaviami musíme akceptovať ako významný faktor vo vývine osobnosti a z tohto dôvodu treba mať na zreteli aj ich závažný vplyv na výchovno-vzdelávací proces. Aj keď neexistujú rodové rozdiely v inteligencii, je nepopierateľné, že obe pohlavia majú odlišný spôsob myslenia, ktorý pramení z existujúcich rozdielov v stavbe a štruktúre ľudského mozgu a zároveň sú na nich kladené rôzne požiadavky a očakávania z pohľadu vykonávania ich mužskej alebo ženskej role v spoločnosti. Z tohto hľadiska by sme mohli zdôvodniť, že nielen rozdielna štruktúra mozgu zapríčiňuje rozdiely v povahách, správaní, schopnostiach či sklonoch dvoch pohlaví, ale významnou mierou sa na tom podieľajú aj vonkajšie vplyvy prostredia a výchovy.

„Pokiaľ prijmeme stanovisko, že sexové rozdiely sú determinantou pôsobiacou na vstupe edukačných procesov, potom sa musí táto determinanta nejako prejavovať, t. j. určitými dôsledkami. Teda v samotnom priebehu edukačných procesov alebo vo výstupoch edukačných procesov.“ (Průcha, J. 2002, s. 150). Vychádzajúc z myšlienok J. Průchu môžeme predpokladať, že príslušnosť k mužskému alebo ženskému pohlaviu by sa mala prejaviť v odlišných učebných výsledkoch, pretože sa správajú odlišne, postoje oboch pohlaví k edukačnému procesu sú rozdielne, študujú rozdielnym spôsobom a aj ich príprava na vyučovanie prebieha rozdielnym spôsobom.

D. Kimura postuluje tvrdenie, že „dvaja jedinci sa môžu líšiť úrovňou poznávacích schopností a zároveň mať rovnakú úroveň všeobecnej inteligencie. V oblasti riešenia problémov muži vykazujú lepšie výsledky ako ženy v matematickom uvažovaní, v navigácii, v presnosti motorických výkonov, rýchlejšie nachádzajú cestu z labyrintových situácií a robia pri tom menej chýb ako ženy, ktoré si počínajú obratnejšie „v oblasti spätného vyvolávania slov a výrazov z pamäti, v činnostiach vyžadujúcich zručnosť, v nachádzaní slov pre špecifické listové témy,

vo verbálnej pamäti, v slovnej plynulosti. Celkovo sú však rozdielne variácie medzi mužmi a ženami menšie než vykazované deviácie v rámci toho istého pohlavia.“ (Podľa Škopec, R. 2002, s. 14.) Toto tvrdenie podporujú aj rôzne výskumy domáce i zahraničné, ktoré vo všeobecnosti potvrdzujú lepšie verbálne schopnosti a výraznú emocionalitu žien, a naopak rozvinuté matematické myslenie mužov a lepšie výsledky v prírodných vedách. Takýto stav je však v značnej miere podporovaný zaužívanými stereotypami v spoločnosti, podľa ktorých muži sú racionálne a logicky mysliaci určený na zastávanie verejných funkcií, a na druhej strane kreatívne a intuitívne ženy sa majú orientovať na privátnu sféru.

Tieto rozdiely sa následne prejavujú pri voľbe ďalšieho štúdia a budúceho povolania. Záujem dievčat sa zvyčajne orientuje na služby, úradníctvo, opatrovateľstvo a vzdelávacie činnosti, kým chlapci sústreďujú svoju životnú dráhu na vedu, techniku, počítačové systémy a fyzickú činnosť. Výsledný efekt rozdielneho zamerania oboch pohlaví sa v súčasnosti prejavuje v existencii vysoko prefeminizovaných oblastí spoločenského života ako napríklad školstvo a zdravotníctvo, a na druhej strane sú to povolania, ktoré patria výhradne k mužským doménam.

Toto konštatovanie môžeme podporiť tvrdením J. Průchu, ktorý hovorí, že „sexové diferencie sú významnou determinantou edukačných procesov a prejavujú sa i v rozdielnych preferenciách pri voľbe vzdelávacej dráhy. Tieto odlišné vzdelávacie dráhy mužov a žien sú však spoluurčované niektorými hlbšími a stabilne pôsobiacimi sociálnymi faktormi, predovšetkým ustálenou deľbou profesií.“ (Průcha, J. 2002, s. 164)

Rodové rozdiely môžeme identifikovať na mnohých rozdielnych úrovniach školskej výchovy a vzdelávania. Ich podstatná časť prebieha i na úrovni vzájomných vzťahov, resp. vzájomnej komunikácie medzi žiakmi navzájom alebo medzi učiteľmi a žiakmi. Z tohto aspektu môže mať pohlavie žiakov signifikantný vplyv na školskú klímu, ktorá je jedným z faktorov ovplyvňujúcich výkon a úspešné učebné výsledky. V tejto súvislosti je dôležité či ide o edukačné prostredie koedukované alebo nekoedukované.

Diferenciácia podľa pohlavia bola v minulosti samozrejmosťou v edukačnej praxi. Súčasné školské systémy uprednostňujú koedukáciu, ale napriek tomu v zahraničí existujú i dodnes niektoré školy výlučne pre dievčatá alebo len pre chlapcov, spravidla ako elitné súkromné alebo cirkevné školy. V našich podmienkach sa v súčasnosti uplatňuje diferenciácia podľa pohlavia iba vo vnútornej forme pri vyučovaní niektorých predmetov ako napríklad na telesnej výchove. Spoločenská potreba a tradícia (napr. v príprave zdravotných sestier, učiteliek materských škôl) ovplyvňuje existenciu takých typov škôl, kde doposiaľ existuje dominantné zastúpenie jedného pohlavia. Dlhoročnými skúsenosťami boli dokázané väčšinou iba výhody koedukácie. V skutočnom živote nie sú obe pohlavia od seba izolované, muži i ženy musia spolu žiť, pracovať, navzájom sa ovplyvňujú, a preto i škola musí pripraviť mladých ľudí na úspešný život v spoločnosti. Žiaci v triede tvoria určitú sociálnu skupinu, v rámci ktorej môžeme

registrovať celú paletu rozmanitých sociálnych vzťahov. Kvalita vzťahov v triede ovplyvňuje ako dokážu žiaci spolupracovať, riešiť spoločne, ale aj individuálne učebné úlohy, celkovo vplýva na učebné výkony žiaka.

M. Špánik skúmal vplyv zloženia triedy podľa pohlavia na klímu triedy. Miera spokojnosti bola vyššia v triedach s nerovnakým počtom chlapcov a dievčat. V rovnakom zastúpení dievčat a chlapcov sa v tomto výskume objavuje vyššia miera nezhôd, zvlášť v dievčenskej skupine. Výskum preukázal vplyv zastúpenia chlapcov a dievčat na súdržnosť triedy. Tá je v triede s prevahou chlapcov vyššia. (Podľa Ferencová, J. – Šuťáková, V., 2004) Z tohto pohľadu sa nám potom najvhodnejšou triedou čo sa zloženia týka, môže javiť zmiešaná trieda, t.j. heterogénna skupina s nerovnakým počtom dievčat a chlapcov.

V závislosti od formálnych, ale aj neformálnych vzťahov v školskej triede sa vytvára psychická klíma rôznej kvality, ktorá uľahčuje alebo sťažuje plnenie školských povinností žiakov. Na vytváranie školskej klímy pôsobí okrem iných faktorov aj pohlavie žiakov.

R. Lapiňská načrtla niekoľko typov spolužitia v triedach:

- **kamarátsky typ spolužitia** je charakterizovaný dobrými vzťahmi medzi všetkými členmi triedy v rovine rovnakých práv a povinností. V tomto type spolužitia vládne atmosféra priateľstva, veľkej dôvery medzi žiakmi, rozvinutými kamarátskymi vzťahmi,
- **egoisticko – separatistický typ spolužitia** spočíva v tom, že žiaci danej triedy tvoria súhrn jednotlivcov alebo menších skupín medzi sebou navzájom bojujúcich. V triede prevláda ľahostajnosť k problémom spolužiakov a snaha dosiahnuť individuálne úspechy,
- **antagonistický typ spolužitia** je častý najmä v nižších ročníkoch strednej školy. Vzniká na základe separácie skupín podľa pohlavia v koedukačných triedach,
- **erotický typ spolužitia** vystupuje výlučne v koedukačných triedach. Prejavuje sa tým, že mládež oboch pohlaví má o seba záujem. V týchto triedach existuje veľa párov spojených sympatiou, priateľstvom, láskou a flirtmi. Atmosféra triedy je presýtená zápasmi, kde sa partneri stále menia. (Lapiňská, R. 1966)

Okrem uvedených vzťahov z viacerých výskumov zisťujeme, že v bežných koedukovaných triedach sa môžu vyskytovať rôzne asymetrické vzťahy medzi chlapcami a dievčatami. Odborná literatúra uvádza napríklad tieto zistenia:

- Chlapci častejšie zosmiešňujú a urážajú dievčatá ako dievčatá chlapcov. Dievčatá sú potom plaché, málo priebojné.
- Dievčatá sa vyjadrujú o chlapcoch pozitívnejšie ako chlapci o dievčatách.
- Chlapci skáču omnoho častejšie do reči dievčatám ako dievčatá chlapcom. Počas hovorenia dievčat častejšie prejavujú nezáujem a intoleranciu.
- Chlapci zaberajú na školských dvoroch a chodbách väčší priestor ako dievčatá. Ich reč tela vyjadruje snahu po dominantnosti. Dokonca aj zasadací poriadok v

triedach je často upravený takým spôsobom, že dievčatá sedia po okrajoch. (Kaščák, O. 2004)

Z vlastných skúseností môžeme konštatovať, že chlapci nemajú problém s asertivitou na vyučovaní: vedia sa ľahšie a rýchlejšie presadiť ako ich spolužiačky. Často sa snažia upútať pozornosť okolia a to za každú cenu, aj keby sa mali prezentovať v negatívnom svetle. Sú aktívnejší, pohotovejší, odvážnejší vo formulácii aj vyjadrovaní vlastného názoru a obyčajne aj veľmi kreatívni, neradi memorujú učivo.

Viaceré výskumy potvrdzujú aj odlišnosti v interpersonálnych vzťahoch na úrovni učiteľov a žiakov, kde učitelia a učiteľky pracujú s dievčatami a chlapcami odlišným spôsobom (často nevedome a neúmyselne). S. McGee Baileyová tvrdí, že počnúc materskou školou až po univerzitu platí, že učitelia venujú viac pozornosti chlapcom a chlapci sa aktívnejšie zapájajú do vyučovania, častejšie vykrikujú odpovede na učiteľove otázky, a naopak učitelia rozdielne reagujú na vykrikovanie chlapcov a dievčat. Keď vykríkne odpoveď chlapec, učiteľ má častejšie tendenciu s odpoveďou ďalej pracovať, kým dievča bude za vykrikovanie častejšie napomenuté. (podľa Průcha, J., 2002, s. 166)

Od materských škôl cez prvé ročníky na základných školách chlapci dostávajú viac chvály ako aj kritiky od učiteľov než dievčatá. Povaha spoločenských sankcií je tiež odlišná podľa pohlavia. Chlapci sú skôr chválení za prospech a kritizovaní za nevhodné správanie, kým dievčatá majú tendenciu byť chválené za poriadok a poslušnosť a kritizované za akademické zlyhanie(podľa Bandura, A., Bussey, K.1999).

Na základe mnohých podobných zistení sa opäť v edukačnej praxi skúmajú výhody a nevýhody koedukácie.

V koedukovaných podmienkach prebieha výchova v smere sprostredkovania tradičných rodových rolí, tu sa zaužívané rodové stereotypy naďalej fixujú.

Záver

Z uvedených myšlienok je zrejmé, že rozdiely medzi chlapcami a dievčatami sú reálnou súčasťou a determinantou edukačného procesu, ktoré treba rešpektovať. Daná téma je nepopierateľne veľmi komplikovaná a zahŕňa v sebe množstvo námetov pre ďalšie dôkladnejšie skúmanie. V súlade so súčasnými tendenciami tvorivo-humanistickej výchovy a demokratického prístupu vo výchove a vzdelávaní je dôležité k tejto problematike pristupovať veľmi citlivo a rovnako citlivo riešiť otázky rozdielov medzi chlapcami a dievčatami v konkrétnom edukačnom procese.

Vzhľadom na existujúce sexové rozdiely je potrebné voliť také metódy a formy práce vo vyučovacom procese, ktoré svojim charakterom vyhovujú individuálnym osobitostiam žiakov. Podobne v zmysle demokracie, humanizmu a individuálneho prístupu treba prispôsobovať i obsah vyučovacieho procesu tak, aby nebol pútavý

len pre jedno pohlavie, ale aby bol podnecujúci a prijímaný všetkými žiakmi v triede.

Chlapci majú radšej pragmatickejšie prístupy k sprostredkovaniu učiva, a preto v tomto zmysle musí učiteľ voliť učebné úlohy, ktoré budú žiakov adekvátne motivovať a zvýšia ich celkový záujem o riešenie daných úloh. Z tohto hľadiska aj zameranie úloh pre dievčatá by malo byť prispôsobené ich špecifickým záujmom a schopnostiam.

Z predchádzajúcich myšlienok považujeme za dôležité neustále podporovať rozvoj detí po všetkých stránkach, vyhýbať sa prehlbovaniu rodových stereotypov v edukačnom prostredí a nebrániť žiakom venovať sa takým činnostiam, ktoré nie sú tradične spojené s ich rodom. Našim prvoradým cieľom by však malo byť rešpektovanie rozdielov medzi žiakmi, ktoré ich robia jedinečnými bytosťami.

LITERATÚRA

FERENCOVÁ, J. – ŠUŤÁKOVÁ, V., 2003: Učiteľ a žiak ako spolutvorcovia klímy školskej triedy. http://projektujep.samcorp.cz/Prispevky.pdf/Ferencova-sutakova.pdf. (3.7.2004)

KAŠČÁK, O., 2004: Feministický pohľad na socializáciu pohlaví v škole. http://epedagog.upol.cz/eped4.2004/clanek05.pdf (12. 1. 2006)

LAPIŇSKÁ, R., 1966: Psychologie dospívání. Praha, SPN.

PRŮCHA, J., 2002: Moderní pedagogika. Praha, Portál. ISBN 80-7178-631-4

ŠKOPEC, R., 2002. Pohlavné rozdiely v biochémii mozgu. X verzus Y. In: Domino fórum, č. 23. Vyd. Petit Press a.s., Bratislava. ISSN 1335-4426

VRANOVÁ, Z., 2005: Vzťah medzi rodmi nie je nemenný. 2005 http://www.civil.gov.sk/CASOPIS/2005/12/1212zc.htm (9.1.2006)

BANDURA, A. – BUSSEY, K., 1999: Social cognitive theory of gender development and differentiation. http://www.des.emory.edu/mfp/BanBusseyBandura.pdf (9.1.2006)

Resume: The paper deals with questions of differentiation in educational process from the aspect of gender differences among pupils. The author stresses social-historical determination of gender differences and their influence on educational process. The author also describes several aspects of interpersonal interactions based on gender differences that are present in education.

Mgr. Tímea Zaťková
Katedra pedagogiky PF UKF
Drážovská č. 4
Nitra 94901
Tel. č.: 0907 646 539, e-mail: tzatkova@ukf.sk

Rodové stereotypy v učebných textoch[4]

Ondrej Kaščák

Anotácia: Príspevok poukazuje na niektoré výskumné zistenia ohľadne rodovej analýzy učebných textov od počiatkov takejto analýzy v zahraničí až po súčasné zistenia v rámci slovenských a českých podmienok. Uvádza taktiež pôvodné výskumné zistenia z rodovej analýzy šlabikárov a poukazuje na príčiny vysokej rodovej stereotypie v učebných textoch u nás.

Kľúčové slová: učebný text, obsahová analýza, rodový stereotyp, šlabikár, hodnotenie kvality učebnice

Prvé rodové analýzy učebných textov, ktoré sa v Európe začali robiť v 80-tych rokoch minulého storočia, poukázali na skutočnosť, že rodová diferenciácia a rodové stereotypy tvoria významnú súčasť učebných textov. Jedni z prvých plodných analýz boli v rámci kontinentálnej Európy publikované v Nemecku v roku 1982 a išlo o analýzy učebníc materinského jazyka (Barz) a učebnice cudzích jazykov, konkrétne angličtiny (Zumbühl). U týchto učebníc bola analýza pomerne nenáročná, pretože obsahovali veľa motivačných textov, v rámci ktorých jednotlivé osoby vystupovali v rozličných sociálnych situáciách a boli rozlične sociálne situované. V týchto analýzach sa pritom ukázalo, že daná sociálna situovanosť je značne závislá od toho, či ide o mužskú alebo ženskú postavu.

Analýza učebnice angličtiny napr. ukázala, že žena je v nich znázorňovaná predovšetkým v domácnosti. Ženy a dievčatá nikdy neboli vyobrazené v činnostiach ako je jazda na aute a motocykli. Boli znázornené skôr pasívne. Muži a chlapci vystupovali v diametrálne odlišných úlohách. Väčšinou boli práve muži hlavnými hrdinami, či kľúčovými postavami príbehov. Často viedli napínavý život. Najčastejšími povolaniami, ktoré zastávali muži, boli lekár a obchodník. V oblastiach, ktoré sú považované za ženské, napr. upratovanie a varenie, boli muži znázorňovaní ako ťažkopádni a nemotorní.

Vo vtedajšej analýze čítaniek materinského jazyka sa ukázali obdobné tendencie. Typickými obrazmi boli nasledovné: Dievčatá sa hrajú s bábikami, kŕmia zvieratá, prestierajú stôl, plačú, pozerajú sa do zrkadla, zatiaľ čo chlapci sa hrajú s autíčkami, jazdia na bicykli, šplhajú po stromoch, púšťajú drakov. Obslužné činnosti a starostlivosť, emocionalita a krása – to boli tie kľúčové hodnoty prezentované pre dievčatá, zatiaľ čo pre chlapcov tu bolo posolstvo pohybu, samostatnosti, neviazanosti. Činnosti ženských predstaviteliek poukazovali taktiež na neskoršiu zodpovednosť pri výchove (bábiky, kŕmenie zvierat). V týchto textoch sa teda zjavným spôsobom upevňovali tradičné rodové stereotypy. Okrem roly

[4] Táto štúdia je výstupom riešenia výskumného projektu VEGA 1/3637/06 „Diskurzívna a nediskurzívna prax školy pri formovaní základného vzdelania“

manželky a matky tu pre dievčatá existovalo len málo iných možností identifikácie. Žena aktívna vo svojom povolaní bola v týchto čítankách neprítomná (Barz, 1982).

Na tieto prvotné analýzy potom v 90-tych rokoch nadväzovali pomerne početné výskumy rodových stereotypov v učebniciach. Aj keď niektorí autori (napr. Popp, 1996) tvrdili, že rodové stereotypy sa z nich postupne vytrácajú a už nemožno hovoriť o otvorenej ale nanajvýš skrytej diskriminácii, výsledky obsahových analýz aj v tomto období svedčia skôr o opaku.

To dokladá aj analýza pomerne rozsiahleho súboru učebných textov pre základné školy (bolo ich 144) realizovaná na Princetownskej univerzite (Belotti, 2000), z ktorej vyplynulo, že ústrednými postavami daných textov sú stále chlapci, ktorí sú znázorňovaní v činnostiach ako je stavanie, bádanie, športovanie a spolupráca s otcom. Dievčatá v textoch vystupovali ako usmievajúce sa stvorenia hrajúce sa s bábikami, mačiatkami, vykonávajúce rôzne pomocné a obslužné činnosti či pečúce torty. Ženy boli opäť znázorňované najmä v domácnosti. Čo sa týka rozprávok používaných najmä na prvom stupni základnej školy, tak sa ukázalo, že ženy v nich nevykonávali žiadne reálne činnosti mimo domov, a že mali často imaginárny charakter (víly, ježibaby). Absentovala tu postava inteligentnej, odvážnej, aktívnej a čestnej ženy.

Aj v rámci našich podmienok máme indície o nevymiznutí rodových stereotypov zo súčasných učebných textov. Zaujímavá je napr. štúdia Jany Valdrovej (1999), v ktorej autorka komentuje historickú komparáciu obsahov 99 učebníc od Ľudmily Zimovej a prichádza k jednoznačnému záveru, že muži v nich majú početnú prevahu a v porovnaní so ženami vykazujú väčšiu typovú rozmanitosť. Ženy sú obmedzené najmä na ich tradičné rodové roly.

Na tieto závery nadväzuje aj Jan Radimský (2001) svojou analýzou dvoch novo vydaných stredoškolských učebníc taliančiny a francúzštiny v rámci českého výchovno-vzdelávacieho kontextu. Napr. učebnica francúzštiny dáva v rámci jedného svojho „motivačného“ textu do kontrastu rodinu tradičnú, ktorú predstavuje ako rodinu so ženou v kuchyni a otcom odpočívajúcim po práci, s rodinou zamestnanej matky. Prvú rodinu prezentuje ako harmonickú, bezkonfliktnú, v druhej rodine je žena znázorňovaná ako preťažená pracovnými a rodinnými povinnosťami, muž ako nervózny a rodinné spolužitie ako plné napätí. Žena orientovaná na kariéru je tak prezentovaná ako zdroj rodinnej krízy. Aj syntaktické a lexikálne cvičenia, ako napr. tvorba viet so slovesom „pomáhať“ sú rodovo stereotypné, lebo ponúkaná slovná zásoba na tvorbu viet pozostávala takmer výhradne zo ženských mien a typických upratovacích resp. obslužných činností. V jednom „motivačnom“ texte sa dokonca prezentuje zlyhanie dcéry naučiť sa jazdiť na aute. Autor konštatuje, že v takýchto v texte početných pasážach sa otázka zrovnoprávnenia mužov a žien ironizuje a snaha ženy o zrovnoprávnenie zosmiešňuje. Hlavne keď ženy vystupovali v zamestnaní, bývali prezentované ako neschopné a boli predmetom mužského vtipkovania.

Vzhľadom na kontext základnej školy je zaujímavá analýza českých učebníc občianskej náuky Jany Hardman-Matouškovej (2004). Autorka porovnávala nové

učebnice pre 6.-9. ročník od troch autorov resp. autorských kolektívov. Uvádza veľmi detailné príklady rodovo stereotypných opisov postavenia muža a ženy, ktoré sa v daných textoch nachádzajú v hojnom počte. Spomeniem len tie momenty, ktoré tu ešte neboli uvedené. Sú v nich napr. pasáže, v ktorých sa legitimizuje nižší zárobok ženy, alebo pasáže, kde sa ženský moment popiera úplne, napr. v jazykovom moduse kapitoly vysvetľujúcej akademické hodnosti, ktoré sú výhradne v mužskom rode. Ženský moment sa popiera napr. aj v texte, keď skupina detí zvažuje, že Ilona sa stane premiérkou. Väčšina chlapcov tvrdí, že „premiér v sukni" je hanba, ale jeden z nich, rozprávač, si dievča zastáva. Nakoniec však vyjde najavo, že dôvody, pre ktoré si ju zastáva nie sú objektívne, ale že je do Ilony zamilovaný. Tým sa pozícia dievčaťa úplne devalvuje a posolstvom textu je, že kto triezvo rozmýšľa (a nie je teda zaslepený láskou) tomu je jasné, že žena do politiky nepatrí. Na záver autorka konštatuje vysokú mieru rodovej stereotypie aj v aktuálnych učebniciach, najmä vo forme vytesnenia ženského princípu z verejnej a odbornej sféry a aktívneho sociálneho života.

V rámci slovenského kontextu bol z hľadiska rodovosti zhotovený monitoring troch používaných stredoškolských učebníc rodinnej a sexuálnej výchovy vypracovaný Monikou Bosou (2002). Tieto učebnice vykazovali takú mieru rodovej stereotypie, že ich autorka označila ako nebezpečné. V analyzovaných učebniciach sa napr. otvorene zaznávajú také prejavy mužov, ktoré sa považujú za zženštilé a u žien také, ktoré sú stereotypne vnímané ako mužské. Takéto prejavy sa považujú za dôsledok zlyhávajúcej výchovy. V daných učebniciach taktiež nie je vytvorený žiaden priestor alternatívnym spolužitiam rodičov, čo je v absolútnom protiklade so životnou realitou významnej časti detí. Rozvodovosť sa naviac poníma ako dôsledok zamestnanosti ženy a jej neschopnosti udržať manželstvo. Na mnohých miestach sa objavuje obviňovanie žien, no tie bývajú v skutočnosti práve naopak obeťami. Autorka k svojmu monitoringu učebníc pridala aj rodovú analýzu tematicky príbuznej populárnej literatúry pre mládež a taktiež aj navrhla vhodnejšie publikácie na realizáciu rodinnej a sexuálnej výchovy u nás. Súčasťou jej monitoringu bola aj analýza novej a aj napriek neschváleniu Ministerstvom školstva veľmi rozšírenej Metodickej príručky výchovy k láske a čistote pre I a II. stupeň ZŠ a 1. a 2. ročník SŠ, ktorú vydala Katechetická komisia. Posolstvom celého textu je, že žena musí napĺňať všetky potreby muža, musí na ňom bezmedzne ľpieť a mužovi má dopriať slobodu. Obviňovanie žien zo zlyhania manželstiev a výchovy či z nevery partnerov dostáva nový, miestami až obludný rozmer. Najextrémnejším príkladom viktimizácie obetí je pasáž, keď sú znásilnené ženy označené za spoluvinníčky, dokonca za príčinu tohto násilného aktu a to preto, lebo sa správajú vyzývavo a zle trávia voľný čas! Ide tu tak o vskutku nebezpečný text, ktorý v otázkach rodovosti zámerne zavádza a ženu situuje do absolútne podradného a neprijateľného postavenia.

Na 1. stupni základných škôl sa rodová analýza učebných textov ešte neudomácnila. Túto medzeru sa momentálne snažíme vyplniť rodovými analýzami šlabikárov a učebníc resp. čítaniek slovenského jazyka. Táto výskumná úloha

momentálne ešte prebieha, takže zatiaľ disponujeme len parciálnymi výsledkami, no v prípade detských šlabikárov sa črtajú jasné tendencie. V reálnej školskej praxi sa využívajú najmä dva typy šlabikárov: šlabikár od Lýdie Virgovičovej, ktorý v rôznych vydaniach vychádza už od roku 1991 a v najnovšom vydaní vyšiel v koautorstve so Zuzanou Virgovičovou a šlabikár s názvom Lipka od Margity Nemčíkovej a Jána Nemčíka, ktorý vychádza od roku 1997, no doteraz nezískal popularitu šlabikára L. Virgovičovej. Obidva šlabikáre prešli rôznymi grafickými premenami a niekedy nastávali aj textuálne obmeny, ale najčastejšie vo forme pridávania nových textových pasáží. Rodová analýza šlabikárov je dôležitá z toho dôvodu, pretože tvoria podklad zvedomeného osvojovania si jazyka. Ak je takýto jazyk vystavaný na rodových stereotypoch, tvorí toto zafarbenie potom základ jazykovo identifikačných procesov dieťaťa. Rodové stereotypy sa potom stávajú imanentnou súčasťou jeho gramotnosti, jeho používania a percepcie jazyka. Kritériá pre hodnotenie týchto špecifických učebníc sme zvolili v nadväznosti na kritériá na hodnotenie kníh pre deti od Caroly Koppermann (2000, s. 148):

„- Koľko dievčat a žien, koľko chlapcov a mužov v knihe vystupuje? Kto vystupuje v hlavných a kto vo vedľajších úlohách?

- Vystupujú dievčatá a ženy ako samostatné osobnosti plné fantázie a schopné vývinu?

- Je v knihe vyjadrená mnohotvárnosť ženských skúseností a záujmov? Hovorí sa aj o vecných záujmoch žien?

- V akých profesiách sú ženy a muži?

- Pohybujú sa dievčatá a chlapci mimo tradovaných vzorcov mužskosti a hrdinstva? Je v knihe miesto pre citlivosť, starostlivosť, otvorenosť a obavy? Alebo sa ich konanie riadi bežnými klišé?

- Kto má nápady, kto je iniciátorom, kto sa presadzuje? Sú aj dievčatá a ženy zaangažované a kompetentné? Sú v knihe rôzne formy spolužitia? Sú prezentované bez negatívnych predsudkov ako samozrejmé formy spolužitia?

- Ako je to s deľbou práce v rodine a s pomerom medzi prácou v zamestnaní a v domácnosti? Zobrazujú sa riešenia vymykajúce sa z rámca strnulých rodovo stereotypných vzorcov? Ako sú vykreslené matky? Používa sa ženský jazyk?"

Priebežné výsledky ukazujú, že aj najnovšie šlabikáre sú vo významnej miere rodovo stereotypné. Vo vývoji podoby šlabikára od Virgovičovej možno vidieť priebežnú snahu o odstraňovanie krikľavých rodových stereotypov najmä vo forme motivačných obrázkov. Postupne zmizol obrázok lekára nad posteľou chorľavého chlapca, objavili sa aktívne bicyklujúce dievčatá, dokonca teenagerky za volantom automobilu. Stále však platí, že mnohotvárnosť vykonávaných aktivít je v neporovnateľnej miere na strane mužského pohlavia, a že v ilustráciách zostali zachované rigidné rodovo špecifické farby. Naviac odstránenie niektorých rodovo stereotypných obrázkov nesprevádzala úprava textov, ktoré sú enormne rodovo stereotypné. Teta Tina síce prišla na novom aute, ale Tóno ho umyje, tato doňho naleje olej a sama teta sa len smeje. V starostlivosti o automobil sa teda prezentuje ako nekompetentná. Identifikácia ženy je tu možná takmer výhradne len vo vzťahu

k domácnosti, domácim prácam a obslužným činnostiam. Daša šije šaty, Miluška jej podáva špendlíky, Eliška si ich skúša. Hanka a Helenka zase pripravujú hostinu a vymýšľajú jedálny lístok. Na ďalšom obrázku zase dievčatko vysáva. V prípade mäkkého Ň sa využíva nasledujúci motivačný text v súvislosti s novým domom: „Každý z nás bude mať v ňom svoje miesto. Mama modernú kuchyňu. Otec sa teší na pracovňu... Táňa a Soňa na detskú spálňu a herňu. Brat Braňo na malú posilňovňu. Dedko na dielňu a náraďovňu. Babička na jedáleň a oheň v kozube.“ Pridelené miesto obom pohlaviam (žena – varenie, muž – práca, dievčatá – infantilná hra, chlapec – šport a pod.) sa tu teda tematizuje explicitne. Imaginárne figúry sú tu len ženského rodu a to najmä v podobe predstáv o princeznej a v podobe ježibaby. Dievčatá sa tu hrajú najmä s bábikami. Čo sa týka identifikácie chlapcov, tak tí sú na mnohých miestach prezentovaní ako športovci, nezbedníci, našepkávači, často sa naháňajú a spravidla sú iniciátormi činnosti. Ich záľubami je najmä technika (roboti, rakety), konštrukčné hry (lego) a autá. Medzi chlapcami sa zdôrazňuje konkurencia (Maťo je víťaz. Zvíťazil nad Peťom.) a kontrola emócií („No, no, Braňo, neplač!“ pohladí ho Tánička.). Otec je tu vyslovene označený ako „mocný“ a prezentovaný v situácii obťažnej manuálnej práce (odhadzovanie snehu). V novšej verzii šlabikára sa L. Virgovičová pokúsila pridať ženské tvary niektorých povolaní pri ich vymenovávaní v časti venovanej písmenu R. Popri označeniu „lekár“ či „cukrár“ tu nachádzame aj tvary „lekárka“ či „cukrárka“. Pri funkčnom používaní jazyka v motivačných textoch sa však ukazuje, že táto korektnosť je len formálna, pretože v nich už žiadna žena nevystupuje v povolaní, ktoré sa stereotypne považuje za mužské. V jednom príbehu je pilotom Stano, v ďalšom chorého Michala vyšetruje „lekár“.

Takmer identické identifikačné vzorce ponúka aj šlabikár od Nemčíkovej a Nemčíka. Tu je zjavná snaha oslabiť rodové hľadisko vystavaním textu a cvičení na zvieratkách. Akonáhle sa však objaví ľudská postava, takmer okamžite je prezentovaná rodovo stereotypne. Príkladov je tu opäť neúrekom, nebudem sa však opakovať. V porovnaní s Virgovičovou je tu u žien viac zdôraznená orientovanosť na estetické záležitosti ako je krása, zdobenie sa. V známej časti „Mama má...“ sú na doplnenie ponúknuté len objekty týkajúce sa módy (prsteň, náušnice, náhrdelník, kabelka a pod.) a varenia (strúhadlo, mlynček, tanier, hrniec, šálka apod.). Čo sa týka technickej výbavy (pri ktorej je motivačný obrázok mužského predavača), tak Eme prislúcha najmä technika využívaná v kuchyni (mixér, mlynček na kávu) alebo v domácnosti (vysávač, žehlička), prípadne na úpravu zovňajšku (sušič na vlasy). Iná technika a náradie (napr. klince, kladivo, kliešte) prislúchajú chlapcom. U dievčat je tu taktiež posilňovaná afektívnosť (Janka jemne jajkala, jaj, jáj). Oba šlabikáre v konečnom dôsledku možno označiť ako vysoko rodovo stereotypné.

Treba si uvedomiť, že naše a ďalšie vyššie spomenuté analýzy sa týkajú aktuálnych učebných textov. Prečo teda zotrváva takýto žalostný stav a to aj napriek tomu, že už v roku 1987 sa Slovenská republika zaviazala eliminovať rodové stereotypy schválením Dohovoru o odstránení všetkých foriem

diskriminácie žien, kde sa v článku 10, v bode c) výslovne ukladá vykonať v tomto ohľade revíziu učebníc a napriek tomu, že nás k tomu nabáda aj Odporúčanie č. 1281 O rodovej rovnosti vo výchove parlamentného zhromaždenia Rady Európy z roku 1995? Dôvod nám bude zjavný, keď si pozrieme, aké sú súčasné kritériá pre hodnotenie kvality učebníc. Tie v roku 2004 vypracoval Štátny pedagogický ústav. Rodová citlivosť tu nepredstavuje samostatné kritérium, ale je súčasťou posledného 6. okruhu a tým je okruh tzv. Spoločenskej korektnosti. Nie je však samostatnou analytickou jednotkou tohto okruhu, ale súčasťou všeobecnej a vágnej definície oblastí spoločenskej korektnosti: „...učivo má byť spracované tak, aby v textovej a obrazovej časti nediskriminovalo členov spoločnosti a vyhovovalo z hľadiska citlivosti a rovnosti vo vzťahu k handicapovaným ľuďom, pohlaviu, rasám, národom a národnostiam, alebo náboženstvu.“ Všetky tieto záležitosti má posudzovateľ zhodnotiť jedným bodovaním, takže bude voliť skôr globálny, neanalytický pohľad na toto kritérium. V rámci okruhu Spoločenskej korektnosti sú definované ďalšie požiadavky na text učebnice, no okrem vyššie uvedenej definície sa v nich otázka pohlaví či rodovosti už nevyskytuje. Ďalšie požiadavky upriamujú pozornosť posudzovateľa najmä na nediskriminačný prístup k rasám, národom, národnostiam, náboženstvám, čím sa kritérium rodovosti vlastne vytráca. Celý uvedený okruh má okrem toho najnižšiu bodovú dotáciu zo všetkých uvedených okruhov (maximálne 6 bodov), takže aj keby posudzovateľ hodnotil učebný text ako nevyhovujúci v kritériu spoločenskej korektnosti, učebnica môže nazbierať dostatok bodov v kritériách ako grafická úprava, didaktické spracovanie, súlad so základnými pedagogickými dokumentmi a pod., ktoré sú dotované takmer trojnásobným počtov bodov a v prípade didaktického spracovania dokonca štvornásobným počtom bodov. Orientovanosť na odbornosť textu a jeho didaktické spracovanie je pochopiteľná, no na druhej strane je zjavné, že kritérium spoločenskej korektnosti je vlastne len formálnym kritériom, ktoré má minimálny vplyv na schválenie učebného textu. Hodnotenie učebníc je teda orientované najmä na zjavné kurikulum a nedoceňuje sa ideologický dosah učebníc a pôsobenie ich skrytých a latentných obsahov na deti, ktoré sa v súčasnosti označujú ako tzv. skryté kurikulum (viac pozri Kaščák, 2002). Pritom tieto obsahy majú podľa mnohých súčasných výskumov pomerne významný formatívny efekt na deti a nemožno ich podceňovať. Otvorenou otázkou taktiež zostáva, či sú samotní posudzovatelia schopní preniknúť do ideologickej štruktúry textu a reflektovať ju, pretože na to je treba určitá skúsenosť, odstup a treba taktiež vyvinúť špecifické analytické úsilie.

LITERATÚRA

BARZ, M., 1982: Gleiche Chancen in Lesebüchern der Grundschule? In Brehmer, I. (ed.). Sexismus in der Schule: Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim und Basel, Beltz, s. 103-114.

BELOTTI, E. G., 2000: Hra, hračky a detská literatúra. In Aspekt, č. 1, s. 22-30.

BOSÁ, M., 2002: Ženy a muži podľa učebníc. [online]. Bratislava, Esfem. [cit. 2006-01-26]. Dostupné na: http://www.esfem.sk
BOSÁ, M., 2003: Úloha školských učebníc v procese rodovej socializácie. [online]. Bratislava, Esfem. [cit. 2006-01-26]. Dostupné na: http://www.esfem.sk
HARDMAN-MATOUŠKOVÁ, J., 2004: Jak oslovují učebnice občanské nauky děti školou povinné. In Gender – Rovné příležitosti – Výzkum, roč. 5, č. 1, s. 10-13.
KAŠČÁK, O., 2002: Je pedagogika připravená na změny perspektiv? In Pedagogika, roč. 52, č. 4, s. 388-414.
KOPPERMANN, C., 2000: Kritériá na hodnotenie kníh pre deti. In Aspekt, č. 1, s. 148.
Hodnotenie kvality učebníc. Bratislava, ŠPÚ, 2004.
POPP, U., 1996: Individualisierung, Schule und der heimliche Lehrplan der Geschlechtersozialisation. In: Helsper, W. – Krüger, H. H. – Wenzel, H. (eds.). Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim, DSV, s. 276-298.
RADIMSKÝ, J., 2001: Genderové stereotypy v českých učebnicích. In Gender – Rovné příležitosti – Výzkum, roč. 2, č. 1-2, s. 7-8.
Recommendation 1281 (1995)1 on gender equality in education, Council of Europe, Parliamentary Assembly
VALDROVÁ, J., 1999: Mužské zaměření výchovy a výuky z pohledu lingvistiky. In: Společnost žen a mužů z aspektu gender. Praha, Open Society Fund, s. 153-157.
Vyhláška č. 62/1987 Zb. ministra zahraničných vecí z 13. mája 1987 o Dohovore o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien.

Résumé: The article deals with some research findings regarding gender-analysis of school texts from its beginning in foreign countries (especially Germany) to present findings in Slovak and Czech educational conditions. The author also points out his research findings regarding gender-analysis of primers and thinks about the reasons of high gender-stereotypy of school texts in Slovak conditions.

PaedDr. Kaščák Ondrej, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky PdF TU
Priemyselná 4
918 43 Trnava
e-mail: okascak@truni.sk

Problematika rodu v angličtine a učebnicích AJ

Jana Kubrická

Anotace: Cílem článku je popsat některá specifika řeči žen a mužů (genderlect) a poukázat na trend genderové korektnosti v angličtině na lexikální úrovni. Jsou také formulovány zásady jazykové vyváženosti pro učebnice angličtiny a učební materiály psané v angličtině.

Klíčová slova: genderlect, rodové rozdíly, genderová korektnost, učebnice angličtiny

1. Kulturní aspekty jazyka

Problematika genderu je v poslední době častěji tematizovaná a otázka rovných příležitostí je předmětem výzkumů už i v České republice, stále však narážíme na případy genderové zaujatosti. Jednou z oblastí, ve které se stereotypy týkající se rodu projevují, je jazyk. Hypotéza lingvistů Sapira a Whorfa říká, že existuje vztah mezi gramatickými kategoriemi, které člověk používá a chápáním a poznáváním světa. Mezi faktory, které významně ovlivňují jazykové prostředky jednotlivce (tzv. idiolect) patří vedle věku, etnické příslušnosti, vzdělání a sociálního postavení i pohlaví mluvčích.

Četné výzkumy potvrzují, že genderové rozdíly v jazyce existují a týkají se jak obsahových tak formálních složek jazyka. Obecně se tyto rozdíly v angličtině nazývají *genderlect.* Na tomto místě je ovšem nutné poznamenat, že uváděné genderové rozdíly jsou generalizované, neplatí tedy pro všechny ženy a muže obecně a nezohledňují ani jejich sociální zázemí.

Jednou z prvních jazykovědkyň, která se začala systematicky zabývat rozdíly v řeči mužů a žen, byla Robin Lakoff. Ve své publikaci z roku 1975 popisuje specifika genderlectu a to od lexikální po syntaktickou úroveň. Mezi rozdíly, které zaznamenává, uvádí, že ženy:

- mají specifickou slovní zásobu (např. používají více slov pro barvy)
- užívají vulgarismy méně než muži
- používají častěji tázací dovětky (“You‘re going to dinner, aren’t you?“)
- používají zdvořilostní fráze (“Would you mind...“, “I´d appreciate if...“)
- zapojují tázací intonaci v oznamovací větě (“What school do you attend? Eton College?“)

Robin Lakoff věří, že způsob, jakým si ženy žádají při promluvě zpětnou vazbu a ujištění, jasně odráží sociální nerovnosti mezi pohlavími. Lakoff byla později kritizována pro stereotypní postoje, protože údajně hodnotí řeč žen negativně jako deficitní a postrádající autoritu, jinými slovy považuje genderlect žen za znevýhodněný proti genderlectu mužů.

Pozdější studie už vychází ze stanoviska, že jazyky obou pohlaví jsou rovnocenné a rozdíly mezi nimi jsou připisovány hlavně kultuře. Vlastnosti genderlectu žen mají odrážet tzv. tradiční rodové role, které charakterizují ženy jako submisivní, kooperativní, obětavé a muže jako dynamické, silné, soutěživé – v jazyce se tyto stereotypy projevují tím, že ženy v konverzaci více usilují o dohodu, sdílení emocí, zatímco muži mají tendenci používat jazyk k upevnění svých pozic a sdělování informací.

Rodem v češtině se zabývá Jana Valdrová. Upozorňuje na nadměrné používání tzv. generického maskulina neboli mužského tvaru, který má referovat o obou pohlavích. V této souvislosti se často uvádí Sapir-Whorfova teorie, která říká, že co

není pojmenováno, je neviditelné a souhrnné označení mužů a žen jedním tvarem tedy jen zdánlivě zastupuje oba rody. Jak uvádí Valdrová, první české testy prokazují, že inzeráty typu *schopný manager, talentovaný právník* vyvolávají spíše představu muže a znevýhodňují tak kandidátky – ženy. J. Valdrová také analyzovala jazyk školské dokumentace a konstatuje, že styl vyjadřování ve školství je značně maskulinní a to hlavně díky „zneviditelnění" žen pomocí generických tvarů, jako jsou *student, učitel,zaměstnanec školy, psycholog.*

Trend genderové korektnosti je v současné době patrnější, přestože až donedávna nezpochybňovaná norma generického maskulina přežívá. Můžeme zaznamenat pokusy o označení či oslovení obou rodů např. pomocí lomítek (*student/ka*), ovšem je poněkud úsměvné, když v praxi není zvolená varianta důsledně dodržována. Jedna brněnská knihovna rozesílá následující automaticky generovanou zprávu:

Vážený pane/paní,

Výše uvedená publikace, o kterou jste si požádal dne ____, je pro Vás připravena k vyzvednutí.

V oslovení se dodržuje obvyklé pořadí muži – ženy, což je pro většinu oficiálních textů zatím běžné, ale v samotné zprávě už se na ženy zapomnělo úplně u tvaru *požádal*, což působí po oslovení *pane/paní* značně rozpačitě. Čeština je pro rozbor z hlediska rodové korektnosti bohatým zdrojem, ale pojďme nyní nahlédnout do nově formulovaných zásad psaného i mluveného projevu v angličtině, kde má úsilí o jazykovou korektnost delší tradici.

2. Trend genderové korektnosti v angličtině

Kategorie mluvnického rodu v angličtině existovala, ale postupně vymizela a moderní angličtina rozlišuje rod jen u zájmen *he-his-himself, she-her-herself.* Koncovky *–er*(*or*)/*-ess* pro mužský a ženský rod ještě přetrvávají u častěji používaných slov *actor/actress* a *water/waitress,* jindy už jsou považovány za knižní (*authoress, poetess, murderess*). Trend rodové neutrality se projevil také na slovní zásobě týkající se rodinného stavu – zavedení neutrálního *Ms* se stalo alternativou k dřívějšímu *Miss* a *Mrs.* Uveďme si několik oblastí, ve kterých se trend genderové neutrality projevuje:

Povolání

Pozornost se v angličtině soustředila hlavně na nahrazení slova *man* ve slovních spojeních a to např. výrazem *person* nebo úplným vypuštěním. Neutrální výrazy jsou požadovány hlavně pro popis profesí:

- Spokesman →spokesperson
- Chairman→chair
- Fireman→firefighter
- Policeman→police officer

Pokud muži vykonávali profesi tradičně představovanou hlavně ženami, např. *nurse* – zdravotní sestra, doplňovalo se *male nurse* – tato forma již ustupuje a pro obě pohlaví se používá neutrální *nurse.*

Upouští se také od staršího použití slov označujících profesi, které obsahují ženskou formu:

- Cleaning lady→cleaner
- Air hostess→flight attendant
- Headmistress→headteacher

Zájmena

První gramatiky moderní angličtiny ze 16. a 17. století byly psány muži a pro muže. Zájmeno mužského rodu *he*, které bylo použito ve všeobecném významu, tedy nebylo ve skutečnosti generické, nýbrž odráželo realitu světa, ve kterém dominovali muži.

Způsoby, jak nahradit zájmeno mužského rodu, jsou různé: můžeme použít lomítko, neutrální *you, one,* množné číslo nebo střídat zájmeno ženského a mužského rodu. Zájmeno lze někdy také zcela vypustit a nahradit podstatným jménem.

- He→He/She; S/he
- He→You, one
- He→They
- He→She
- He→*child, person* etc.

3. Zásady jazykové korektnosti v učebnicích anglického jazyka

Pokusíme se nyní nastínit základní principy rodové nezaujatosti, které by měly být dodržovány v jazyce učebnic angličtiny. Zaměříme se pouze na jazyk, nikoli na jiné oblasti, ve kterých se mohou projevovat rodové stereotypy, jako jsou příklady a ilustrace učiva.

- Výraz *man* by neměl být používán v generickém významu, nahrazen může být v závislosti na kontextu neutrálním slovem *person* nebo *human.*
- Zájmeno *he, him, himself* by nemělo být použito, pokud neodkazuje k antecedentu mužského rodu.
- Pořadí, ve kterém uvádíme rody, by se mělo obměňovat, např. *daughters and sons, boys and girls, women and men.,* etc.
- Neměly by se objevovat modifikátory např. *lady doctor, male nurse, female lawyer.*
- Neměl by se uvádět rodinný stav, pokud to není relevantní.
- Sarkasmus nebo jakkoli urážlivý jazyk by se neměl používat pro popis jednoho pohlaví druhým.
- Charakteristika osob by se měla vyhnout genderovým stereotypům a polarizaci tzv. typicky ženských a mužských vlastností a domén např. rozum/cit, kariéra/rodina.

V neposlední řadě bychom měli také poznamenat, že vyučující jazyků, ale i autorky a autoři učebnic by se měli nejen vyvarovat reprodukce genderových

stereotypů, ale také aktivně poukázat na rozdíly v používání rodově neutrálního či zaujatého jazyka pro zvýšení povědomí studujících o kulturních vzorcích a trendech, které jazyk jako živý mechanismus odráží a které se mohou stát předmětem nedorozumění.

LITERATURA

ČERNÝ, J., 1996: Dějiny lingvistiky. Olomouc, Votobia. ISBN 80-85885-96-4

JARKOVSKÁ, L., 2003: Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělávání. Brno, Nesehnutí. ISBN 80-903228-2-4

KIMMEL, M. S., 2000: The Gendered Society. Oxford University Press. ISBN 0-19-512587-8

LUND, N., 2003: Language and Thought. Routledge. ISBN 0-415-28292-6

MCCARTHY, M. – O´DELL, F.,: English Vocabulary in Use. Cambridge University Press. ISBN 0 521 423961

VALDROVÁ, J., 1999: Mužské zaměření výchovy a výuky z pohledu lingvistiky. In: Společnost žen a mužů z aspektu gender. Praha, Open Society Fund.

VALDROVÁ, J. – SMETÁČKOVÁ-MORAVCOVÁ, I. – KNOTKOVÁ-ČAPKOVÁ, B., 2004: Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic. Projekt Posuzování genderové stereotypnosti učebnic. Praha.

Mgr. Jana Kubrická
Oddělení Centra jazykového vzdělávání na FSpS MU Brno
Žerotínovo nám. 9
601 77, Brno
Tel. č.: +420-606-466 294, e-mail: kubricka@fsps.muni.cz

K niektorým záverom prieskumu uplatnenie absolventov učiteľského štúdia na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove

Eduard Lukáč

Anotácia: Príspevok prezentuje výsledky prieskumu absolventov učiteľského štúdia z hľadiska ich uplatnenia a názorov na niektoré aspekty pregraduálnej prípravy. Prieskum zachytáva absolventov piatich školských rokov 1998/1999 – 2002/2003 v celkovom počte 213 respondentov a obsahuje závery a odporúčania smerujúce k skvalitneniu pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov.

Kľúčové slová: pregraduálna príprava učiteľov, prieskum absolventov FF PU v Prešove, zamestnanosť absolventov učiteľstva, modely pregraduálnej prípravy učiteľov

Úvod

Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove realizovala v rokoch 2002 – 2004 výskumný projekt VEGA „Uplatnenie absolventov učiteľstva v praxi – ich reflexia na pregraduálnu prípravu na FF PU v Prešove“ č. 1/9189/02. Projekt bol realizovaný okrem iných aj metódou dotazníka, ktorým bolo oslovených 627 absolventov učiteľského štúdia, z nich odpovedalo 213 respondentov, ktorí ukončili pregraduálnu prípravu v škol. rokoch 1998/1999 – 2002/2003. Predložený príspevok analyzuje odpovede na dve z čiastkových úloh výskumného projektu: pregraduálna príprava učiteľov z hľadiska jej modelov a zamestnanosť absolventov učiteľského štúdia.

Pregraduálna príprava učiteľov z hľadiska jej modelov

Čiastková výskumná úloha v teoretickej časti mapovala vo vybraných európskych krajinách modely pregraduálnej prípravy, a to: paralelný model, (nazývaný aj ako integrovaný, súbežný, resp. concurrentný model), následný model (uvádzaný aj ako konzekutívny, resp. consecutive model) a kombináciu paralelného a následného modelu prípravy učiteľov. Boli analyzované ich výhody, resp. nevýhody, dĺžky trvania pregraduálnej prípravy učiteľov nižších a vyšších stredných škôl v komparácii so situáciou na FF PU. V závere teoretickej časti sú uvádzané niektoré návrhy na riešenie sledovanej situácie v podmienkach Slovenska.

V texte venovanému analýze dotazníka zaslaného absolventom učiteľského štúdia na FF PU, výskumná úloha vyhodnocovala odpovede na otázku, ktorý model pregraduálnej prípravy je z hľadiska ich pohľadu efektívnejší, s konkrétnymi závermi a odporúčaniami.

„Pedagogická a psychologická príprava učiteľov je vo svete realizovaná najčastejšie dvomi typmi:

1) paralelne so štúdiom odboru (t.j. model na FF PU)

2) až po odbornej príprave (tzv. následný model – najčastejšie v cudzine)

Ktorý model je podľa Vášho názoru efektívnejší ? Prečo ?“

Cieľom stanovenej otázky bolo zistiť, či absolventi učiteľských študijných odborov Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, ktorí ukončili štúdium v rokoch 1998/1999 – 2002/2003, by dali prednosť paralelnému modelu pregraduálnej učiteľskej prípravy (ten sa v súčasnosti realizuje na FF PU v Prešove), alebo by uprednostnili model následnej pregraduálnej prípravy. Okrem uzatvorenej časti v tejto otázke – t.j. výber prvého, resp. druhého modelu – mala daná otázka aj otvorenú časť, ktorá mala za úlohu skúmať názory absolventov, ktorými by argumentačne podporili svoje tvrdenia. Z 213 vrátených dotazníkov na otázku odpovedalo 199 respondentov (93,43%) a neodpovedalo 14 respondentov (6,57%). Môžeme konštatovať, že otázka zaujala vysoké percento absolventov FF PU. Pri identifikácií všetkých odpovedí na danú otázku podľa pohlavia zo 174 respondentov ženského pohlavia odpovedalo 165 absolventiek – t.j. 94,83% a z 39

respondentov mužského pohlavia odpovedalo aspoň na jednu položku z danej otázky 34 absolventov – t.j. 87,18%. Otázku neoznačilo spolu 14 respondentov – t.j. 6,57%, z toho 9 absolventiek (5,17% z odpovedí žien) a 5 absolventi (12,82% z odpovedí mužov).

k 1.) Položka č. 1. označovala preferenciu realizácie **paralelného modelu** pregraduálnej učiteľskej prípravy, to znamená, že pedagogicko-psychologická príprava sa realizuje súčasne s odbornou prípravou poslucháča v dvoch učiteľských študijných programoch. Z celkového počtu odpovedí na otázku (199 odpovedí) sa za paralelný model prípravy sa vyjadrilo 145 absolventov, t.j. 72,86% – čo predstavuje takmer ¾ respondentov.

Tabuľka č. 1: **Počet respondentov, preferujúcich paralelný model**

respondenti	absolútny počet odpovedí	odpovede preferujúce paralelný model	% podľa pohlavia (120 žien, 25 mužov)
Ženy	165	120	72,73
muži	34	25	73,53
spolu	199	145	-

Z tohoto počtu (145 respondentov) bolo 120 žien (72,73%) a 25 mužov (73,53%) čo poukazuje na to, že percentuálne vyjadrenie preferencie paralelného modelu prípravy *podľa pohlavia nie je výrazne odlišné*.

Respondenti mali tiež aj možnosť vyjadriť svoje názory na otázku, prečo považujú paralelný model za efektívny, v čom vidia jeho výhody. K hlavným *výhodám* paralelného modelu prípravy, podľa názoru respondentov, patria:

⇒ „možnosť okamžitej konfrontácie s praxou a konzultácií s učiteľmi na FF PU, čo umožňuje uplatniť sebareflexiu vlastnej prípravy budúceho učiteľa“ (53 x),

⇒ druhým najčastejším argumentom v prospech uvedeného modelu bolo „paralelné utváranie predstáv a očakávaní spojených s budúcim povolaním“ (17 x),

⇒ „prelínanie odbornej a pedagogicko-psychologickej prípravy (7 x),

⇒ „šetrenie času a peňazí pri učiteľskej príprave“ (7 x),

⇒ „plynulejší nábeh do učiteľskej praxe“ (2 x),

⇒ „nelogičnosť oddeľovania odbornej a pedagogicko-psychologickej prípravy“ (2 x),

⇒ „možnosť už počas štúdia rozhodnúť sa, či študent bude, resp. nebude učiteľom“ (2 x).

Okrem výhod uvedení absolventi v stručnosti naznačili i niektoré *odporúčania* pre efektívnejšiu realizáciu paralelného modelu. Tieto námety vyplývajú aj z ich praktických skúseností, pretože týmto modelom boli na FF PU pripravovaní a jeho efektívnosť môžu dobre posúdiť už aj z hľadiska svojej praxe:

- výstupy študentov je potrebné vo väčšej miere analyzovať spolu s učiteľmi na ZŠ a SŠ, pretože na vysokej škole učia ľudia, ktorí nemajú poňatia o učení na ZŠ a SŠ

- prax v triedach je nutné vykonávať s metodikmi, resp. s viacerými učiteľmi
- je potrebné mať viacej cvičných hodín
- po ukončení štúdia by bolo dobré zaviesť povinnú 1-ročnú prax
- prax by mali dôslednejšie realizovať samotní študenti

Preferenciu paralelného modelu pregraduálnej učiteľskej prípravy z celkového počtu odpovedí (145 respondentov) argumentmi podporilo 99 absolventov, t.j. 68,28%.

k 2.) V prospech **následného modelu** sa vyslovilo 32 absolventov, čo predstavuje 16,08%. Najvýznamnejším argumentom pre následný model patrila odpoveď „pretože pri paralelnej príprave sa študenti zameriavajú na výsledky v odbornej príprave a pedagogicko-psychologická príprava ostáva v úzadí“ (8 x). Druhým najpočetnejším argumentom bola výpoveď, že ide „o jasné zacielenie a orientáciu na problematiku vyučovania s využitím odbornej prípravy a zároveň už je odbúraný stres zo skúšok venovaných odbornej príprave“ (6 x). V tomto duchu sa niesli i ďalšie odpovede respondentov, akými boli napr.: „pri paralelnom štúdiu je toho na študenta naraz veľa a pri následnej príprave sa dá oveľa zodpovednejšie venovať pedagogicko-psychologickej príprave“ (3 x), alebo, že „ucelené poznatky z odbornej prípravy je možné skúmať, aplikovať z pedagogických a psychologických aspektov“ (3 x), „po príprave následným modelom by si bol učiteľ istejší, mal viacej vedomostí“, „tento model umožňuje určitý odstup od predmetu a kvanta vedomostí“ a pod.

Okrem ponúkaných položiek absolventi napísali i odpovede, v ktorých odporúčajú **kombináciu oboch modelov** – v tomto duch sa vyjadrilo 7 respondentov (3,52%). Prvý model odporúčajú napr. pre teoretickú časť, pre využívanie aplikácií čerstvých vedomostí a druhý model najmä pre prípravu jazykových učiteľských študijných odborov (študijné pobyty v zahraničí). Traja respondenti – 1,51% – odpovedali vo všeobecnej rovine, že **obidva modely majú svoje klady i zápory**, resp. že obidva môžu byť efektívne. Svoje odpovede však žiadnymi pozitívnymi, alebo negatívnymi črtami modelov nezdôvodnili. Odpoveď **neviem posúdiť** uviedli 12 absolventi učiteľstva (6,03%) a to hlavne z toho dôvodu, že nemajú skúsenosti s následným modelom.

2. Zamestnanosť absolventov učiteľského štúdia

Jednou z úloh realizovaného výskumného projektu bolo zistiť, či absolventi učiteľských študijných odborov Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, ktorí ukončili štúdium v rokoch 1998/1999 – 2002/2003 boli, respektíve neboli evidovaní na jednotlivých úradoch práce, sociálnych vecí a rodiny. K tomuto zisťovaniu slúžila otázka č. 28. z rozoslaného dotazníka, ktorá znela:

„Po skončení fakulty, do dnešných dní, boli ste už evidovaná/ý na úrade práce ?
1) áno/ ako dlho ?
2) nie
3) iba cez prázdniny mám výpoveď.“

Stanovená otázka bola uzatvoreného charakteru s možnosťou voľby troch položiek, pričom pri prvej položke bolo od respondentov požadované doplnenie presnej dĺžky ich evidencie ako nezamestnaných, resp. ako uchádzačov o prácu. Z celkového počtu 213 došlých vyplnených dotazníkov odpovedalo na uvedenú otázku 205 respondentov, t.j. 96,24%:

- 168 žien zaznačilo jednu z troch možností, 6 žien neoznačilo ani jednu možnosť
- 37 mužov zaznačilo jednu z troch možností, 2 muži neoznačili ani jednu možnosť

Pri identifikácií všetkých odpovedí na otázku podľa pohlavia zo 174 respondentov ženského pohlavia odpovedalo 168 absolventiek – t.j. 96,55% a z 39 respondentov mužského pohlavia odpovedalo aspoň na jednu položku z danej otázky 37 absolventov – t.j. 94,87%. Otázku neoznačilo spolu 8 respondentov – t.j. 3,76%, z toho 6 absolventiek (3,45% z odpovedí žien) a 2 absolventi (5,13% z odpovedí mužov).

k 1.) Položku č. 1. **áno/ ako dlho ?** s presným uvedením času ich evidencie na úradoch práce vyplnilo z 205 odpovedí na otázku 144 respondentov. Znamená to, že 70,24% všetkých absolventov bolo po ukončení štúdia evidovaných na úradoch práce, čo prestavuje takmer ¾ zo všetkých odpovedajúcich respondentov.

Tabuľka č. 2: **Absolventi evidovaní na úradoch práce**

respondenti	evidovaní absolventi	% podiel	% podľa pohlavia (168 žien, 37 mužov)
ženy	119	82,64	70,83
muži	25	17,36	67,57
spolu	144	-	-

Pri percentuálnom porovnávaní evidovaných nezamestnaných mužov a žien dochádzame približne k rovnakým hodnotám. Z celkového počtu žien odpovedajúcich na túto otázku (168 žien) bolo 70,83% evidovaných ako nezamestnané (119 žien) a z celkového počtu odpovedí mužov na túto otázku (37 mužov) bolo 67,57% absolventov nezamestnaných (25 mužov). Zo všetkých odpovedajúcich na túto položku (144) bolo: 119 respondentiek – žien (82,64%) a z 25 respondentov – mužov (17,36%).

Súčasťou položky č. 1. bola aj požiadavka, aby absolventi, ktorí boli evidovaní ako nezamestnaní (uchádzači o zamestnanie) uviedli presné časové obdobie ich evidencie.

Tabuľka č. 3: **Analýza odpovedí absolventov evidovaných na úradoch práce podľa dĺžky evidencie**

dĺžka evidencie	počet – spolu:	z toho žien	z toho mužov
3 dni	1	1	-
2 týždne	1	-	1

3 týždne	2	1	1
1 mesiac	6	5	1
2 mesiace	59	53	6
3 mesiace	37	29	8
4 mesiace	7	7	-
5 mesiacov	4	3	1
6 mesiacov	8	5	3
7 mesiacov	3	2	1
8 mesiacov	1	-	1
9 mesiacov	1	1	-
1 rok	5	5	-
vyše roka	1	1	-
1 rok + 2 mesiace	1	1	-
1 a 1/2 roka	2	-	2
2 roky	1	1	-
2 a 1/2 roka	1	1	-
dodnes	3	3	-
spolu:	144	119	25

Zo všetkých odpovedí upresňujúcich dĺžku evidencie nezamestnaných dominovali odpovede, ktoré túto dĺžku obmedzovali do 1 roka – 13 rozličných období (od 3 dní do 1 roka) a iba 6 rozličných období bolo identifikovaných v období nad 1 rok – vyše roka až do konca skúmaného obdobia (odpoveď dodnes).

Z celkového počtu 144 odpovedí až 106 respondentov (73,61%) odpovedalo, že boli evidovaní na úrade práce maximálne do 3 mesiacov. Môžeme predpokladať, že tieto 3 mesiace predstavovali obdobie od vykonania štátnych skúšok (na FF PU sa konajú zväčša koncom mesiaca máj) a letných prázdnin, pred ich prvým pracovným miestom – ide spolu o obdobie mesiacov jún, júl a august. Pri tejto interpretácii vychádzame aj z toho, že 26 respondentov (24 žien a 2 muži) uviedlo, že dĺžka ich evidencie na úradoch práce – dva až tri mesiace znamenali obdobie od skončenia štúdia na VŠ po obdobie nástupu do profesie učiteľa.

Len 38 absolventov (26,39%) uviedlo, že dĺžka ich evidencie na úradoch práce bola dlhšia než 3 mesiace. Z tohto počtu to bolo 30 žien (78,95%) a 8 mužov (21,05%). Zo všetkých evidovaných nezamestnaných žien (119) je to 25,21% a nezamestnaných mužov (25) je to 32,0%.

Podľa výsledkov výskumu je *len 9 uchádzačov o zamestnanie* zo 144 absolventov evidovaných na úradoch práce – t.j. 6, 25% – viac ako 1 rok. Z celkového počtu 9 odpovedí je 7 žien (77,78%) a len 2 muži (22,22%) evidovaných na úradoch práce dlhšie než 1 rok – môžeme ich zaradiť do kategórie *znevýhodnení uchádzači* o zamestnanie. U žien (119 absolventiek) do tejto kategórie patrí 5,88% a u mužov (25 absolventov) 8,0% – čo predstavuje nízke počty dlhodobo nezamestnaných absolventov učiteľského štúdia FF PU, resp. absolventi učiteľského štúdia sa v prevažnej miere dokážu uplatniť na trhu práce do roka po skončení štúdia.

Pri analýze odpovedí rozdelených podľa pohlavia môžeme sledovať existenciu tendencie spoločných odpovedí maximálnej dĺžky evidencie na úradoch práce do troch mesiacov – 73,61%. Ženy – absolventky uviedli v 89 prípadoch maximálnu evidenciu na úradoch práce do troch mesiacov t.j. 74,79% a 17 muži – absolventi t.j. 68,0% získali pracovné uplatnenie po troch mesiacoch evidencie ako nezamestnaní.

Pri porovnávaní výsledkov výskumu získaných z dotazníkov absolventov so štatistickými prehľadmi nezamestnaných absolventov FF PU na Úrade práce, sociálnych vecí a rodiny v Prešove (tabuľky sú v archíve KPe FF PU) dochádzame k zhodnému záveru, že počet nezamestnaných absolventov FF PU výrazne kulminuje v 6, 7, a 8. mesiaci (jún, júl a august) a nasledujúce mesiace – 9, 10, 11. a 12. (september, október, november, december) tento počet značne klesá.

k 2.) Druhou položkou v otázke bola možnosť odpovede **nie** – absolventi ňou vyjadrili to, že po ukončení štúdia na FF PU v Prešove do vyplnenie dotazníka *neboli evidovaní ako nezamestnaní* na jednotlivých úradoch práce. Zo sumárneho počtu odpovedí na túto otázku (t. j. 205 odpovedí), položku č. 2. – t.z., že absolventi neboli evidovaní na úradoch práce, označilo 51 respondentov, čo znamená 24,88% respondentov – *takmer ¼ z celkového počtu* odpovedí na danú otázku. Z tohoto počtu (51 respondentov) bolo 40 žien (78,43%) a 11 mužov (21,57%). Percentuálne vyjadrenie neevidovaných absolventov podľa pohlavia nie je výrazne odlišné: 23,81% neevidovaných žien (z počtu 168) a 29,73% neevidovaných mužov (z počtu 37).

Zaujímala nás analýza odpovedí podľa jednotlivých študijných kombinácií z toho hľadiska, ktoré z nich sa na úradoch práce vyskytujú najmenej, resp. ich absolventi uviedli, že nikdy neboli evidovaní na úradoch práce.

Tabuľka č. 4: **Študijné kombinácie neevidované na úradoch práce** (ženy + muži, spolu 51)

poradie	počet	najčastejšie neevidované študijné kombinácie
1.	6	Fi – De, Sj – Aj
2.	5	Nj – Aj
3.	3	Sj – Rj, Sj – Fi, Aj – Rj
4.	2	Sj – De, Sj – Pe, Aj – De, Aj – Es, Sj a lit, Aj – Fj
5.	1	Fi – Rj, Fj – De, Sj – Uj, Rj – De, Nj – Es, Sj – Fj, Sj – Nj, Et – Pe, Aj – Uj, Fi - Nj, Uj - De, Sj – Poľ, Pedag.

Možno trochu prekvapujúco sa medzi najčastejšími študijnými kombináciami, ktoré nie sú evidované na úradoch práce, neobjavili jazykové kombinácie, ale kombinácie študijných odborov: filozofia v kombinácii s dejepisom (6 x) a slovenský jazyk a literatúra v kombinácii s anglickým jazykom a literatúrou (tiež 6 x). Druhou najúspešnejšou študijnou kombináciou je očakávaná jazyková kombinácia nemecký jazyk a literatúra v kombinácii s anglickým jazykom a

literatúrou (5 x). Ďalšie poradie je uvedené v prehľade spracovanej tabuľky neevidovaných študijných kombinácií.

Zaujímali sme sa aj o úspešnosť jednotlivých študijných odborov, neevidovaných na úradoch práce, a zostavili sme ich poradie podľa sumárneho počtu.

Tabuľka č. 5: **Študijné odbory neevidované na úradoch práce** (ženy + muži)

poradie	počet	najčastejšie neevidované študijné odbory
1.	10	slovenský jazyk a literatúra
2.	7	anglický jazyk a literatúra
3.	6	Dejepis
4.	4	nemecký jazyk a literatúra, filozofia, ruský jazyk a literatúra
5.	3	ukrajinský jazyk a literatúra, francúzsky jazyk a literatúra, pedagogika
6.	2	estetika,
7.	1	poľský jazyk a literatúra, etika,

Ďalej sme analyzovali odpovede položky č. 2. (absolventi neboli evidovaní na úradoch práce) podľa pohlavia. Prvú skupinu tvorili absolventky – ženy, ktoré v 40 prípadoch odpovedali, že neboli evidované ako nezamestnané na úradoch práce s jednotlivými študijnými kombináciami.

Tabuľka č. 6: **Ženy – prehľad študijných kombinácií neevidovaných na úradoch práce** (spolu 40)

poradie	počet	najčastejšie neevidované študijné kombinácie
1.	6	Sj – Aj
2.	4	Nj – Aj
3.	3	Fi – De, Sj – Rj, Sj – Fi, Aj – Rj
4.	2	Sj – De, Sj – Pe, Aj – De
5.	1	Aj – Fj, Fi – Rj, Fj – De, Sj – Uj, Rj – De, Nj – Es, Sj – Fj, Sj – Nj, Et – Pe, Aj – Es, Aj – Uj, Sj a lit

Pri tejto diverzifikácií odpovedí sa potvrdila tendencia poradia zo spoločného prehľadu u žien a mužov. Na prvom mieste sa aj u žien objavila študijná kombinácia slovenský jazyk a literatúra v kombinácii s anglickým jazykom a literatúrou. Na druhom mieste to bola študijná kombinácia nemecký jazyk a literatúra v kombinácii s anglickým jazykom a literatúrou. Z nášho výskumu môžeme teda vyvodiť, že *zo žien sa na trhu práce najlepšie uplatňujú* absolventky FF PU študijnej kombinácie slovenský jazyk a literatúra v kombinácii s anglickým jazykom a literatúrou. Šesť absolventiek tejto kombinácie uviedlo, že nikdy neboli evidované na úradoch práce. Druhou najúspešnejšou študijnou kombináciou je jazyková kombinácia nemecký jazyk a literatúra a anglický jazyk a literatúra, ktorej štyri absolventky neboli evidované na úradoch práce ako nezamestnané.

Analýza daných odpovedí z hľadiska najvyššieho počtu neevidovaných študijných odborov:

Tabuľka č. 7: **Ženy – poradie neevidovaných študijných odborov na úradoch práce**

poradie	počet	najčastejšie neevidované študijné odbory
1.	9	slovenský jazyk a literatúra
2.	7	anglický jazyk a literatúra
3.	5	Dejepis
4.	4	ruský jazyk a literatúra
5.	3	nemecký jazyk a literatúra, filozofia
6.	2	ukrajinský jazyk a literatúra, estetika

Opäť v zhode s celkovým poradím neevidovaných študijných odborov sa na prvých troch miestach umiestnili tie isté študijné odbory: slovenský jazyk a literatúra, anglický jazyk a literatúra a dejepis.

Druhú skupinu analýzy odpovedí na položku č. 2. (absolventi neboli evidovaní na ÚP) otázky tvorili absolventi – muži, ktorí označili túto možnosť jedenásťkrát.

Tabuľka č. 8: **Muži – prehľad študijných kombinácií neevidovaných na úradoch práce** (spolu 11)

poradie	počet	najčastejšie neevidované študijné kombinácie
1.	3	Fi – De
2.	1	Aj – Es, Aj – Nj, Fi – Nj, Sj a lit, Uj – De, Aj – Fj, Sj – Poľ, Pedagogika

Na rozdiel od odpovedí absolventiek – žien, v tejto skupine nedošlo k tak výraznej diferenciácií odpovedí. Z uvedeného prehľadu iba študijná kombinácia filozofia – dejepis sa výraznejšie odlišuje od ostatných z hľadiska jej úspešnosti uplatnenia sa v praxi. Ostatné kombinácie sú zastúpené rovnomerne.

Pri spracovaní odpovedí mužov z hľadiska celkového počtu výskytu neevidovaných študijných odbor sme dospeli k nasledovnému poradiu:

Ani z toho pohľadu nie sú medzi poradiami neevidovaných študijných odborov výrazné diferenciácie. V zhode s celkovým prehľadom poradia študijných odborov je na prvom mieste anglický jazyk a literatúra, na druhom mieste nasledujú ďalšie jazykové odbory (nemecký, slovenský a ukrajinský), spolu s filozofiou a dejepisom.

Tabuľka č. 9: **Muži – poradie neevidovaných študijných odborov na úradoch práce**

poradie	počet	najčastejšie neevidované študijné odbory
1.	3 x	anglický jazyk a literatúra
2.	2 x	nemecký jazyk a liter., slovenský jazyk a liter., ukrajinský jazyk a liter., filozofia, dejepis,
3.	1 x	francúzsky jazyk a literatúra, poľský jazyk a literatúra, estetika, pedagogika

k 3.) Treťou položkou, na ktorú mohli absolventi označiť v rámci sledovanej otázky bola odpoveď **„iba cez prázdniny mávam výpoveď“**. Ňou sme sa snažili zistiť, koľko absolventov je v čase prázdnin pravidelne evidovaných na úradoch práce a na začiatku školského roka sú opäť zamestnaní na školách. Cieľom takto riešeného pracovného pomeru s absolventmi – 10 mesiacov zamestnaní a 2 mesiace evidovaní na úradoch práce ako nezamestnaní – môže byť zrejmá snaha škôl o šetrenie financií na mzdách a jednotlivých odvodoch za učiteľov počas prázdnin. (Ide o odpovede, ktoré sú spojené s prvým, resp. druhým zamestnaním absolventov.) Iným dôvodom týchto výpovedí je aj tá možnosť, že absolventi si nájdu v škole zamestnanie len na jeden školský rok – napr. v čase zastupovania učiteľky na materskej dovolenke, dlhodobej práceneschopnosti pedagóga danej školy – a po uplynutí daného školského roka sú nútení opäť sa evidovať na úradoch práce a hľadať si iného zamestnávateľa. Napr. jedna absolventka (Nj – De) uviedla, že pôsobí už na tretej škole a jediný absolvent (Sj – De) v tejto kategórii uviedol, že je to už jeho štvrté pôsobisko.

Podľa výsledkov výskumu je počet absolventov s pravidelnou evidenciou na úradoch práce počas prázdnin veľmi nízky. Z celkové počtu odpovedí na otázku č. 28. (205 respondetov) sa k tejto forme nezamestnanosti prihlásilo len 9 absolventov, t.j. 4,39%. Rozdelenie absolventov podľa pohlavia nám poukazuje na to, že z počtu 168 žien iba 8 absolventiek máva počas prázdnin výpoveď, čo predstavuje 4,76% a u mužov je to z celkového počtu 37 odpovedí iba 1 absolvent (2,70%).

Tabuľka č. 10: **Študijné kombinácie evidované na úradoch práce počas prázdnin**

respondenti	počet evidencií	študijné kombinácie
ženy	2	Sj – Pe
	1	Nj – De, Sj – Es, Sj – Aj, Sj – De, Sj – Uj, Aj – Rj
muži	1	Sj – De

Pri pohľade na uvedené študijné kombinácie sa javí, že najväčší počet výpovedí počas prázdnin majú absolventi so študijnou kombináciou slovenský jazyk. Z 9 evidovaných odpovedí je tomu tak v 7 prípadoch – dvakrát s odborom pedagogika (ženy) a s odborom dejepis (žena, muž). Je nutné upozorniť aj na to, že na vysoký počet evidencie študijného odboru slovenský jazyk môže mať vplyv aj ten fakt, že tento odbor je v najširšej ponuke kombinácií s inými odbormi na FF PU. Celkovo trikrát sa v tejto kategórií objavili absolventi so študijným odborom dejepis a dvakrát so študijným odborom pedagogika a anglický jazyk a literatúra.

Záver

Podľa nových legislatívnych opatrení (najmä Zákon zo 4. decembra 2003 o službách zamestnanosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zbierka zákonov č. 5/2004, čiastka 4. a jeho novely) absolvent, ktorý nie je zamestnaný nie je povinný hlásiť tento stav na úrade práce, má však na základe vlastnej aktivity *právo na prístup k zamestnaniu.* Pri ďalšom skúmaní evidencie nezamestnaných absolventov je preto nutné brať do úvahy, že úrady práce evidujú len tých *uchádzačov o zamestnanie, ktorí o to sami požiadali*, t.z. že štatistické prehľady nebudú obsahovať všetkých nezamestnaných absolventov. Štatistické evidencie uchádzačov o zamestnanie poskytujú prehľad nezamestnaných absolventov učiteľstva všeobecnovzdelávacích predmetov podľa ukončenej školy (fakulty) a roku ukončenia štúdia. Táto evidencia nie je však diferencovaná podľa študijných kombinácií, resp. študijných odborov, čo nedáva možnosť celkového prehľadu nezamestnaných učiteľov podľa aprobácií a rovnako nie je možné robiť komparáciu štatistických prehľadov s výsledkami získanými prostredníctvom dotazníkov, resp. iných metód zberu informácií. Z toho vyplýva, že nie je možné na základe týchto prehľadov korigovať ponuky učiteľských študijných kombinácii, ktorými by fakulty (univerzity) usmerňovali prípravu žiaducich, resp. menej žiaducich kombinácií na základe potrieb praxe v jednotlivých regiónoch Slovenska.

Vzhľadom k tomu, že absolventi učiteľstva nie sú na úradoch práce evidovaní ako samostatná zvláštna skupina nezamestnaných, sú im ponúkané klasické rekvalifikačné kurzy, ktoré väčšinou nie sú smerované na rozšírenie kvalifikácie – získanie ďalšieho študijného odboru. Ak by napr. ÚPSVaR oslovili fakulty, aby pripravili pre nezamestnaných učiteľov rozširujúce vzdelávanie napr. bakalárskeho stupňa (napr. niektoré jazyky), absolventi by mali väčšiu možnosť uplatniť sa, ostali by v školstve, využili by učiteľskú prípravu a možno by sa postupne uplatnili aj s pôvodne vyštudovanými aprobáciami.

Zmenou legislatívnych opatrení došlo k tomu, že zamestnávateľ nie je povinný hlásiť voľné miesta na ÚPSVaR. Dané úrady práce tak nemajú prehľad o voľných miestach pre absolventov učiteľského štúdia, sú odkázané iba na informácie, ktoré im dobrovoľne pošle daná škola, resp. na vlastné zisťovanie voľných miest na školách (ide o jav tzv. frakčnej nezamestnanosti).

Neexistuje žiadna priama spolupráca medzi ÚPSVaR a napr. Ministerstvom školstva SR, resp. oddeleniami školstva na MsÚ, Okresnom úrade, Prešovskom samosprávnom kraji ohľadom ponuky a dopytu učiteľských miest, resp. o riziku možnej nezamestnanosti niektorých učiteľských odborov (napr. je príliš veľa nezamestnaných slovenčinárov, je nutné informovať MŠ SR, fakulty v danom regióne, že je zbytočné ich vzdelávať, alebo naopak.)

LITERATÚRA

CIMERMANOVÁ, I., 2004: Multimediálna výučba, študent a učiteľ. In: Studia Philologica Annus XII. Prešov, FHPV PU, s. 198-208.

GOGA, M., 2002: O vzdelávacích systémoch vo vybraných krajinách. Prešov, MPC. ISBN 80-8045-283-0

KASÁČOVÁ, B., 2004: Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe. Prešov, MPC. ISBN 80-8045-352-7

KOSOVÁ, B., 2004: Európske inšpirácie v primárnom vzdelávaní. In: Aktuálne otázky výchovy a vzdelávania v období vstupovania do EÚ. Nitra, PedF UKF, s. 54-66. ISBN 80-8050-657-4

LUKÁČ, E., 2004: K niektorým modelom prípravy učiteľov 2. a 3. stupňa. In: Aktuálne otázky výchovy a vzdelávania v období vstupovania do EÚ. Nitra, PedF UKF, s. 301-306. ISBN 80-8050-657-4

SPILKOVÁ, V. a kol., 2004: Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno, Paido. ISBN 80-7315-081-6

VÁŇOVÁ, M., 2003: Přípravné učitelské vzdělávání v zemích EU. Pedagogická revue, roč. 55, č. 3, s. 259-270.

ZAHATŇANSKÁ, M., 2005: Príprava učiteľov – teória a prax. In: História, súčasnosť a premeny učiteľského vzdelávania. 1. diel. Banská Bystrica, PedF UMB, s. 326-327. ISBN 80-8083-107-6

Resumé: The article presents the results of the survey realized on the sample of the graduates of the institutions focusing on the preparation of the teacher. He survey studied the issue of their employment and opinions about selected aspects of the pre-gradual preparation. The survey discusses the two hundred and thirteen (213) 1998/1999 – 2002/2003 graduates. It provides the conclusions and recommendations how to make the pre-gradual preparation of the teachers-to-be more effective.

Doc. PhDr. Eduard Lukáč, PhD.
Katedra pedagogiky FF PU v Prešove,
ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov
e-mail: luke@ unipo.sk

Strategie vyučování z pohledu genderové diference u adolescentů

Iva Čejková – Lenka Hrušková

Anotace: Tento příspěvek se zabývá problematikou vývoje mezipohlavních rozdílů (v oblasti gender identity a učebních stylů) vzhledem k období adolescence. Tyto mezipohlavní rozdíly jsou dány do souvislostí s různými vyučovacími strategiemi: kompetitivními, individualistickými, kooperativními.

Klíčová slova: genderové diference, genderová identita, učební styl, strategie vyučování (kompetitivní, individualistické, kooperativní)

Rozdíly mezi pohlavími začínají být v současné době považovány za významné edukační determinanty. „V tradiční pedagogice se většinou uvažuje jen o „žácích“ jakožto bezpohlavních bytostech. Nedostatečně se bere do úvahy, že žáci jsou vždy příslušníci jedné ze dvou základních lidských skupin – tedy jsou to buď dívky, nebo chlapci. ... V jiných sociálních vědách (v sociologii, kulturní antropologii, etnografii aj.) jsou sexové diference důsledně brány na zřetel, protože je o nich prokázáno, že jsou významnou determinantou různých sociálních jevů a procesů.“ (Průcha, J., 1997, s. 141)

Také vývojová psychologie se zabývá rozdíly mezi pohlavími. Pro rozvoj gender identity je důležité zejména období předškolního věku. Souvisí to s tím, že v tomto období dochází k rozvoji poznávacích procesů a v důsledku toho se mění i sebepojetí dítěte. Dítě o sobě uvažuje, uvědomuje si svou jedinečnost a zároveň i odlišnost od ostatních lidí. Určité sebepojetí sebe sama se u dítěte objevilo už v období batolete. Toto sebepojetí zahrnovalo různé informace o sobě samém, které měly popisný charakter, např. sebeobraz, představu sebe sama i názory a hodnocení jiných lidí. V předškolním věku však děti začínají chápat sebe sama jako subjekt, a tak vzniká vědomí vlastní identity. (Vágnerová, M., 2000, s. 115)

Součástí identity dítěte předškolního věku jsou i všechny sociální role, které má. Na významu nabývají především ty role, které přesahují rámec rodiny a signalizují pozici dítěte v jiném než rodinném sociálním prostředí. Tyto role potvrzují dosažení určitého postavení, které se projeví i v sebepojetí dítěte. Klíčová je i tzv. gender role, jejíž vymezení se v předškolním věku rovněž zpřesňuje a diferencuje. Rozlišujeme biologickou pohlavní roli, která je dána pohlavím dítěte a gender roli, která zahrnuje sociální pojetí mužské a ženské role, vymezuje její obsah, s nímž se dítě pod tlakem sociokulturních vlivů postupně ztotožňuje. Gender roli můžeme jinak označit také jako sociální pohlavní roli. (Vágnerová, M., 2000, s. 115)

Gender role má své sociální vymezení. Každá společnost si vytváří určité stereotypy, které fungují jako sociální očekávání, tzn. že vymezují pro chlapce a dívky přijatelné chování i úpravu zevnějšku. Společnost zároveň vytváří tlak na její přijetí a opačné jednání nějakým způsobem sankcionuje. V naší kultuře jsou mnohé ženské a mužské vlastnosti chápány jako protikladné, i když v poslední době se objevuje tendence tyto rozdíly vyrovnávat. Psychické vlastnosti, které jsou považovány za typicky mužské či ženské, existují u obou pohlaví. Pouze u jednoho z nich jsou však pozitivně hodnoceny a sociálně posilovány. V případě opačných (tzn. pro určité pohlaví nežádoucích) projevů dochází k jejich zeslabování prostřednictvím negativní zpětné vazby. (Vágnerová, M., 2000, s. 115 – 116)

Pro stereotyp chlapecké role jsou charakteristické vlastnosti: nezávislost a soutěživost, sebevědomí, síla a dominance, tj. takové, které vedou k aktivnímu, asertivnímu, nezávislému chování. **Stereotyp dívčí role** je typický vlastnostmi: závislostí, empatií a citovostí, laskavostí, jemností a bezmocností (často spíše demonstrovanou než reálnou). Tyto vlastnosti vedou k chování, v němž převažuje empatie k ostatním, tendence ostatní podporovat a pomáhat jim. Jde o

komplementární, submisivní chování ve vztahu k asertivní dominanci mužské role. Takto popsané stereotypy jsou samozřejmě krajními variantami dvou protikladných sociálních stereotypů. (Vágnerová, M., 2000, s. 118)

V průběhu dětství se tyto oddělené sociální role rozvíjí, děti dávají přednost hře s dětmi téhož pohlaví, s nimiž se ztotožňují. Rodiče tuto tendenci podporují a takové projevy pozitivně hodnotí. K rozvoji této složky identity přispívají různé sociokulturní vlivy. Velký význam má působení médií – dětských knih, pořadů v televizi, filmů, divadelních představení, v nichž jsou určitým, obvykle dost rozdílným způsobem prezentovány děti i dospělí opačných pohlaví. (Vágnerová, M., 2000, s. 118)

Zároveň existují hračky specifické pro děvčata (např. panenky) a pro chlapce (např. autíčka). Stejně tak je rozlišena i literatura (dívčí a chlapecká četba), také mohou být filmy určené spíše chlapcům nebo spíše dívkám. (Průcha, J., 1997, s. 142-143) To vše má vliv na formování rozdílné identity.

Tento vývoj se potom promítne do **identity adolescenta**. Z hlediska identity v adolescenci lze říci, že dívky naplňují svou identitu spíše kooperací než soutěžením. Svou identitu definují prostřednictvím vztahů k lidem a méně vlastnostmi, které charakterizují samostatnou identitu. Chlapci tohoto věku považují za nejvýznamnější svou individuální identitu danou kompetencemi, výkonem a dosaženou sociální pozicí, tj. v zásadě spíše soupeřením než kooperací, více dominancí než submisí. (Vágnerová, M., 2000, s. 264-265)

Z hlediska procesu učení je také nutné se zabývat **rozdílnými předpoklady k učení** dívek a chlapců. Často bývá poukazováno na rozdíly ve verbálních schopnostech dívek a chlapců, ve schopnostech pro matematické myšlení, ve vizuálně prostorové představivosti aj J. Průcha ve své *Moderní pedagogice* uvádí shrnutí výsledků výzkumů, které provedli Biggs a Moore (1993). Bylo prokázáno, že verbální schopnosti mají rozvinutější dívky, matematické a vizuálně prostorové schopnosti mají rozvinutější chlapci. Z hlediska agresivity, která byla také zkoumána, se dívky jeví jako méně agresivnější. Tyto výzkumy však např. v českých a slovenských podmínkách nebyly potvrzeny. Novák a Pstružinová (1982), kteří testovali verbální schopnosti českých dětí ve věku 9 – 15 let, nepotvrdili významné rozdíly mezi chlapci a dívkami. Gavora (1992) ve výzkumu, který zkoumal schopnosti slovenských žáků porozumět testu, nezjistil signifikantní rozdíly co do pohlaví žáků. To znamená, že dívky dosahovaly většinou lepší úrovně této schopnosti než chlapci, avšak nikoli statisticky významně. (Průcha, J., 1997, s. 145-147)

Je zřejmé, že výsledky výzkumů v této oblasti nejsou jednoznačné. Problematičnost těchto výzkumů je dána také tím, že není jisté, zda jsou zjištěné rozdíly mezi pohlavími více ovlivněny biologickými předpoklady nebo sociokulturními vlivy.

Podíváme-li se celkově na vzdělávací výsledky dívek a chlapců, můžeme přesto říci, že sexové diference je nutno považovat za vstupní determinantu ovlivňující školní edukační procesy a jejich výstupy. Nelze však konstatovat, že pouze dívky

nebo pouze chlapci jsou celkově lepší v dosahovaných výsledcích vzdělávání. Spíše platí, že v některých oblastech vzdělávání mají lepší výsledky chlapci, kdežto v jiných dívky. (Průcha, J., 1997, s. 176)

Rozdíly mezi pohlavími lze najít také při analýze **stylů učení**. Z hlediska pohlaví bylo prokázáno, že chlapci na středních školách pociťují menší odpovědnost za výsledky svého učení. Nedávají jednoznačně přednost ani učení o samotě, ani učení s kamarády. Více jim vyhovuje, když mohou být při učení manuálně činní. Dávají přednost taktilnímu učení, provádění pokusů, konstruování. Stavějí se odmítavě k učení, které má větší emocionální náboj. Středoškolský učitel pro ně není motivujícím faktorem. (Mareš, J., 1998, s. 118-119)

Dívky na středních školách jsou při učení odpovědnější. Vyhovuje jim jak učení o samotě, tak společné učení s kamarádkami a kamarády. Narozdíl od chlapců je taktilní učení nepřitahuje. Naopak zážitkové učení, akcentující emocionální aspekty učiva, jim v tomto věku připadá nanejvýš důležité a uvítaly by ho ve větší míře. Středoškolský učitel je pro ně motivujícím faktorem, není jim jedno, co si o nich myslí, chtějí mu udělat radost. (Mareš, J., 1998, s. 119)

Z hlediska souvislosti mezipohlavních rozdílů se strategiemi vyučování je přínosný výzkum, který studoval u vysokoškoláků, jak se styly učení projevují v mezilidské komunikaci. Muži preferovali nezávislejší styl učení a také styl učení, který lze označit jako sociálně vyhýbavější. Ženy prožívaly více komunikačních obav, ale byly bezprostřednější. Preferovaly kooperativní a participační styly učení. (Mareš, J., 1998, s. 119)

Vyučovací strategie, jejichž základem jsou vyučovací metody a organizační formy vyučování, můžeme z hlediska způsobu hodnocení, osobního cíle a typu interakce rozdělit následujícím způsobem: **strategie kompetitivní, individualistické a kooperativní**. (Kasíková, H., 1997, s. 27)

Základním rysem **kompetitivních strategií** je konfrontace, soutěž, boj. Tyto strategie podporují soutěživost. Hodnocení probíhá seřazením žáků od nejlepších až po nejhorší. Jednotliví studenti chtějí být lepší než druzí, chtějí soutěžit a vyhrávat. Řídí se heslem „já vyhraji, když ty prohraješ.“ Vyučující využívá soutěživé hry, při kterých se vítězové radují, upevňují si svoji sebedůvěru, svoji pozici mezi ostatními. Na druhé straně stojí poražení, velmi často jedni a ti samí, kteří ztrácejí i tu malou sebedůvěru, která v nich ještě zbyla, cítí se odstrčení a nešťastní. Při řešení úkolu jsou žáci v tzv. negativní vzájemné závislosti. Úspěch v těchto strategiích je založen na neúspěchu druhého. Konkrétně to znamená, že úspěch jednoho žáka je podmíněn tím, že ostatní ve srovnání s ním musí mít méně těch znalostí nebo dovedností, které jsou hodnoceny. V současné praxi školy stále setkáváme převážně s využíváním kompetitivních strategií.

Strategie individualistické umožňují splnění úkolu nezávisle na ostatních. Tento způsob výuky postrádá v úkolové situaci jakoukoli závislost žáků na sobě navzájem. Individualistické uspořádání výuky je založeno na nezávislé činnosti žáků při dosahování cílů: žáci se pohybují k předem danému kritériu, popř. k vlastním individuálním cílům, vlastním individuálním tempem a ve vlastním

vyhrazeném prostoru. Individuální cíle a výsledky jsou hodnoceny podle předem stanovených kritérií. Výsledky nejsou vzájemně srovnávány mezi žáky navzájem, tudíž je vyloučena konfrontace. Vyučující hodnotí úkol jako splněný či nesplněný nezávisle na tom, jak splnili úkol druzí. Úspěch jednoho žáka neovlivní úspěch nebo neúspěch jiného žáka.

Strategie kooperativní jsou založeny na principu spolupráce při dosahování cílů. Směřují k tomu, aby jednotlivci při plnění úkolu přispívali ke splnění společného cíle. Výsledky jednotlivců jsou podporovány činností celé skupiny a celá slupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Mezi jedinci se tímto vytváří tzv. pozitivní vzájemná závislost. Základními rysy kooperativních strategií jsou spolupráce, sdílení, podpora. Tyto strategie jsou založené na týmové práci, která vyžaduje ke své úspěšnosti diverzitu (různost) nápadů a přístupů. Důležitý je zde princip uznávání osobní hodnoty každého a respektu ke každému členovi týmu. Strategie těží z různosti silných stránek všech členů týmu. Odlišností je využito, nejsou pouze tolerovány.

Podíváme-li se na výše uvedené rozdělení vyučovacích strategií z hlediska rozdílných stereotypů rolí jednotlivých pohlaví, dále z hlediska preferovaných stylů učení v adolescenci, můžeme dospět k následujícím předpokladům.

U chlapců je v rámci stereotypu jejich chlapecké role rozvíjena soutěživost a podobné vlastnosti. Soutěživost se pak stává důležitým prostředkem při dosahování cílů právě v období adolescence. Můžeme tedy předpokládat, že chlapci preferují spíše kompetitivní vyučovací strategie, jejichž hlavním rysem je právě soutěživost. Při analýze stylů učení však bylo prokázáno, že chlapci preferují na střední škole styl učení bez emocionálního náboje a na vysoké škole styl, který lze označit jako sociálně vyhýbavější. To vytváří předpoklad pro upřednostňování individualistických strategií.

Pro stereotyp dívčí role je typický rozvoj vlastností jako je empatie, závislost, citovost. Z hlediska identity dívek v adolescenci můžeme říci, že svoji identitu naplňují spíše kooperací než soutěžením. Na střední škole preferují dívky narozdíl od chlapců zážitkové učení, důležité jsou pro ně také emociální aspekty učiva, na vysoké škole potom dívky preferují přímo kooperativní a participační styly učení. Lze tedy předpokládat, že dívky při vyučování budou preferovat kooperativní vyučovací strategie.

Potvrzení těchto předpokladů je možné provedením podrobnějšího výzkumného bádání v této oblasti. Vyvstávají následující otázky: *Ovlivňuje rozdílný stereotyp rolí u jednotlivých pohlaví preferenci určité vyučovací strategie? Preferují jedinci opačného pohlaví určité vyučovací strategie v souvislosti s preferovanými styly učení?* Z opačného pohledu se můžeme ptát: *Mohou používané vyučovací strategie ovlivňovat rozvoj opačných vlastností než je dáno stereotypem role určitého pohlaví? Mohou používané vyučovací strategie ovlivňovat učební styl žáka?* Samozřejmě je také nutné klást si otázky ohledně dalších proměnných, které mohou do této zkoumané oblasti vstupovat. Těmito otázkami se autorky v rámci svých výzkumů budou dále zabývat.

LITERATURA

KASÍKOVÁ, H., 2001: Kooperativní učení a vyučování. Praha, Karolinum. ISBN 80-246-0192-3
KASÍKOVÁ, H., 1997: Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha, Portál. ISBN 80-7178-167-3
MAREŠ, J., 1998: Styly učení žáků a studentů. Praha, Portál. ISBN 80-7178-246-7
PRŮCHA, J., 1997: Moderní pedagogika. Praha, Portál. ISBN 80-7178-170-3
VÁGNEROVÁ, M., 2000: Vývojová psychologie. Praha, Portál. ISBN 80-7178-308-0

Mgr. Čejková Iva
Jihočeská univerzita v Českách Budějovicích
Teologická fakulta, Katedra pedagogiky
Kněžská 8, 370 01 České Budějovice
Česká republika
Tel. č.: +420-387-773 510, e-mail: cejkovai@tf.jcu.cz

Mgr. Hrušková Lenka
VOŠ České Budějovice
Okružní 10
370 05 České Budějovice
Česká republika
Tel. č.: +420-387-842 136, e-mail: hruskova@voscb.cz

Školský psychológ a jeho možnosti v prevencii rizikového správania

Marta Valihorová

Anotácia: V príspevku uvažujeme o možnostiach školského psychológa pri prevencii rizikového správania, osobnitne pri prevencii násilia na školách. Naznačujeme možnosti spolupráce s učiteľmi pri prevencii, prípadne redukovaní násilia na školách.

Kľúčové slová: školský psychológ, prevencia, rizikové správanie, násilie, učiteľ.

Východiská:

V posledných rokoch, aj v súvislosti s narastaním rizikového správania sa žiakov – (záškoláctva, drogová závislosť, rôzne formy násilia), sa čím ďalej tým viac ukazuje potreba školských psychológov na školách. Funkcia školského psychológa nie je nová, veď už pred 40. rokmi sa koncepciou jeho práce i prípravy

školských psychológov zaoberali takí významní psychológovia, ako bol prof. Ďurič, doc. Jurčo, doc. Blaškovič, prof. Hvozdík a ďalší.

Vstup psychológov priamo do škôl a školských zariadení uľahčil vládou SR schválený zákon NR SR č. 279 Z. z. o školských zariadeniach a Vyhláška MŠ SR o podrobnostiach o vychovnom poradenstve a o poradných zariadeniach č. 43/1996.

V nadväznosti na tieto legislatívne normy aj Projekt Milénium, Národný program výchovy a vzdelávania počíta s funkciou školského psychológa. V 8. pilieri – Podporné služby škole sa jasne konštatuje, že moderná škola sa nevybuduje a náročné úlohy, medzi ktoré patrí i prevencia rizikového správania, sa nezvládne, ak nebudú na školách tzv. podporné služby. Medzi tieto nepochybne patrí i školský psychológ, ktorý by mal pracovať na každej škole s viac ako 700 žiakmi. V posledných rokoch i v Pedagogicko – organizačných pokynoch, ktoré vydáva MŠ SR sa upozorňuje na prijímanie školských psychológov.

Aká je však skutočnosť? Na slovenských školách v súčasnosti pracuje niečo viac ako 70 školských psychológov, ktorí o. i. prispievajú svojou činnosťou k humanizácii škôl, realizujú rôzne formy prevencie rizikového správania, aplikujú špecifické programy v tejto oblasti a vykonávajú ďalšie činnosti, ktoré sú v súlade so schválenou koncepciou práce školského psychológa. Podotýkame, že všetci školskí psychológovia sú ženy.

Ako je z uvedeného zrejmé, situácia nie je priaznivá a ukazuje sa ako dôležité venovať sa najmä propagácii funkcii a činnosti školských psychológov.

Pri aplikácii humanistických princípov do výchovno-vzdelávacieho procesu škôl sa v zahraničí ukázali ako veľmi úspešné tieto psychologické koncepcie, ktoré v praxi škôl realizovali školskí psychológovia.

1. Terapeutická koncepcia – pomáha učiteľom všimnúť si dôležitosť emocionálnej dynamiky jedincov.
2. Behaviorálna koncepcia – poskytuje učiteľom užitočné metódy a techniky na rozvíjanie niektorých druhov zručnosti.
3. Koncepcia duševného zdravia – berie sa do úvahy jednak osobnostná a jednak sociálna dynamika výchovno-vzdelávacieho procesu, nezaoberá sa dynamikou života skupiny.
4. Koncepcia skupinovej dynamiky – najviac sa priblížila poskytnutiu optimálnych metód pre humanizovanie školy, ale jej orientácia na malé skupiny obmedzila prínos pre väčšie školské organizácie.

Ako je všeobecne známe, v našich školách sa ukazuje byť účinná tvorivo – humanistická koncepcia M Zelinu, ktorá zahrňuje tieto princípy:

- výchova je dôležitejšia ako vzdelávanie,
- rozvíjanie najvyšších kognitívnych funkcií a celého komplexu kognitívnych funkcií,
- štrukturovanie nonkognitívnych funkcií ako východiská a predpokladu pre tvorivú výchovu,
- nové chápanie faktu, t. j. interakčnej jednotky učiteľ – žiak vo výchove,
- akcent na funkciu a precesy osobnosti a nie na činnosti,

- inovácia hodnotenia osobnosti žiaka,
- prepojenie pscychológie a pedagogiky.

Aplikácia tejto koncepcie je v rukách školských psychológov. Môžeme konštatovať, že mnohí učitelia sú ochotní spolupodieľať sa a podporovať humanistické trendy vo svojich školských podmienkach a v spolupráci aj so školským psychológom úspešne realizovať i preventívne aktivity. Domnievame sa totiž, že práve humanizáciou pedagogického procesu v celkovej atmosfére v škole sa môže predísť výskytu rizikového správania.

V súčasnosti sa začína objavovať nový pohľad na koncepciu práce školského psychológa. Za základnú, prímárnu rolu sa teda považuje:

- jeho vstup do humanizácie školy a pomoc pri uplatňovaní humanistických princípov vo výchove a vzdelávaní žiakov, úsilí humanizovať školskú atmosféru a medziľudské vzťahy v škole, súčasťou ktorých sú aj vzťahy v učiteľskom zbore a tiež medzi učiteľmi a rodičmi.
- riešenie problémov žiakov v učení, správaní a pri voľbe povolania. Dôraz je orientovaný na sociálnu dynamiku školy, ako aj na osobnostnú dynamiku žiakov, u ktorých sú prejavy rizikového správania.

Zvyčajne sa s problémovým žiakom pracovalo v izolovaných podmienkach bez toho, aby sa bral ohľad na jeho vzťahy k učiteľom a k spolužiakom. Prirodzene aj v humanizovanej škole potrebujú žiaci individuálnu pomoc. Ak im školský psychológ dokáže zabezpečiť pomoc v rámci krátkodobých alebo stredne dlhých intervencií, zostávajú v škole vo svojom špecifickom prostredí. V prípade vážnejších problémov požiada o pomoc poradenských psychológov z pedagogicko-psychologických poradní, ktorí budú s nimi pracovať na poradni, kde využijú svoje stratégie.

Dôležitým faktorom pri procese humanizácie je, aby sa teda na plnení nových úloh zaangažoval do väčšej miery aj školský psychológ a umožnili učiteľom získať:

- teoretické vedomostí o procese humanizácie a o faktoroch, ktoré ju ovplyvňujú. Humanizácia môže byť totiž významný prostriedok prevencie rizikového správania.
- sociálno-psychologické zručnosti v oblasti komunikácie, kooperácie, empatie, pomoc pri rozvíjaní aktívneho počúvania, asertivity a adektvátneho zvládnutia náročných životných situácií, čo tiež považujeme v súvislosti s prevenciou za dôležité,
- vedomosti a zručnosti na používanie štandardizovaných pedagogicko-psychologických diagnostických testov, ktoré sú zamerané na lepšie poznávanie osobnosti žiakov,
- vedomosti a zručnosti na používanie a vlastné vypracovanie štandardizovaných didaktických testov,
- poznatky o najnovších netradičných didaktických formách, metódach a prostriedkoch, zmenu vzťahov so žiakmi a v rámic učiteľského zboru.

Práca školského psychológa v humanisticky orientovanej škole je výrazne ovplyvnená koncepciami skupinovej dynamiky a duševného zdravia. Teda na ich

základe sa musí usilovať vytvoriť na škole podporujúce sociálne prostredie a dobré medziľudské vzťahy pre psychické zdravie žiakov a učiteľov. Školský psychológ pracuje aj s problémovými žiakmi, resp. so žiakmi s rizikovým správaním.

Školský psychológ sa orientuje predovšetkým na poznávanie a rozvíjanie kvalitných sociálnych zručností žiakov, na konzultačnú prácu s učiteľmi a tiež na zabezpečovanie efektívnejšej spolupráce školy a rodiny. Ich úspešná spolupráca môže byť efektívnym prostriedkom prevencie rizikového správania

Môžeme konštatovať, že humanizácia školy je významným krokom vo vývoji školstva. Na rozdiel od tradičných škôl, humanistickým školám nejde len o nadobudnutie vedomosti, ale aj o osobnostný rozvoj žiakov a práce tu je nevyhnutná aj činnosť školského psychológa.

Vzhľadom k aktuálnosti pôsobenia školského psychológa na škole, realizovali sme medzi učiteľmi prieskum, ktorého výsledky stručne uvádzame v ďalšej časti nášho príspevku.

Výsledky prieskumu

Cieľom nášho širšie koncipovaného prieskumu bolo zistiť a analyzovať názory triednych učiteľov na to, či práca školského psychológa môže pomôcť pri každodennom riešení mnohých problémov, s ktorými sa dnešní žiaci a učitelia v škole stretávajú. Zistiť informovanosť a poznatky triednych učiteľov o práci školského psychológa. Zároveň sme chceli zistiť predstavy učiteľov o spolupráci triedny učiteľ – školský psychológ, o jej pozitívach, negatívach. Na realizovanie tohto cieľa sme použili anonymný dotazník.

Celkove sa nášho prieskumu zúčastnilo 100 rodičov a 100 učiteľov ZŠ. Zameriame sa na stručnú analýzu prieskumu u triednych učiteľov. Respondentov – učiteľov sme sa pýtali na ich názor na prácu školského psychológa.

Zaujímalo nás, aký majú triedni učitelia názor na prácu školského psychológa, na jeho funkcie a úlohy, čo si myslia o spolupráci s týmto odborníkom. Viac ako 60% učiteľov si myslí, že školský psychológ má svoje opodstatnenie na školách a rieši problémy žiakov v rodine, problémy neprispôsobivých žiakov, atď. Viac ako 90% respondentov sa vyjadrilo v tom zmysle, že školský psychológ by mal byť na každej škole, najmä z týchto dôvodov:

- narastá počet problémových žiakov, resp. žiakov s rizikovým správaním,
- pribúda záškolákov,
- stupňuje sa šikanovanie,
- nastávajú problémy žiakov v učení a pod.,
- zvyšuje sa zaťaženosť učiteľov, výskyt kardiovaskulárnych problémov.

V tejto súvislosti nás zaujímalo, či majú učitelia prehľad o náplni práce a funkciách školského psychológa. Odpovede na túto otázku sa zhodovali s ponímaním funkcií a náplne práce školského psychológa tak, ako je uvedené v odbornej literatúru (Hvozdík, Gajdošová). Viac ako 65% z oslovených učiteľov si myslí, že školský psychológ by mal hlavne riešiť problémy žiakov v správaní sa v

škole a v školských zariadeniach, ale aj problémy s učením. Zároveň školského psychológa považuje za významnú osobnosť, podieľajúcu sa na prevenciu rizikového správania. Tiež väčšina respondentov uviedla, že by bolo vhodné na škole zaviesť viac hodín s vyučovaním napr. právnej a etickej výchovy, viac besied na rôzne témy, ako sú kriminalita mládeže, drogová závislosť, agresivita a šikanovanie a iné podľa vlastného výberu žiakov, čo ich zaujíma a trápi, na ktoré otázky potrebujú odpovede. Tieto stretnutia by podľa názoru učiteľov mohol realizovať práve školský psychológ. 40% respondentov vyjadrilo názor, že školský psychológ uskutočňuje na školách prevažne poradenskú činnosť – ide o diagnostikovanie problémov, ktoré sa vyskytujú v školských podmienkach.

Na overenie úprimnosti odpovedí učiteľov sme dali doplňujúcu otázku, ktorou sme sa pýtali, či pôsobením školského psychológa na škole je možné dosiahnuť to, aby žiaci dosahovali lepšie vyučovacie výsledky a či sa môže predísť rizikovému správaniu. Viac ako 60% učiteľov sa domnieva, že prítomnosť školského psychológa sa môže prejaviť v zlepšení výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov, v zlepšení vzťahu žiaka ku škole a aj ďalšie zistenia smerujú k prevencii rizikového správania. Väčšina učiteľov sa zhodla v názore, že školský psychológ by mal byť na škole, a byť k dispozícii žiakom, učiteľom i rodičom vtedy, keď o to požiadajú, alebo keď je to prospešné.

Úspešnosť práce školského psychológa v značnej miere závisí od dôvery, ktorú k nemu žiaci, rodičia, ale aj učitelia majú. Zaujímalo nás preto, aký majú učitelia vzťah k školskému psychológovi. Chceli sme zistiť, či by sa v prípade problémov so žiakmi na neho obrátili. Väčšina učiteľov (94%) by ho s dôverou vyhľadala, len 3 učitelia (6%) by s jeho pomocou nepočítala.

Najčastejšie by ho požiadali o pomoc pri riešení problémov žiakov s učením (64%), pri riešení problémov v správaní žiakov (23%), pri riešení problémov s kolegami (10%), pri riešení problémov s rodičmi (3%).

Jedna z položiek dotazníka bola, či oslovení učitelia počas svojho pedagogického pôsobenia sa stretli so školou, na ktorej pôsobil alebo pôsobí školský psychológ. Len 13,3 percenta skúmaných učiteľov pozná školu, na ktorej bol alebo je školský psychológ, a väčšina učiteľov sa v praxi nestretla so školským psychológom. Teda spolupráca školského psychológa a učiteľa je síce žiadúca, ale je to stále len vízia a očakávania, ktoré optimisticky povedané sa raz naplnia tak, že každá škola si bude môcť dovoliť prijať školského psychológa. Aj odpovede na ďalšie otázky nášho dotazníka potvrdili skutočnosť, že učitelia vnímajú prácu školského psychológa na škole ako dôležitú, dokonca stotožňujú sa s tvrdením, uvedeným v Miléniu, že pre úspešné napĺňanie úloh škôl, pre zvýšenie ich humanizácie, sa stáva školský psychológ nevyhnutnosťou. Rovnako väčšina zo skúmaných respondentov by uvítala a podporujú spoluprácu so školským psychológom.

Záver

Aj napriek tomu že náš prieskum má len ilustratívny charakter, jeho výsledky jednoznačne podporujú myšlienku prijímania školských psychológov na školy. Väčšina učiteľov sa zhodla v názore, že školský psychológ má opodstatnenie na školách a mal by sídliť priamo na škole tak, aby bol kedykoľvek k dispozícii všetkým tým, ktorí jeho služby potrebujú a tiež aby denno-denne vnímal atmosféru a situáciu na škole. Väčšina učiteľov odpovedala v tom zmysle, že spolupráca učiteľa a školského psychológa je nevyhnutná, uvítali by jeho pomoc najmä v súvislosti s riešením problémov žiakov s učením, správaní ale aj v oblasti profesionálneho a iného poradenstva. Takmer všetci učitelia by uvítali školského psychológa i pri predchádzaní alebo konkrétnom riešení rizikového správania, osobitne násilia na škole. Potešujúce je zistenie, že väčšina respondentov vie o možnostiach prijímania školských psychológov, pozná zákon a vyhlášku a tiež pozná obsah jeho práce i činnosti, ktoré má na škole vykonávať. Zároveň však je nelichotivé zistenie, že veľmi malé percento učiteľov sa stretlo so školou, kde pracoval, alebo pracuje školský psychológ. Respondenti ani na škole, kde pracujú, školského psychológa nemajú.

Téma školského psychológa sa v súčasnej dobe dostáva do popredia. Je žiadúce, aby školský psychológ pracoval na každej škole, čo však vyžaduje doriešiť množstvo problémov v legislatíve a umožniť vstup školských psychológov na školy. Školský psychológ má veľmi dôležitú a zodpovednú úlohu pri humanizácii školstva, riešení problémov, s ktorými sa dennodenne stretávame. Na škole je pre všetkých, nielen pre rizikových žiakov, ale aj pre nadaných a talentovaných žiakov, pre učiteľov. Spolu s ostatnými pedagogickými pracovníkmi sa podieľa na realizácii spoločného cieľa, ktorým je zabezpečenie vyššej kvality a efektívnosti výchovy a vzdelávania na školách a zdravý komplexný vývin osobnosti žiaka. Domnievame sa, že je povinnosťou každého, komu záleží na budúcnosti našich detí, robiť akúsi osvetu práci školského psychológa a snažiť sa o propagovanie jeho činnosti. Rovnako je dôležité presvedčiť kompetentných, aby prijímali školského psychológa. V tomto zmysle je chápaný aj náš príspevok.

LITERATÚRA

GAJDOŠOVÁ, E., 1998: Školský psychológ a jeho vstup do humanizácie našich škôl. Bratislava, Príroda. ISBN 80-07-01029-7

HVOZDÍK, J., 1986: Základy školskej psychológie. Bratislava, SPN. ISBN 67-006-86

Milénium. 2001: Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15-20 rokov. Bratislava, PF UK, Iris. ISBN 80-89018-36-X

Zákon 279/1993 Z.Z. NR SR o školských zariadeniach

Vyhláška 43/1996 Z.Z. MŠ SR o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a o poradenských zariadeniach.

ZELINA, M., 2000: Psychopedagogika na prahu nového tisícročia. In: Ihnacík, J. a kol.: Psychologické poradenstvo na prelome nového tisícročia. Košice, PPP pre SŠ.

Resumé: The problems of school psychologist and his cooperation with teachers is serious and actual. It is important distinctively due to current increase in risky behaviour at schools. In its prevention the role of a school psychologist is irreplaceable, as his services are also demanded by the teachers, who were part of our research.

Doc., PhDr. Valihorová Marta, CSc.
PF UMB Pedagogická fakulta
Ružová 13
974 01 Banská Bystrica
Tel. č.: 048-436 47 11, e-mail: mvalihorova@pdf.umb.sk

Problémy žiakov v správaní na prvom stupni základnej školy[5]

Svetlana Gabľasová

Anotácia: Neadekvátne správanie žiakov je problémom nielen žiaka, ktorého sa to priamo dotýka ale aj celej spoločnosti, ktorá by mala byť príkladom a viesť mladých ľudí k vytváraniu si mravného vedomia a noriem, ktoré by sa mali stať pre nich akousi dogmou. V našom príspevku poukazujeme na problémy neprimeraného správania sa žiakov na prvom stupni základnej školy. Pretože na deti 21. storočia vplýva mediálna vlna prichádzajúca zo západných krajín a technické vymoženosti, z ktorých deti majú tendenciu napodobňovať odpozorované formy správania filmových a hrových hrdinov.

Kľúčové slová: problémové správanie, agresia, agresívne správaie, záškoláctvo, detské krádeže

Učitelia mnohých škôl ba dokonca materských škôl postrehli väčší nárast nekľudu a agresie u detí. Ich vnútorný nekľud sa navonok prejavuje stereotypnými tikmi a inými úkonmi v čase, keď dieťa cíti úzkosť alebo nespokojnosť. Nekľud je sprevádzaný výraznými gestami, pohybmi a zníženou kontrolou emócií. Násiliu zväčša predchádza slovná agresivita vo forme nadávok, vyhrážok a ukážok svojej odvahy. Niektoré deti považujú takéhoto žiaka v triede za vodcu a snažia sa napodobňovať jeho správanie. Iným je zase takáto forma správania nepríjemná a odkláňajú sa od takýchto spolužiakov, snažia sa vyhnúť sa im a vyčleňujú ho z kolektívu.

V mnohých prípadoch sa učitelia o týchto žiakoch dozvedajú pozde, keď už je situácia v triede napätá, alebo v mnohých prípadoch ani len netušia čo sa v ich

[5] Príspevok je písaný v rámci riešenej úlohy VEGA 1/3632/06

triede deje, len keď vypukne nejaký problém, vtedy vyjde všetko najavo. Je veľmi dôležité, aby triedny učiteľ vedel a týchto problémoch vo svojej triede.

Často krát deti majú strach zdôveriť sa svojmu učiteľovi, pretože sú pod tlakom svojich spolužiakov, ktorých sa tento problém najviac dotýka. Preto učiteľ musí vzbudzovať u žiakov dôveru aby žiaci vedeli, že sa naňho môžu obrátiť kedykoľvek s každým problémom. Je na učiteľovi, ako bude postupovať pri riešení týchto problémov, no v každom prípade by mal o probléme upovedomiť aj rodičov a v krajných prípadoch konzultovať aj s odborníkmi. Často krát sa stáva, že rodič ani netuší čo ich dieťa v škole robí, ako sa správa, pretože doma je všetko v poriadku a dieťa sa správa tak, že rodičia si ani nevšimnú, že niečo nie je v poriadku.

V mnohých prípadoch nevhodné spôsoby správania má dieťa odpozorované z televízie, počítačových hier a iných prínosov vedy a techniky. Je na rodičoch, akým smerom budú vychovávať a viesť svoje dieťa. Niektorí rodičia si pod pojmom výchova predstavujú „zbavenie“ sa detí kúpou počítača alebo play-station, s čím sa dieťa dokáže prehrať celé hodiny a rodič si môže v kľude oddýchnuť, pretože vie, že dieťa je doma, hrá sa a nemôže sa mu nič stať. No rodičia ani len netušia, čo sa ukrýva v hrách, pri ktorých ich dieťa dokáže tráviť veľa času. Miesto rôznych hier vonku so spolužiakmi a kamarátmi je doma zatvorené v izbe a hrá sa svoju obľúbenú hru. Keď sa dieťa vžije do roly hlavnej postavy v hre, v ktorej je samé násilie, agresivita, zabíjanie protivníka a zbieranie bodov za každú zabitú príšeru, stáva sa, že mu uniká podstata reálneho života a preberá spôsoby správania sa takejto filmovej postavy. Toto správanie prenáša na konanie a činy a potom to v škole cez prestávky vyzerá tak, že sa žiaci hrajú „ak sa to vôbec dá nazvať hrou“ na zabijakov z hier a považujú to za normálne. Niekedy sa dieťa dokáže stotožniť s postavičkou z hry až do štádia, kedy sa jeho správanie stáva agresívnym, dokazovanie si svojej odvahy, čo môže mať za následok ublíženie kamarátovi alebo aj sebe samému.

(Poláková, M., 2003) Príčin agresivity existuje mnoho, no za najčastejšiu príčinu sa uvádza frustrácia. Je to určitá psychická alebo citová aktivita, ktorá vyúsťuje do afektov. Agresia znamená, že na prekážku sa použije útok, prostredníctvom ktorého sa prekážka odstráni, pričom formy tohto útoku môžu byť priama fyzická agresia alebo verbálna agresia. Niekedy agresívne správanie žiakov odráža situáciu v rodine. Preto je veľmi dôležité, aby učitelia pri riešení problémov poznali rodinnú situáciu svojich žiakov v triede, aby sa dokázali vcítiť do situácie, v ktorej sa ten ktorý žiak nachádza. Pedagóg by mal byť opatrný aby nevyvolal u žiaka nedôveru a nezhoršil situáciu ešte viac.

(Pokorná, V., 2001) K problémom správania sa detí okrem agresivity patria aj mnohé ďalšie, ktoré sa v niektorých prípadoch spájajú alebo nadväzujú na seba. K takýmto typom problémového správania patria napríklad detské krádeže, záškoláctvo, ničenie školského alebo cudzieho majetku pod vplyvom vzdoru, fyzické alebo slovné týranie spolužiakov a mnohé ďalšie, s ktorými sa už žiaľbohu stretávame aj na prvom stupni základných škôl. Základy výchovy si má dieťa

priniesť už z rodinného prostredia, no v mnohých prípadoch dieťa nevie ako sa má správať v spoločnosti viacerých žiakov a tak sa snaží zaujať pozornosť alebo byť stredobodom pozornosti niečím, čím sa vymyká z kruhu ostatných spolužiakov. Reakcie spolužiakov môžu byť dvojaké, keď sa stotožnia a tolerujú takéto správanie alebo ho odmietajú a vylúčia takéhoto spolužiaka z kolektívu.

Pedagógovia učia deti vyhnúť sa konfliktným situáciám, ako ich riešiť rozumným spôsobom. Na neadekvátne správanie sa žiakov sa zvyčajne reaguje trestom, alebo sociálnym odmietnutím, čo spravidla len zhoršuje budúce správanie sa žiaka. Preto by sa pedagógovia nemali zameriavať na odstraňovanie agresivity a nežiadúceho správania alebo na jej umlčanie, ale na zvládnutie takýchto typov správania. Na konštruktívne zvládnutie agresivity a neprimeraných foriem správania by mali používať hry a cvičenia, pretože umožňujú deťom získať skúsenosti s inými i so sebou samým. Deti majú možnosť vložiť do hry svoje pocity, potreby a môžu jednať bez toho aby sa báli a aby spoznali dôsledky svojho konania. Pri hre dostávajú deti priestor pre vlastné spracovanie zážitkov a skúseností, aby mohli o nich v skupine hovoriť. Do hier učitelia vkladajú príklady aj z reálnych situácií, ktoré vznikli v triede.

Dôležité pri riešení problémového správania je aj postoj rodičov. Buď sa postavia k problému odmietavou formou „moje dieťa je slušne vychované a toto nie je pravda," alebo chcú pomôcť svojmu dieťaťu a priklonia sa k učiteľovi a spolupracujú. Čo je však jeden z mála prípadov, pretože každý rodič si svoje dieťa chráni a často krát majú „záclonku" na očiach, keď sa jedná o ich dieťa

LITERATÚRA

POKORNÁ, V., 2001: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha, Portál. ISBN 80-7178-570-9

POLÁKOVÁ, M. – ŠVIHELOVÁ, D., 2003: Agresívne správanie na školách v kontexte morálnej výchovy. In. Násilie v rodine a škole: Monografia štúdií a príspevkov odborného seminára. Nitra, KPP, FSV UKF. ISBN 80-8050-611-6

http://www.tahaky-referaty.sk/printReport/1317/ agresívne správanie

Mgr. Svetlana Gabľasová
Katedra pedagogiky PF UKF
Drážovská č. 4
94901 Nitra
e-mail: sgablasova@ukf.sk

III. kapitola

Rodina ako socializačný činiteľ[1]

Peter Ondrejkovič

Na prelome 60-tych a 70-tych rokov uskutočnil A. Jurovský výskum socializácie mládeže na území SR. Výsledky jeho výskumu jednoznačne preukázali práve rodinu ako najvýznamnejší činiteľ v procese socializácie detí a mládeže. Jurovský vypreparoval na základe svojho výskumu ďalšie tri socializačné činitele:

1. školu, ktorá sa ocitla svojim významom na druhom mieste,
2. neformálne organizácie a združenia mládeže, vrátane rovesníckych skupín (na treťom mieste) a
3. formálne organizácie, medzi ktoré možno počítať i organizácie mládeže, čo však z ideologických dôvodov nebolo vhodné v tom čase pomenovať, už i preto, lebo sa ocitli až na 3. mieste.

Význam rodiny ako socializačného činiteľa v živote mládeže od uvedeného obdobia prešiel značnými zmenami. Rodina predstavovala pre deti i mládež prostredie, v ktorom bolo možné si oddýchnuť od oficiálnej ideológie, byť sám sebou, možnosť otvorenosti a spontánnosti vo vyjadrovaní, bez nevyhnutnej spoločenskej kontroly, ktorá číhala v škole na každom kroku. Súčasne však znamenala aj sociálne učenie sa dvojtvárnosti, učenie sa odlišného vyjadrovania sa a správania doma a v škole. Predpokladáme, že táto situácia sa významne zmenila po októbri 1989.

Podobnými zmenami prešli i ostatné socializačné činitele, význam niektorých značne poklesol v rámci plurality názorov a hodnôt, niektorých naopak zosilnel (rovesnícka skupina). Význam nadobudli i nové socializačné činitele, ktoré pôvodne nezohrávali takú významnú úlohu (massmédiá).

Žiaľ, empirické výskumy od čias Jurovského sa na uvedenú tému na území SR neuskutočnili. Naše úvahy majú preto skôr hypotetický charakter, ktorý sa do istej miery pokúsime verifikovať v prebiehajúcom výskume rodiny.

Predpokladáme, že v súčasnom i v nastávajúcom období sa stávame svedkami narastajúceho významu rodiny v živote detí i mládeže. Signály návrate rodiny ako tradičnej hodnoty iste nie sú sociálnym fenoménom len na území SR. Mladí ľudia akoby zaznamenávali návrat k viacerým tradičným hodnotám, akými sú poriadok, usporiadanosť, priateľstvo a láska, ktoré nenachádzajú nikde inde v takej koncentrovanej podobe ako práve v rodine. Možno, že je to reakcia na krajný individualizmus, na pluralitu vzájomne si protirečiacich hodnôt a postojov, spojených so stratou orientácie ba i pocitu bezpečnosti detí a mládeže. Rodina sa tu ponúka ako relatívne bezpečný prístav v každodennom živote, ktorý poskytuje vzory hodné nasledovania. Zdá sa, že nielen kriminalita a oddávanie sa drogám je východisko z čoraz viac narastajúcej neistoty a rizikovosti, pred ktorú je stavaná v spoločnosti „tekutej modernity“ najmä mládež, ale ukazuje sa, že takým

[1] Príspevok vznikol v rámci riešenia grantového projektu VEGA 1/1002/04 (Súčasná rodina na Slovensku)

východiskom môže byť i návrat k rodine a jej hodnotám. Možno, že aj návrat k rodine je len alternatívny útek od baumanovskej "tekutej modernity". Aj tak je to však fenomén, ktorý keď sa nám potvrdí, znamená značný nárast významu rodiny ako socializačného činiteľa a tým aj zvýšenie pozitívneho vplyvu na mladú generáciu. Pravda, to sú zatiaľ iba prvé úvahy, ktoré bude nevyhnutné operacionalizovať a empiricky dokázať, najmä ak pod základom procesu socializácie budeme rozumieť vzájomný prienik biologického, psychického a sociálneho systému a ich interpretácie tými, ktorých sa týka – mladými ľuďmi a ich rodinami.

Takmer všetky disponibilné závery empirických výskumov vo väčšine európskych štátov svedčia o tom, že postoje k manželstvu i rodine dosahujú u všetkých skupín obyvateľstva vysokú hodnotu a stávajú sa východiskom normatívnych teórií, ktoré zdôrazňujú význam hodnôt v ľudskom správaní, vrátane rodinného života. Význam rodiny pre subjektívnu životnú spokojnosť dokonca narastá. Ženatí muži a vydaté ženy sú na rozdiel od slobodných celkove spokojnejší so svojim životom, trpia menej často depresiami, úzkosťami a ďalšími psychickými problémami (Hamplová, 2004, s. 17). Manželstvo poskytuje emocionálne i sociálne zázemie, a pomáha udržiavať a budovať ľudskú identitu (Berger, Kellner, 1979). Zdá sa, že práve kvôli čoraz častejšie absentujúcej životnej istote a bezpečnosti získavajú sociálne väzby a rodina narastajúci význam osobitne pre mladú generáciu, čo zisťujeme ako isté prvé signály z práve prebiehajúceho výskumu slovenskej rodiny na prahu 3. tisícročia v medzinárodnom porovnaní (VEGA 2003 – 2006). Takto ponímaná rodina ako hodnota sa stáva predmetom hľadania a (často nenaplnenej) túžby po spoločenstve, stabilite a poriadku, ktoré sú v zmysle baumanovskej tekutej modernity a beckovskej rizikovej spoločnosti čoraz zriedkavejšími.

Zdá sa, že socializačné procesy sú zabudované do každodenného života v rodine. Stravovanie, spolupráca a pomoc pri domácich prácach, voľnočasové aktivity (hry, prechádzky, pozeranie televízie ap.), ukladanie sa k spánku, ranné vstávanie, diskusie, polemiky i hádky a pod. umožňujú definovanie a význam rodičovských rolí, rolí detí, definovanie dovoleného a zakázaného, definovanie toho, čo "stojí za námahu", čo je odsúdeniahodné a pod. Štruktúra vnútornej komunikácie v rodine, domáce scény a rituály, závisia od životnej situácie a pomerov rodiny, od kohézie príp. konfliktného potenciálu manželstva resp. spolužitia partnerov, ako aj od osobnostných vlastností rodičov i detí. I keď sa doposiaľ priamo socializačným procesom v rodine doposiaľ nevenovala veľká pozornosť ani v sociológii, ani v sociálnej práci ako akademickej disciplíne, rodičovskej výchove sa venovala väčšia pozornosť v pedagogike a to i z pohľadu foriem výchovy, ich vzťahu k ponímaniu rodičovskej autority a sociálneho pôvodu resp. postavenia rodiny. Aj v rodine jestvuje skryté kurikulom, to čo v škole nazývame "tajný učebný plán", veľmi silná závislosť na materiálnych, sociálnych, psychických vzťahoch rodiny k svojmu sociálnemu prostrediu (okoliu), ako i vo vnútri rodiny. Príkladom môžu byť prípady sociálnej izolácie rodín a jej následky v

správaní detí, ťažkosti s mimorodinnou komunikáciou, s akceptovaním požiadaviek osobitne na sociálny výkon (v škole, v povolaní) a i.

Empirické zachytenie charakteru socializačných procesov v rodine je osobitne zložité, nakoľko socializácia tu nepodlieha žiadnym pevným a racionálnym pravidlám. Ľudská emocionalita sa na nich podieľa v oveľa väčšej miere než na všetkých ostatných podobných procesoch a ovplyvňuje ich aj neselektovaná (predovšetkým u detí) pluralita vplyvov spoločenského prostredia, individuálnej biografie, každodennosti (vo význame Alltag a Lebenswelt), priebeh fázových rodinných cyklov (rodičovstvo, syndróm prázdneho hniezda – empty nest phase, ovdovenie, starorodičovstvo a pod.), status a rola matky, otca a dieťaťa, rodinná tradícia, mnohé zvyky, obyčaje, hodnoty a vzorce správania, odovzdávané z pokolenia na pokolenie a samozrejme i spôsob ich interpretácie účastníkmi interakčných procesov v rodine. V porovnaní so školou prebiehajú procesy sociálneho učenia, ktoré tvoria významnú súčasť socializácie menej ako kognitívne procesy, pričom spočívajú skôr na účasti, zážitku, ako i štruktúrovanej skúsenosti v každodennom správaní. Významnú úlohu tu zohrávajú vzťahové osoby (osobnosti) a spájanie kognitívnych a afektívnych komponentov. Aj keď sa v socializačnom procese v rodine dostávajú k slovu i príkazy, zákazy, odmeny a tresty, sú spravidla podriadené čo do účinku rozhodujúcej podmienke – či vedú k potvrdeniu manželskej, partnerskej a rodičovskej lásky, alebo vedú k jej oslabeniu alebo strate. Výsledok socializačných procesov v rodine má preto spravidla dlhodobo pretrvávajúci a hĺbkový charakter. Sú rozhodujúce pre získavanie dôvery k sociálnemu prostrediu, okoliu, pre získanie sociálneho uznania, dôvery v seba, ale i pre získavanie kontroly nad svojimi pudmi, nad vlastnou agresivitou, motiváciou sociálneho správania, osvojovaním si pohlavnej (rodovej) roly. Osobitný význam nadobúdajú socializačné procesy pre jazyk. Vzájomné ovplyvňovanie predovšetkým rodičov a detí, ale v podstate všetkých členov rodiny navzájom sa uskutočňuje v prvom rade v rámci symbolicky sprostredkovaného porozumenia (jazyk, mimika, gestika, haptika apod.). Pokladáme za preukázané (napr. Lewin), že frekvencia a štýl jazykovej komunikácie, frekvencia úsmevov, výrazov tváre, telesných gestikulačných prejavov a pod. majú podstatný význam pre kognitívno-emocionálny vývin a bezprostredne súvisia s procesom socializácie. V dielach viacerých autorov, skúmajúcich závislé a nezávislé premenné socializačného vplyvu rodiny na dieťa sa uvádzajú:

Nezávislé premenné	**Závislé premenné**
Konštelácia súrodencov a veľkosť rodiny	Všeobecná inteligencia a jednotlivé schopnosti
Štruktúra rodiny	Učenie a pamäť
- neúplnosť rodiny	Sociabilita
- nemanželský pôvod	Resiliencia
- zamestnanosť ženy (matky)	Kvalita emocionálneho prežívania skutočnosti
Štruktúra komunikácie	Societizácia a úroveň spoločenského života
- Štýl jazyka, komunikácie	Akulturácia

- Výchovný štýl
- Formy trestania
- Harmónia a systém náboženstva
- Deľba práce

Materiálne a životné pomery

Príjmy

- Sociálna vrstva, sociálny pôvod
- Stupeň vzdelania
- Bytové pomery
- Situácia na pracovisku

Niektoré osobnostné vlastnosti a i.

Mnohé z uvedených otázok je nevyhnutné postaviť na empirický základ, oprieť o empirické výskumy a to v spolupráci sociálnej pedagogiky, sociológie, osobitne sociológie výchovy, sociológie mládeže a sociálnej práce.

Pokladáme za nevyhnutné reštrukturalizovať pozornosť našej pedagogickej vedy, v ktorej prevažuje tzv. školská pedagogika smerom k otázkam rodiny ako socializačného činiteľa, ako predmet teórie výchovy v rodine, i ako predmet pozornosti sociálnej pedagogiky. Na záver treba iba pripomenúť, že na túto skutočnosť upozorňoval už Pestalozzi (1944), Bernfeld (1925) a koncom 20. a začiatkom 21. storočia Claessens (1967), Karsten-Otto (1987), Meyer (2002), Nave-Herz (2004) a mnohí ďalší.

Vývoj slovenskej rodiny v poslednom desaťročí odráža zmes historickej kontinuity a významných zmien. Aj u mladých rodín dominuje kombinácia tradičných a postmoderných hodnotových postojov a foriem života. Vyslovujeme ideovú hypotézu, podľa ktorej sa život slovenskej rodiny nachádza medzi kontinuitou a zmenou, teda kvalitou, ktorej jednotlivé aspekty a atribúty bude nevyhnutné nielen empiricky identifikovať a verifikovať, ale následne aj hodnotiť. Možno sa domnievať, že sme v súčasnosti svedkami prvých signálov nového vzostupu sobášnosti a manželstva, teraz už zbaveného patriarchálneho balastu a integrujúceho nielen lásku, manželské spolunažívanie a sexualitu, ale aj väčšiu vzájomnú toleranciu, priateľstvo a vzájomnú oporu, ako znovunadobúdanie síl a oddych od každodenného zhonu, „oddych“ od diktátu konkurencie a neraz i hospodárskeho partnerstva. Manželstvo dnes uzatvárajú čoraz častejšie mladí ľudia už nie z povinnosti a diktátu (spoločnosti, náboženského presvedčenia, hospodárskej odkázanosti, tradície a pod.), ale z presvedčenia a istoty, že v nevyhnutnom prípade, ako i v prípade zlyhania je možné aj takéto spolunažívanie bez dramatizácie ukončiť. Či už budeme nazývať takéto spolunažívanie v rodine ako krehkejšie, fragilizované, zdanlivo menej stabilné, už dnes sme svedkami vytvárania pevnejších základov rodiny, postavených na uvedených princípoch. Vychádzame z predpokladu, že ešte nikdy nežilo toľko ľudí v časove tak dlhom monogamnom manželskom partnerstve ako v súčasnosti, čo môže byť zdrojom nášho čiastočného optimizmu a čo nachádza rozhodne svoj odraz v raste významu rodiny ako socializačného činiteľa.

LITERATÚRA

BAUMAN, Z., 2002: Tekutá modernita. Praha, Mladá fronta.
BERGER, P. L. – KELLNER, H., 1979: Marriage and social constructionof reality. In: Berger, P. L.: Facing up to Modernity. Harmondsworth, Penguin Books.
BERNFELD, S., 1967: Sisyphos oder die Grenze der Erziehung, 1925, Frankfurt a. M.
CLAESSENS, D., 1967: Familie und Wertsystem. Berlin.
HAMPLOVÁ, D., 2004: Životní spokojenost: rodina, práce a další faktory. Praha, SÚ Akademie věd ČR.
JUROVSKÝ, A., 1974: Mládež a spoločnosť. Bratislava, SAV.
KARSTEN, M. E. – OTTO, H. U., 1987: Die sozialpädagogische Ordnung der Familie. Weinheim u. München, Beltz.
MEYER, T., 2002: Das „Ende der Familie“. In: Volkmann, U., Schimank, U. (Hrsg.): Soziologische Gegenwartsanalysen II. Opladen, Lask u. Budrich.
NAVE-HERZ, R., 2004: Ehe und Familiensoziologie, München, Juventa.
ONDREJKOVIČ, P., 2002: Globalizácia a individualizácia mládeže. Bratislava, VEDA.
ONDREJKOVIČ, P., 1997: Socializácia mládeže ako východisková kategória sociológie výchovy a mládeže. Bratislava, VEDA.
ONDREJKOVIČ, P., 2005: Socializácia v sociológii výchovy. Bratislava, VEDA.
ONDREJKOVIČ, P. – MAJERČÍKOVÁ, J., 2006: Zmeny v spoločnosti a zmeny v rodine – kontinuita a zmena. In: Sociológia, roč. 38, č. 1. s. 5-31.
PESTALOZZI, J. H., 1944: Gesammelte Werke, Band 9, Zürich.
Projekt grantovej agentúry VEGA 1/1002/04 (Súčasná rodina na Slovensku)

Prof. PhDr. Peter Ondrejkovič, PhD.
Katedra sociológie
Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF Nitra
Trieda A. Hlinku 1
949 01 Nitra
Tel. č.: 037-651 4755, e-mail: pondrejkovic@chello.sk

Rodová výchova v rodine – zdôvodnenie a vymedzenie[2] [3]

Ivan Lukšík – Dagmar Marková (rod. Švihelová)

Anotácia: V príspevku vychádzame zo širšieho vymedzenia rodovosti a poukazujeme na jej sociálne a kultúrne súvislosti. Prezentujeme výskumné zistenia, ktoré naznačujú preferencie odovzdávania tých posolstiev v rodine, ktoré sú za rovnoprávnosť a za také rozdeľovanie úloh v rodine, ktoré je výhodné pre všetkých

[2] Štúdia vznikla vďaka podpore grantu ESF Equal: Vytváranie koncepcie vzdelávania v oblasti rovnosti príležitostí na základe Gender mainstreaming, č. 128/04-I/33-4.1.
[3] Časť príspevku vznikol v rámci projektu VEGA „Socio – kultúrny a osobný rozmer trávenia voľného času detí a mladých ľudí na Slovensku“ č. 1/1403/04.

jej členov a členky a umožňuje flexibilitu mužských a ženských rolí. Uvažujeme tiež o výchovných súvislostiach týchto posolstiev.

Kľúčové slová: rodovosť, rodová výchova, rodové posolstvá, medzigeneračná komunikácia

1. téza: Rodovosť môžeme chápať širšie a užšie

Ak pod pojmom rodovosť chápeme sociálnu, kultúrnu a psychologickú mužskosť a ženskosť, tak potom môžeme uvažovať o užšom a širšom vymedzení rodovosti. Užšie ponímanie mužskosti a ženskosti sa drží rozdelenia podľa tradičných mužských a ženských rolí. Muži sa v tomto tradičnom ponímaní považujú za agresívnych, emočne chladných, nezávislých, dominantných, súťaživých, rozhodných. Starajú sa o zabezpečenie rodiny. Ženy sú na druhej strane pasívne, citové, závislé, submisívne a nerozhodné. Ich hlavná rola je výchova detí a starostlivosť o domácnosť. Toto reštriktívne rozdelenie si pri svojom zdôvodňovaní berie na pomoc tzv. esencialistický prístup: ženskosť a mužskosť sú esenciami, ktoré sú ženám a mužom biologicky prirodzene dané a preto samozrejmé.

Na druhej strane širšie ponímanie ženskosti a mužskosti je otvorené a nepredpisuje mužom a ženám nejaké podstatné len im vlastné charakteristiky alebo roly. Existujú rôzne druhy ženskosti a mužskosti, ich prechodné formy a snáď i nové rody, ktoré sú vytvárané, vyjednávané v každodennom žití a komunikácii.

2. téza: Kultúra nám ponúka posolstvá o nerovnosti, resp. inakosti mužov a žien, ktoré sú "dané "prirodzene", sú dopredu určené

V súčasnej dobe je spoločenský koncept rodovosti významne ovplyvnený Rousseauvským konceptom slobody a voľnosti pre chlapcov a „prirodzenou" podriadenosťou dievčat. V 19. storočí sa táto nerovnosť medzi pohlaviami/rodmi, najmä s postupujúcou deľbou práce, prehĺbila. Žene bola určená súkromná sféra rodiny, bola zvýraznená jej reproduktívna funkcia, starostlivosť o domácnosť, deti a svojho manžela. Muž bol hlavou rodiny, pracovne a verejne činný. V duchu filozofie „prirodzene daných" mužsko-ženských rozdielov a tradičnej deľby práce sa vytvárali a naďalej pretrvávajú rodové stereotypy, ktoré hovoria/prikazujú/očakávajú, že muž je aktívny, až agresívny, racionálny, zameraný na svoju kariéru a zabezpečenie rodiny a žena skôr pasívna až závislá, emocionálna, bez výraznejších ambícií, ktorej zmyslom života je starostlivosť o domácnosť a výchovu detí. Tradičný esencialistický prístup pripisuje mužskosť mužom a ženskosť ženám na základe biologického pohlavia ako niečo samozrejmé, prirodzene dané (napr. muž je oplodňovateľ, dobyvateľ; žena je rodička, pasívna). Š. Gjuričová (2000) upozorňuje na to, že tento biologizujúci diskurz o ženstve a ženskom vývoji sa v našom svete považuje za daný, teda aj za skutočnejší (pozn. autora/ky: skutočnejší v zmysle prirodzený, naturálny, daný, keďže vyplýva z biologického pozadia). Prirodzená je potom aj deľba rolí (žena = matka, starajúca sa o deti a domácnosť, muž = „dobyvateľ, zabezpečovateľ finančných zdrojov). O tom, že rodové posolstvá prísne delené medzi mužov a ženy fungujú a majú vplyv aj na identitu dospievajúcich hovoria výskumné zistenia týkajúce sa identity chlapcov a dievčat na východnom Slovensku. Dievčatá sa označovali ako: pracovitá, unavená, zodpovedná, nápomocná, ako postava zo seriálu a chlapci ako: hudobník, anarchista, spontánny, fajčiar, samostatný, programátor a pod. (bližšie Serafínová, 2005).

V protiklade k tomu feminizmus upozorňuje na to, že takáto „prirodzenosť" je sociálne utváraná, a to najmä mužmi z pozície ich moci. Aj keď rodové stereotypy naďalej pretrvávajú, nová ekonomická klíma a nové profesie prinášajú zmeny vo vymedzení rodovosti. V západnej Európe sa objavujú modely „nových mužov", ktorí sú napr. nápomocní v domácnosti a pri starostlivosti o deti. Sú tiež jemnejší, trpezlivejší a emotívnejší. Medzi „novými ženami" sa viac objavujú ženy zamerané na rozvoj svojej kariéry, také, ktoré sa neboja podstupovať riziká, ženy, ktorým ide o vzrušenie, sú hedonisticky zamerané, smerujú k androgýnnemu modelu (Stainton Rogersová, Stainton Rogers, 2001).

3. téza: Reštriktívne posolstvá, ktoré dostávali dievčatá a chlapci (v súčasnosti už dospelí rodičia) im nepomohli ďalej v ich osobnom živote, naopak, posolstvá o rovnoprávnosti medzi mužmi a ženami a posolstvá zdôrazňujúce flexibilitu rodových rolí v rodine boli prospešné pre partnerský vzťah

Dotazníkový prieskum, realizovaný na celom území Slovenska na vzorke 428 dospelých osôb, prevažne žien, ktoré majú deti vo veku 6 – 12 rokov (priemerný vek: 36,2 rokov; pohlavie: ženy: 81%, muži: 19%; vzdelanie: základné: 4%, stredoškolské bez maturity: 15,7%, stredoškolské s maturitou: 46,3%, VŠ: 34,1%; počet detí: priemer: 2; vek detí: 6-12 rokov; viera: 60,5% sa pokladá za veriacich) priniesol nasledujúce výsledky:

Tabuľka č. 1: **Rodové posolstvá, ktoré respondentkám a respondentom <u>boli prospešné</u> pre ich neskorší partnerský vzťah, vzťahy**

Rodové posolstvá	Ženy N=178	Muži N=45
Úlohy v rodine si jej členovia rozdeľujú tak, aby mohli čo najlepšie spolu žiť a aby nikto nebol utláčaný	38,2%*	24,4%
V rodine má byť rovnoprávnosť medzi mužom a ženou	42,1%	20,0%
Žene bola určená rola matky, ktorá sa stará o domácnosť a deti a muži chránia a zabezpečujú rodinu	9,0%	9,9%
Každý člen rodiny má dopredu určenú svoju úlohu od Boha	4,5%	4,4%

* - % odpovedí pri možnosti výberu 3 posolstiev z 20.

Výsledky ukazujú, že posolstvá, ktoré hovorili o striktnom rozlíšení a „danosti“ mužských a ženských rolí, v pozadí ktorých sú kresťanské hodnoty, neboli hodnotené ako prínosné pre partnerský vzťah. Najmä posolstvá, ktoré respondentky a respondenti dostávali vo svojej rodine, o striktnom rozlišovaní na „ženské“ a „mužské“ role v domácnosti mali skôr negatívny vplyv na ich ďalší partnerský život. Na druhej strane posolstvá, ktoré hovorili o rovnoprávnosti medzi mužom a ženou a o flexibilite rolí boli hodnotené ako prospešné pre partnerský vzťah.

4. téza: Rodičia so životnou skúsenosťou odmietajú, aby ich deti boli vedené reštriktívnym spôsobom (dostávali tie isté reštriktívne posolstvá ako oni v detstve) a preferujú, aby ich deti boli vychovávané v duchu rovnoprávnosti medzi mužom a ženou a flexibilitou mužských a ženských rolí.

Tabuľka č. 2: **Kde by sa, podľa respondentiek a respondentov, mali učiť niektoré vybrané témy, týkajúce sa rodových posolstiev**

Rodové posolstvá	Malo by sa učiť				
	V škole v %	Doma v %	V cirkvi v %	Nie v %	Neviem v %
Úlohy v rodine si jej členovia rozdeľujú tak, aby mohli čo najlepšie spolu žiť a aby nikto nebol utláčaný	60	94	32	1	3
V rodine má byť rovnoprávnosť medzi mužom a ženou	78	91	34	1	1
Žene bola určená rola matky, ktorá sa stará o domácnosť a deti a muži chránia a zabezpečujú rodinu	19	36	14	48	10
Každý člen rodiny má dopredu určenú svoju úlohu od Boha	8	20	35	42	16

Výsledky ukazujú, že väčšina rodičov (a z nich je teda väčšina matiek) si neželá, aby ich deti dostávali posolstvá, ktoré hovoria o striktnom rozlíšení a „danosti“ mužských a ženských rolí. Sú proti tomu, aby sa tak dialo v škole a nepripúšťajú ani takúto výchovu v rodine. Rodové posolstvá, založené na kresťanských hodnotách, nemali väčšinovú podporu ani keby boli hlásané v rámci cirkvi. Treba sa pozastaviť nad tým, že tieto posolstvá, založené na kresťanských hodnotách nemajú podporu rodičov, ale napriek tomu, že väčšina z nich sa hlási ku kresťanskej viere.

5. téza: Rodová výchova je medzigeneračná komunikácia, do ktorej vstupujú skúsenosti staršej generácie a potreby a predstavy mladšej generácie. Životná skúsenosť pritom poukazuje na potrebu eliminácie rodových stereotypov.

Ukazuje sa, že súčasné všeobecné znaky medzigeneračnej komunikácie vytvárajú väčší priestor aj pre komunikáciu o dôvernejších a intímnejších otázkach. Vo

všeobecnosti sa najmä v Európe vzťahy s rodičmi viac otvorili a uvoľnili v smere k väčšiemu rešpektovaniu práv a integrity jednotlivých členov rodiny. Zvýšil sa pocit seba samých ako autonómnych jedincov, ktorí si môžu robiť vlastné plány a rozhodovať o svojom živote a mať za ne väčšiu osobnú zodpovednosť (Christhol, 1995). Podobný trend vo zvýšenom rešpektovaní detí v rodine sme zaznamenali aj na Slovensku. Výsledky porovnania vzťahov medzi rodičmi a deťmi v 60. a 90. rokoch (Lukšík, Mišíková, 1994) ukázali, že rodičia (a všeobecne dospelí) ustúpili v 90. rokoch u detí ako významné osoby najmä v tzv. autoritatívnych situáciách a nadobudli význam skôr v partnerských situáciách.

Ak vychádzame z výsledkov predchádzajúceho výskumu medzi rodičmi, ktorý poukazuje na ich skúsenosti a potreby v oblasti rodovej výchovy a ak považujeme za dôležité brať do úvahy aj potreby a predstavy mladej generácie (ktoré zatiaľ v tejto štúdii nemáme zmapované) potom môžeme dospieť k predbežnému vymedzeniu rodovej výchovy ako medzigeneračná komunikácia do ktorej vstupujú skúsenosti staršej generácie a potreby a predstavy mladšej generácie. Životná skúsenosť pritom poukazuje na potrebu eliminácie rodových stereotypov.

LITERATÚRA

GJURIČOVÁ, Š., 2000: Gender (rod) a lidské identity. Konfrontace, časopis pro psychoterapii. 11, 2, s. 80-83.

CHRISTHOL, L., 1995: Prechody mládeže zo školy do zamestnania a sociálne zmeny v Európe. In: Macháček, L. (Ed.): Individualizácia mládeže a modernizácia spoločnosti, Bratislava, SÚ SAV, s. 41-45.

LUKŠÍK, I., 2005: Sexualita a rodovosť v medzigeneračnej komunikácii a výchove, habilitačná prednáška.

LuKŠÍK, I. – MIŠÍKOVÁ, J., 1994: Kto je deťom blízky dnes a kto bol blízky ich rodičom. In: Zborník príspevkov z medzinárodného sympózia “Rodina ako objekt vedy”. Bratislava, Medzinárodné stredisko pre štúdium rodiny, s. 84-86.

SERAFÍNOVÁ, Z., 2005: Voľný čas detí na východnom Slovensku. Diplomová práca. PedF UK v Bratislave, Bratislava.

STAINTON ROGERS, W. – STAINTON ROGERS, R., 2001: The psychology of gender and sexuality. Buckingham/Philadelphia, Open University Press.

ŠVIHELOVÁ, D., 2005: Postoje k predmanželskej sexualite. Dizertačná práca. UKF Nitra, Nitra.

Resume: There are still strong gender different messages for men a women in the society and in the schools. However personal experiences of 425 parents have brought negative experiences with such restrictive messages and have spoken well for equality between man an women and flexibility of gender role. Parents prefer messages about gender equality in the family as well as in the schools.

Doc. PhDr. Ivan Lukšík, CSc.
Ústav Humanitných štúdií, Pedagogická fakulta UK
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Tel. č.: 02-55577744, e-mail: ivan.luksik@fedu.uniba.sk

Mgr. Dagmar Marková, PhD. (rod. Švihelová)
Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF v Nitre
Katedra sociálnej práce a sociálnych vied
Kraskova 1
949 74 Nitra
Tel. č.: 037-7728081; 0907-670 216, e-mail: dmarkova@ukf.sk.

Násilie v rodine a jeho dôsledky na dieťa

Anna Hudecová

Abstrakt: Príspevok prezentuje výsledky výskumu zameraného na zistenie dôsledkov násilného správania v rodine na dieťa. Poukazuje na skutočnosť, že rodina s prítomnosťou násilia je ohrozujúcim faktorom fyzického, psychického a sociálneho vývinu dieťaťa

Kľúčové slová: násilie v rodine, domáce násilie, prístupy vysvetľujúce násilie v rodine, druhy násilného konania

Násilie pácháné voči ženám

Výskyt násilia v rodine páchaného voči ženám bolo a aj v súčasnosti je vážnym problémom. Je súčasťou ľudskej spoločnosti bez ohľadu na sociálne, ekonomické a intelektuálne prostredie. Považujeme ho za problém celej spoločnosti aj keď sa odohráva v intimite rodiny. Na Slovensku môžeme ešte stále konštatovať, že násilie voči ženám sa skôr toleruje ako odsudzuje. Týranie a zneužívanie žien sa veľmi často stretáva s ľahostajnými postojmi a reakciami. Ženy, ktoré zažívajú násilie najmä v partnerskom vzťahu, sú spochybňované, obviňované. Je im pripisovaná časť zodpovednosti za násilie, ktorého sú obeťami, pretrváva tendencia o tomto probléme nehovoriť. Násilie voči ženám sa často vníma a označuje ako problém jednotlivých žien. Takýto postoj ovplyvňujú často mýty a predsudky, ktoré vo verejnosti pretrvávajú. Sú to mýty, ktoré zastierajú podstatu problému, zabraňujú obeti hovoriť o svojej situácii a tým znižujú šance dosiahnuť adekvátnu pomoc. Pozitívnou skutočnosťou posledných rokov je snaha zmeniť takýto postoj, zmeniť modely správania, ktoré spôsobujú násilie voči ženám. Viditeľne sa to prejavuje hlavne zo strany mimovládnych organizácií, ktoré pôsobia v oblasti násilia voči ženám. Sú to predovšetkým Fenestra, Pro Familia Aliancia žien Slovenska, Pomoc obetiam násilia a ďalšie. Tieto organizácie svojou činnosťou odtabuizovali problematiku násilia na ženách v Slovenskej republike a aj zásluhou ich aktivít sa tomuto problému dostáva v poslednom období zaslúženej pozornosti.

Kde hľadať príčiny násilného správania voči ženám?

Jednou z príčin prečo dochádza k násiliu je aj skutočnosť, že ľudia vstupujúci do manželstva nie sú vždy zrelí a pripravení zvládať partnerské spolužitie

prijateľným spôsobom. Prinášajú si do manželstva deformované predstavy o hodnote žien a mužov. Rodové stereotypy ovplyvňujú ich správanie a konanie. Z ich špecifických skúseností z orientačnej rodiny a vlastných osobnostných rysov vyplývajú rôzne stratégie riešenia konfliktných situácií. Objavujú sa manželské konflikty, ktoré časom naberajú na intenzite. Výrazom nezvládnutia situácie je agresia, ktorá je často zameraná na partnera a deti. Silnejší z partnerov, spravidla je to muž, využije svoju silu k presadeniu svojho názoru a potvrdeniu dominancie a moci. (Vágnerová, M., 1999, s. 350).

Domáce násilie

Tolerovaná miera násilia je odlišná nielen v rôznych kultúrach, ale aj v každej rodine. Z týchto dôvodov je definovanie domáceho násilia problematické. Násilie napriek tomu podľa Ondrejkoviča predstavuje jednu z najtrvalejších sociálnych skutočností, aj keď v rôznom rozsahu a rôznej intenzite (Ondrejkovič, P., 2002, s. 104).

Násilie je možné definovať ako jednorázový akt, ktorým inému spôsobujeme ujmu. Je to však aj akýkoľvek akt, ktorý ovplyvňuje život, fyzickú, psychickú integritu jednotlivca, jeho slobodu a poškodzuje rozvoj jeho osobnosti. Takáto charakteristika násilia je príznačná aj pre násilie v rodine. Domáce násilie je poprením toho čo manželstvo, rodina a citové vzťahy znamenajú, relativizuje základné ľudské hodnoty a porušuje základné ľudské práva.

Aktérom násilia môže byť muž, ktorý ho pácha voči žene, ale takisto sem môžeme zahrnúť násilie ženy voči mužovi, násilie rodičov voči deťom a detí voči rodičom. „Domáce násilie je možné definovať ako zneužitie postavenia a moci, ktorú páchateľ v rodine má. Prejavuje sa neprimeranými požiadavkami, vynucovaním podriadenosti obete a kontroly nad jej životom“ (Vagnerová, M., 2004, s. 633).

Násilie v rodine zahŕňa viacero druhov a foriem. V každom prípade sa odrazí na fyzickom i psychickom zdraví partnera či dieťaťa. Negatívne ovplyvňuje celý rodinný systém. Ide o priame narušenie fyzického, resp. psychického zdravia, alebo následné narušenie, ktoré je ovplyvnené oslabením imunitného systému v dôsledku pôsobenia traumy a stresu, ktorému je obeť vystavená.

Druhy násilného konania

- Fyzické (ide o široké spektrum fyzických atakov, často s viditeľnými následkami)
- Psychické (ponižovanie, urážanie, vyhrážanie atď.)
- Sociálne (izolácia, zamedzovanie kontaktu s okolím, nadmerná kontrola)
- Ekonomické (zneužitie moci disponovať finančnými prostriedkami, odopieranie finančnej podpory a pod).

➢ Sexuálne (používanie sexuálnych praktík, ktoré partnerovi nevyhovujú, zneužívanie)

Prístupy vysvetľujúce podstatu násilia v rodine

- Sociálno – kultúrny prístup

Objasňuje násilie ako neschopnosť patriarchálnej spoločnosti chrániť, obhajovať práva slabších. Upozorňuje na spoločenskú toleranciu voči násiliu a poukazuje na jej historické korene. Autorita otca nad rodinou bola po staročia východiskom rodinného života a súkromie rodiny dlho nebolo predmetom verejného záujmu, čo dokazuje historicky zakotvený rozdiel moci v rodinách.

- Psychopatologický

Zdôvodňuje násilie neschopnosťou kontrolovať impulzy k násilnému správaniu voči partnerovi a deťom so zakoreneným pocitom nespokojnosti, podráždenosti, nezrelosti a hnevu. Takýto postoj môže byť výsledkom vlastných skúseností s týraním a depriváciou. Prejavuje sa to neschopnosťou vytvárať normálne vzťahy.

- Sociálno – interakčný

Násilie je výsledkom interakcie v rámci systému, v ktorom sa zriedka nájde alternatívne riešenie. K násiliu dochádza tam, kde sa násilník stretne s určitými vlastnosťami obete, ktoré nedokáže akceptovať. Obeti, ktorej je trvalo ubližované sú prisudzované trvalé a celkovo negatívne vlastnosti, ktoré vyvolávajú domnelé dôvody a nevyhnutnosť fyzických trestov.

Vzťahový interakčný model poukazuje aj na vzájomnú väzbu medzi správaním násilníka a obeťou násilia. Dieťa, ktoré je napríklad vystavené násiliu rodičov je často násilné voči súrodencom, spolužiakom a pod. Je možné predpokladať, že sa v budúcnosti bude uchyľovať k násilným praktikám aj vo svojej budúcej rodičovskej roli. Hovoríme o medzigeneračnom prenose násilia. (Hudecová, A., 2003, s. 158-160).

Vplyv domáceho násilia na ženu a dieťa

Týrané ženy sú obeťami, ktoré sú veľmi často izolované od okolia. Medzi nimi a násilníkom sa vytvorí zvláštny vzťah – pripútanie sa, snaha chrániť ho, lojalita. Niekedy dokonca súcit a spolupráca s ním. Posilnenie väzby na partnera a rozvoj neefektívnych obranných reakcií možno charakterizovať ako sebazničujúce. Táto varianta je označovaná ako štokholmský syndróm – týraná žena je na partnera silne citovo fixovaná a napriek týraniu a ubližovaniu neverí, že by mohla byť inde v bezpečí. (Vagnerová, M., 2004, s. 640).

Týrané ženy si vytvárajú bizardné stratégie, aby sa vyhli násiliu, prežili situácie, ktoré veľakrát ohrozujú ich duševné zdravie a niekedy aj život. Toto sú dôvody, že nedokážu zo vzťahu, ktorý ich poškodzuje a od muža, ktorý im ubližuje odísť. Čím dlhšie sú ženy vystavené rôznym stratégiám použitia násilia, tým ťažšie sa dokážu od nich oslobodiť. Týrajúci muž získava takto prevahu nad situáciou.

Týrané ženy nemožno však považovať za pasívne, pretože rozvíjajú vlastné stratégie, aby chránili seba aj deti. Jeden zo spôsobov ako zabrániť zlu je prispôsobenie sa násilníckemu mužovi. Je to prirodzená reakcia na silnejšieho protivníka.

Typickým znakom násilia v rodinách je asistencia detí. Deti bývajú vo väčšine prípadov buď priamymi svedkami násilných incidentov medzi rodičmi, alebo sú s následkami týrania, najčastejšie matky, nepriamo konfrontované. Registrujú fyzické zranenia matky, psychické problémy ako strach, skľúčenosť prekrúcanie toho, čo sa stalo. Vo väčšine prípadov sú však aj samotné deti obeťami násilia zo strany rodičov. Toto poškodzovanie dieťaťa sa deje často úmyselne týraním, zneužívaním a zanedbávaním. Dieťa, ktorému ubližujú bojuje s pocitom bezradnosti, hanbí sa za rodičov, zároveň ich má rado, nechce im ublížiť čím sa ocitá v slepej uličke. Pre deti znamená násilie v rodine vždy minimálne psychickú záťaž a traumatizujúcu skúsenosť, ktorá na ne pôsobí dlhodobo. Aj v prípade, že nie sú sami obeťami násilia berú na seba často úlohu pomocníkov, utešovateľov a sprostredkovateľov. Skúsenosť s násilím v rodine ich oberá o pocit bezpečia domova, posilňuje u nich neistotu a obavy z ohrozenia. Prežívajú viac negatívnych emócií. Podľa Vagnerovej (2004, s. 644) reagujú na konfliktné situácie zvýšenou hostilitou. Svet v ktorom žijú sa im javí ako nebezpečný. Majú sklon interpretovať aj bežné prejavy správania svojich vrstovníkov ako nepriateľské a podľa toho neprimerane reagovať. Opakovaná skúsenosť s ponižovaním matky, ktorá sa dostáva do role bezmocnej obete a zbavuje ju kompetencie ochrankyne dieťaťa, spôsobuje, že dieťa ju nevníma ako bytosť, u ktorej by mohlo nájsť ochranu a oporu. Dôležitým faktorom je aj zmena rodičovského správania vo vzťahu k deťom, ktoré bývajú častejšie zanedbávané. Práve z týchto dôvodov sa zvyšuje riziko, že sa sami stanú obeťami týrania alebo zneužívania.

Z hľadiska dieťaťa ide o zásadné porušovanie jeho práv. Rodina v tomto prípade nepredstavuje bezpečný ostrov kde by sa mohlo dieťa optimálne rozvíjať. Nedokáže saturovať základné potreby dieťaťa vrátane biologických, psychických i sociálnych potrieb. Takáto situácia zanecháva na dieťati nezmazateľné stopy, s ktorými sa ťažko vyrovnáva a ktoré ovplyvňujú celú jeho ďalšiu životnú históriu. Snaha vyrovnať sa s nimi vyúsťuje často do nejakej formy emocionálnej alebo sociálnej narušenosti (Hudecová, A., 2003, s. 160).

Cieľ výskumu, metódy, výskumná vzorka

Fakty o domácom násilí a jeho dôsledkoch na deťoch sme zisťovali výskumom, ktorý sme realizovali v krízovom stredisku. Cieľom výskumu bolo zmapovať

formy násilia páchaného na deťoch, zistiť príčiny vedúce k ich ubližovaniu a následne dôsledky domáceho násilia na ich fyzický, psychický a sociálny vývin. Vo výskume sme využili obsahovú analýzu osobných spisov skúmaných respondentov. Súčasťou tejto etapy výskumu bolo spracovanie osobných kazuistík skúmaných respondentov a ich následná analýza a vyhodnotenie. Výskumnú vzorku tvorilo desať detí z ôsmich rodín, ktoré boli umiestnené v krízovom stredisku na základe rozhodnutia príslušného súdu, úradu práce sociálnych vecí a rodiny, alebo žiadosti rodičov Predmetom nášho záujmu boli deti z rodín, u ktorých bolo diagnostikované týranie, zanedbávanie alebo zneužívanie. Vo výskume sme si stanovili štyri hypotézy, ktoré sme overovali.

Výsledky výskumu

V H1 sme predpokladali, že deti s diagnózou syndrómu CAN pochádzajú z rodín kde je narušená emocionálna funkcia, čo je ovplyvnené násilným správaním otca voči matke. Výsledky výskumu ukázali, že vo všetkých rodinách so syndrómom CAN malo najpočetnejšie zastúpenie zanedbávanie detí. V nedostatočnej miere boli uspokojované základné biologické potreby dieťaťa (deti boli vyhladované, nedostatočne oblečené, zanedbaná bola hygiena). Obidvaja rodičia mali ľahostajný, chladný postoj k skúmaným respondentom. Skúmaní respondenti boli zo strany otca zároveň vystavení neprimeranému telesnému trestaniu a v 2 prípadoch aj pohlavnému zneužívaniu. 79% respondentov pochádzalo z úplných rodín, 21% tvorili doplnené rodiny. Aj keď išlo v prevažnej miere o úplné rodiny ani jedna rodina z výskumnej vzorky nebola funkčná. Na základe analýzy spisových dokumentov môžeme konštatovať, že všetky skúmané rodiny sa vyznačovali partnerskými nezhodami, fyzickým ubližovaním matke a deťom zo strany otca. V skúmaných rodinách panovali a napäté vzťahy, ľahostajnosť a hostilita voči skúmaným deťom zo strany rodičov. Rodičia respondentov autoritatívne a direktívne pôsobili na deti. Presadzovali tvrdé telesné tresty za účelom vynútenia si poslušnosti, alebo naopak boli príliš tolerantní voči požiadavkám detí. V niektorých prípadoch boli deti nabádané zo strany rodičov ku krádežiam, výtržnostiam, používali vulgárny slovník. Okrem narušenia emocionálnej funkcie, ktorá predstavovala u skúmaných rodín 100%, sa narušenie výrazne dotýkalo neplnenia výchovnej a socializačnej funkcie.

Príčinu ubližovania a násilného správania voči deťom je možné pripísať skutočnosti, že zo strany otcov išlo o rizikových jednotlivcov a vyskytujúce sa rizikové situácie, ktoré nedokázali zvládnuť. Ich správanie sa vyznačovalo agresivitou, impulzívnosťou, kriminálnou anamnézou, pocitmi neúspešnosti a z toho prameniacej nespokojnosti so životom. Rizikové životné situácie, akými boli nezamestnanosť, nedostatok finančných prostriedkov, chudoba, manželské nezhody sa výrazne podieľali na vzniku napätej situácie v rodine.

Zamestnanosť rodičov a ich vzdelanostná úroveň

V H2 sme predpokladali, že jednou z príčin páchania násilia na dieťati sú finančné problémy rodiny. Výsledky výskumu ukázali, že78,5% rodičov nebolo v pracovnom pomere, nemali pravidelný príjem z pracovnej činnosti a ich finančné zdroje pozostávali len z príspevkov Úradu práce sociálnych vecí a rodiny. Tieto prostriedky mnohokrát smerovali na kúpu alkoholických nápojov a tabakových výrobkov. Rodič pod vplyvom alkoholu nebol schopný korigovať svoje správanie, ktoré sa vyznačovalo surovosťou, brutalitou a agresivitou. Na takéto správanie doplácalo predovšetkým dieťa, ktoré sa vo väčšine prípadov stalo obeťou agresívneho správania. U7 detí skúmaného súboru to bolo nepriame ohrozenie. Stávali sa svedkami agresívneho správania a brutality otca voči matke.

Domnienka, že výskyt syndrómu CAN je podmienený vzdelanostnou úrovňou rodičov, pričom sme predpokladali, že u rodičov s nižším vzdelaním je pravdepodobnosť ubližovania deťom vyššia sa potvrdila. V skúmanom súbore sme zistili, že 64,28% rodičov malo základné vzdelanie, 21,44% neúplné stredné vzdelanie a len 14,28% respondentov úplné stredné vzdelanie. Uvedomujeme si, že napriek týmto zisteniam sa nedajú tieto výsledky výskumu zovšeobecniť vzhľadom na obmedzený počet respondentov.

Cieľom výskumu bolo zistiť dôsledky týrania zanedbávania a zneužívania na fyzický, psychický a sociálny vývin skúmaných respondentov. Na zistenie tejto skutočnosti bola zameraná H3. Predpokladali sme, že u detí, ktoré boli týrané, zneužívané, zanedbávané a boli svedkami fyzickej agresie rodičov navzájom sa budú vyskytovať poruchy správania a horšie výsledky v škole. Hypotéza sa potvrdila. Výskum potvrdil, že u 80% respondentov sa vyskytovali neadekvátne prejavy v správaní, akými boli agresivita, výbušnosť, trucovitosť, vtieravosť. Závažnejšie poruchy správania sa prejavovali u 51,2% respondentov. Išlo najmä o klamstvá, úteky z domu, záškoláctvo konzumácia alkoholu.

Príčinu problémového správania možno pripísať jednak nevhodnému vzoru správania zo strany rodičov, ale aj skutočnosti, že takýmto správaním a rebelantstvom sa pokúšali upozorniť na seba a svoje problémy. Podobne sa potvrdil predpoklad, že respondenti budú vykazovať nižšiu školskú úspešnosť. 42,88% skúmaných respondentov dosahovalo len priemerné výsledky. Dôvod vidíme práve v tom, že deti pochádzali z narušeného rodinného prostredia kde vládla napätá atmosféra, nezáujem zo strany rodičov o vzdelanie, školskú dochádzku detí, deti nemali vytvorené základné podmienky preto, aby mohli prosperovať.

Záver

Zistené skutočnosti naznačujú, že násilie v rodine je vážnym ohrozením optimálneho vývinu dieťaťa. Ubližovanie dieťaťu je podmienené viacerými faktormi. Ich poznanie a včasné odhalenie je prvým krokom k poskytnutiu pomoci najbezbranejším. Tými sú deti, ktoré sa nedokážu brániť voči atakom dospelých.

Preto je potrebné prejaviť väčší záujem o túto problematiku. Prostredníctvom primárnej prevencie formovať postoje budúcich i súčasných rodičov, že základným právom dieťaťa je jeho právo na lásku a šťastné detstvo. V prípade možného ohrozenia je primárnou úlohou venovať pozornosť a starostlivosť deťom, ktoré vyrastajú v dysfunkčných rodinách. S tým súvisí skvalitnenie terénnej sociálnej práce, skvalitnenie monitoringu a pravidelných návštev v rizikových rodinách kde je väčšia pravdepodobnosť vzniku násilia a tým aj ohrozenia dieťaťa.

LITERATÚRA

HUDECOVÁ, A., 2003: Násilie v rodine a jeho dôsledky na dieťa. Banská Bystrica, PF UMB, 176 s. ISBN 80-8055-785-3

KAMENSKÁ, D., 2005: Násilie v rodine a jeho prevencia. Diplomová práca, Banská Bystrica, PF UMB. 84 s.

ONDREJKOVIČ, P. a kol., 1999: Sociálna patológia ako predmet pozornosti sociálnej práce, sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva. Bratislava, PF UK, 184 s. ISBN 80-88868-47-5

SIKORA, P., 1998: Práva ditěte. Opole: Zarzad Miejski Towarzystva Przyjaciol Dzieci w Opolu, 57 s. ISBN 83-909362-5-9

VÁGNEROVÁ, M., ?????? rok???: Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha, Portál, 872 s. ISBN 80-7178-802-3

Resumé: The article is presenting the results from the research about violent behaviour inside the family and the impact on the child.It shows that agressive, violent behaviour inside the family is dangerous factor for the physical, mental and social development of the child.

Doc. PaedDr. Anna Hudecová, PhD.
Katedra sociálnej práce
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13, 97411 Banská Bystrica
Tel. č.: 048-4364781, e-mail: ahudecova@pdf.umb.sk

Analýza osobných skúsenosti chlapcov a dievčat s drogami s osobitným zreteľom na rodinné prostredie

Ingrid Emmerová

Anotácia Článok sa zaoberá aktuálnymi problémami drogovej závislosti detí a mládeže na základnej škole. Analyzuje sa osobná skúsenosť žiakov škôl v regióne Banská Bystrica. Autorka analyzuje možnosti školy prevencie s prihliadnutím na rodinu.

Kľúčové slová: drogy, základná škola, rodina, prevencia.

Problematika drog a drogových závislostí detí a mládeže je veľmi zložitá. Dôsledky toxikománie sa odstraňujú ťažko a často ich nemožno napraviť. Je dôležité, aby sa problematikou drog zaoberala celá spoločnosť, aby vytvorila pre deti prostredie a životné podmienky, ktoré by zabezpečilo ich zdravý vývin.

Kľúčový význam v prevencii drogových závislostí má rodina. Rodina bezpochyby môže urobiť veľmi veľa preto, aby dieťa zostalo fyzicky, psychicky i sociálne zdravé. K. Nešpor (2001) zdôrazňuje, že aj keď vplyv rodiny nie je to jediné, čo na dieťa pôsobí, jej vplyv ako prvého formatívneho sociálneho prostredia je veľmi veľký.

V roku 2004 sme realizovali výskum, ktorého cieľom bolo zistiť, za akých podmienok získavajú žiaci základných škôl osobné skúsenosti s drogami. Pri zbere empirických údajov sme použili dotazníkovú metódu. Výskum sa uskutočnil na 28 základných školách v Banskobystrickom kraji v mestách Banská Bystrica, Detva, Fiľakovo, Hliník nad Hronom, Hnúšťa, Kremnica, Krupina, Lučenec, Nová Baňa, Rimavská Sobota, Sliač, Veľký Krtíš a Zvolen. Celkový počet respondentov bol 3244 žiakov 5. až 9. ročníka ZŠ. Vo výskume sme sa zamerali na žiakov 2. stupňa ZŠ v ročníkoch 5 až 9, teda naši respondenti boli vo veku 10 až 17 rokov. Z toho 49,17% chlapcov a 50,83% dievčat. Najviac respondentov bolo vo veku 13 – 15 rokov, čo spolu predstavuje 70,52% všetkých respondentov a najmenej 10 ročných 1,11% respondentov a vo veku 17 rokov bola 1 respondentka, čo predstavuje 0,03% z celkového počtu respondentov.

Pri výskume nás zaujímalo, koľko žiakov 2. stupňa ZŠ má osobné skúsenosti s drogami a v tejto súvislosti tiež, ktoré návykové látky užívajú.

Na našu otázku „Skúsil si už niektorú z uvedených drog?“ kladne odpovedalo 2430 respondentov a označilo minimálne jednu drogu. Konkrétne údaje vo vzťahu k pohlaviu uvádzame v tabuľke č. 1.

Tabuľka č. 1: **Skúsenosti žiakov základných škôl s drogami**

Skúsenosti s drogami	Áno		Nie	
	n	%	N	%
Chlapci	1242	77,87	353	22,13
Dievčatá	1188	72,04	461	27,96
Spolu	2430	74,91	814	25,09

Z výsledkov výskumu vyplýva, že žiaci 2. stupňa základnej školy už majú osobné skúsenosti s drogami. Z tabuľky č. 1 vidíme, že 74,91% respondentov, žiakov ZŠ, má osobné skúsenosti s drogami, čo sú približne ¾ opýtaných. S drogami nemá osobné skúsenosti 814 respondentov, teda 25,09%. Uvedené výsledky dokazujú, že drogy sa dostali a dostávajú aj na základné školy.

Vo vzťahu k pohlaviu sme zistili, že chlapci majú viac osobných skúseností s drogami ako dievčatá (77,87% : 72,04%), zároveň viac dievčat ako chlapcov nemá skúsenosti s drogami (27,69% : 22,13%).

Naše zistenia korešpondujú s výsledkami iných objektívnych výskumov, ktoré tiež poukazujú na skutočnosť, že kategória 14 – 16 ročných žiakov je riziková vo vzťahu k abúzu drog, či už legálnych alebo nelegálnych (napr. P. Ondrejkovič, E. Poliaková, 1999; M. Bieliková, 2001; M. Bieliková, M. Pétiová, E. Drzníková, 2003).

Vo výskume nás tiež zaujímalo, s ktorými návykovými látkami majú respondenti skúsenosti. V tabuľke č. 2 sú uvedené údaje o preferencii drog u žiakov podľa pohlavia.

Tabuľka č. 2: **Preferencia drog vzhľadom na pohlavie**

Droga	chlapci		dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
alkohol	1150	72,1	1099	66,65	2249	69,33
tabaková cigareta	823	51,6	693	42,03	1516	46,73
marihuana	194	12,16	106	6,43	300	9,25
iná droga	74	4,64	36	2,18	110	3,39
pervitín	19	1,19	15	0,91	34	1,05
LSD	12	0,75	4	0,24	16	0,49

Z tabuľky č. 2 vyplýva, že najviac zo všetkých respondentov (69,33%) má skúsenosti s alkoholom. Druhou najrozšírenejšou drogou, s ktorou majú respondenti osobné skúsenosti sú tabakové cigarety, čo uviedlo 46,73% respondentov. Túto skutočnosť potvrdili aj iné výskumy, napr. A. Nociar (2003) uvádza, že výskyt prvej skúsenosti s alkoholom a tabakom plynulo narastá vo vekovej skupine 11 – 14 ročných, teda žiakov 2. stupňa základnej školy.

S marihuanou má osobné skúsenosti 300 respondentov, čo predstavuje 9,25% všetkých respondentov. Okrem marihuany majú ešte respondenti skúsenosti aj s ďalšími nelegálnymi drogami, ako sú pervitín (1,05%), LSD (0,49%) a iné drogy. Medzi iné drogy (3,39%) respondenti uvádzali crack, hašiš, solvenciá, „huby“, kávu a i. Okrem legálnych drog (tabakové cigarety a alkohol) majú žiaci osobné skúsenosti aj s marihuanou, pervitínom či LSD.

Z výskumu vyplýva, že najviac respondentov má skúsenosť s užitím jedného druhu drog (32,37%) a s dvomi drogami (32,95%), kde je percentuálny rozdiel nepatrný. Na treťom mieste sú respondenti, ktorí nemajú osobné skúsenosti s drogami. V závislosti od pohlavia sme zistili, že u dievčat v porovnaní s chlapcami prevažujú údaje bez skúsenosti s užitím v kategórii užitie 1 drogy. Podiel chlapcov je mierne väčší pri užití viacerých druhov drog, teda dvoch, troch a štyroch druhov.

Pri výskume sme sa tiež zamerali na aspekty prvého užitia drogy a prvého kontaktu s nelegálnou drogou. Cieľom prevencie je zabrániť užitiu drogy, alebo aspoň posunúť vek prvého užitia. Veková skupina, v ktorej sú naši respondenti sa vyznačuje odklonom od rodiny a silnejúcim vplyvom rovesníkov a priateľov. V tejto súvislosti nás zaujímalo, či sa užitie drogy uskutočnilo v skupine.

Tabuľka č. 3: **Užitie drogy v skupine**

Užitie drogy	sám (sama)		s priateľmi		Iné	
	n	%	n	%	n	%
Chlapec	112	9,02	922	74,24	254	20,45
Dievča	60	5,05	897	75,51	273	22,98
Spolu	172	7,08	1819	74,86	527	21,69

Z tabuľky č. 3 vidíme, že u 74,86% respondentov s osobnou skúsenosťou s drogami sa užitie uskutočnilo s priateľmi. Rozdiel medzi pohlaviami je minimálny (1,27%). Väčšie rozdiely medzi pohlaviami sú v užití osamote, kde po droge častejšie siahajú chlapci (9,02%) ako dievčatá (5,05%).

527 respondentov, čiže 21,69% uviedlo odpoveď iné. Títo respondenti v 283 prípadoch písali, že to bolo v prítomnosti rodičov, resp. ponúkli ich práve rodičia. Rodinu uviedlo 109 respondentov a na oslavách 67 respondentov. Medzi ďalšie odpovede patria: bratranci a sesternice, súrodenci, starí rodičia, ujo či teta. Rodinné prostredie má rozhodujúci vplyv na zdravý osobnostný vývin dieťaťa a rovnako poskytuje vzory správania. Závažné je zistenie, že práve v prítomnosti rodičov a rodiny užilo drogu 16,13% respondentov s osobnou skúsenosťou s drogami. Ako uvádza P. Ondrejkovič (2003, s. 25): „O rodinu sa, žiaľ, pri riešení problému drogových závislostí nemôžeme opierať.“

Ďalšou závažnou skutočnosťou pre navrhnutie účinnej prevencie je vek prvého užitia drogy. Zistili sme, že najviac respondentov užilo drogu v 10 rokoch, čo uviedlo 18,93% respondentov. Vo veku 12 rokov užilo drogu prvýkrát 17,93% a vo veku 13 rokov 16,51% respondentov. Z preventívneho hľadiska je závažné zistenie, že skoro 6% respondentov, ktorí užili drogu tak urobilo vo veku 8 rokov.

U chlapcov najvyššie percento uviedlo vek 10 rokov, ďalej 12 a 13 rokov. U dievčat to bol vek 12 rokov, ďalej 13 rokov a 10 rokov. Priemerný vek prvého užitia drogy u chlapcov je 11 rokov a u dievčat 12 rokov. K podobným výsledkom dospel aj A. Nociar (2003), ktorý uvádza výsledky prieskumu TAD1 u žiakov základných škôl.

Na užívanie drog deťmi má nesporne silný vplyv rodičovský vzor a prístup rodičov k fajčenie tabakových cigariet a pitiu alkoholických nápojov. Zaujímali sme sa preto o fajčenie a pitie alkoholických nápojov u rodičov. Rodičia ovplyvňujú správanie svojich detí v mnohých oblastiach. Zaujímalo nás, či existuje nejaká súvislosť medzi fajčením rodičov a fajčením respondenta. V tabuľke č. 4 je spracovaná analýza vplyvu fajčenia aspoň jedného z rodičov na fajčenie dieťaťa.

Z tabuľky č. 4 vyplýva, že skúsenosti s fajčením tabakových cigariet má viac respondentov z rodín, kde aspoň jeden rodič fajčí. Z respondentov, ktorí fajčia 60,95% pochádza z rodiny, kde minimálne jeden z rodičov fajčí a 39,05% z rodiny nefajčiarov. Zároveň v rodinách, kde nefajčí ani jeden rodič, nefajčí ani 916 respondentov, čo je 60,74% z tejto skupiny. Z výskumu vyplýva, že skúsenosti detí s fajčením tabakových cigariet sú ovplyvnené fajčením rodičov. Z 1516 responden-

tov, ktorí uviedli užitie tabakových cigariet 924 pochádza z rodiny, kde aspoň jeden z rodičov fajčí a 592 respondentov pochádza z rodín, kde rodičia nefajčia.

Tabuľka č. 4: **Analýza vplyvu fajčenia rodičov na skúsenosti dieťa s tabakovou cigaretou**

Fajčenie u respondentov a u rodičov	Skúsenosti respondentov s fajčením		Respondenti nefajčia	
	n	%	n	%
Fajčenie v rodine	924	60,95	808	46,87
V rodine nikto nefajčí	592	39,05	916	53,13
Spolu	1516	100	1724	100

K podobnému zisteniu dospeli aj M. Bieliková, M. Pétiová a E. Drzníková (2003, s. 11), keď sa potvrdila ich hypotéza, podľa ktorej vzťah rodičov k fajčeniu výrazne ovplyvňuje postoje ich detí k danému javu.

V súvislosti s rodinným prostredím sme sa zaujímali aj o požívanie alkoholických nápojov u rodičov respondentov. Alkohol je v našej spoločnosti drogou s vysokou frekvenciou výskytu, dlhou tradíciou a vo veľkej miere tolerovanou. Drogou číslo jedna na Slovensku je práve alkohol. Alkohol je pre deti nebezpečnejší ako pre dospelých, návyk sa u nich vytvára rýchlejšie a preto je potrebné ich pred ním chrániť. V dotazníku sme sa respondentov pýtali na pitie alkoholických nápojov u matky a otca. Mohli si vybrať z možností: áno pravidelne, iba príležitostne, nie. V tejto súvislosti sme sa zaujímali, či existuje nejaká súvislosť medzi požívaním alkoholických nápojov resp. abstinenciou rodičov a osobnými skúsenosťami dieťaťa s alkoholom.

Osobné skúsenosti s alkoholom uviedlo 2249 respondentov a alkohol neskúsilo 995 respondentov. Z celkového počtu respondentov 12 neuviedlo frekvenciu pitia alkoholu ani u otca ani u matky. Zistili sme, že z rodiny, kde aspoň jeden z rodičov nepije neskúsilo alkohol 384 respondentov, čo je 38,89% zo žiakov, ktorí nemajú osobnú skúsenosť s alkoholom a iba raz skúsilo alkohol 226 respondentov, čo predstavuje 22,85%.

V rodinách, kde obidvaja rodičia pijú príležitostne najviac, čiže 830 respondentov, uviedlo, že pije alkohol príležitostne a jednorazovú skúsenosť 428 respondentov. V rodine, kde nepijú otec ani matka žije 262 respondentov, z nich alkohol vôbec neskúsilo, prípadne iba raz 72,28% respondentov.

Väčšina autorov pri legálnych drogách kladie na prvé miesto vplyv rodiny. Veľkú úlohu tu zohráva zlý vzor zo strany rodičov. V prípade prítomnosti alkoholu alebo inej drogy v rodine je veľká pravdepodobnosť, že dieťa bude nasledovať svojich rodičov. Podľa I. Novotného rodinný život u nás v podstate propaguje legálne drogy: cigarety, kávu, lieky aj alkohol a dodáva, že „masívny drogový analfebitizmus rodičov je zakonzervovaný bariérou niečo sa o drogách dozvedieť,

lebo by to zákonite viedlo k ich vlastnému intrapsychickému konfliktu s drogovou atmosférou, v ktorej sú všetci bacilonosičmi.“ (2003, s. 49)

Nezastupiteľnú úlohu pri prevencii drogových závislostí detí a mládeže zohráva práve rodina. Veľmi dôležité je podporovať a posilňovať ochranné faktory, čiže faktory, ktoré redukujú potenciu užívania drog vo vzťahu k rodinnému prostrediu:

- silné puto medzi deťmi a ich rodinami
- rodičia, ktorí sú pre dieťa prirodzenou autoritou a pozitívnym identifikačným vzorom
- rodičia poskytujúci dieťaťu vhodné modely správania
- jasné pravidlá
- funkčná rodina
- primeraná starostlivosť a dostatok času na dieťa
- rodičia spolupracujú na výchove
- dobré hodnoty v rodine
- rodičia nezneužívajú alkohol ani iné drogy
- primerané a jasné očakávania od dieťaťa
- rodičia vytvárajúci priestor pre kvalitné záujmy a záľuby
- fungujúce medzigeneračné vzťahy.

Prevencia drogových závislostí musí prebiehať sústavne a za spolupráce všetkých zainteresovaných činiteľov, ktorým problém drogovej závislosti nie je ľahostajný, hlavne rodičov a učiteľov. Úlohou slovenskej rodiny je čo najviac eliminovať rizikové faktory a naopak podporovať faktory ochranné.

LITERATÚRA

BIELIKOVÁ, M. – PÉTIOVÁ, M – DRNZÍKOVÁ, E., 2003: Fajčenie žiakov základných a stredných škôl. Bratislava, ÚIPŠ. In: www.uips.sk/mas/arm/index.html

BIELIKOVÁ, M., 2001: Fajčenie a konzumácia drog u žiakov základných škôl. In: Mládež a spoločnosť. č. 4, s. 16-29. ISSN 1335–1109

NEŠPOR, K., 2001: Vaše děti a návykové látky. Praha, Portál, 160 s. ISBN 80–7178–515–6

NOCIAR, A., 2003: Prehľad výsledkov prieskumu TAD1 u žiakov základných škôl na Slovensku v roku 2002. In: Prevencia. Roč. 2, č. 2, s. 3-10.

ONDREJKOVIČ, P. – POLIAKOVÁ, E. a i., 1999: Protidrogová výchova. Bratislava, VEDA, 356 s. ISBN 80-224-0553-1

NOVOTNÝ, I., 2003: Všetci sme potenciálni závislí. In: Janiaková, D.: Tak už dosť! Východiská zo závislostí. Bratislava, Kontakt, s. 42-53.

ONDREJKOVIČ, P., 2003: Je to samovražda na splátky. In: Janiaková, D.: Tak už dosť! Východiská zo závislostí. Bratislava, Kontakt, s. 22-31.

Resumé: The article deals with the actual problematic of the using of drugs on elementary school. It concentrates on the analysis of personal experiences of 2 stage elementary school pupils with drugs in Banská Bystrica region. The author analyses chances of the primary prevention of drug addiction with regard to the family.

PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.
Pedagogická fakulta UMB
Katedra pedagogiky
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
Tel. č.: 048-436 4761, e-mail: iemmerova@pdf.umb.sk

Súčasná rodina a hierarchizácia hodnôt rodičov a detí

Mária Kouteková

Anotácia: Rodina je primárnym výchovným činiteľom aj v oblasti utvárania hodnôt a hodnotovej orientácie detí v rodine. Výchova k hodnotám v podmienkach rodinného prostredia ovplyvňuje viacero krízových faktorov. Obraz o hodnotovej orientácii v rodinách dotvárajú čiastkové výsledky výskumov.

Kľúčové slová: rodinné prostredie, základné hodnoty v rodine, kríza rodiny, rizikové faktory, hodnotová orientácia.

Teoretické východiská

Hodnoty sú základom hodnotových orientácií, pomáhajú človeku zaujať určitú pozíciu, vyjadriť názor na niečo, hodnotiť rôzne objekty a javy buď pozitívne alebo negatívne. Hodnoty patria medzi dôležité faktory, ktoré determinujú a usmerňujú ľudské konanie. Hodnotami môžu byť pre človeka rôzne predmety, javy, vlastnosti. Môžu byť materiálnej a nemateriálnej povahy. Podľa J. Kučeru (1991, s. 55) sú hodnoty „produktom ľudskej aktivity“, pretože len človek tvorí hodnoty, ktoré uznáva alebo neuznáva, snaží sa o ich udržanie a rozvíjanie.

Medzi základné všeľudské hodnoty patrí život a láska. Základom pre udržiavanie a tvorbu týchto hodnôt v priebehu vývoja spoločnosti bola vždy rodina.

Transformačný a diferenciačný proces rodín úzko súvisí aj s vývojom ich hodnotových orientácií.

Dochádza k poklesu závislosti od takých hodnôt v rodine ako sú láska, rodina, deti a "životný partner". Dochádza k poklesu "sociálnych (kultúrnych)" hodnôt a k preferencii hodnôt materiálnych. Dve najzákladnejšie hodnotové orientácie môžeme vyjadriť pojmami "mať a byť".

E. Fromm o orientácii na "mať" uvádza, že "vzťah človeka k svetu je v nej vzťahom privlastňovacím a majetníckym." (1992, s. 27)

Do popredia vystupujú materiálne hodnoty. Orientácia na "byť" smeruje k tomu, že človek sa snaží, aby čo najviac mohol rozdávať. "Znamená to rozvíjať

seba, milovať iných, prekračovať hranice vlastného ja, dávať druhým." (Fromm, E. 1992, s. 72)

V človeku sú prítomné obidve tieto tendencie a o tom, ktorá z nich bude prevládať, rozhoduje a ovplyvňuje v nemalej miere rodina, jej hodnotová orientácia, životný štýl a spôsob rodinnej výchovy.

Rodičia musia pozitívne hodnoty najprv sami vlastniť, aby ich mohli odovzdať a presviedčať o týchto hodnotách aj svoje deti. Výchova k hodnotám nemôže byť úspešná, ak nevychádza z pevného hodnotového presvedčenia rodičov a uplatňovania týchto hodnôt v každodennom živote. Deti musia najprv tieto hodnoty spoznať, aby si ich osvojili, čo znamená, že nositeľmi hodnôt sú rodičia a od nich závisí, k akým hodnotám vedú aj svoje deti. "Od hodnoty osobnosti rodičov závisí, aké hodnotné budú osobnosti detí, ktoré vychovávajú." (Kodýtková, M. 1977, s. 16)

"Výchova hodnotami pre hodnoty" musí byť sama hodnotná, ak má smerovať k správnej hierarchii hodnôt u detí v rodine.

Výchova k hodnotám si vyžaduje presnú hodnotovú orientáciu rodičov, schopnosť pretvárať ich postoje a presvedčenie do jednotlivých prostriedkov a podmienok výchovy. W. Brezinka uvádza tieto podmienky dosiahnutia hodnotových výchovných cieľov:

- harmonické spolužitie rodičov
- rodičia, ktorí sa usilujú sami o tie vlastnosti, ku ktorým chcú vychovávať aj svoje deti,
- trávenie voľného času s deťmi
- utváranie priaznivej, pozitívnej atmosféry v rodine
- vedenie detí k samostatnosti a k životnému štýlu zameranému na pomoc iným ľuďom a preberanie povinností,
- ochrana pred škodlivými a bezvýznamnými informáciami, nadbytočnými konzumnými tovarmi, pred pokušením pasivity,
- uplatňovanie dobrého správania v styku s inými ľuďmi,
- záujem rodičov o priateľov detí a plnohodnotnú záujmovú činnosť vo voľnom čase. (Brezinka, W., 1991, s. 590).

Obraz súčasných rodín vo vzťahu k hodnotám

Keď v súčasnosti hovoríme o kríze rodiny a manželstva, máme na mysli krízu takých hodnôt, akými sú život a láska v rodine, z ktorých a pre ktoré manželstvo a rodina žijú. Ide o krízu tradičnej rodiny.

Súčasná rodina je v prechodnom stave. Východiskový bod tvorí tradičná rodina, v ktorej sa:

- rozpadávajú vzťahy a uzatvárajú sa nové manželstvá, klesá počet uzatváraných manželstiev a zaznamenáva sa nárast neformálnych spolužití. Stráca sa súdržnosť a patriarchálnosť rodiny, znižuje sa počet detí v rodinách, narúša sa prirodzený systém trojgeneračných rodín.

- Mnohé rodiny trpia ohrozeniami z nezamestnanosti, chudoby, neistoty, čo vedie k destabilizácii jej členov.
- Na druhej strane stúpajú nároky na rodičov v práci a v živote, na celoživotné vzdelávanie otca, matky, alebo obidvoch rodičov, preťaženosť prácou ovplyvňuje atmosféru rodiny.
- V dôsledku zvýšenej pracovnej zaťaženosti rodičov dochádza k zúženiu rodičovskej starostlivosti, ktorá sa obmedzuje na zabezpečenie materiálnych hodnôt, na organizáciu domácnosti a jej kontrolu.
- Znižuje sa penzum času na výchovu detí, interakčné vzťahy v rodine, spoločné trávenie voľného času.
- Vstup masmédií, počítačovej techniky do rodiny znižuje čas na vzájomnú komunikáciu. Masovokomunikačné prostriedky často produkujú vzory pre dezintegráciu hodnôt. Nedostatok emocionálnych vzťahov v rodine nahrádza televízia.
- Komercionalizácia života neprospieva k utváraniu pozitívnych hodnôt v rodine, minimalizujú sa tradičné hodnoty rodiny.

Pod vplyvom politických a spoločenských zmien sú rodiny značne diferencované, čo sa týka typológie, demografických, kultúrnych a ekonomických podmienok. Rola dominantného a autoritatívneho otca a manžela sa v rodine spochybňuje. U mnohých mužov sa stráca aktívna zodpovednosť za rodinu alebo v nej úplne absentuje. Už neplatí, že "muž zarába a žena vychováva". Ženy majú často zdvojenú rolu: rolu pracovníčky v rámci profesie a v domácnosti. Nízka participácia, resp. neúčasť otcov na rodinnom živote a na výchove detí vedie k dlhodobým frustráciám.

Pre mnohé ženy materstvo prestáva byť hodnotovou prioritou. Ak sa menia rodičovské roly v obsahovom zameraní, mení sa aj stav rodiny. Zo stavu stability prechádza rodina do stavu lability. Záleží od konfigurácie rodín, ako v tomto stave dokážu fungovať alebo obsahujú toľko rizikových faktorov, že jej členovia situáciu nezvládnu a rodina sa rozpadáva.

Súčasne sa vyskytujú rodiny, ktoré sa úspešne adaptovali na novú spoločenskú situáciu a na potreby jednotlivých členov. Tieto rodiny predstavujú smer vývoja k novému typu rodiny.

V nových podmienkach pribúdajú rodiny podnikateľské a pracovne exponované rodiny (I. Možný, 1983, s. 38), v ktorých sa manželia orientujú na trvalé zvyšovanie kvalifikácie a na kariéru. Výchova detí je poznačená nepozornosťou k potrebám detí. Podnikateľská rodina je poznačená väčším stresom s orientáciou na materiálne hodnoty, konzumný spôsob života, rodine chýba voľný čas.

Rovnako pribúdajú aj rodiny dysfunkčné, s oslabením vychovávateľskej roly jedného z rodičov. Ide o rodiny, v ktorých sa mnohé rizikové faktory naplno prejavujú. Vnútrorodinná kríza vedie až k rozpadu rodín, v ktorých najväčšie následky znášajú deti. Toxikománia, šikanovanie, týranie, násilie v rodinách a ďalšie sociálno-patologické javy sú priamym dôsledkom dezintegrovaných funkcií

a destabilizácie vzťahov vo vnútri rodiny. Tieto javy sú dôsledkom krízy rodiny ale aj spoločenskej krízy (Kouteková, M., 1999, s. 85).

K dotvoreniu celkového súčasného obrazu našich rodín by sme mohli hovoriť aj o ďalších typoch rodín, ako napr. rómske rodiny, rodiny sociálne slabšie (chudobné), kresťanské rodiny, pestúnske, adoptívne rodiny, aj rodiny utečencov.

Optimistický pohľad na budúcnosť rodiny smeruje k tomu, že časť našich rodín demokraticky a humanisticky orientovaných bude považovať vo svojej hierarchii hodnôt rodinu za prioritnú a výchovu detí za prvoradú rodičovskú zodpovednosť.

V takej rodine osobný príklad rodičov založený na vzájomnej láske, úcte a porozumení posilňuje presvedčenie detí o správnosti predkladaných hodnôt rodičmi a podporuje proces ich zvnútornenia.

Sonda do hodnotovej orientácie rodiny z pohľadu dospievajúcej mládeže (čiastkové výsledky výskumu)

Uvediem niektoré výsledky výskumov z vlastnej vedecko-výskumnej činnosti a z diplomových prác študentov, ktorým som bola konzultantkou. Cieľom výskumu bola sondáž a analýza hodnotovej orientácie v rodinách s dospievajúcou mládežou. Zisťovali sme:

- ktoré hodnoty respondenti najviac uznávajú a preferujú,
- ktorým hodnotám v manželských a rodičovských rolách pripisuje svojim rodičom najväčší význam dospievajúca mládež, ktoré hodnoty u nich najviac oceňuje,
- aký vplyv má rodina na utváranie hodnotovej orientácie svojich detí.

Výskumný súbor tvorilo 100 rodičov a 100 ich detí (dospievajúcej mládeže). Dotazníkovou metódou sme dospeli k mnohým zisteniam, z ktorých niektoré prezentujeme. Z uvedených zistení, ale aj z tých, ktoré v tomto príspevku neuvádzame, si môžeme utvoriť obraz rodinného prostredia.

Dobrá atmosféra v rodine zahŕňa vzájomné vzťahy medzi všetkými členmi v rodine. 85% rodičov a takmer zhodne 81% adolescentov sa vyjadrilo, že atmosféra v rodine je dobrá. Atmosféru v rodine adolescenti hodnotili na základe manželských a rodičovských vzťahov. 73% detí uvádzalo, že vzťahy medzi rodičmi sú dobré, rodičia si rozumejú a majú sa radi. O dobrých vzájomných vzťahoch medzi rodičmi a deťmi svedčí 65% adolescentov, ktorí uviedli, že rodičia im prejavujú lásku veľmi často, prejavujú o nich záujem, môžu sa s nimi porozprávať o všetkom. 22% adolescentov uviedlo, že rodičia sa s nimi málo rozprávajú, alebo ich zaujíma len školský prospech. 4% z celkového počtu adolescentov uviedlo, že rodičia im lásku neprejavujú a veľmi málo sa s nimi rozprávajú.

Na partnerskom vzťahu svojich rodičov adolescenti najviac oceňujú tieto hodnoty:

- vernosť a úprimnosť (63% respondentov)
- spoločnú starostlivosť a výchovu (58%)
- keď obidvaja rodičia trávia s nimi voľný čas (54%)
- keď sa nehádajú a majú zmysel pre humor (48%)
- keď si prejavujú vzájomnú sympatiu a úctu (23%)

Na vzťahu rodičov sa adolescentom nepáči:

- keď otec matke vôbec nepomáha a voľný čas trávi mimo domova (33%)

- keď sa rodičia medzi sebou nerozprávajú (21%)
- keď si hrubo nadávajú a občas používajú aj fyzické násilie (15%)
- málo si prejavujú lásku (14%)
- požívajú alkoholické nápoje a fajčia (12%)
- žiarlivosť a nedôvera (4%)
- nadávky na starých rodičov (3%)

Z uvedených výpovedí vyplýva, že deti vnímajú veľmi citlivo vzťahy svojich rodičov, kriticky ich hodnotia a nie je im ľahostajné, v akej rodinnej atmosfére žijú.

Aké hodnoty oceňujú adolescenti v rodičovských rolách?

V roli otca najviac preferujú:
- starostlivosť a pracovitosť (33%)
- priateľskú povahu a schopnosť pochopiť problémy (29%)
- prísnosť a spravodlivosť (25%)
- taktnosť, láskavosť, poriadkumilovnosť (21%).

V roli otca dospievajúcej mládeže najviac prekáža:
- pitie alkoholu a fajčenie (29%)
- pracovná zaneprázdnenosť mimo domova a takmer žiadna komunikácia (13%)
- nezáujem o rodinu(12%)
- urážanie matky (11%)
- hrubosť (8%)

Z uvedených zistení môžeme usúdiť, že adolescenti nevidia v otcovi len živiteľa rodiny, ale človeka, ktorý vychováva, je priateľom a autoritou. Dospeli sme k významným zisteniam že len 56% adolescentov by chcelo mať takého manžela a otca svojich detí ako je ich otec, 43% odpovedalo negatívne.

Ako hodnotili respondenti rolu matky?

U matky si najviac cenia láskavosť. Túto vlastnosť označilo 34% respondentov v rebríčku hodnôt na 1.mieste u otca na poslednom v rebríčku hodnôt.

Medzi ďalšími hodnotami sa u matky umiestnila:
- priateľská povaha, ochota poradiť a potešiť (31%)
- úprimnosť a trpezlivosť až (29%)
- zmysel pre domácnosť a poriadkumilovnosť (21%)
- pracovitosť, obratnosť (20%)
- čistotnosť, zručnosť (15%)

Adolescentom sa u matky nepáči:
- keď je prepracovaná a unavená (24%)
- neupravená, má nedostatok času na seba (18%)
- nadmerná starostlivosť o deti a manžela (15%)
- nervozita (7%)
- fajčenie, pitie alkoholu (3%)
- nevera (2%)

U matiek adolescenti uvádzali viac pozitívnych vlastností a menej negatívnych vlastností. U otcov to bolo opačne.

Dospievajúci, podľa týchto zistení lepšie hodnotia svoje matky ako otcov. 83% adolescentov by si želalo takú manželku ako je ich matka. Len 17% respondentov odpovedalo záporne. Harmonické manželstvo je vzácnou hodnotou v rodine, je živým modelom pre budúce manželstvo dospievajúch. 48% ich uvádza, že spolunažívanie rodičov je pre nich vzorom a chceli by mať také manželstvo, ako majú ich rodičia. 41% adolescentov odpovedalo záporne.

Pri zisťovaní hodnotovej orientácie sme sa opýtali rodičov a adolescentov, ktoré hodnoty uznávajú a v akom poradí sú pre nich dôležité. Výsledky týchto zistení ukazujú tabuľky číslo 1 a 2

Tabuľka č. 1: **Poradie uznávaných hodnôt u rodičov**

Poradie	RODIČIA		
	Hodnoty	n	%
1.	zdravie, fyzická sila	64	64
2.	láska, usporiadaný rodinný život	60	60
3.	dobre platená práca	58	58
4.	Zamestnanie	55	55
5.	tolerancia, znášanlivosť	41	41
6.	mať dobré bývanie, auto	39	39
7.	mať viac voľného času a tráviť ho spoločne s rodinou	23	23
8.	Presvedčenie a viera v Boha	15	15

Tabuľka č. 2: **Poradie uznávaných hodnôt adolescentov**

Poradie:	ADOLESCENTI		
	Hodnoty	n	%
1.	láska, priateľstvo	70	70
2.	Zdravie	63	63
3.	Vzdelanie, dobre zarábať, uplatniť sa vo svojom odbore	62	62
4.	veľa cestovať, mať veľa voľného času	51	51
5.	založiť si rodinu	41	41
6.	mať sa dobre, žiť nadštandardným životom	38	30
7.	mať vlastný dom	21	21
8.	viera v Boha	13	13
9.	Nezávislosť, slobodne myslieť a rozhodovať	10	10

Prvé miesto v rebríčku uznávaných hodnôt rodičov získalo zdravie a fyzická sila. 64% rodičov považuje túto hodnotu za najvýznamnejšiu, čo sa dalo predpokladať, pretože, keď chýba zdravie, strácajú význam aj ďalšie hodnoty. Z výsledkov výskumu ďalej vyplynulo, že až 60% rodičov pripisuje veľký význam harmonickému rodinnému spolužitiu a láske. 55% rodičov pripisuje v súčasnosti veľkú cenu práci a jej finančnému ohodnoteniu. Táto hodnota sa umiestnila na rovnakom 3. mieste aj u adolescentov, ktorí prácu a uplatnenie sa v študijnom

odbore tiež považujú za významnú hodnotu (viď tab. č. 2). Vzdelanie a prácu si mladí ľudia vážia, ale nedá sa tvrdiť, že tieto hodnoty sú spoločensky doceňované. V praxi sa potvrdzuje, že pracovné zaradenie neadekvátne vzdelaniu a kvalifikácii, čím sa mení aj postoj ku vzdelaniu ako k hodnote. Duchovná hodnota v oblasti náboženského presvedčenia sa umiestnila v zhode u rodičov a adolescentov na 8. mieste. Pred touto hodnotou sa umiestnili u obidvoch výskumných súborov materiálne hodnoty (mať vlastný dom, auto, mať sa dobre). Názory respondentov v tejto oblasti nám len potvrdili, že peniaze, dom a ďalšie materiálne hodnoty vedú k uspokojovaniu potrieb človeka. Tieto hodnoty sú odrazom aj tejto doby. Mladí ľudia, ale aj ich rodičia chcú cestovať, podnikať moderne sa obliekať, chcú žiť nadštandardným životom. Zaujímavý je poznatok z výskumu adolescentov, že nezávislosť, slobodu myslenia a rozhodovania zaradili na posledné miesto. Domnievame sa, že slobodu mladí ľudia považujú za samozrejmý jav vyplývajúci z politických zmien spoločnosti.

Naším výskumom v tejto oblasti sme zistili, že rodičia a ich deti preferujú väčšinou tie isté hodnoty, čo znamená, že dospievajúci preberajú a uznávajú také hodnoty, ako ich rodičia[4]. Svedčia o tom aj ďalšie výsledky výskumu, v ktorých 38% adolescentov uvádza, že najväčší vplyv na ich hodnotovú orientáciu majú rodičia (viď tab. č. 3).

Tabuľka č. 3: **Vplyv činiteľov na hodnotovú orientáciu adolescentov**

Činitele	Adolescenti	
	N	%
Rodičia	38	38
Kamaráti, spolužiaci	31	31
Vlastné presvedčenie	21	21
Učitelia	6	6
Kňazi	4	4
Spolu:	100	100%

Z výsledkov výskumu vyplynulo, že rodičia a ich deti preferujú vitálne a sociálne hodnoty, ale za dôležité vo svojom živote považujú aj materiálne hodnoty. Čo sa týka voľného času, tejto hodnote pripisujú väčší význam adolescenti ako rodičia (5l% adolescentov a 23% rodičov).

Záver

Záverom treba poznamenať, že, aj keď sme vcelku dospeli k pomerne priaznivým výsledkom, neznamená to, že taká priaznivá situácia je v každej rodine. Súčasné rodiny žijú uprostred rôznorodých hodnôt. Vyberajú si z nich, prijímajú ich, či odmietajú. Trvalé hodnoty sa prežívajú a prenášajú z generácie na generáciu.

[4] Pozn.: Výber hodnôt nebol daný vo výskume, respondenti uvázali hodnoty bez možnosti výberu.

Potvrdila to aj naša sonda do hodnotovej orientácie rodičov a ich detí. Potvrdila, že aj napriek výrazným spoločenským a ekonomickým zmenám sa hodnotová orientácia v rodinách výrazne nemení. Rozhodujúcimi hodnotami ostávajú vitálne, sociálne a životné hodnoty (zdravie, rodina, láska, práca). Empirický výskum potvrdil preferenčný podiel rodiny na hodnotovej orientácii mladých ľudí, čo je signálom neustáleho skvalitňovania jej výchovného vplyvu na svoje deti. Z výsledkov výskumu tiež vyplynulo, že mladí ľudia uznávajú klasický model rodiny, manželstvo a rodičovské roly svojich rodičov veľmi citlivo vnímajú. Táto problematika si vyžaduje empirické skúmanie aj z hľadiska vplyvu makroprostredia na rodinu (vplyv štátu, školy, širšieho spoločenského prostredia), mikroprostredia rodiny (pôsobenie demografických, kultúrnych a ekonomických faktorov), ako aj z hľadiska vnútorných faktorov (osobnostná stránka členov rodiny).

LITERATÚRA

BREZINKA, W., 1991: Dnešná rodinná výchova – potreba presviedčania o hodnotách. In: Pedagogická revue, č. 8.
FROMM, E., 1994: Mít nebo být? Praha, Naše vojsko. ISBN 80-206-0469-3
KODÝTKOVÁ, D., 1977: Buď a nebo v rodinné výchove. Praha, SPN.
KOUTEKOVÁ, M., 1999: Voľný čas mládeže ako sociálno-pedagogický problém súčasnosti. In: Quo vadis výchova? Zborník z teoreticko-metodického seminára „Poslanie výchovy v kontexte globálnych zmien“. Bratislava, Yuventa. ISBN 80-88893-43
KUČERA, J., 1991: Hodnoty ako produkt ľudskej aktivity. Vychovávateľ č. 2.

Resumé: The family is a primary educational factor on the field of creating of values and valuable orientation of children in the family. Education of values in conditions of family environment influence more critical factors. The view about valuable orientation in families mold partial results of studies.

Doc. PaedDr. Mária Kouteková, CSc.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13
974 01Banská Bystrica

Rozdiely v šikanovaní a agresivite podmienené pohlavým

Ružena Žarnovičanová

Anotácia: Príspevok akcentuje na rozdiely vo výchove dievčat a chlapcov v našej spoločnosti a ich dôsledky na správanie oboch pohlaví. Vzhľadom na fakt, že dievčatá sa stávajú oproti minulosti čoraz ohrozenejšie sociálno – patologickými

javmi, vyzdvihujeme niektoré významné odlišnosti v násilnom a agresívnom správaní pohlaví a zaoberáme sa príčinami zvýšeného výskytu tohto správania u dievčat v súčasnosti.

Kľúčové slová: agresivita, agresia, násilie, šikanovanie, gender, pohlavie, výchova

1. Charakteristika základných pojmov

Agresia, agresivita a násilie sú považované za spoločensky neželateľné sociálno-patologické javy. Latinský základ slova agresia – „aggredi“ má viaceré významy. „Aggresio“ znamená útok, anglické „aggresion“ je definované ako nevyprovokovaný útok, alebo jeho dovŕšenie. Niektorí autori chápu pod pojmom agresia určité tendencie, ktoré sa realizujú v skutočnom alebo imaginatívnom správaní, ktorého cieľom je škodiť, ničiť, ponižovať. „Agresiou označujeme najčastejšie útočné správanie, ktoré obyčajne nastupuje ako reakcia na skutočné, alebo iba zdanlivé ohrozenie vlastnej (predovšetkým) moci, najčastejšie ako prejav hnevu“ (Ondrejkovič, P., 2000, s. 69). V tomto pojme je obsiahnuté intencionálne poškodzovanie seba i druhého. Rozoznávame agresiu individuálnu, skupinovú, kolektívnu a masovú. Agresia sa môže prejavovať navonok (fyzická – bitie, kopanie...) alebo skryte (psychická – ponižovanie, nadávky, ohováranie).

Z. Šimanovský (2002) charakterizuje agresivitu ako sklon k útočnému správaniu, a to nielen voči ľuďom, ale i veciam a zvieratám. Väčšinou súvisí s vnútornou nepohodou, alebo s rozpormi medzi prežívaním a jednaním. Čo sa týka príčin vzniku agresivity, najčastejšie sa uvádza frustrácia, jedná sa však o multidimenzionálne podmienený jav. Agresivita ako odpoveď človeka na podnety, ktoré signalizujú ohrozenie a nie je zlá alebo dobrá, pretože určitá dávka agresivity je v rámci pravidiel žiaduca pre dosiahnutie úspechov v bežnom živote. Primárnym posudzovacím kritériom je rešpektovanie či prekračovanie hraníc morálky alebo fair – play.

Podľa P. Ondrejkoviča (2000) hovoríme o násilí spravidla v súvislosti s kriminálnou činnosťou, ale môže ísť aj o násilie v rodine, voči ženám, cudzincom, násilie na školách, v armáde a v rôznych ďalších inštitúciách. Existuje aj špecifické „každodenné“ násilie na uliciach. Tento pojem označuje taktiež jednorazový fyzický akt alebo potupu. Násilie môže v podstate vyjadrovať akékoľvek akty ovplyvňujúce život, fyzickú a psychickú integritu či slobodu jednotlivca, vrátane zanedbávania, alebo akty poškodzujúce rozvoj osobnosti človeka. Nadobúda tak kolektívne, ako individuálne formy a môže sa demonštrovať prostredníctvom masových hnutí, alebo individuálnych činov. „Jadrom fenoménu násilia je všetko to, čo násilie prináša, umožňuje a čo uvádza do pohybu v spoločnosti, osobitná logika bezprostredného situačného konania v čase so svojou praktickou nepredvídateľnosťou, emóciami a skúsenosťami“ (Ondrejkovič, P., 2000, s. 72).

Podľa Z. Šimanovského (2002) násilné jednanie odráža okrem iného situáciu v rodine, ale i vplyv masovokomunikačných prostriedkov, najmä sledovanie filmov, či hranie počítačových hier plných násilia. Nepriamo pôsobí aj absencia mužského prvku v živote dieťaťa (feminizácia výchovy a vzdelávania), alebo vysoký počet detí v triedach.

A. Train (2001) definuje šikanovanie ako formu agresivity a násilného konania, ktorá máva obvykle podobu slovných útokov, zosmiešňovania, ponižovania alebo k vylúčeniu dieťaťa z kolektívu. V horšom prípade sa tiež prejavuje rôznymi formami telesného násilia, páchaného rovesníkmi obetí. I napriek všeobecnému povedomiu o jej existencii býva šikanovanie mlčky trpené zo strany školy i samotných detí, ktoré sa stávajú terčom násilností.

Agresivita a násilné konanie podliehajú diferenciácii z hľadiska príslušnosti k pohlaviu. V súvislosti s touto problematikou musíme rozlišovať medzi pojmami pohlavie a gender (rod, rodovosť). Pokým pohlavie je termín biologický, s označením gender sa najčastejšie operuje v psychologicko – kultúrnom kontexte. Musíme brať na zreteľ, že spôsob, akým jednotlivé kultúry vymedzujú gender je mimoriadne premenlivý. Hlavný spoločenský význam biologického pohlavia pre určenie sociálnej role jedinca spočíva v tom, že pohlavie predstavuje univerzálnu hranicu, na ktorej sú potom založené všetky ostatné odlišnosti. „Pri rozhodovaní, ktoré aktivity padnú na ktorú stranu deliacej čiary, je dôležitým faktorom kultúra“ (Oakleyová, A., 2000, s. 120). Biologickým pojmom „mužský“ a „ženský“ zodpovedajú názvy genderu „maskulínny“ a „femínny“. Podstatnú rolu vo vývoji genderovej identity dieťaťa zohrávajú očakávania jeho rodičov. Gender je obvykle charakterizovaný sociálnou situáciou, alebo je zreteľný ako súhrn vlastností vrátane správania, spôsobu reči, oblečenia, voľby tém na konverzáciu a pod. Môžeme s istotou tvrdiť, že genderová identita je nezávislá kultúrna premenná. Rozdiely v pohlaviach sa objavujú už v ranom detstve, a to v procese sociálneho učenia, pričom táto diferenciácia rastie vekom prostredníctvom silného pôsobenia kultúrneho vplyvu. Ľudia prirodzene cítia potrebu viditeľne sa prikloniť k jednému z ideálov maskulinity alebo feminity. Výskumy napr. dokázali, že s dĺžkou vzdelania rastie miera feminity u mužov a maskulinity u žien.

2. Rozdiely vo výchove a hrovom správaní z aspektu gender

A. Oakleyová (2000) píše, že v našej civilizácii jestvujú určité konštantné a stabilné rozdiely medzi mužmi a ženami. Už v povedomí malých detí sa pri výbere hračiek prejavuje jednanie primerané ich pohlaviu. Chlapci uprednostňujú hračky symbolizujúce fyzickú a mechanickú aktivitu – zbrane, autíčka, elektronické hry. Dievčatá si s obľubou volia hračky, ktoré súvisia s domácim prostredím, opatrovateľskými aktivitami a estetickým cítením. Podľa E. Antierovej (2004) si rodičia často kladú otázku, nakoľko je vhodné do výberu hier a hračiek detí zasahovať, aby to nemalo nepriaznivý vplyv na ich neskorší vývin. Autorka považuje za úplne prirodzené, že chlapci sa hrajú bojové hry zo zbraňami. Brániť

im v týchto hrách sa neodporúča. Rodič či iný dospelý môže dať dieťaťu najavo, že tieto hry neakceptuje v plnom rozsahu, ale zakazovať ich by z výchovného hľadiska nebolo správne. Bojovať a prenasledovať niekoho s modelom zbrane je vlastné chlapcovej mužskosti. Iná je situácia pri hraní počítačových hier, ktoré používajú silne agresívne podnety na to, aby absolútne dieťa uchvátili a zaujali jeho pozornosť. Virtuálna realita sa pomocou špeciálnych trikov čoraz viac približuje skutočnosti a dieťa sa s ňou o to viac stotožňuje. Tu už odborníci odporúčajú zasiahnuť a uprednostňovať hry založené na šikovnosti – rôzne súťaživé hry na dôvtip, hry vyžadujúce sústredenie a rýchlosť, labyrinty a pod. Čo sa týka dievčenských hier, dominujú v nich bábiky, kuchynky a miniatúrne domáce spotrebiče. Avšak súčasný trend je taký, že aj malé dievčatká túžia byť silné, preto je takou obľúbenou hračkou práve bábika Barbie. Je nezávislá, emancipovaná, krásna a úspešná – jednoducho prototyp akejsi superženy. Boli vyslovené určité obavy zo strany verejnosti, lebo pôvodne bola táto bábika určená pre staršie dievčatá, ale v súčasnosti je najpopulárnejšia medzi štvor- až šesťročnými dievčatkami. „Model správania, ktorý ponúka dievčatku nie je ani tak stať sa budúcou matkou, ale byť zvodnou ženou, ktorá riadi svoj život a vlastní auto, koňa, lietadlo“ (Antier, E., 2004, s. 75). Výskumy dokázali, že dievčatá, ktoré sa s Barbie hrávali nemali v puberte problém pochopiť, že superbábika je iba obyčajným snom. To dokazuje, že dieťa, ktoré sa s ňou hrávalo v žiadnom prípade nezostane uväznené v sne o luxusnom živote, a preto táto hračka neznamená riziko pre zdravý vývin.

Viaceré výskumy i skúsenosti z praxe dokazujú, že dlhodobé sledovanie nevhodných programov plných násilia zvyšuje pravdepodobnosť, že dieťa sa začne správať násilne. Zásadným zistením z hľadiska gender je, že chlapci pri sledovaní televízie podliehajú oproti dievčatám viac týmto negatívnym vplyvom. Alarmujúcim faktom je, že televízia vyvoláva násilie dlhodobo tým, že trvalo mení spôsob vnímania sveta a výrazne otupuje citlivosť. Ďalším rizikom je, že televízia predkladá oproti bežnej realite nebezpečnejší obraz sveta, preto potom majú deti tendenciu reagovať na bežné životné problémy s neprimeranou agresivitou. Vzniká tak ľahostajnosť voči násiliu a jeho obetiam.

E. Antierová (2004) uvádza, že agresivita je evidentne skôr výsadou chlapcov, ktorí preferujú násilné hry a sú tiež oveľa častejšie iniciátormi trestných činov oproti dievčatám. I napriek tomu agresivita dievčat v poslednom čase narastá. Túto situáciu podporuje súčasné prehodnocovanie tradičného postavenia chlapcov a dievčat v spoločnosti i postupne sa meniace výchovné pôsobenie rodičov. Dievčatá sú vedené k akejsi novej ženskej identite. To, čo bolo u nich kedysi posudzované skôr negatívne, je dnes oceňované ako šikovnosť a priebojnosť.

A. Oakleyová (2000) píše o preukázateľných odlišnostiach vo výchove chlapcov a dievčat. V našej spoločnosti sa chlapcom tradične viac povoľuje agresívne správanie vo vzťahu k iným deťom i vo vzťahu k rodičom. Oproti dievčatám sú chlapci podnecovaní k tomu, aby sa bránili, keď ich napadne iné dieťa. Najvýznamnejším rozdielom v správaní malých chlapcov je prevaha agresivity voči ostatným deťom, prejavy negativizmu voči dospelým, výrazné fyzické aktivity a problémové správanie. Agresívne správanie chlapcov sa oproti dievčatám vyskytuje nielen vo väčšom rozsahu, ale i vyšším stupňom. Najčastejšie reagujú agresívne na frustráciu, čo je u dievčat pomerne neobvyklá reakcia. Ďalším rozdielom je, že chlapci pozitívne hodnotia agresivitu u ostatných chlapcov, čo sa u dievčat rovnakého veku nevyskytuje. Formujúcim faktorom je rozdielny prístup rodičov k chlapcom a dievčatám z hľadiska prejavovanej agresivity a pasivity. „Pasivita je u chlapcov prijímaná s nevôľou rovnako ako agresivita u dievčat“ (Oakleyová, E., 2000, s. 56).

3. Rozdiely v agresívnom (násilnom) správaní chlapcov a dievčat

Rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v agresivite sa prejavujú už v predškolskom veku a so vstupom do školy ešte vzrastajú. Doteraz uvedené rozdiely v agresivite pohlaví nie sú absolútne. Podľa výskumov realizovaných na školách M. Mouttapaovou a kol. (2005) uvedených na internete môžeme konštatovať, že u dievčat prevažuje nepriama agresivita ako ohováranie alebo sociálna ignorácia, pričom chlapci sa častejšie zaplietajú do fyzických foriem násilia ako kopanie, búchanie, sácanie. U dievčat sa stretávame s tzv. prosociálnou agresivitou. Znamená to, že si stanovujú určité pravidlá a hrozia za ich nedodržanie sankciami. Nepriame formy agresie sú oveľa častejšie tolerované chlapcami a sú spájané so sociálnou akceptáciou medzi rovesníkmi. Genderovo odlišné sú aj stratégie, ktoré využívajú obete agresívneho správania na vyrovnanie sa s tým, že sa stali terčom násilia. Chlapci ako obete veľmi neradi hovoria o tom, že sa im niečo podobné stalo. Omnoho častejšie agresivitu oplácajú rovnakým spôsobom. Naproti tomu dievčatá reagujú najčastejšie bezmocnosťou. Ďalšie zistenia dokazujú, že chlapci majú oproti dievčatám viac priateľov, ktorí sú agresormi alebo obeťami. Dievčatá správajúce sa agresívne získali pri výskume menej nominácií na priateľstvo, ale mali viac už existujúcich opätovaných priateľstiev, ako chlapci. Zvláštnosťou je, že agresívni chlapci sa pri sociometrických meraniach nelíšili od ostatných a s rovnakou úspešnosťou obsadzovali významné sociálne pozície medzi rovesníkmi. Naproti tomu násilne sa správajúce dievčatá obsadzujú menej rovesnícky významných sociálnych pozícií, ale ich priateľské putá sú oveľa silnejšie.

O. Matoušek a A. Kroftová (2003) pripisujú príčinu vyššej priamej agresivity chlapcov mužskému pohlavnému hormónu testosterónu. Za významný zdroj rozdielov autori považujú odlišný spôsob výchovy oboch pohlaví. Dievčatá bývajú pod väčšou kontrolou zo strany rodičov, učiteľov a ďalších autorít, než chlapci, preto sú im zábrany k protispoločenskému správaniu vštepované intenzívnejšie a zrejme aj efektívnejšie. Sú menej ovplyvniteľné priateľmi, lebo väzby s rovesníkmi pre dievčatá nemajú význam v takej miere, ako pre chlapcov, ale väzby na rodinu sú u dievčat oveľa pevnejšie.

Záver

Agresivita, násilie a šikanovanie sa postupne objavujú u čoraz mladších detí. Môžeme konštatovať, že všetky sociálno – patologické javy sa posúvajú do stále nižších vekových kategórií detí a mládeže. Ďalší súčasný negatívny trend je, že oproti minulosti sú podstatne viac aktérmi týchto činov aj dievčatá. Pravdepodobne je to dôsledok neustálych sociálno – kultúrno – politických zmien v našej spoločnosti a z toho vyplývajúceho predefinovávania a modifikovania genderových rolí dievčat a chlapcov, žien a mužov. Bolo by však zjednodušené tento multidimenzionálne podmienený fenomén zredukovať len na negatívny dôsledok čoraz expanzívnejšej emancipácie.

LITERATÚRA

ANTIEROVÁ, E., 2004: Agresivita detí. Praha: Portál, ISBN 80-7178-808-2

MATOUŠEK, O. – KROFTOVÁ, A., 2003: Mládež a delikvence. Praha, Portál, ISBN 80-7178-771-X

MOUTTAPA, M. et. al., 2004: Social Network Predictors of Bullying and Victimization. (2005-12-23). Dostupné na internete: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2248/is_154_39/ai_n6364179

OAKLEYOVÁ, A., 2000: Pohlaví, gender, společnost. Praha: Portál, ISBN 80-7178-403-6

ONDREJKOVIČ, P. a kol., 2000: Sociálna patológia. Bratislava, VEDA. ISBN 80-224-0616-3

TRAIN, A., 2001: Nejčastejší poruchy chování dětí. Praha, Portál. ISBN 80-7178-503-2

Resumé: This contribution emphasize the differencies between education of boys and girls in our society and their consequences in behavior of both sexes. We take into account that girls are more endanger unlike the past by sociopathologic phenomenons, so we punctuate some importatnt differencies in bullying of boys and girls and we deal with the reasons of higher existence this behavior at the girls in present time.

Mgr. Ružena Žarnovičanová
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UKF Nitra
Tel. č.: 0908-609428, e-mail: rzarnovicanova@ukf.sk

Potreba mužského a ženského identifikačného vzoru pri výchove a socializácii detí v ústavnej starostlivosti

Peter Papšo

Anotácia: Príspevok sa zaoberá špecifickou úlohou muža a ženy ako vzoru, s ktorým sa môže dieťa pri svojom sociálnom vývine identifikovať, čo pomáha pri jeho sociálnej adaptácii. Túto úlohu pri výchove a socializácii dieťaťa primárne vykonávajú rodičia. Nie všetky deti však môžu vyrastať vo svojej biologickej rodine, čím môže byť sťažená ich sociálna adaptácia. Je preto potrebné aj v ústavnej starostlivosti poukázať na opodstatnenosť existencie oboch týchto identifikačných vzorov.

Kľúčové slová: výchova, socializácia, identifikačný vzor, vzor muža, vzor ženy

Človek sa človekom nerodí, ale stáva. Dvoma najdôležitejšími procesmi, v ktorých táto zmena prebieha sú výchova a socializácia. K týmto pojmom je možné pristupovať z viacerých pohľadov. „Vo vzťahu výchova – socializácia možno odlíšiť viacero prístupov:

1. prístupy stotožňujúce obidva procesy (sem patrí napr. Durkheimova charakteristika výchovy ako „metodickej socializácie mladého pokolenia“
2. koncepcie, ktoré socializáciu a výchovu považujú za samostatné a rovnocenné procesy, napr. F Znaniecki
3. prístupy, ktoré socializáciu a výchovu považujú za rôzne, ale navzájom súvisiace procesy.“ (Hroncová, J. – Hudecová, A. – Matulayová, T., 2001, s. 61)

Keď vychádzame z tretieho prístupu, chápeme socializáciu ako širší proces v porovnaní s výchovou. Ide o proces „včleňovania sa do spoločnosti, počas ktorého sa jedinec naučí poznávať seba a svoje prostredie, osvojí si pravidlá spolunažívania a možné i očakávané spôsoby správania.“ (Višňovský, Ľ., 1998, s. 86). Existuje ešte množstvo definícií tohto pojmu, všetky však majú niekoľko spoločných znakov:

1. socializáciu chápu ako celoživotný proces
2. je v nich viditeľná interakcia spoločnosti a jednotlivca
3. poukazujú na zmenu v jednotlivcovi v prospech jeho duševného, sociálneho, osobnostného, emocionálneho a individuálneho rozvoja.

Z uvedeného môžeme zovšeobecniť, že socializácia je celoživotný proces vzájomnej interakcie prostredia a jedinca, pri ktorom sa tento zušľachťuje, rastie vo všetkých jeho stránkach, čo mu pomáha uvedomiť si svoju individualitu ako aj včleniť sa do širšej spoločnosti. Je to vlastne proces sociálnej adaptácie človeka.

Výchova ako užší proces patrí „k ťažiskovým socializačným činiteľom, pretože urýchľuje a aj uľahčuje zospoločenštenie človeka, ktorý prostredníctvom nej preberá zovšeobecnené spoločenské skúsenosti a postupne nadobúda postoje a vlastnosti nevyhnutné pre spoločenský život.“ (Hroncová, J. – Hudecová, A. – Matulayová, T., 2001, s. 61-62)

Viacero autorov považuje za primárny výchovný a socializačný činiteľ rodinu. Práve v nej si dieťa, popri škole a sociálnej skupine „buduje svoju sociálnu pozíciu.“ (Višňovský, Ľ., 1998, s. 88). Rodina tvorí pre dieťa prvú sociálnu skupinu v ktorej nadväzuje prvé interpersonálne vzťahy. Prostredníctvom plnenia svojich

funkcií mu odovzdáva kultúrne dedičstvo, buduje v ňom postoje k hodnotám, poskytuje mu útočisko i ochranu, citovú oporu. Dieťa v rodine získava aj prvé spoločenské roly a postupne si utvára nové. Pre zdravý vývin dieťaťa, pri utváraní jeho osobnosti vo výchovnom a socializačnom procese je potrebné, aby malo určitý vzor, s ktorým sa môže identifikovať. Poskytuje mu ho rodina v podobe nevyhnutných vzorov správania sprostredkovaných rodičmi. Táto identifikácia je „nevedomým stotožnením s iným subjektom, skupinou alebo vzorom." (Strieženec, Š., 1996, s. 77) Pre dieťa v rodine sú týmito vzormi v prvom rade otec – ako mužský identifikačný vzor a matka – ako ženský identifikačný vzor. Ich potrebu zdôrazňuje aj M. Brtníková (1991, s. 119) tvrdením, že „dieťa potrebuje autoritu, potrebuje vzory, podľa ktorých by sa mohlo riadiť." Pozoruje ich pri bežných činnostiach, sleduje a osvojuje si od nich vzorce správania, ich reakcie v rôznych životných situáciách. Rodičia teda aj takýmto spôsobom kultivujú osobnosť svojho dieťaťa, pomáhajú mu stať sa samostatnou, zodpovednou osobnosťou určitého pohlavia. Dieťa si však od rodičov ako od svojich identifikačných vzorov osvojuje nie len pozitívne vzorce správania, ale aj také, ktoré sú v rozpore s normami spoločnosti. Agresívne správanie jedného, alebo obidvoch rodičov, negatívne postoje k celospoločensky uznávaným hodnotám, nedostatok zodpovednosti k sebe a svojmu okoliu zo strany rodičov, to všetko sa v procese identifikácie môže prejaviť u ich detí vo vyššom veku. Druhým problémom procesu identifikácie je popri potencionálnom negatívnom vzore rodičov aj to, keď dieťa vyrastá z rôznych dôvodov mimo svojej biologickej rodiny a je umiestnené do ústavnej starostlivosti. Nájsť si svoj identifikačný vzor je tu problematickejšie pre chlapcov, nakoľko v pozíciách zamestnancov ústavov prevládajú ženy a tak je pre nich ťažké nájsť si mužský vzor.

Je potrebné rozlíšiť niekoľko typov tejto starostlivosti, pretože každý z nich pôsobí na vývin dieťaťa iným spôsobom a aj možnosť identifikácie sa s určitým vzorom je v každom iná. Podľa organizácie môžeme rozlíšiť tri typy detských domovov:

- detské domovy internátneho typu,
- sieť samostatných skupín,
- profesionálne náhradné rodiny." (Hroncová, J. – Hudecová, A. – Matulayová, T., 2001, s. 142)

Z pohľadu identifikácie sa s jedným zo vzorov, prevažne mužským, sú najnevhodnejšie prvé, teda detské domovy internátneho typu. Je to spôsobené tým, že toto prostredie sa vzďaľuje predstavám rodinného prostredia ktoré každý potrebuje. Na jedného vychovávateľa pripadá veľký počet chovancov (J. Mikloško a K. Kovacs uvádzajú 8-10 detí na jedného vychovávateľa v porovnaní s 1-3 deťmi v bežnej slovenskej rodine (Mikloško, J. – Kovacs, K., 2000)) čo bráni nadviazaniu kvalitných interpersonálnych vzťahov medzi vychovávateľom a vychovávaným. O identifikačnom vzore otca a matky tu, ani v prenesenom význame, nemožno hovoriť. Vyskytuje sa tu v podstate len rola ženy v podobe vychovávateliek, s ktorými sa môžu dievčatá z časti identifikovať. Muž vychovávateľ sa v detských

domovoch internátneho typu vyskytuje len výnimočne. Chlapci, ako sme už uviedli vyššie, majú preto problém nájsť si svoj identifikačný vzor.

Lepšia situácia je v sieti samostatných výchovných skupín. Tieto vo väčšej miere pripomínajú rodinné prostredie so samostatným hospodárením. Ich poslaním je „okrem vytvorenia prirodzených sociálnych podmienok aj vytvorenie podmienok na postupné osamostatňovanie sa dospievajúcich detí a ich integráciu do spoločnosti." (Hroncová, J. – Hudecová, A. – Matulayová, T., 2001, s. 144). Tým, že ponúkajú deťom prostredie pripomínajúce rodinné prostredie, umožňujú im nadviazať bližší vzťah k vychovávateľom. Na základe toho majú možnosť, aby sa títo stali pre nich identifikačnými vzormi. Zúčastňujú sa na chode výchovnej skupiny, pomáhajú vychovávateľom pri domácich prácach, nákupoch a iných bežných činnostiach, čo im tiež pomáha vybudovať si určité návyky a neskôr sa úspešne adaptovať v samostatnom živote.

Najlepšia situácia je v profesionálnych rodinách. Tu sú v najväčšej miere napĺňané základné psychické potreby dieťaťa, za ktoré považujeme:

- potrebu blízkej osoby (teda osobu, ku ktorej môže dieťa nadviazať blízky citový vzťah, ktorá reaguje na všetky signály, ktoré dieťa vysiela, vzťah s ktorou mu slúži ako prototyp pre následné medziľudské vzťahy. Tým sa pomáha dosiahnuť maximálny potenciál dieťaťa.)
- potrebu určitej miery podnetov a základných podmienok pre účinné učenie (tu sa dieťa na základe podnetov snaží napodobňovať široký okruh aktivít, vníma a osvojuje si rôzne podnety prichádzajúce od jeho vychovávateľov – rodičov. Pri nedostatočnom naplnení tejto potreby v kolektívnych zariadeniach nemajú deti možnosť učiť sa na modeloch vzťahov v rodine, teda aj role matky či otca.)
- potrebu možnosti uplatnenia (je to potreba identity, kde si dieťa buduje vlastné ja, k čomu potrebuje pozitívny interakčný vzťah so svojimi najbližšími. Hodnotiace prijatie od rodičov – vychovávateľov pre neho predstavuje kvalitu rodičovského správania, čo si neskôr odnáša do ďalšieho života.
- potrebu otvorenej budúcnosti (dieťa potrebuje mať perspektívu samostatného života. Skúsenosť rodinného zázemia, vytvorené putá, pocit základnej istoty a lásky pomáha deťom pri vytváraní puta ku svojim deťom po založení si vlastnej rodiny) (spracované podľa Bohovicová, M. a. i., 2000, s. 16-18)

Ďalšou výhodou profesionálnych rodín je, že deti v nich umiestnené majú dennodenne pred sebou vo svojich vychovávateľoch otca a matku, teda vzor muža a ženy. Tí sa im venujú 24 hodín denne, deti ich pozorujú pri bežných životných situáciách, spolupodieľajú sa s nimi na dennodennom chode domácnosti. Majú v nich radcov, rodičov, vychovávateľov, ktorí im poskytujú oporu, pocit bezpečia a najmä pocit domova, pocit že niekam patria. To všetko, ako aj naplnenie vyššie uvedených základných psychických potrieb je veľmi dôležité pri socializácii detí. Na to je však potrebné, aby profesionálni rodičia tvorili jeden celok dávajúci deťom príklad rodinného života, ktorý si odnesú do svojich vlastných rodín. Dôležité je aj to, že profesionálni rodičia dávajú deťom aj, ako sme už uvádzali, vzory správania, na jednej strane ženský a na druhej mužský, ktoré najmä v detských domovoch

internátneho typu absentujú. Dieťa sa totiž v procese socializácie stáva „osobnosťou ženského či mužského rodu.“(Brtníková, M., 1991, s. 115)

So ženou – matkou sa dieťa identifikuje už v prvých mesiacoch svojho života. Dieťa „v štvrtom mesiaci svojho života už spoznáva svoju matku alebo tú ženu, ktorá je mu matkou“(Tamže, s. 159), teda ňou môže byť aj profesionálna matka. Vzniká medzi nimi silné puto, ktoré tvorí základný kameň ďalšieho citového vývinu dieťaťa. Práve v tomto je úloha ženy pri výchove detí nezastupiteľná. Od začiatku ona s dieťaťom komunikuje, prvá ho privinie, čo mu dá pocit bezpečia. Žena „dáva dieťaťu určitý životný program, duševne a sociálne ho rozvíja. Dáva mu tým tiež určité zázemie, z ktorého potom dieťa stále ľahšie a zručnejšie vychádza pri komunikácii a pri nadväzovaní citovo podložených vzťahov k ďalším ľuďom.“ (Bednárová, E., 1990, s. 186). V neskoršom období si zase od nej zverené dievčatá osvojujú rolu ženy, učia sa rôznym úlohám a činnostiam, ako napríklad práce v domácnosti, ale učia sa aj role matky, ktorú si zo sebou vezmú do svojich nových vlastných rodín.

Problematickejšie v ústavnej náhradnej starostlivosti, ako sme už uvádzali, je pre chlapcov nájsť identifikačný vzor muža. Uvádza to aj J. Filadelfiová. „Deficitom vzťahovej osoby v najbližšom prostredí sú v detských domovoch viac ohrození chlapci. Ťažšie sa im hľadá mužský vzor, z čoho môžu vyplývať problémy vo výchove.“ (http://www.nspace.sk/doc/proj2000_5.pdf) Problém nájsť mužský identifikačný vzor je o to väčší, že ženy vo väčšine prípadov nepracujú len vo vychovávateľských pozíciách v detských domovoch, ale tvoria aj prevažnú časť učiteľských zborov na základných či stredných školách. Tento stav môže mať vážne následky, lebo keď chlapci nemajú prirodzený pozitívny mužský vzor, začnú ho hľadať inde, v rôznych „kamarátoch“, ktorí na nich môžu pôsobiť negatívne a môže to u nich viesť ku vzniku sociálno-patologických javov. Poukazuje na to aj Z. Matějček (1995, s. 90), ktorý absencii muža pri výchove detí pripisuje zvýšený výskyt asociálneho správania, delikvencie a iných odchýlok v sociálnom vývoji detí. Uvádza, že sa to pripisuje predovšetkým nedostatku autority „a z toho plynúcej životnej neistote dieťaťa, ktorá je kompenzovaná príklonom k delikventnej „partii“ alebo inými formami asociálneho správania.“ Ako sme však už viackrát uviedli, v rámci ústavnej náhradnej starostlivosti je lepšia situácia v samostatných výchovných skupinách a v profesionálnych rodinách. Platí to aj v tomto prípade. Chlapci tu získavajú prirodzený mužský vzor – profesionálneho otca. Tí tu plnia úlohu mužského vzoru ako v bežnej rodine. Muž je pri výchove detí „vychovávateľom a učiteľom, oporou a životnou istotou, jednoducho potrebným mužským prvkom.“ (Brtníková, E., 1991, s. 148). Výhodou detí umiestnených legislatívne síce v ústavnej náhradnej výchove, ale v profesionálnych rodinách je teda prítomnosť oboch vzorov, mužského aj ženského, profesionálneho otca aj profesionálnej matky. V odseku venovanému roly muža neopakujeme túto skutočnosť náhodou. Viacero autorov sa zhodlo, že muž, v tomto prípade profesionálny otec, slúži deťom ako identifikačný vzor aj vo svojom vzťahu k žene – profesionálnej matke. Vytvára tým rodine pozitívne zázemie, určitú rodinnú

atmosféru. Pre dievčatá tým slúži ako vzor pri výbere svojich budúcich partnerov a chlapcom odovzdáva schopnosť byť dobrým otcom, ktorú potom využijú pri výchove svojich vlastných detí.

Ako je z uvedeného možné vidieť, úloha tak muža, ako aj ženy v pozícii identifikačného vzoru je neodmysliteľná v akomkoľvek výchovnom pôsobení. Aj keď v náhradnej starostlivosti v detských domovoch internátneho typu je existencia oboch vzorov značne sťažená, transformačný proces detských domovov ako aj zvyšujúci sa počet profesionálnych rodín posúvajú tento problém pozitívnym smerom, vytvárajú kvalitnejšie podmienky pre zdravý osobnostný vývoj dieťaťa. Aj keď dieťa už nemá svoju biologickú rodinu, má právo vyrastať a rozvíjať svoju osobnosť ako bežné deti, aby si raz založilo novú, vlastnú rodinu a aby sa jeho dieťa nemuselo ocitnúť v takej nepriaznivej životnej situácii, ako ono.

LITERATÚRA

BEDNÁROVÁ, E., 1990: Cesty k lidem. Praha, Horizont.
BOHOVICOVÁ, M. – MATEJ, V. – OLEJÁROVÁ, D. – PRIEHRADNÁ, D. – PRIEHRADNÝ, M., 2000: Profesionálny rodič, alebo guľatá kocka. Bratislava, Návrat, ISBN 80-967908-1-1
BRTNÍKOVÁ, M., 1991: Svět muže, ženy a jejich dětí. Praha, Horizont, ISBN 80-7012-044-4
DUNOVSKÝ, J. – DYTRYCH, Z. – MATĚJČEK, Z., 1995: Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě. Praha, Grada, ISBN 80-7169-192-5
CHORVÁT, F., 1986: Byť dobrým otcom – povinnosť, či túžba. Martin, Osveta.
HRONCOVÁ, J., 1996: Sociológia výchovy. Banská Bystrica, PF, ISBN 80-88825-37-7
HRONCOVÁ, J. – HUDECOVÁ, A. – MATULAYOVÁ, T., 2001: Sociálna pedagogika a sociálna práca. Banská Bystrica, PF, ISBN 80-8055-476-5
MIKLOŠKO, J. – KOVACS, K., 2000: Aby každé dieťa malo rodinu. In.: Mládež a spoločnosť. roč. 6, č. 3, s. 47.
SOPÓCI, J. – BÚZIK, B., 1995: Základy sociológie. Bratislava, SPN, ISBN 80-08-00042-2
STRIEŽENEC, Š., 1996: Slovník sociálneho pracovníka. Trnava, AD, ISBN 80-967589-0-X
VIŠŇOVSKÝ, Ľ., 1998: Teória výchovy. Banská Bystrica, PF, ISBN 80-8055-135-9
YABLONSKY, L., 1995: Otcové a synové. Praha, Portál, ISBN 80-7178-075-8
Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine
http://www.tretipatro.cz/res/data/000070.doc, 24. 1. 2006, 1:05
http://oldrichovice.filadelfie.cz/projekt.php?body=obsah, 24. 1. 2006, 1:30
http://www.nspace.sk/doc/proj2000_5.pdf, 24. 1. 2006, 0:34

Resume: The contribution is about specific role of man and woman as a model, which whom can the child identificate himself during his social development. This helps its social adaptation. The role is primary doing by its parents during the nuture and socialisation of the child. Not all children can growing up in their biological family. This is the reason, why can be obstruct their social adaptation. It is important to suggest a justness of exsistention of man and woman identification models in the institution substitutional care.

Mgr. Papšo Peter
Univerzita Mateja Bela
Pedagogická fakulta
Ružová 13
974 01 Banská Bystrica
Tel. č.: 0903 137 713, e-mail: ppapso@pdf.umb.sk

Význam trávenia voľného času dievčat a chlapcov v rodine v profesionálnej orientácii

Jana Papšová

Anotácia: V príspevku sa zaoberáme pozitívnym a plnohodnotne tráveným voľným časom, ktorý napomáha dievčatám a chlapcom spoznať svoje možnosti, schopnosti a nadobudnúť určité zručnosti. To im za asistencie rodičov umožňuje lepšie sa orientovať v možnostiach výberu ďalšieho vzdelávania potrebného pre výkon konkrétneho povolania. Profesionálna orientácia mládeže teda závisí aj od vplyvu rodiny na ňu a spôsobu trávenia ich voľného času.

Kľúčové slová: funkcie rodiny, rodičia, dievčatá, chlapci, profesionálna orientácia, voľba povolania, voľný čas, voľnočasové aktivity

Skutočnosť, že každý mladý človek sa raz osamostatní, bude musieť byť schopný uspokojiť všetky svoje materiálne i nemateriálne potreby, byť nezávislý, sa dotýka každého jedinca. Rodina je tým prvotným, východiskovým činiteľom, ktorý deťom odovzdáva informácie, týkajúce sa ich začlenenia do spoločnosti. Jednou z dôležitých úloh rodiny je pripraviť svoje deti do života, vyzbrojiť ich potrebnými zručnosťami, schopnosťami alebo návykmi. Môžeme ju teda chápať ako primárny socializačný činiteľ. Individuálne alebo spoločne trávený voľný čas členov rodiny vplýva na rozvoj záujmov, zručností, schopností i vedomostí detí a môže byť tiež významným činiteľom v profesionálnej orientácii dievčat a chlapcov.

Libor Hřebíček vychádzajúc z Ondreja Baláža upozorňuje na objektívne faktory, (ekonomické, sociálne, regionálne, ...) a na subjektívne faktory (zaraďuje sem fyzické i psychické predpoklady, rodinné a osobné záujmy a tradície, motívy, ...), ktoré ovplyvňujú voľbu povolania. Voľbu povolania ako problém profesionálnej orientácie nie je možné obmedziť len na profesionálnu orientáciu v škole, je to proces mnohodimenzionálny a spoločensky podmienený. Profesionálna orientácia mládeže predstavuje teda cieľavedomý, zámerný a sústavný proces výchovy. Cieľom tohto procesu je nadobudnutie všestrannej pripravenosti človeka pre uvedomelú voľbu povolania a pre jej ďalšie upresňovanie. (Hřebíček, L., 1984, s. 23).

Libor Hřebíček zaraďuje rodičov podľa významnosti na štvrté miesto z desiatich v súbore profesionálne informačných činiteľov. Táto úloha rodičov je mimoriadna, neprejavuje sa v množstve alebo v kvalite poskytovaných informácií, ale v tom, že odovzdávané informácie sú spájané so skúsenosťami a autoritou rodičov (Hřebíček, L., 1984, s. 61-62). Autorita rodičov vo funkčnej rodine zasahuje aj do voľnočasových aktivít detí svojimi prístupmi k vlastnému voľnému času, spoločne strávenému voľnému času i času, ktorý deti samostatne trávia so svojimi záujmami.

Len funkčná rodina (ktorá adekvátne plní všetky základné funkcie) môže mať pozitívny vplyv na správny výber povolania dievčat a chlapcov. V príspevku vzhľadom na jeho zameranie rozoberieme podrobnejšie len vybrané funkcie rodiny dotýkajúce sa voľby povolania dievčat a chlapcov.

Podľa Ľudovíta Višňovského plní rodina nasledovné funkcie: biologickú, ekonomickú, výchovnú, psychohygienickú a emocionálnu, ochrannú, socializačnú a rekreačnú. Práve socializačná funkcia pripravuje dieťa na začlenenie sa do spoločnosti ako jej plnohodnotného člena. Rekreačná funkcia zabezpečuje možnosť uspokojovania záujmov každého člena rodiny, organizovanie voľného času a jeho zmysluplné využívanie. To je tiež dôležitou úlohou rodiny (Višňovský, Ľ., 1998, s. 91-92). Pre správny výber povolania je poznanie a hĺbka záujmov dieťaťa, ako aj ich uspokojovanie veľmi dôležité. Práve záujem o určitý druh povolania častokrát súvisí s činnosťami, ktoré mladý človek rád realizuje. Usmerňovanie voľnočasových aktivít rodičmi vplýva na osobnosť mladého človeka, pomáha mu sústreďovať sa na aktivity vedúce k jeho pozitívnemu rozvoju, nadobúdaniu kladných vôľových, charakterových vlastností, dôležitých na úspešné vykonávanie povolania. Leona Stašová uvádza už vyššie uvedené funkcie podobne. Vo vzťahu k socializácii popisuje funkciu socializačne-výchovnú, keď sa dieťa učí prispôsobovať sociálnemu životu, osvojuje si základné návyky, spôsoby správania sa. Pripravuje tiež mladého človeka do praktického života. Aj sociálne role rodičov zasahujú mladých ľudí. Demokratizácia vo vnútri rodiny posunula chápanie roly ženy a muža. Nie sú tak striktne ohraničené ako v minulosti, čo umožňuje deťom aktívnejšie a tvorivejšie sa podieľať na organizácii rodinného života (Stašová, L., 2001, s. 80-81). Všetky vyššie uvedené skutočnosti napomáhajú dievčatám a chlapcom pri vytváraní predstavy o svojom potenciálnom budúcom zamestnaní.

Libor Hřebíček zaujíma pozitívne stanovisko k vzťahu profesionálna orientácia mládeže – neorganizovaná záujmová pracovná činnosť. Sami mladí ľudia považujú tento vzťah za významný. Práce v domácnosti, alebo na chate predstavujú v poradí tretiu najvýznamnejšiu aktivitu – u chlapcov 28,8%, u dievčat až 33,7%. Na druhom mieste sú aktivity spojené s technickou činnosťou (práce v dielni, fotografovanie, ručné práce) – chlapci sa na nich podieľajú 36,4% a dievčatá 29,5%. Výraznejší je rozdiel medzi chlapcami (26,5%) a dievčatami (18,4%) v súťaživých a rekreačných športových aktivitách, vo varení a upratovaní – chlapci 3,6%, dievčatá 29,5% a v činnostiach týkajúcich sa prác v záhrade, chovu zvierat – chlapci 21,7%, dievčatá 30,2% (Hřebíček, L., 1984, s. 91). Značnú časť týchto

voľnočasových, resp. záujmových pracovných činností deti a mládež realizujú v spolupráci so svojimi rodičmi.

Výskumy realizované v oblasti trávenia voľného času potvrdzujú tiež záujem rodičov o voľnočasové aktivity svojich detí. Napríklad výskum realizovaný Iuventou poukázal na skutočnosť, že 50,6% detí navštevujúcich základné školy potvrdzuje záujem rodičov o trávenie ich voľného času. Čo sa týka detí staršieho školského veku, aj u nich rodičia v 65,1% prípadov podporujú ich voľnočasové aktivity, pričom platí, že čím vyššie vzdelanie rodičov, tým menšie počty mladých ľudí, ktorí sa nevenujú záujmovej činnosti. Podobne sa vyjadrilo 56,6% stredoškolskej mládeže – o ich trávenie voľného času sa rodičia zaujímajú občas, 36,5% uvádza neustály záujem rodičov o to, čo vo voľnom čase robia. Špecifikácia činností vo voľnom čase závisí aj od pohlavia mladých ľudí. Vo všeobecnosti chlapci preferujú aktivity vo voľnom čase väčšinou športového, technického charakteru, nevynímajúc ich vysoký záujem o počítačovú techniku. Dievčatá inklinujú skôr k aktivitám humanitného zamerania, ako sú umelecké činnosti alebo cudzie jazyky (http://ekoproxy.iuventa.sk).

Dievčatá sa práve v rodine stretávajú s činnosťami vyžadujúcimi si dostatok času a trpezlivosti. Týmto činnostiam sa nemusia venovať vždy z povinnosti, často sa stávajú objektom ich záujmu aj vo voľnom čase. Podľa výsledkov výskumov je evidentné, že až dve tretiny dievčat inklinujú k typicky dievčenským povolaniam ako sú napríklad účtovníčka, či kaderníčka (http://www.zive.sk/Article/Show_Article_Print.asp?PRN=true&ARI=108371&CAI=2114).

Častokrát sa činnosti ktoré dievčatá a chlapci preferujú pri trávení svojho voľného času odrážajú v ich profesionálnej orientácii, a to aj napriek tomu, že hranice medzi dnes typicky ženskými a mužskými rolami v rodine (a postupne aj v profesionálnej orientácii) sa stierajú. Potvrdzuje to aj fakt, že „technické študijné odbory študuje viac chlapcov ako dievčat a humanitné študijné odbory viac dievčat“ (http://www.esf.gov.sk/documents/021_JPD_sk.pdf).

Mnohé výskumy poukazujú na dostatočnú starostlivosť rodičov o voľnočasové aktivity dievčat a chlapcov, čo má pozitívny vplyv na zodpovedný výber záujmových aktivít. Mladí ľudia sa tým učia uvedomelo pristupovať ku všetkým činnostiam a správne sa rozhodovať. Výrazným negatívom však ostáva preukázateľne nízka informovanosť rodičov o možnostiach vhodného trávenia voľného času pre ich deti, čo im sťažuje správne sa rozhodnúť pri svojej profesionálnej orientácii. Východiskom z tejto situácie by mohlo byť zabezpečenie lepšej informovanosti rodičov prostredníctvom výchovno-vzdelávacích a osvetových inštitúcií.

LITERATÚRA

HŘEBÍČEK, L., 1984: Profesionální orientace mládeže. Praha, Univerzita J. E. Purkyně v Brně.

KRAUS, B. – POLÁČKOVÁ, V. a i., 2001: Človek – prostredie – výchova. Brno, Paido, ISBN 80-7315-004-2

VIŠŇOVSKÝ, L., 1998: Teória výchovy. Banská Bystrica, Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, ISBN 80-8055-135-9

www.ekoproxy.iuventa.sk/additionalcategory.php?CategoryID=113, 16. 1. 2006, 9:30

http://www.zive.sk/Article/Show_Article_Print.asp?PRN=true&ARI=108371&CAI=2114, 20. 1. 2006, 10:30

http://www.esf.gov.sk/documents/021_JPD_sk.pdf, 20. 1. 2006, 10:45

Resume: This contribution deals with positive and valuable spending of leisure time, what assists to girls and boys to know their abilities, competences, to earn crafts. This makes possible to orient in alternatives and choice of another educational in co-operation with parents, what is necessary for profession. Professional orientation of youth depends to influence of family and spending form of leisure time.

Mgr. Papšová, Jana
Pedagogická fakulta
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
Tel. č.: 0905 479490, e-mail: jpapsova@pdf.umb.sk

Negatívne javy v školskom prostredí a možnosti ich prevencie

Martin Šebian

Anotácia: V tomto príspevku sa zaoberáme problematikou sociálno patologických javov v školskom prostredí počnúc záškoláctvom, šikanovaním, krádežami atď. Objasňujeme pozíciu sociálneho pedagóga vo vzťahu k danej problematike.

Kľúčové slová: škola,negatívne javy, prevencia, školský pedagóg

Po desaťročiach života v totalitárnom socialistickom štáte nám rok 1989 otvoril cestu k budovaniu demokracie, k prudkým politicko – ekonomickým zmenám v spoločnosti. Problémové spoločenské obdobia a osobitne revolučné udalosti prinášajú so sebou popri pozitívnych zmenách aj narastanie sociálno-patologických javov.

Francúzsky sociológ Emil Durkheim ich vysvetľoval poklesom sociálnej solidarity v spoločnosti a anómiou, čiže rozkladom existujúcich noriem správania (Hroncová, J.,199, s. 235).

V posledných desaťročiach možno výrazne sledovať vzostup násilnej delikvencie mládeže a detí. V šesťdesiatych rokoch bolo ťažšie asociálne správanie skôr vzácnosťou. V sedemdesiatych rokoch sa tento stav mierne zhoršil, čo bolo

badať najmä na zvýšenej frekvencii trestných činov. V osemdesiatych rokoch sa naraz vynorila vypuklá násilná trestná činnosť, kde najväčšie zastúpenie má práve mládež (Stiffung, F.E.,1996, s. 122).

Delikvencia mládeže, vandalizmus, kriminalita, alkoholizmus, nezamestnanosť, bezdomovstvo, drogová závislosť, organizovaný zločin a iné javy, ktoré sme prakticky predtým nepoznali majú stále zvyšujúcu tendenciu a nie sú len problémom u nás ale majú charakter celosvetový.

Demokratizačný proces priniesol celý rad fenoménov, na ktoré naša, dovtedy izolovaná spoločnosť nebola pripravená. Výskyt a šírenie negatívnych javov nás zastihli nepripravených. Negatívny vplyv týchto fenoménov najvýraznejšie zasiahol práve mladú generáciu, ktorá najcitlivejšie reaguje na vonkajšie podnety.

Spoločnosť, ktorá odstúpila od anonymity jednotlivca a presunula zodpovednosť za vlastný osud na jednotlivca, musí očakávať, že tieto zmeny sa prejavia aj v životnom štýle spoločnosti. Na jednej strane sa to prejavuje vyššou aktivitou prispôsobivých jedincov a na strane druhej stratou záujmu o problémy a starosti iných (Angyal, I., 2000, s. 18).

Oldřich Matoušek a Andrea Kroftová, ako hlavné dôvody uvádzajú zmenu politického systému a uvoľnenie totalitných systémov kontroly každého občana. Tiež novootvorený priestor k podnikaniu znížil záujem niektorých rodičov o svoje deti (Matoušek, O. – Kroftová, A., 1998, s. 152).

Rodičia v honbe za ziskom často zabúdajú na deti práve v tých najkritickejších rokoch. Je nesmierne dôležité, najmä v súvislosti so šírením sa drogovej závislosti, pouličnej prostitúcie, rastu záujmu o detskú pornografiu, aby rodičia boli dieťaťu oporou. Ďalším problémom je ľahostajnosť, nevšímavosť a strach, pretože len málo ľudí poukáže na porušovanie zákona.

V posledných rokoch sme zaznamenali nie len u nás ale vo viacerých krajinách Európy nárast kriminality mládeže a násilie na školách.

Škola patrí k najvýznamnejším výchovným a socializačným činiteľom a v dominantnej miere sa podieľa na zospoločenšťovaní detí a mládeže. Je preto paradoxné, že je zároveň prostredím vzniku rôznych sociálnych deviácií u žiakov (Hroncová, J., 2000, s. 104).

Jej primárnou úlohou je zabezpečovať výchovu a vzdelávanie mladej generácie na profesionálnej úrovni a pripraviť ju na život prácu v spoločnosti. Škola je realizátorom „modelu výchovy“ spoločnosti a zároveň prostriedkom sociálneho ovplyvňovania mladej generácie (Hroncová, J., 2000, s. 97).

Do výchovy dieťaťa a mladistvých zasahuje významným spôsobom predškolské zariadenie a škola. V nich sa často po prvý krát vo svojom živote dieťa stretáva s priamym pôsobením spoločenských noriem a hodnôt platných v okolitom sociálnom svete. Pred vstupom do týchto zariadení žije dieťa prevažne pod vplyvom rodiny, ktorá mu normy a hodnoty spoločnosti sprostredkúva. Tie však často nebývajú v autentickej podobe, sú často deformované a takto prenášané na nové pokolenia. Dieťa potom pri vstupe do školských zariadení často bolestivo konfrontuje svoje doterajšie poznatky z rodinného prostredia s normami

a hodnotami, ktoré sú mu prezentované nie len pedagógmi, ale aj spolužiakmi (Novotný, O. – Zapletal, J., 2001, s. 372).

O. Matoušek a A. Kroftová uvádzajú, že učiteľ je pre dieťa spočiatku najvýznamnejšou osobou v škole, neskôr však nadobúdajú na význame vzťahy k spolužiakom a solidarite s nimi (Matoušek, O. – Kroftová, A., 1998, s. 77).

Vo všeobecnosti treba konštatovať, že vplyv školského sociálneho prostredia na dieťa a adolescenta je prevažne pozitívny, v školskom prostredí by dieťa malo nájsť vhodné podmienky na svoj vývin a výchovu k prosociálnemu konaniu. Avšak aj tu môžu dospelí svojimi postojmi k deťom a mladistvým a najmä svojím konaním stimulovať mnohé psychodeprivačné, dezintegračné a kriminogénne prvky. Takže aj v školskom prostredí detí a mladiství, hlavne ak sú narušení, nenachádzajú vždy vhodné výchovné prostredie (Sejčová, Ľ., 1997, s. 22).

Deti si začínajú v triede vytvárať svoj vlastnú „subkultúru“ vyznačujúcu sa zvláštnym jazykom, zvyklosťami a rituálmi. Pravidelné a prirodzené je delenie triedy na „subkultúry“ dievčat a chlapcov. V niektorých prípadoch môžu byť tieto podskupiny zárodkom asociálnych skupín. K ich vzniku napomáha neangažovanosť učiteľa, resp. jeho zreteľné preferovanie či zatracovanie niektorých detí.

Medzi najčastejšie poruchy správania v školskom prostredí patrí záškoláctvo, krádeže, šikanovanie, toxikománia, delikvencia a kriminalita.

Záškoláctvo – predstavuje častú poruchu správania sa žiakov, ktorá spočíva v ich úniku od školských povinností. Neradostné a frustrujúce prostredie školy, napätá atmosféra medzi učiteľom a žiakom, často existujúce dištancie medi žiakom a spolužiakmi, ako aj subjektívne a objektívne problémy so zvládnutím učiva (predovšetkým tzv. školské fóbie vznikajúce z preťaženia dieťaťa) vedú mladého jedinca často k záškoláctvu. V kriminologických výskumoch sa ukazuje, že záškoláctvo sa výrazne často viaže k nástupu kriminálnej kariéry (Novotný, O. – Zapletal, J., 2001, s. 373).

Krádeže – predstavujú zámerné zmocnenie sa cudzieho majetku neprípustným spôsobom a bez vedomia majiteľa. Krádeže sú epizodické, ale aj fázové, ktoré – ak sa ich nepodarí odstrániť, prechádzajú do krádeží chronických. Fázové krádeže označujeme ako kleptomániu (Višňovský, Ľ., 2002, s. 79).

Krádeže predstavujú poruchy správania a žiaci sa ich dopúšťajú aj v hromadnej doprave, bytoch, obchodoch a iných zariadeniach. Krádeže uskutočňujú buď individuálne, alebo v skupinách. Najmä žiaci do 15 rokov sú často zneužívaní inými dospelými na krádeže, pretože ešte nie sú trestnoprávne zodpovední z hľadiska Trestného zákona (Hroncová, J., 2000, s. 105).

Šikanovanie – je pojem pochádzajúci z francúzskeho slova „chicane“, ktoré znamená zlomyseľné obťažovanie, sužovanie, zastrašovanie, využívanie sily (Kariková, S., 2001, s. 142).

Ide o konanie, ktorým jedna osoba alebo viac osôb spôsobuje iným príkorie, núti ich k ponižujúcim úkonom, násilím obmedzuje ich slobodu a pod. Pri šikanovaní nastáva závažné porušovanie školských pravidiel, ktoré často napĺňa aj skutkovú podstatu trestného činu (Strieženec, Š., 1996, s. 217).

Šikanovanie je najmarkantnejším prejavom agresívneho správania v podmienkach školy a má rôzne formy:
- fyzická agresia a používanie zbraní,
- slovná agresia a zastrašovanie zbraňami,
- krádež, zničenie a manipulácia s vecami,
- násilné a manipulatívne príkazy.

Toxikománia – je v posledných rokoch jedným z najzávažnejších problémov v školskom prostredí. Výsledky výskumov ale aj učitelia z praxe poukazujú na neustále znižovanie veku u prvotnej konzumácie drog. Prvý kontakt s drogou zvyčajne sprostredkuje spolužiak či kamarát dokonca už na základnej škole a učitelia nie sú dostatočne pripravení. Ako uvádza J. Hroncová koordinátor prevencie na škole nepatrí k profesionálnym pracovníkom v oblasti protidrogovej výchovy. Nevyhnutná je preto spolupráca školy so špeciálnymi pracoviskami psychologickej a výchovnej prevencie a tiež s rodinami ohrozených žiakov, kde by mali významnú úlohu zohrávať školský psychológ a sociálny pedagóg (Hroncová, J., 2000, s. 108).

Kriminalita – patrí medzi tie spoločenské javy, ktoré nežiadúco ovplyvňujú politický, sociálny, ekonomický, kultúrny ale i morálny stav našej spoločnosti, sociálnych skupín a jednotlivcov.

Školské prostredie obracia na seba pozornosť aj vo vzťahu k delikvencii a kriminalite, ktoré patria k najzávažnejším sociálno-patologickým javom. Školské vzdelanie mladistvých je zvyčajne pod úrovňou bežnej populácie a počet ukončených tried väčšinou nespĺňa zákonom stanovený štandard. Žiak s asociálnymi sklonmi svojím správaním narúša normálny priebeh výchovno-vzdelávacieho procesu a stáva sa rozkladným elementom v školskom prostredí (Hroncová, J., 2000, s. 107).

Delikventní žiaci sa nedokážu podriadiť pravidlám školského správania a dosahujú zvyčajne slabý prospech. Vytvoria si vlastné hodnotové preferencie, vymknú sa mechanizmom sociálnej kontroly a správajú sa podľa vlastných pravidiel.

Jednou z najúčinnejších možností obmedzenia rastu kriminality je zmapovanie a špecifikovanie týchto príčin a podmienok a následné vypracovanie adekvátnych konkrétnych opatrení.

Z tohto dôvodu si prevencia kriminality vyžaduje zainteresovanosť na viacerých úrovniach spoločnosti a v záujme úspechu musí byť do preventívnej činnosti zapojených čo najviac subjektov. Teda nie je to záležitosť iba jedného subjektu. Musí ísť o spoločnú koordinovanú činnosť štátnych i neštátnych orgánov, organizácií, ale i jednotlivých občanov. Zmyslom prevencie je v ideálnom prípade dosiahnuť pokles kriminality ale oveľa reálnejší je cieľ dosiahnuť tzv. kontrolu kriminality, teda stav, keď nebude rast kriminality dosahovať také tempá ale jej vývoj bude primeraný, zvládnuteľný silami spoločnosti.

Na prudký rast kriminality po roku 1989 a spoločensky negatívne zmeny v jej charaktere a štruktúre reagovala vláda SR tým, že prijala rôzne opatrenia na prevenciu kriminality.

Vláda schválila dokument Stratégia prevencie kriminality v Slovenskej republike. Zamerala sa na koncepčné i praktické aspekty najmä prevencie vyžadujúcej si širokú spoločenskú účasť a koordináciu zainteresovaných subjektov (Stratégia prevencie kriminality v Slovenskej republike).

Stratégia prevencie kriminality v SR má 3 základné časti:
1. všeobecná časť – kde vymedzuje základné pojmy, princípy a organizáciu prevencie,
2. špeciálna časť – ktorá obsahuje úlohy ústredných orgánov štátnej správy v prevencii do roku 2002,
3. prílohy – dokumenty Rady Európy, OSN, stručná prognóza vývoja kriminality v SR.

Je nevyhnutné podporovať realizáciu prevencie kriminality vo vzdelávaní a programoch pre mládež, prenášať hodnoty na mladých ľudí, podporovať športové a rekreačné aktivity, najmä v problémových oblastiach.

Dôležitú úlohou v tomto rezorte zohráva profesia a pôsobenie sociálneho pedagóga, preto uvádzame úlohy v oblasti prevencie kriminality, ktoré pre tento rezort vytyčuje dokument Stratégia prevencie kriminality v SR:
1. na všetkých stupňoch výchovno-vzdelávacieho procesu akcentovať problematiku z oblasti etiky, ľudských práv a právneho vedomia,
2. podporovať dôslednú realizáciu Deklarácie práv dieťaťa v školách a školských zariadeniach,
3. vytvárať lepšie podmienky,
4. zabezpečovať optimálne možnosti prístupov k deťom rizikovým, deťom s poruchami správania, deťom so špeciálnymi potrebami, zabezpečovať pre ne možnosti edukácie, resp. reedukácie.
5. iniciovať zavádzanie špeciálnych projektov a preventívno – výchovných programov zameraných na ochranu detí pred sociálnopatologickými javmi,
6. dobudovať sieť poradenských a preventívnych zariadení rezortu školstva,
7. optimalizovať organizačné, informačné, obsahové a interinštitucionálne prepojenie medzi univerzálnou, selektívnou a indikovanou prevenciou,
8. špecifická pozornosť venovať deťom a mládeži s nariadenou ústavnou výchovou v zmysle optimalizácie podmienok na ich reedukáciu a resocializáciu.

Nárast sociálno-patologických javov v spoločnosti vyvoláva nevyhnutne požiadavku skvalitnenia poradenského servisu na školách a zavedenie systematizovaných miest školského psychológa a najmä sociálneho pedagóga. Profesionálny sociálny pedagóg by nemal plniť len úlohu koordinátora preventívnych aktivít v rámci školy, ale tiež aktívne pôsobiť v oblasti mimoškolských aktivít a najmä u žiakov pochádzajúcich z ohrozených rodín.

LITERATÚRA

HRONCOVÁ, J., 1999: Analýza vývinových tendencií a súčasného stavu delikvencie mladistvých. In: Quo vadis výchova. Zborník z teoreticko – metodického seminára. Bratislava.
HRONCOVÁ, J. – HUDECOVÁ, A. – MATULAYOVÁ, T., 2000: Sociálna pedagogika a sociálna práca. Banská Bystrica, PF UMB, 293 s. ISBN 80-8055-427-7
KARIKOVÁ, S., 2001: Základy patopsychológie detí a mládeže. Banská Bystrica, PF UMB, 163 s. ISBN 80-8055-486-2
MATOUŠEK, O. – KROFTOVÁ, A., 1998: Mládež a delikvence. Praha, Portál, 335 s. ISBN 80-7178-226-2
NOVOTNÝ, O – ZAPLETAL, J., 2001: Kriminologie. Praha, Eurolex Bohemia, 419 s. ISBN 80-86432-08-4
SEJČOVÁ, Ľ., 1997: Kriminalita mladistvých a delikvencia maloletých. In: Kriminalita mládeže a preventívno–výchovné pôsobenie. Zborník príspevkov z pracovnej porady. Bratislava, Národné osvetové centrum, 76 s. ISBN 80-7121-128-1
Stratégia prevencie kriminality v Slovenskej republike. http://minv.sk/prevencia/strateg.htm. 8.9.2003, 09:25
STRIEŽENEC, Š., 1996: Slovník sociálneho pracovníka. Trnava, AD, 255 s. ISBN 80-967589-0-X
VIŠŇOVSKÝ, Ľ., 2002: Teória výchovy. Banská Bystrica, PF UMB, 133 s. ISBN 80-8055-718-7

Resume: In this report we deal with problems of social – patology effect in school background to begin with ignoring school attendance, bullying, steeling etc. Explaining the position of social pedagogy teachers in matter of these problems.

PhDr. Martin Šebian
Katedra pedagogiky
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
e-mail: msebian@pdf.umb.sk

Rola otca a matky po rozvode

Ľubica Rothmajerová – Martina Michálková

Anotácia: Príspevok sa zaoberá problematikou rodičovstva po rozvode, vzťahmi rodičov – bývalých manželov k svojím deťom. Aktuálnosť témy je daná stúpajúcou tendenciou rozvodovosti v súčasnej spoločnosti a potrebou rozvoja skúmania porozvodových rodinných vzťahov. Zvýrazňuje význam a dôležitosť rodiny pre človeka, ako aj potrebou dieťaťa mať oboch rodičov. V príspevku sa venujeme tejto problematike z rodového hľadiska, rolou otca a matky po rozvode.

Kľúčové slová: rodičovstvo, rodina, manželstvo, rozvod, dieťa, rozvodovosť, výchova, starostlivosť, otec, matka

Vzťah rodičov k dieťaťu, ako aj celkovú rodinnú atmosféru ovplyvňujú rozličné aspekty, ako sú: sociálne a kultúrne pomery, typy výchovy samotných rodičov, nadanosť dieťaťa, jeho telesný vzhľad, ale aj podoba na matku či otca. Ak berieme do úvahy fakt, že v rodine chýba jeden z rodičov, ľahšie dochádza k poruchám správania. Závisí to však aj od toho, kedy rodič od rodiny odišiel (hneď po narodení dieťaťa alebo neskôr), prečo k rozvodu došlo a ktorý člen rodiny chýba. Najzávažnejšia situácia nastáva, keď v rodine chýba matka.

Vzťah medzi matkou a dieťaťom sa vyvíja veľmi intenzívne, ešte pred jeho narodením. Opakované úsmevy, láskanie, rozprávanie smerom na dieťa, uspokojuje jeho základné potreby. Prítomnosť matky vyvoláva u dieťaťa pocit spokojnosti, istoty.

Častejším javom je, keď v rodine chýba otec. Otec je pre dieťa stelesnením vzoru sily, mužnosti, autority, disciplíny, zatiaľ čo matka dáva dieťaťu intimitu ľudskej lásky. Otec pomáha deťom orientovať sa v spleti rôznych cieľov a ideálov. Podstatným faktorom sa stáva trocha neskôr. Najhoršia situácia nastáva tam, kde otec je z výchovy úplne vynechaný a kde nie je v rodine ani fyzicky prítomný.
Ak má dieťa vyrastať v neúplnej rodine s jedným rodičom, je jasné, že nebude mať výhody, ktoré poskytuje domácnosť s oboma rodičmi.

Výskumy potvrdzujú, že medzi asociálnymi, agresívnymi a nedisciplinovanými chlapcami, ale aj dievčatami, je oveľa viac tých, ktorí vyrastali v nekompletnej rodine a bez otcovskej autority (Tutkova, 1999, s. 9).

Otcova neprítomnosť vyvoláva u detí pocit menejcennosti. Stáva sa, že miesto otca v rodine zastupuje starý otec, čím sa citová prázdnota tlmí.

Odpovedať na otázku, kto je lepší rodič – matka alebo otec? Je veľmi ťažké. Pre správny vývoj dieťaťa sú potrební obaja rodičia, ako matka, tak aj otec. Rozvod je z hľadiska dieťaťa niečím neprirodzeným. Ľudský svet je ženský a mužský. Neuropsychologické výskumy hovoria, že mužsko – ženské rozdiely nie sú dané len vonkajším zjavom a tradične rozdielnou výchovou. Sú v štruktúrach nášho centrálneho nervového systému. Muži a ženy sa vyvíjajú inak, myslia trocha inak, inak cítia, inak sa u nich prejav uje súlad alebo nesúlad duševných funkcií usídlených v ľavej a pravej hemisfére. Na mužskosť a ženskosť sa dnes pozeráme ako na životný potenciál, ktorý treba rozvíjať, kultivovať a používať. Strata muža v rodine znamená, že sa dieťaťu stráca základná príležitosť k rozvíjaniu a kultivovaniu tohto potenciálu daného jeho pohlavím.

Dievčatá potrebujú mužské vzory vo svojom najbližšom životnom prostredí, aby v interakcii s mužmi kultivovali a osvedčovali svoju ženskosť. V druhom a treťom roku dieťa „vrastá“ do svojej rodiny a vytvára si vedomie rodinnej príslušnosti. Získava tzv. rodinnú identitu. Vedomie identity, vlastného „ja“ sa skôr a lepšie utvára vtedy, keď dieťa žije v trojstrannom vzťahu (ja-ty-on), než len vo vzťahu dvojstrannom (ja-ty). Ak je len s matkou (ja-ty), ide o jeden vzťah s dvoma

pólmi. Ak je tu aj otec, zažíva dieťa jeden dvojpólový vzťah k matke, druhý k otcovi a je svedkom tretieho vzťahu medzi matkou a otcom. Z tohto trojuholníka vyplynie vedomie vlastnej svojbytnej osoby. Dieťa hľadá u matky ochranu a prežíva viac intimity. U otca očakáva viac aktivity a spravidla viac zábavy a humoru. Dieťa v rodine spoznáva životné role materské a otcovské (Tutková, 1999, s. 10).

Ako matka, tak aj otec hrá dôležitú úlohu pre svoje deti pri rozvoji schopností potrebných k zdravým medziľudským vzťahom. Môžeme oprávnene predpokladať, že neprítomnosť jedného z nich bude mať vplyv na budúce vzťahy jeho detí. K problémom v intímnych vzťahoch, skúšaných deťmi vychovávaných rozvedenými matkami, prispieva nadmerná závislosť na matke. Otec pomáha deťom k psychosociálnemu odpútaniu sa od matky tým, že ponúka bezpečný vzhľad nezávislý na matke.

Osamelý rodič – matka

Rozhodovanie súdu o tom, kto bude po rozvode vychovávať deti, sa stalo v posledných rokoch i u nás predmetom kritiky zástancov otcovských práv. v súčasnosti nás 94 percent detí zostáva po rozvode s matkami, o ostatné deti sa starajú otcovia a iní príbuzní (Matoušek, 1997, s. 118).

Prevažná väčšina rodín s jedným rodičom sú osamelé matky. Osamelé matky s rodinami môžeme podľa spoločenských postojov k nim, rozdeliť do troch skupín:

1. Osamelé matky, ktorým manžel zomrel, teda vdovy s deťmi. Spoločenské postoje voči nim sú zhovievavé, tolerantné, skôr ľutujúce, pretože vdovy si svoje postavenie samé nezavinili.
2. Osamelé matky, ktoré chcú byť zámerne slobodné a dieťa majú s mužom, s ktorým nepočítali do trvalého vzťahu. Zaraďujeme sem i matky, ktoré nie sú vydaté a dieťa si adoptovali alebo vzali do pestúnskej starostlivosti. Ďalšou možnosťou je asistovaná reprodukcia – slobodná matka sa stáva matkou po umelom oplodnení.
3. Osamelé matky, ktoré majú deti z rozpadnutého vzťahu. Postoje voči nim sú ambivalentné. Na jednej strane počuť názory obviňujúce a moralizujúce, že ženy neudržali manželstvo kvôli deťom. Na druhej strane sa tvrdí, že v prospech detí je lepšie konfliktný a neuspokojivý vzťah ukončiť a žiť s deťmi v neúplnej rodine, ako v relatívnom pokoji. Výsledkom je všeobecný názor, že takéto rodičovstvo nie je optimálne, ale v dnešnej spoločnosti mnohokrát nevyhnutné (Campion, 1995, s. 128).

Rozhodovanie o porozvodovom usporiadaní je podriadené kultúrnemu mýtu v literatúre označovanom ako „Kult materstva“ (Warshack, 1996, s. 23). Kult materstva je presvedčenie, že na starostlivosť a výchovu dieťaťa sú vhodné predovšetkým matky, nie otcovia. Je založený na dvoch predpokladoch, pre ktoré nie je žiaden racionálny dôvod: 1. ženy sú od prírody lepšími rodičmi ako muži, 2. matky sú pre deti dôležitejšie ako otcovia. V našej spoločnosti a tiež aj v legislatíve

sú rozvedení otcovia považovaní za druhoradých rodičov. Dieťa je zverené do starostlivosti otca v tom prípade, keď matka starostlivosť hrubo zanedbáva alebo dieťa týra. Nie je ľahké sa vzdať kultu materstva, predurčuje na dlho život rodín. Má však za následok preťaženie matiek, či otcov odcudzených svojím deťom.

Matka je po rozvode vystavená novým tlakom. Preberá na seba plnú zodpovednosť v ekonomicko – materiálnom zabezpečení rodiny. Na jej pleciach zrazu leží celá zodpovednosť za výchovu a zdravie dieťaťa, nehľadiac i na jej pozície v zamestnaní, kde nesmie zlyhať. Zodpovedá za plynulý chod domácnosti. Preberá však sčasti aj funkciu otca, čo je naozaj ťažké. Byť milujúcou, starostlivou a chápajúcou matkou, ale i milujúcim, starostlivým a trochu prísnejším otcom – autoritou. Pri tomto nápore na ženu i matku, nesmieme zabúdať i na jej psychologickú oblasť. Tu patrí strach zo samoty, pochybnosti, či sama zvládne výchovné úskalia, obava pred chorobou a tiež neistota z nového spolužitia. Neistotu, či nájde nového životného partnera, na ktorého sa bude môcť úplne spoľahnúť, partnera, ktorý bude nielen dobrým manželom, ale aj správnym nevlastným otcom jej detí.

Po rozvode vystúpi do popredia mnoho problémov a zmien, ktoré sa v úplnej rodine nevyskytovali. Problémy doliehajú vo veľkej miere na matku, ale i na deti, ktoré s matkou po rozvode ostali. Existujú typické problémy detí vo výhradnej starostlivosti matky, ktoré často prerastú až do duševných porúch. Najčastejšie vyskytujúcimi sa problémami sú sebaúcta a sexuálne i identifikačné problémy.

Sebaúcta – „Sebaúcta rozkvitá, keď vzťah rodičov k deťom je vzťahom vrelej, chápajúcej a pozitívnej pozornosti“ (Warshack, 1996, s. 48). Rodičom, ktorí prechádzajú rozvodom, však tieto atribúty chýbajú. Rodičia sú po rozvode zahltení svojimi starosťami, smútkom a hnevom a na istý čas nie sú schopní reagovať na deti optimálnym spôsobom. Matky po rozvode viac trestajú svoje deti, prikladajú veľkú dôležitosť svojmu konaniu, cítia sa nenahraditeľné. Ak sú deti staršie, dokážu lepšie pochopiť správanie svojich matiek v jednotlivých záťažových, ale aj prirodzených situáciách. Malé deti však niekedy nerozumejú citom svojich rodičov. Nízka sebaúcta vychádza z pocitu hanby spojeného s rozvodom. Deti si myslia, že rozvedená rodina je horšia ako úplná, a teda ani jej členovia nie sú dobrí. Rozvodová záležitosť sa týka otca a mami, s deťmi sa nikto nerozvádza, sú stále milované. Je to však záťažová situácia a nervozita a neprimerané správanie matiek ovplyvňuje náladu, správanie, často i výsledky detí v škole.

Sexuálne a identifikačné problémy – chlapci, ktorí majú obmedzení kontakt s otcom pociťujú handicap. Sú všeobecne známi svojou veľkou zvislosťou na svojich matkách, neistí v jednaní s rovesníkmi mužského pohlavia a často i zastrašovaní. Pri hrách bývajú ignorovaní a odmietaní. Matka, ktorá má syna zvereného do výchovy, by mala povzbudzovať a odmeňovať jeho nezávislé správanie, mala by podporovať synov vzťah k otcovi a umožňovať mu stretávanie sa s ním. V skutočnosti však matka kritizuje kvalitatívne stránky otca a je pravdepodobnejšie, že chlapec bude plachý, závislý a neistý v pocitoch svojej príslušnosti k mužskému pohlaviu. Problémy sexuálnej identifikácie u dievčat,

vyrastajúcich vo výhradnej starostlivosti matiek. Ak dôjde k tomu, že otec nefunguje – svojimi postojmi, správaním, či nedostatkom záujmu o dcéru, je pravdepodobné, že dcéra bude mať pochybnosti vlastnú atraktívnosť voči mužským partnerom, nenájde uspokojenie v láske a bude mať problémy v heterosexuálnych vzťahoch. Problémy v intímnych vzťahoch detí vyrastajúcich vo výhradnej starostlivosti matky, vo veľkej miere spôsobuje nadmernú závislosť na matke.

Deti potrebujú pre svoju duševnú stabilitu zdravé vzory a ideály, aby mohli uzavierať plnohodnotné vzťahy s partnermi opačného pohlavia, s priateľmi vôbec. Potrebujú ich na získavanie kultúrno – mravných hodnôt a na správnu životnú orientáciu (Sojka, 1994, s. 6).

Osamelý rodič – otec

Rozvod sme si označili ako stratu. Povedzme si však, čo táto strata znamená pre otca ako rodiča. Vo väčšine prípadov súd v rozvodovom konaní prisúdi dieťa matke. Otec sa musí zmieriť s tým, že svoje dieťa môže navštevovať alebo s ním tráviť víkendy a svoj voľný čas len vo vyhradenom termíne. Tým sa stáva viac – menej iba pozorovateľom toho, ako jeho dieťa rastie a dozrieva. Kedysi bol s dieťaťom každú voľnú chvíľu, videl každý jeho úspech i neúspech, zdieľal s ním všetky radosti i starosti. Pri týchto spoločne prežitých chvíľach pôsobil on na dieťa, ale i dieťa na neho. Zrazu sa ich životné cesty rozchádzajú. Dieťa prichádza o pocit istoty a bezpečia, ktoré prežívalo v úplnej rodine, v prítomnosti otca i matky. Význam a pôsobenie otca na jeho výchovu i ďalší život sa ochudobňuje a mení. Starať sa o deti, vychovávať ich je istá tradícia, ktorá v spoločnosti prislúcha žene – matke. Ak žiada žena o zverenie detí do svojej starostlivosti, je to bežné. Ak ale deti žiada muž, začíname pochybovať, dávať si otázky, prečo vlastne žiada o zverenie detí, ako zvládne túto prácu. Aktívna účasť osamelého otca v starostlivosti a výchove detí je v našej kultúre neobvyklá.

Existujú muži, ktorí žiadajú o zverenie detí do svojej starostlivosti z vypočítavosti kvôli finančnému vyrovnaniu, iní v snahe vyhnúť sa vyživovacej povinnosti. Mnohí otcovia často používajú deti ako nástroj na udržanie manželky v manželstve alebo vďaka deťom sa snažia o častejší kontakt s manželkou po rozvode. Ďalšími neprijateľnými dôvodmi zo strany mužov je žiadať o zverenie detí a využívať ich ako nástroj na potrestanie manželky alebo na zmiernenie pocitov viny za rozvod. Existujú však aj muži, ktorí deti využívajú ako prostriedok proti samote (Warshack, 1996, s. 76).

Otcovia, ktorí chcú mať deti vo výhradnej starostlivosti sa zamýšľajú, aký bude ich život po rozvode. Vo väčšine rodín pôvodný zlom v manželstve spôsobuje ďalšie otrasy a dozvuky, ktoré každý v rodine cíti mnoho mesiacov, niekedy i rokov. Otcovia, ktorí majú deti vo výhradnej starostlivosti zápasia v porozvodovom rozruchu s hnevom, pocitmi viny, úzkosťou, osamelosťou a depresiami. Niektorí rodičia si myslia, že starostlivosť o deti ich ochráni od stresu. Výhradná starostlivosť prináša niektoré svojrázne problémy, pretože ide

o nekonvenčnú záležitosť v našej spoločnosti. Muži, ktorí majú vo výhradnej starostlivosti deti sa na svojich pracoviskách stretávajú s nepochopením svojich nadriadených i kolegov. Zamestnávatelia očakávajú, že pre muža bude prvoradou záležitosťou jeho zamestnanie a prejavujú málo pochopenia pre otca, ktorý musí zvládať svoju prácu i záväzky spojené s výchovou detí. Títo muži často nechcú pracovať po pracovnej dobe a často sú vnímaní ako menejhodnotní ľudia. Niektorým hrozí aj prepustenie zo zamestnania alebo majú menej príležitostí na postup.

Otcovia s výhradnou starostlivosťou o deti majú voči deťom silný záväzok a ten je istou hrozbou pre sebaúctu otcov, ktorí takýto zväzok nemajú. Často si vyčítajú, že sa málo venujú deťom, ale nehľadajú nejakú hlbšiu príčinu. Racionálne si to zdôvodnia, že viac času im neostáva a zamestnanie to nedovoľuje. Otcovia s výhradnou starostlivosťou o deti majú podobné problémy ako matky. Musia v jednej osobe prevziať zodpovednosť za domácnosť a za deti a súčasne zvládať aj nároky povolania. Kombinácia emocionálneho stresu, nárokov povolania, úloh v domácnosti, zodpovednosť vo výchove detí, znamená menej času a pozornosti smerom k deťom. Deti na takéto zníženie rodičovskej prítomnosti reagujú frustráciami a neistotou. Tieto pocity vyjadrujú tým, že sú náročnejšie, zložitejšie, ťažko zvládnuteľné, čo zároveň vytvára viac stresu aj pre rodiča. V tomto okamihu mnohí rodičia začínajú uvažovať, či rozvod nebol chybou. Mnohí vyhľadajú pomoc u psychoterapeuta a pokúšajú sa tak prerušiť stále zhoršovanie rodinných vzťahov.

Nielen množstvo práce doma i v zamestnaní a starostlivosť o deti sú problémom. Do popredia vystupuje ďalšie psychologické bremeno prameniace z vedomia, že je to rodič sám, kto je zodpovedný za záležitosti detí. Nemá druhého rodiča o ktorého by sa mohol oprieť, ktorý by s ním diskutoval o problémoch, tlmil emócie medzi ním a deťmi, keď sú vzťahy napäté.

Ak sa otec, ktorý sa o deti stará sám, nemá nikoho, často sa cíti osamelý a po rozvode muži uvádzajú osamelosť ako hlavný stresujúci faktor. Muži, ktorí boli na svojich manželkách veľmi závislí po emocionálnej stránke a mali v manželkách spoločenskú podporu, sú postihnutí viac. Hoci deti do istej miery pomôžu pri zmierňovaní pocitu osamelosti, deti neuspokoja potreby citovo naplneného vzťahu s inými dospelými. Muži – otcovia majú obmedzený spoločenský život.

Čo sa týka finančnej stránky, otcovia – muži v porovnaní s matkami v rovnakom rodičovskom postavení, majú výhodu v oblasti peňazí. Muži po rozvode ostávajú väčšinou na tom istom pracovisku, majú vyššie postavenie i väčší príjem. To znemená, že nemajú starosti so zabezpečovaním peňazí a deti netrpia ekonomickou núdzou, čo je problémom detí žijúcich v domácnostiach s matkami – samoživiteľkami.

Pozitívum, ktoré vyplýva z výhradnej starostlivosti otca, je posilnenie sebaúcty. Dôležitá časť identity každého otca pramení z jeho role ako otca. Sebadôvera otca narastá, ak sa mu podarí zvládnuť obtiažne úlohy spojené s rodičovstvom a že má zmysel pre zodpovednosť, za svoje deti, i keď to celá spoločnosť neuznáva (Warshack, 1996, s. 78-82).

Ako sme už spomenuli, väčšina deti je po rozvode zverená do starostlivosti matiek a táto tradícia je aj spoločnosťou podporovaná. Stáva sa však, že deti chcú žiť s otcom. Mnohé matky si myslia, že nie sú schopnými a dobrými rodičmi, že ich deti nemajú radi. Treba však prihliadať na situáciu, kedy to deti povedia. Často to býva v zápale hádky. Je dôležité pomôcť im sformulovať preferencie, prečo chcú žiť s otcom.

Väčšina štúdií otcovského chovania porovnáva správanie ženatých otcov so správaním matiek. Otcovia sú typickejší tým, že poskytujú dieťaťu veľa podnetov a hrajú sa s nimi viac ako matky. Existujú štúdie, ktoré dokazujú, že aj muži sú schopní sa starať o deti. Závery pre mužov sú priaznivé a povzbudivé:

- Muži rovnako ako ženy sa dokážu starať o deti. Ich úspech závisí na ich osobnosti, na okolnostiach, na finančnom zabezpečení a na podpornej sieti, ktorá je k dispozícii.
- Príbehy osamelých otcov posúvajú hranice tradičných predstáv o rodičovstve a výchove detí
- Kompetentné rodičovstvo muža zvyšuje jeho spoločenskú prestíž
- Muži majú iný štýl rodičovstva, ale nie je to štýl lepší či horší. Deti sa v starostlivosti milujúceho otca môžu cítiť rovnako spokojne ako v starostlivosti matky (Sobotková, 2001, s. 135)

Teoretické východiská príspevku dopĺňa kvalitatívna sondáž, ktorá sa zameriava na zistenie vnímania a postojov dospelého človeka k rozvodu. Predovšetkým ide o otázku rodičovstva po rozvode. Ako vníma rodičovstvo po rozvode rodič, ktorému je dieťa zverené do starostlivosti a rodič, ktorému je alebo nie je umožnené stretávať sa s dieťaťom. Všímali sme si, ako vnímajú rozvod ľudia, ktorí rozvodom prešli a či sú spokojní so súčasnou situáciou.

Rozvodová problematika je pre rozvedeného človeka veľmi háklivou a nepríjemnou témou, preto sme k respondentom pristupovali ohľaduplne a diskrétne. Prieskum sme realizovali s dospelými osobami z okresu Košice, v roku 2005. Z celkového počtu respondentov, boli štyri ženy a štyria muži. Z ôsmych respondentov žijú dvaja na dedine a šiesti v meste. Respondenti boli vo veku od 30 – 45 rokov.

Metóda, ktorou bola sondáž realizovaná bol rozhovor. Obsahoval päť základných otázok, s možnosťou voľných odpovedí. Na úvod rozhovoru sme si identifikovali respondentov.

Otázky:

1. Ako ste existovali ako rodičia pred rozvodom, z hľadiska rodu?
2. Ako existujete ako rodičia po rozvode, z hľadiska rodu?
3. Využili ste pri rozvode pomoc nejakého odborníka (psychológ, sociálny pracovník, právnik, kňaz, pedagóg alebo iný)?
4. Vnímate rozvod ako handicap?
5. Ste spokojní so súčasným stavom?

V prvej otázke rozhovoru nás zaujímalo, ako fungovali manželia – rodičia pred rozvodom, z hľadiska rodu. Z odpovedí respondentov je jednoznačné, kto

dominoval v rodine ako rodič. Rozdelenie rolí závisí od jednotlivých partnerov. Traja respondenti odpovedali, že dominujúcou bola žena, traja opýtaní odpovedali, že dominujúcu úlohu zohrávali muži a dvaja respondenti odpovedali, že rolu rozhodovateľa napĺňali obaja rodičia. Na základe odpovedí môžeme konštatovať, že vždy si ako rodičia svoju rolu plnili, starali sa o deti a zúčastňovali sa na výchove. Rodové hľadisko v tomto prípade nezohráva žiadnu úlohu, pretože primeraným spôsobom boli zaangažovaní otec i matka.

Deti sú v našich podmienkach zverované po rozvode väčšinou do starostlivosti matky, čo je podmienené kultom materstva. Zo všetkých ôsmych respondentov súd zveril deti do starostlivosti matky. Na základe odpovedí na druhú otázku, môžeme povedať, že po rozvode je najväčším problémom, dohodnúť sa na stretávaní s dieťaťom. Z výpovedí respondentov sme zistili, že manželia, ktorí sa rozišli v zlom a navzájom sa ohovárajú, osočujú a znemožňujú druhému rodičovi styk s dieťaťom, sú menej spokojní so súčasným stavom. Ťaží ich myšlienka nielen zo samoty bez partnera, ale najmä znemožnenia styku s deťmi (v tomto prípade respondentov – otcov).

Na otázku, či respondenti vyhľadali pomoc odborníkov, odpovedali rôzne. Ľudia v rozvodovom konaní vyhľadávajú skôr pomoc u príbuzných, pretože im poskytujú akúsi „bútľavú vŕbu“, tým že ich vypočujú, môžu im poradiť, pomôcť vyrovnať sa s rozvodom po psychickej i materiálnej stránke. To, že ľudia v problémoch nevyhľadávajú pomoc odborníkov, môže do istej miery ovplyvniť aj ich nedostatočná informovanosť a iné dôvody. Jedným z dôvodov môže byť, že nenájdu u profesionála takú pomoc, akú očakávali. Ďalším z dôvodov môže byť nevyhovujúci prístup zo strany odborníka, alebo klient necíti potrebu o svojom probléme hovoriť, resp. vzniknutú situáciu nevníma ako problém. Rovnaké stanovisko zaujali ako ženy – matky, tak aj muži – otcovia.

Rozvod ako handicap? Na túto otázku dotazovaní reagovali v šiestich prípadoch rovnako, a to, že rozvod je pre nich handicapom. Ďalší dvaja respondenti sa zhodli v tom, že ide o subjektívne vnímanie. Ženy sa častejšie vyjadrovali o rozvode negatívnejšie, skôr ho pociťujú ako handicap. Cítia sa menejcennými v spoločnosti, sú izolovanejšie od spoločnosti, pretože sa musia starať o deti a venovať im všetok svoj voľný čas. Nechcú alebo nemajú odvahu nadväzovať nový vzťah, pretože sa boja, že dopadne ako predchádzajúci. Vnímajú rozvod ako prehru, sklamanie.

Na otázku, či sú spokojní so svojím súčasným stavom odpovedali spytovaní rôzne. Respondentky sa so situáciou rozvodu ľahšie vyrovnali, pretože po rozvode im ostali deti a necítia sa také osamotené a opustené. Muži, paradoxne sa ťažšie vyrovnávajú s rozvodom práve kvôli tejto skutočnosti. Z prieskumnej sondy tiež vyplynulo, že muži skôr uzavrú druhé manželstvo, po prvom stroskotanom, nevydarenom manželstve ako ženy. Muži zostávajú bez záväzkov, bez detí, majú viac času na zoznámenie a možno i viac odvahy.

Na základe rozhovoru s danými respondentmi môžeme konštatovať, že rozvod a porozvodová situácia ako pre matku, tak i pre otca predstavuje ťažkú životnú skúšku, negatívnu skúsenosť, zraňujúcu záležitosť, obdobie rozhodovania sa a na

každého má do istej miery negatívny dopad v rôznych formách. Ide najmä o situácie, kedy dochádza k odlúčeniu rodiča od detí, ďalej sú to problémy spojené s financiami a materiálnou stránkou života, ako i strata kontaktov so známymi.

V rodine, ktorá prešla rozvodom je z nášho pohľadu dôležité vymedziť roly rodičov a ich vzťah k dieťaťu, resp. k deťom. Myslíme si, že interpersonálne usporiadanie v rodinách po rozvode, ako aj ovplyvňovanie úspešnej adaptácie na situáciu v neúplnej rodine s jedným rodičom je pre ďalší morálny a psychický vývin dieťaťa veľmi dôležité. Stotožňujeme sa s názorom, že rodičovstvo po rozvode, by malo plniť všetky svoje úlohy a povinnosti so zreteľom na dieťa. Ako je dôležitá a nenahraditeľná rola matky, tak je dôležitá a nenahraditeľná aj rola otca. Dieťa potrebuje oboch rodičov rovnako. Potrebuje mať ženský i mužský vzor a model správania a prežívania jednotlivých životných situácií.

V našej spoločnosti je rozvod častým prejavom riešenia rodinných problémov. Je potrebné ho ovplyvňovať preventívne a keď už k rozvodu došlo, mala by pôsobiť sociálno – právna, psychologická a pedagogická starostlivosť o rodinu, s cieľom viesť rodičov k tomu, aby sa snažili zachovať aj v rozpadnutej rodine vzťahy adekvátne pre zdravý vývin svojich detí.

LITERATÚRA

CIBULEC, J., 1984: Manželské praktikum. Praha, Avicenum, 173 s.
DYTRYCH, Z. a kol., 1987: Porozvodová adaptácia a možnosti jej ovplyvňovania. Bratislava, SPN, 213 s.
FREEMANOVÁ, D., 1992: Manželská kríza. Martin, Osveta, 323 s. ISBN 80-217-0401-2
GARDNER, R., 1991: Rozvod – a čo ďalej? Martin, Osveta, 290 s. ISBN 80-217-0328-8
MÁROVÁ, Z., 1975: Výchova detí v neúplné rodině. Praha, SPN, 179 s.
MATĚJČEK, Z., 1986: Rodiče a děti. Praha, Avicenum, 219 s.
MATOUŠEK, O., 1997: Rodina jako instituce a vztahová síť. Praha, Sociologické nakladatelství, 213 s. ISBN 80 85850-24-9
PLZÁK, M., 1988: Poruchy manželského soužití. Praha, SPN, 223 s.
PLAŇAVA, I., 1994: Jak se (ne)rozvádět. Praha, Grada, 307 s. ISBN 80-7169-129-1
SOBOTKOVÁ, I., 2001: Psychologie rodiny. Praha, Portál, 354 s. ISBN 80-7178-559-8
WARSHACK, R., 1996: Revouce v porozvodové péči o děti. Praha, Portál, 258 s. ISBN 80-7178-089-8
WOLF, D., 1994: Keď odchádza partner...: Ako sa vyrovnať s rozchodom. Bratislava, IKAR, 144 s. ISBN 80-85830-23-X

Resumé: This report presenting the problem of parenting after divorce, relationship between husband and wife – and ex-married couples to they children. Recent of this subject is given by the rising movement in present community and with the need of researching of pre-divorce family relationships. Foregrounds the sense and the importance of a family for a human, as the importance of a child to have both parents.

In a families which has gone trough a divorce is from our point of view is the vital action to determine the roles of parents and they relationship to they child or children. We think, that interpersonal ordering in families after divorce, also affecting the successful adaptation on a situation in an incomplete family with one parent which for the next moral and psychological progression of a child very important. We agree with the opinion, that parenting after divorce should perform all his major tasks and duties with the focus on the child.

Mgr. Ľubica Rothmajerová – Mgr. Martina Michálková
Katedra sociálnej práce a sociálnych vied
FSVaZ, UKF v Nitre
Kraskova 1
949 74 Nitra
e-mail: lrothmajerova@ukf.sk, mmichalkova@ukf.sk

Funkcia sociálneho pedagóga v prevencii sociálno-patologických javov z aspektu pohlavia

Miriam Maľová

Anotácia: V príspevku sa zaoberáme funkciami sociálneho pedagóga v konkrétnych preventívno-výchovných zariadeniach. Prinášame aj vybrané výsledky z výskumu.

Kľúčové slová: sociálny pedagóg, zariadenia výchovnej prevencie, centrum výchovnej a psychologickej prevencie, diagnostické centrum a liečebno-výchovné sanatórium, sociálno-patologické javy.

Sociálny pedagóg v prevencii sociálnopatologických javov. V príspevku prinášame vybrané výsledky z výskumu, ktorý sa uskutočnil u vybraných sociálnych pedagógov a sociálnych pracovníkov pôsobiacich v zariadeniach výchovnej prevencie.

Podľa J. Schillinga sociálna pedagogika je výchovnou a vzdelávacou inštanciou, ktorá pomáha v novodobej spoločnosti vyrovnávať vzniknuté riziká. Sociálna pedagogika pozitívne spolupracuje na premenách spoločnosti, je pozitívnou pedagogikou. (Schilling, J., 1999, s. 97) „Sociálna pedagogika predovšetkým vedou o výchove(v najširšom slova zmysle) v sociálnej práci, ktorá tvorí podstatnú časť aktivít sociálnej práce. (Ondrejkovič, P., 2000, s. 40) V tom zmysle je aj teóriou sociálnej práce. Opiera sa o poznanie procesu socializácie (predovšetkým detí a mládeže), skúma a realizuje možnosti intervencie do tohoto procesu, najmä pokiaľ ide o ohrozené a sociálne znevýhodnené skupiny detí, mládeže i dospelých.“ (Ondrejkovič, P., 2000, s. 40)

Ako uvádza J. Hroncová, predmetom sociálnej pedagogiky ako špeciálnej pedagogickej vedy sú sociálne aspekty výchovy a vývinu osobnosti. Zameriava sa

na „tretiu oblasť výchovy“, v rámci ktorej intervenuje do procesov socializácie najmä u ohrozených a sociálne znevýhodnených skupín detí a mládeže, ale aj dospelých. Napomáha rodine a škole riešiť krízové situácie a predchádzať vzniku dysfunkčných procesov. Jej cieľom je výchova k svojpomoci, obnovenie normality človeka a snaha o zlepšenie spoločenských podmienok, v ktorých žije.“ (Hroncová, J., 2004, s. 44)

Pri vymedzovaní úloh sociálneho pedagóga budeme vychádzať zo sociálnej pedagogiky ako vedného odboru. Cieľom odboru je príprava odborníkov – sociálnych pedagógov pre širokú oblasť spoločenského života. Z. Bakošová považuje sociálnu pedagogiku za hraničnú vednú disciplínu medzi pedagogikou a sociológiou. Skúma vzťahy medzi sociálnym prostredím a výchovou, formy sociálnej pomoci a starostlivosti o deti, mládež a dospelých, teda človeka v sociálnom prostredí. Úloha sociálnej pedagogiky by mala spočívať v hľadaní optimálnych foriem pomoci človeku v jeho životnej dráhe v rozličných typoch prostredí, vytvárať výchovne hodnotné podnety v prostredí a kompenzovať nedostatky. (Bakošová, Z., 1994, s. 10)

B. Kraus definuje sociálneho pedagóga ako „odborníka (profesionála) vybaveného teoreticky i prakticky a koncepčne pre výchovné pôsobenie všade tam, kde prispieva k formovaniu zdravého spôsobu života, predovšetkým, kde prostredie, jednotlivca či skupiny pôsobí deštruktívnym či nekreatívnym spôsobom v uspokojovaní potrieb a to v zásade v dvoch rovinách: priama sociálno výchovná činnosť v smere profylaxie alebo kompenzácie. Manažérska sociálno pedagogická činnosť v inštitucionálnych oblastiach, t.j. organizačná, kompenzačná, metodická, vzdelávacia.“ (Kraus, B., 2000, s. 44)

Model profesie sociálneho pedagóga nie je jednoduchý a jednoznačný. B. Kraus hlavné funkcie sociálneho pedagóga charakterizuje dvoma oblasťami: činnosti integračné a činnosti rozvojové.

Pri integračnej funkcii sa tieto činnosti dotýkajú osôb, ktoré potrebujú pomoc a podporu. Ide o osoby, ktoré sa nachádzajú v krízových situáciách, v psychickom, sociálnom či psychosociálnom ohrození. Ak stojí v popredí funkcia rozvoja tak ide o zaistenie žiadúceho rozvoja osobnosti v smere správneho životného štýlu a týka sa prakticky celej populácie. (Kraus, B., 2000, s. 44)

V ďalšej časti príspevku sa zameriame na zariadenia výchovnej prevencie a objasnenie funkcie sociálneho pedagóga vo vzťahu k danej problematike.

Podľa zákona č. 279/1993 o školských zariadeniach „špeciálne výchovné zariadenia plnia úlohy pri ochrane detí pred sociálno – patologickými javmi, v prevencii problémového vývinu detí, v prevencii delikventného vývinu detí a pri výkone ústavnej a ochrannej výchovy“. (Zákon NR SR č. 279/1993 o školských zariadeniach, s. 1211)

Špeciálne výchovné zariadenia sú zariadenia výchovnej prevencie a zariadenia náhradnej výchovy.

Zariadenia výchovnej prevencie poskytujú odbornú pomoc deťom zo sociálne alebo výchovne zlyhávajúceho prostredia a deťom s narušeným psychosociálnym

vývinom za súčasnej práce s rodinou s cieľom zlepšiť a zachovať jej funkcie. Činnosť preventívnych zariadení je zameraná na ochranu detí pred sociálno-patologickými javmi.

Zariadenia výchovnej prevencie sú centrum výchovnej a psychologickej prevencie, liečebno – výchovné sanatórium a diagnostické centrum. (Zákon NR SR č. 279/1993 o školských zariadeniach, s. 1211)

Centrum výchovnej a psychologickej prevencie

„Centrum výchovnej a psychologickej prevencie v úzkej spolupráci s rodinou a prirodzeným sociálnym prostredím poskytuje špecifickú sociálnu, psychologickú a liečebno-výchovnú starostlivosť deťom ohrozeným sociálno-patologickými javmi, spravidla ambulantnou formou“. (Zákon NR SR č. 279/1993 o školských zariadeniach, s. 1211)

Centrum výchovnej a psychologickej prevencie sa zúčastňuje na terénnej sociálnej práci a podieľa sa na výchovnom dohľade nad ohrozenými deťmi vrátane detí, u ktorých bola prerušená alebo zrušená nariadená ústavná výchova. Pri poskytovaní pomoci spolupracuje so zainteresovanými inštitúciami a združeniami občanov. Zabezpečuje tiež nepretržitú službu prvej pomoci deťom a rodinám v krízových životných situáciách. Táto služba môže byť spojená s krátkodobým ubytovaním.

Centrum výchovnej a psychologickej prevencie sa môže zriadiť aj pri liečebno-výchovnom sanatóriu, diagnostickom centre alebo pedagogicko-psychologickej poradni. (Zákon NR SR č. 279/1993 o školských zariadeniach, s. 1212)

Liečebno-výchovné sanatórium

Liečebno-výchovné sanatórium poskytuje psychologickú, psychoterapeutickú a výchovnú starostlivosť deťom s narušeným psychosociálnym vývinom, u ktorých ambulantná starostlivosť neviedla k náprave.

Liečebno–výchovné sanatórium sa zriaďuje ako denné, nočné alebo internátne zariadenie s celoročnou prevádzkou. (Zákon NR SR č. 279/1993 o školských zariadeniach, s. 1212)

Diagnostické centrum

Diagnostické centrum poskytuje psychologickú, psychoterapeutickú, výchovnú a zdravotnú starostlivosť deťom, o umiestnení ktorých rozhodol príslušný orgán štátnej správy alebo o to požiadal zákonný zástupca.

Diagnostické centrum sa zriaďuje ako internátne zariadenie s nepretržitou prevádzkou. (Zákon NR SR č. 279/1993 o školských zariadeniach, s. 1212)

Diagnostické centrum:

- vyjadruje sa o premiestnení umiestnených detí do iného zariadenia náhradnej výchovy na základe spravidla opakovaného diagnostického pobytu,
- poskytuje poradenské služby zariadeniam náhradnej výchovy, ako ne požiadajú, a plní úlohy ich koordinátora,
- vedie evidenciu o deťoch umiestnených v zariadeniach náhradnej výchovy podľa svojej príslušnosti,

vypracúva diagnostické správy o dieťati, ktoré slúžia ako vstupný podklad k zariadeniu náhradnej výchovy a zariadeniu sociálnych služieb na vypracovanie individuálneho reedukačného programu, ako podklad pre prácu odborníkov s deťmi mimo zariadenia náhradnej výchovy alebo zariadenia sociálnych služieb. (Zákon NR SR č. 279/1993 o školských zariadeniach, s. 1212)

V diagnostickom centre sa zriaďuje záchytné oddelenie, ktoré prijíma deti pohybujúce sa na úteku zo zariadenia náhradnej výchovy alebo od zákonných zástupcov. O umiestnení detí a mládeže v záchytnom oddelení sa vyhotoví písomný záznam a táto skutočnosť sa bezodkladne oznámi príslušnému zariadeniu náhradnej výchovy, príslušnému okresnému úradu a zákonnému zástupcovi. Ak si do troch dní dieťa neprevezme príslušné zariadenie náhradnej výchovy alebo zákonný zástupca, dieťa sa zaradí do výchovnej skupiny diagnostického centra.

V diagnostickom centre sa môže podľa potreby zriadiť oddelenie s liečebno-výchovným režimom. (Zákon NR SR č. 279/1993 o školských zariadeniach, s. 1212)

V mesiaci február, marec 2005 sme realizovali výskum, ktorého časť bola zameraná na sociálnych pedagógov a sociálnych pracovníkov, ktorí pôsobia v zariadeniach výchovnej prevencie. Výskumnú vzorku tvorilo 50 vybraných sociálnych pedagógov a sociálnych pracovníkov v banskobystrickom a košickom kraji. Ako výskumnú metódu sme použili dotazník, ktorý bol kombinovaného charakteru.

Zo zistených údajov vyplýva, že išlo vo výraznej miere o ženy, čo činí 92 percent, muži tvorili len 8 percent. Pre ilustráciu uvádzame v tabuľkách č. 1 a č. 2 vek respondentov a dĺžku ich praxe.

Tabuľka č. 1: **Vek respondentov**

Vek	muži	%	ženy	%
do 25 rokov	1	2	7	14
do 40 rokov	2	4	23	46
nad 40 rokov	1	2	16	32
Spolu	4	8	46	92

Tabuľka č. 2: **Dĺžka praxe v sociálno-výchovnej oblasti**

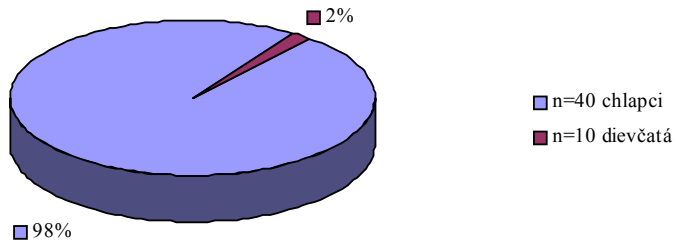
Dĺžka praxe	muži	%	ženy	%
do 10 rokov	1	2	29	58
nad 10 rokov	3	6	17	34
Spolu	4	8	46	92

Vo výskume sme sa zamerali aj na deti ako klientov centra výchovnej a psychologickej prevencie. Zaujímalo nás, u ktorého z pohlaví je častejší výskyt foriem deviantného správania a preto je častejším klientom centra výchovnej

a psychologickej prevencie, či prevažujú chlapci, alebo dievčatá. Získali sme nasledovné výsledky uvedené v diagrame D2.

Komparácia výsledkov podľa pohlavia z údajov v diagrame D2 poukazuje na všeobecnejšie vyššie percento výskytu deviantného správania u chlapcov ako u dievčat a z toho vyplýva, že častejšími klientmi centier výchovnej a psychologickej prevencie sú chlapci čo uvádza 40 respondentov a to činí až 80 percent. Dievčatá uvádzajú len 10 respondenti, čo činí 20 percent. Deviantná činnosť je typická najmä pre mužskú populáciu o čom píšu i Matoušek a Kroftová (1998). Čo sa nám tiež empirickými výsledkami z výpovedí u skúmaných sociálnych pedagógov a sociálnych pracovníkov potvrdilo.

D 2 **Pohlavie klientov v centrách výchovnej a psychologickej prevencie**



Ako sme zistili vo výskume, mozaika činností sociálneho pedagóga pôsobiaceho v zariadeniach výchovnej prevencie je veľmi rôznorodá a pestrá. Z hľadiska vekových kategórií sa sociálny pedagóg najčastejšie zaoberá najmä deťmi vo veku od 6 do 15 rokov plniacich si povinnú školskú dochádzku. Zabezpečuje koordináciu a kooperáciu medzi mnohými odbornými inštitúciami a organizáciami. Zariadenia výchovnej prevencie najčastejšie kooperujú so školskými zariadeniami a z nich so základnými a materskými školami a taktiež veľmi často spolupracujú s rodičmi, ako aj ostatnými odbornými zariadeniami. Ako sme zistili najčastejším realizátorom iniciácie klientov do centra výchovnej a psychologickej prevencie je škola. V oblasti prevencie drogových závislostí plní dôležitú úlohu tým, že sa podieľa na vzdelávaní učiteľov-kordinátorov prevencie a poskytuje im ďalšiu metodickú pomoc a supervízie, podieľa sa na realizácii prevenčných programov a projektov a vykonáva mnohé ďalšie významné činnosti. Prioritou v práci sociálnych pedagógov je oblasť prevencie, zameraná na včasné vyhľadávanie a diagnostikovanie prvých príznakov závažných problémov u žiakov. Ďalej úloha sociálneho pedagóga spočíva v zúčastňovaní sa na tímovej práci interných a externých pracovníkov centra a svojím špecifickým podielom

prispievať k sociálno-pedagogickej analýze domáceho a školského prostredia ohrozeného dieťaťa. (Emmerová, I., 2004, s. 173-190)

Význam sociálneho pedagóga pracujúceho v centre výchovnej a psychologickej prevencie spočíva aj v tom, že vedie skupinové poradenstvo detí s poruchami správania, vedie skupinové poradenstvo rodičom, poskytuje individuálne poradenstvo deťom, rodičom, učiteľom, realizuje preventívne programy, vykonáva terénnu sociálnu prácu – návštevy v rodinách.

Činnosti a aktivity sociálneho pedagóga pracujúceho v zariadeniach výchovnej prevencie zameraného do oblasti prevencie sociálnej patológie spočívajú v nasledovných oblastiach: skupinových činnostiach s klientmi – v tom sú výcvikové skupiny a prednášky a besedy, v službách pedagógom a koordinátorom – v tom sú metodické konzultácie, kurzy, semináre, prednášky, vzdelávanie preventistov a v ostatných odborných činnostiach – v tom sú zahrnuté publikačná a osvetová činnosť, propagačné a informačné akcie, pobytové akcie. (Maľová, M., 2005, s. 70-86)

V príspevku sme venovali pozornosť prevencii sociálnopatologických javov z pozície sociálneho pedagóga. Priniesli sme vybrané výsledky z výskumu, ktoré sme aspoň čiastočne aplikovali k danej problematike. Sociálni pedagógovia zastávajú významné miesto v prevencii sociálnopatologických javov a nachádzajú uplatnenie v zariadeniach výchovnej prevencie a iných preventívno-výchovných zariadeniach.

LITERATÚRA

BAKOŠOVÁ, Z., 1994: Sociálna pedagogika. 1. vyd. Bratislava. ISBN 80-223-0817-X

BAKOŠOVÁ, Z. a i., 2000: Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. In: Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku. Bratislava, UK. ISBN 80-223-1419-6

HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I., 2004: Sociálna pedagogika. 1. vyd. Banská Bystrica. ISBN 80-8083-028-2

KRAUS, B. – POLÁČKOVÁ, V., 2001: Člověk, prostředí, výchova. 1. vyd. Brno. ISBN 80-7315-004-2

KRAUS, B. – VACEK, P., 1992: K základným otázkam sociálnej pedagogiky. 1. vyd. Hradec Králové. ISBN 80-7041-600-9

KRAUS, B. a i., 2002: Sociália: Zborník príspevkov z vedeckého seminára: Sociální práce a ostatní společenskovědní disciplíny. Hradec Králové. ISBN 80-7041-113-9

MAĽOVÁ, M., 2005: Možnosti uplatnenia sociálneho pedagóga v zariadeniach výchovnej prevencie. Diplomová práca. Banská Bystrica.

MATOUŠEK, O. – KROFTOVÁ, A., 1998: Mládež a delikvence. 1. vyd. Praha. ISBN 80-7178-226-2

ONDREJKOVIČ, P. a i., 2000: Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. In: Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku. Bratislava, UK. ISBN 80-223-1419-6

SCHILLING, J.,1999: Sociálna práca. I. vyd. Trnava. ISBN 80-88908-54-X

Z. z. č. 279/1993, roč. 1993, rok 1993, č. 279.

Mgr. Miriam Maľová
Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
Tel. č.: 048-4364757, e-mail: mmalova@pdf.umb.sk

Voľný čas ako súčasť výchovy a socializácie detí a mládeže v rómskej rodine

Adela Plešková

Anotácia: Príspevok sa zaoberá významom racionálneho trávenia voľného času pri výchove a socializácii detí a mládeže v rómskej rodine. V tomto type rodiny prevládajú určité výchovné stereotypy, ktoré je potrebné odhaliť. Príspevok tiež rozoberá inovačné tendencie v prístupe k voľnému času v týchto rodinách a načrtáva možnosti pomoci rómskym rodinám, ktoré sa nachádzajú v zlej sociálnej situácii.

Kľúčové slová: rómska rodina, výchova, socializácia, stereotypy, voľný čas.

Rodina je prvým sociálnym prostredím, do ktorého sa dieťa narodí. Je východiskovým terénom socializačného procesu a „ spojovacím mostíkom“ medzi jednotlivcom a spoločnosťou (Hroncová, J., 2001, s. 77).

Na procese socializácie v rodine sa podieľajú viaceré faktory, resp. socializačné činitele, ktoré môžeme stručne charakterizovať nasledovne:

1. kultúrne a psychologické podmienky v rodine – v rámci nich zohráva najvýznamnejšiu úlohu výchovné pôsobenie rodičov a celkový „ morálny kódex správania rodiny“,
2. demografické podmienky – štruktúra rodiny, vzťahy v rodine, vek rodičov a iné faktory,
3. ekonomické podmienky – medzi ekonomické podmienky možno zaradiť najmä lokalitu rodiny (mesto – vidiek), spôsob bývania, finančný rozpočet, zamestnanie, resp. zamestnanosť rodičov, životný štandard rodiny atď. (Hroncová, J., 2001, s. 84-86).

Z uvedeného vyplýva, že rodina má rozhodujúci vplyv na tvorbu správnych postojov, názorov a vzorcov správania, slovom na hladký priebeh procesu socializácie.

Prípadná dysfunkčnosť v rodine sa s najväčšou pravdepodobnosťou negatívne prejaví v správaní detí.

Ak hovoríme o výchove a socializácii v rómskej rodine je na mieste zadefinovať určité špecifiká, ktorými sa líši od nerómskej rodiny. Matulay popisuje rómsku rodinu nasledovne:

1. výchova nie je individualistická, ale kolektivistická, nesmeruje k výchove individuality, ale člena širšej rodiny,
2. všetko sa rieši kolektívne, individuálne rozhodnutia sa neodporúčajú,
3. prvým zákonom pri výchove dieťaťa je jeho voľnosť,
4. od dieťaťa sa nevyžaduje, aby sa pri plnení školských povinností namáhalo,
5. rodičia s najnižším vzdelaním necítia potrebu výrazne meniť svoj spôsob života (inštinktívne cítia, že to je problém majoritnej spoločnosti) a tak isto vedú aj svoje deti,
6. rodina dieťa chráni, je jeho útočiskom, ale aj mantinelom, ktorý nesmie prekročiť,
7. rodina odovzdáva dieťaťu svoje rómske hodnoty, zvyky, kultúru, filozofiu myslenia a žitia, čoho súčasťou je aj odmietanie filozofie žitia a myslenia majoritnej spoločnosti (Matulay, S., 2000, s. 45-46).

Na základe tejto charakteristiky sa dá konštatovať, že v tradičnej rómskej rodine sa okrem kladných aspektov vyskytujú aj záporné, ktoré sa prejavujú v podobe určitých výchovných stereotypov.

V súčasnosti môžeme hovoriť o tradičnej rómskej rodine (viď. predchádzajúci popis) a modernej rómskej rodine. V „ súčasnej modernej“ rómskej rodine možno i na Slovensku identifikovať prejavy demografickej revolúcie, v dôsledku ktorej dochádza k znižovaniu pôrodnosti a poklesu detskej úmrtnosti. Ide o tzv. integrovanú časť rómskeho spoločenstva, ktorá preberá rodinné vzorce správania majoritnej časti spoločnosti (Ondrejkovič, P., 2003, s. 31). Predpokladám, že takéto rodiny dokážu pre svoje deti bez problémov, samostatne vytvárať vhodné podmienky pre zmysluplné trávenie voľného času. Tým nechcem samozrejme povedať, že vylučujú pomoc zo strany odborníkov, práve naopak väčšinou veľmi ochotne spolupracujú a vítajú poskytnuté možnosti.

Pre potreby tohto príspevku si prepožičiavam definíciu voľného času od Pávkovej, ktorá voľný čas chápe ako opak nutnej práce a povinností, dobu, kedy si svoje činnosti môžeme slobodne vybrať, robíme ich dobrovoľne a radi, prinášajú nám pocit uspokojenia a uvoľnenie. Pod pojem voľný čas sa bežne zahŕňajú odpočinok, rekreácia, zábava, záujmové činnosti, dobrovoľné vzdelávanie, dobrovoľné spoločensky prospešné činnosti i časové straty s týmito činnosťami spojené (Pávková, J., 1999, s. 15).

Z hľadiska spoločnosti i jednotlivca plní voľný čas viacero funkcií, ktoré Kratochvílová rozdeľuje takto:

1. zdravotno-hygienická,
2. formatívno-výchovná,
3. sebarealizačná,
4. socializačná,
5. preventívna (Kratochvílová, E., 2001, s. 2-5).

Ak sa pozrieme na uvedené funkcie, objavíme súvislosť s funkciami, ktoré má plniť rodina. Na tomto mieste chceme zdôrazniť význam vplyvu rodiny z hľadiska zmysluplného využívania voľného času detí a mládeže.

Keďže vplyvy rodinného prostredia sú u veľkého počtu rómskych detí nevyhovujúce, je úsilím školy a spoločnosti, odpútať tieto deti z nevyhovujúceho rodinného prostredia. S tým súvisí i činnosť školských klubov. budovanie škôl s celodennou výchovnou starostlivosťou, zaraďovanie žiakov do školského stravovania, zriaďovanie letných výchovno-rekreačných táborov atď. (Švarbalík, J., 1979, s. 25).

Okrem školy môžu rómskym deťom podať pomocnú ruku aj rôzne občianske združenia a organizácie pôsobiace v treťom sektore. Vytvárajú rozmanité možnosti efektívneho trávenia voľného času. Hovoríme o hudobných krúžkoch (kapelách), tanečných a divadelných súboroch a umeleckých krúžkoch zameraných na tradičné rómske remeslá. Takto strávený voľný čas prináša deťom, mládeži, ale aj spoločnosti viaceré pozitíva. Deti získajú veľa nových poznatkov a zručností, ktoré môžu všestranne využiť (napr. aj v dospelosti), spoločnosť získava nových schopných mladých ľudí, ktorí sa budú môcť oveľa ľahšie integrovať do spoločenských štruktúr.

V súvislosti s rómskymi deťmi a mládežou, najviac rezonuje v povedomí práve preventívna funkcia. Prikláňame sa k názoru Krystoňa, ktorý hovorí, že zmysluplné využívanie voľného času je účinnou prevenciou vzniku rôznych sociálno-patologických javov. Tieto ohrozujú nielen jednotlivca, ale v konečnom dôsledku aj ostatných členov spoločnosti (Krystoň, M., 2003, s. 33). Preto je dôležité, aby spoločnosť vytvorila alternatívne možnosti, pre deti z málo podnetného prostredia. Ako uvádza Hroncová, dôležitú úlohu pri prevencii sociálnej patológie zohrávajú zariadenia pre výchovu mimo vyučovania, pretože väčšina prejavov deviantného správania mládeže je uskutočňovaná vo voľnom čase a v rovesníckych skupinách. Vytváranie dostatočných možností k pozitívnym voľnočasovým aktivitám, pestovanie správnych postojov k voľnému času ako k významnej individuálnej a spoločenskej hodnote, zapájanie detí a mládeže do pravidelnej záujmovej činnosti, je nevyhnutným predpokladom pri zamedzovaní toxikománie, kriminality a iných nežiadúcich javov (Hroncová, J., 1996, s. 92).

Netreba zvlášť zdôrazňovať, že ak chceme dosiahnuť dobré výsledky, je žiadúce pedagogické ovplyvňovanie voľného času. Dôvodom je, že deti ešte nemajú dostatok skúseností a nedokážu sa orientovať vo všetkých oblastiach záujmových činností, a preto potrebujú citlivé vedenie. Podmienkou účinnosti je, aby toto vedenie bolo nenásilné, ponúkané činnosti pestré a príťažlivé, účasť na nich dobrovoľná. Miera ovplyvňovania voľného času závisí od veku detí, ich mentálnej a sociálnej vyspelosti i od charakteru rodinnej výchovy.

Na záver príspevku by som rada poskytla všeobecné zhrnutie celej problematiky tak ako ju vnímam ja. Rodina má v živote každého z nás nepochybne veľmi dôležité postavenie. Najintenzívnejšie nás ovplyvňuje v detstve, keď pre nás predstavuje hlavný zdroj informácií o svete, živote a spoločnosti. Je nesmierne

dôležité, aby rodičia boli schopní poskytnúť svojim deťom „zdravé“ a spoločensky žiadúce vzorce správania a dostatočne ich pripraviť na vstup do spoločnosti. Úspešné absolvovanie tohto neľahkého cieľa kladie na osobnosti rodičov určité požiadavky. Za najdôležitejšie považujem kladné morálno-vôľové vlastnosti, pozitívny vzťah k vzdelávaniu, schopnosť sebareflexie a rešpektovanie spoločenských noriem. Sem môžeme zahrnúť všetky ostatné nároky. V príspevku sa venujem vzťahu voľný čas – rómska rodina. Ak poukazujem na určité nedostatky, ktoré sa vyskytujú v rómskej rodine, robím tak len preto, lebo táto práca je zameraná na Rómov. Rada by som zdôraznila, že tie isté problémy sa týkajú aj nerómskej časti spoločnosti. Je už notoricky známe o aké problémy ide. Vysoká miera nezamestnanosti, nízka vzdelanosť, sociálna odkázanosť, časté umiestňovanie detí do ústavnej starostlivosti či nedostatočná starostlivosť o deti. S týmito a ešte mnohými ďalšími problémami sa rómska minorita skutočne potýka. Problém spočíva v tom, že tieto nedostatky vyvolávajú ďalšie ťažkosti. Rómski rodičia, ktorí sa nedokážu v uspokojivej miere postarať sami o seba, len ťažko dokážu zabezpečiť potreby svojich detí a to nielen v otázke hmotného zabezpečenia, ale aj po stránke duševnej. Dôvodom je spomínaná nízka vzdelanostná úroveň. Práve tu vzniká priestor na prácu odborníkov z praxe. Vytvárať podmienky pre plnohodnotné trávenie voľného času má oveľa hlbší zmysel než len zabaviť deti. Keď bližšie analyzujeme funkcie voľného času, jednoznačne dospejeme k názoru, že je nevyhnutné venovať pozornosť ich napĺňaniu, nakoľko do značnej miery ovplyvňujú výchovu a socializáciu detí a mládeže.

Zastávam názor, že v podmienkach reálnej výchovnej praxe nie je možné obsah a význam jednotlivých funkcií oddeľovať. Naopak, v ich vzájomnej integrite spočíva význam voľného času.

LITERATÚRA

HRONCOVÁ, J., 1996: Sociológia výchovy. Banská Bystrica, PF. ISBN 80-88825-37-7

HRONCOVÁ, J. a i., 2001: Sociálna pedagogika a sociálna práca. Banská Bystrica, PF. ISBN 80-8055-476-5

KRATOCHVÍLOVÁ, E., 2001: Voľný čas a pedagogika voľného času. In: Vychovávateľ. Roč. 45, č. 5, ISSN 0139-6919

KRYSTOŇ, M., 2003: Edukácia detí a mládeže vo voľnom čase. Banská Bystrica, UMB. ISBN 80-8055-804-3

MATULAY, S., 2000: Rómske etnikum a budúcnosť okresu Spišská Nová Ves. In: Rómovia – včera, dnes, zajtra. Ed. E. Poláková. Nitra. ISBN 80-8050-302-8

ONDREJKOVIČ, P., 2003: Rodina na Slovensku po roku 1989. In: Zborník príspevkov z vedeckého seminára s medzinárodnou účasťou. Empirické poznatky z edukácie rómskych detí vplyv rodina a rola matky vo výchove a vzdelávaní rómskych detí Spišská Nová Ves. Ed.: Fabiánová, V. – Matulay, S. ISBN 80-8050-667-1

PÁVKOVÁ, P. a i., 1999: Pedagogika voľného času. Praha, Portál. ISBN 80-7178-295-5

ŠVARBALÍK, J. – ADAMOVIČ, K., 1979: Osobitosti vo výchove a vyučovaní cigánskych žiakov ZŠ. Bratislava.

Resume: The contribution is about an importance of racional spending of leisure time during the nuture and socialisation of children in the gypsy family. There are some nuture strereotypes which prevail in this type of family. We need to uncover them. The contribution analyzes innovation tendences in the accession to leisure time in this families too. It is giving some indications how to help to the gypsy families, which are in the bad social situation.

Mgr. Adela Plešková
Ružová 13
974 01 Banská Bystrica
Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta
Tel. č.: 0915-873 023, e-mail: apleskova@pdf.umb.sk

IV. kapitola
Výchova a škola

Príčiny kriminality mládeže a možnosti jej prevencie v podmienkach školstva

Jolana Hroncová

Anotácia: V príspevku sú analyzované vnútorné i vonkajšie príčiny vzniku kriminality mládeže. Ďalej je pozornosť venovaná možnostiam prevencie kriminality v podmienkach školstva.

Kľúčové slová: kriminalita, kriminogénne činitele, prevencia, sociálna patológia,

1. Charakteristika kriminality a jej príčiny

Pojem **kriminalita** (z latinského „crimen“ = previnenie, zločin) predstavuje „súhrn trestných činov, ktoré spáchali, či už úmyselne alebo z nedbanlivosti, trestnoprávne zodpovední jedinci, no tom istom mieste a za isté obdobie (spravidla v štáte za jeden rok)“(Heretik, A.: 1994, s.39)

Problematikou príčin kriminality na Slovensku i v Čechách sa zaoberajú viacerí autori, napr. A. Heretik (1994), J. Hroncová (1996, 2004), O. Matoušek – A. Kroftová (1998), P. 0ndrejkovič a kol. (2000, 2001) a iní.

Súčasní naši i zahraniční autori zdôrazňujú bio-psycho-sociálnu podstatu osobnosti človeka a za potenciálne činitele vývinu jeho osobnosti v pozitívnom, ale i negatívnom smere považujú vnútorné i vonkajšie činitele. Kriminalita sa považuje za polyetiologicky podmienený jav, na vzniku ktorého participujú **vnútorné i vonkajšie príčiny**. Vnútorné príčiny spočívajú v osobnosti páchateľa. Predstavujú vyššie predispozície na páchanie deviantnej činnosti u niektorých osôb, ktoré majú tendenciu rozvinúť sa najmä v sociálnopatologickom prostredí. Pravdepodobnosť zlyhania týchto osôb je vyššia než u ľudí v norme. Medzi **vnútorné príčiny**, A. Heretik (2004) zaraďuje tieto poruchy osobnosti: psychopatie, psychózy, mentálnu retardáciu, ľahkú mozgovú dysfunkciu, neurózy, schizofréniu a iné poruchy osobnosti, pričom osobitný dôraz kladie najmä na psychopatie, ktoré predstavujú abnormálnu variantu osobnosti. Podľa neho je podiel psychopatov na kriminalite veľmi vysoký (na všeobecnej kriminalite 50%, vraždy 75% a sexuálne vraždy až 90%) (Heretik, A., 1994, s. 39) Analýzou vnútorných príčin sa zaoberá najmä psychiatria, psychopatológia, forenzná psychológia a iné vedy. Vonkajšie najmä sociálne príčiny sú viac predmetom skúmania sociológie, kriminológie, sociálnej patológie, sociálnej pedagogiky, sociálnej práce a iných vied.

Vonkajšie príčiny vzniku kriminálneho správania sa nachádzajú v jednotlivých okruhoch sociálneho prostredia, v ktorom delikventi žili a ktoré na nich pôsobilo. Ide predovšetkým o vplyv rodiny, školy, závadových skupín a iné vplyvy sociálneho mezo- a makroprostredia.

V rámci vonkajších príčin je považovaná za dominantný kriminogénny činiteľ **dysfunkčná rodina**.

Dlhodobé výskumy rodinného prostredia mladistvých delikventov na Slovensku (Hroncová, J., 1996. 2004) poukazujú na skutočnosť, že dominantným typom ich rodinného prostredia je rodina s nízkym spoločenským statusom. Ide prevažne o málopodnetnú, nízkokvalifikovanú rodinu s robotníckou profesiou (v súčasnosti rodinu nezamestnaných rodičov), existuje v nej vyšší výskyt trestanosti, alkoholizmu, rozklad vnútrorodinných vzťahov, nedostatky vo výchove a emočne chladné prostredie. Väčšina delikventov vyrastá v rizikových rodinách, kde sa nachádza kombinácia viacerých negatívnych činiteľov, absentujú v nich pozitívne vzory správania, hodnota vzdelania u rodičov i delikventov je nízka. Rodina nie je schopná zabezpečiť osvojenie autoregulačných systémov správania u seba ani u svojich detí. Poukazujú na to i O. Matoušek a A. Kroftová. Uvádzajú, že štúdie rodinného prostredia priestupcov zákona ukazujú ich rodinné prostredie ako emočne chladné, s minimom rodičovského záujmu o deti. K zvláštnej kategórii patria deti, ktoré rodinné prostredie vôbec nepoznali a boli vychovávané v kolektívnych inštitučných zariadeniach. (Matoušek, O. – Kroftová, A., 1998, s. 43) Kriminologické výskumy dokazujú, že zločinnosť je úzko spojená s počtom detí v rodine. Nízky príjem pripadajúci na jednu osobu v rodine, nízky stupeň dosiahnutého vzdelania rodičov, početnosť detí a s tým súvisiace nevyhovujúce bytové podmienky, menšia možnosť kontroly zo strany rodičov a aj zanedbaná domácnosť majú za následok viacnásobnú nevýhodnú situáciu a často sa menia na kriminogénne faktory. (Madliak, J. a i., 1993, s. 38-80) V súčasnom období sú zisťované regionálne odlišnosti v rodinnom prostredí mladých delikventov, čo vo veľkých mestách predstavuje presun ťažiska k úplnej, stabilnejšej a ekonomicky lepšie zabezpečenej rodine. (Magvašiová, A., 2000) Ohrozené rodinné prostredie si vyžaduje pomoc a intervenčné zásahy zo strany spoločnosti prostredníctvom zariadení výchovnej prevencie a sociálnej kurately a iných inštitúcií, aby sa predišlo deviantnému vývinu detí a mládeže.

Pri analýze vonkajších príčin kriminality mládeže púta pozornosť i **škola**. Škola patrí k ťažiskovým výchovným i socializačným činiteľom, no zároveň môže svojím konaním stimulovať mnohé psychodeprivačné a kriminogénne prvky. Výskumy mladistvých delikventov (napr. Hroncová, J., 1996; Matoušek, O. – Kroftová, A., 1998 a iní) poukazujú na ich negatívny vzťah ku škole. Školské vzdelanie mladých delikventov je pod úrovňou bežnej populácie a počet ukončených tried zvyčajne nespĺňa zákonom stanovený štandard. Častá prítomnosť intelektovej subnormy a nedostatočná hodnota vzdelania vedú delikventov k prepadávaniu a záškoláctvu. Kriminálne subkultúry mládeže vznikajú väčšinou zo sociálne znevýhodnených vrstiev spoločnosti, z tzv. „odpadlíkov“ výchovnovzdelávacej sústavy v rámci jednej výchovnej inštitúcie. Často sú napojené na miestne kriminálne štruktúry. Vyššie riziko zlyhania majú žiaci pochádzajúci z dysfunkčných rodín, neprospievajúci v škole, s vyšším potenciálom agresivity a vlastnými subkultúrami. (Matoušek, O. – Kroftová, A., 1998, s. 78) Delikventní žiaci sa nedokážu podriadiť pravidlám školského správania, vytvoria si vlastné hodnotové preferencie, často narúšajú vyučovací proces a správajú sa agresívne voči spolužiakom a učiteľom.

Negatívne reakcie zo strany školy a dištancia zo strany spolužiakov vedú delikventov k záškoláctvu a vyhľadávaniu závadových skupín. V súčasnosti vo všetkých krajinách Európy stúpa násilie v školách a narastá kriminalita. Aktuálnou sa stáva ochrana učiteľov a iných výchovných pracovníkov pred agresívnymi žiakmi.

Na páchanie trestnej činnosti mládeže majú tiež veľký vplyv **závadové skupiny**, vplyv ktorých je veľmi významný najmä na deti a mládež z dysfunkčného rodinného prostredia, u ktorých je potreba kladného prijatia skupinou silnejšia než u detí s dobrým rodinným zázemím. Spáchanie trestnej činnosti je často vstupenkou pre prijatie do skupiny. Spoločensky hendikepovaní delikventi si často finančné prostriedky zabezpečujú prostredníctvom kriminálnych skupín, napr. gangy vreckárov, dealeri drog a pod. Takúto činnosť umožňuje aj nedostatočná kontrola ich voľného času zo strany rodiny a iných výchovných inštitúcií. „Aby sa predchádzalo vzniku negatívnych skupín, je nutné prijať tieto opatrenia: dostatok príležitostí na spoločensky a individuálne pozitívne aktivity, usmerňovanie voľnočasových aktivít dieťaťa od útleho detstva, vybudovanie správnych postojov k voľnému času ako významnej hodnote, rodičia musia mať prehľad o tom, s kým a ako dieťa trávi voľný čas“. (Hroncová, J., 1996, s. 66)

Medzi **ďalšie sociálne vplyvy**, ktoré sa spolupodieľajú na vzniku deviantného správania, možno zaradiť:

- negatívny vplyv masmédií, najmä televízie, s vysokou prezentáciou fiktívnej i reálnej brutality, ktorá vedie k otupovaniu citlivosti detí voči zločinu,
- nedostatky v legislatíve a anomický stav v spoločnosti po roku 1989, ktorý spôsobil najmä nárast ekonomickej kriminality, drogovej kriminality, rozvinul obchod s „bielym mäsom“ a iné druhy kriminality,
- prienik medzinárodného zločinu,
- posun hodnôt smerom k hedonizmu,
- ekonomická kríza a nárast nezamestnanosti, ktoré sú príčinou ekonomických problémov rodín, ktoré nedokážu vlastným pričinením riešiť, napr. u príslušníkov rómskeho etnika s nízkou kvalifikáciou,
- regionálne vplyvy, najmä na sídliskách (vysoká anonymita, nízka sociálna kontrola, nedostatok možností na pozitívne trávenie voľného času a pod.),
- rozpad tradičných noriem správania a pod.

2. Možnosti prevencie kriminality v podmienkach školstva

Pojem „**prevencia**“ je odvodený z lat. slova „praeventus“ a znamená predchádzanie, ochranu pred potencionálnym ohrozením. Prudký nárast kriminality v Slovenskej republike po roku 1989 vyvolal spoločenskú potrebu zvýšiť pozornosť prevencii kriminality i represívnym činnostiam. V roku 1997 bola vládou prijatá „Stratégia prevencie kriminality v Slovenskej republike“ ktorá nadväzuje na Celospoločenskú koncepciu prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti. Dokument „Stratégia prevencie kriminality v SR“ predstavuje

koncepčné a metodické východisko realizácie prevencie kriminality a kladie dôraz na koordináciu zainteresovaných rezortov pri jej realizácii, pričom im vymedzuje konkrétne úlohy. Akcentuje tiež účasť širokej verejnosti v oblasti prevencie.

Z dokumentu Stratégia prevencie kriminality v SR vyplývajú zásadné úlohy pre ministerstvo školstva, ktoré je nutné aplikovať v podmienkach škôl. Ide najmä o tieto úlohy. (Stratégia prevencie kriminality Slovenskej republike, 1997, s. 15-16)

1. Na všetkých stupňoch výchovno-vzdelávacieho procesu akcentovať problematiku (tematiku) z oblasti etiky, ľudských práv a právneho vedomia (formovanie právneho a občianskeho vedomia, formovanie hodnotového systému, etických noriem a humánneho cítenia, prehĺbenie všeobecného poznania problematiky z oblasti toxikománie, sexuálnej promiskuity, AIDS, šikanovania a ostatných sociálnopatologických javov).
2. Podporovať dôslednú realizáciu Deklarácie práv dieťaťa v školách a školských zariadeniach. Napomáhať rozvíjanie pozitívnych stimulačných faktorov potrebných pre zdravý vývin detskej osobnosti, posilniť a cielene využívať pôsobenie faktorov inhibujúcich patológiu (dobré vzťahy dieťa – učiteľ, demokratická atmosféra v škole, individualizovanie výchovno-vzdelávacieho pôsobenia podľa potrieb detí).
3. Vytvárať lepšie podmienky (materiálno-technické, personálne, finančné a priestorové) na mimoškolskú výchovu, rozvíjať záujmové činnosti a tvorivosť žiakov. „Zmysluplné využívanie voľného času je účinnou prevenciou vzniku sociálnopatologických javov...Racionálne využívanie voľného času sa však v súčasnosti považuje aj za efektívny spôsob terapie v prípade , že musí dôjsť k resocializácii človeka.“ (Krystoň, M., 2003, s. 50)
4. Zabezpečovať optimálne možnosti prístupov k deťom rizikovým, deťom s poruchami správania, deťom so špeciálnymi potrebami, zabezpečovať pre ne možnosti edukácie, resp. reedukácie.
5. Iniciovať zavádzanie špeciálnych projektov a preventívno-výchovných programov zameraných na ochranu detí pred sociálnopatologickými javmi (napr. toxikománia, šikanovanie, gamblerstvo, sexuálne zneužívanie a pod.).
6. Dobudovať sieť poradenských a preventívnych zariadení rezortu školstva, vytvárať podmienky na včasnú intervenciu i odborné poradenské a psychologické pôsobenie a pomoc deťom, rodičom a učiteľom.
7. Optimalizovať organizačné, informačné a interinštitucionálne prepojenie medzi univerzálnou, selektívnou a indikovanou prevenciou.
8. Špecifickú pozornosť venovať deťom a mládeži s nariadenou ústavnou výchovou v diagnostických centrách a reedukačných domovoch v zmysle optimalizácie podmienok na ich reedukáciu a resocializáciu.

Škola má špecifické úlohy v oblasti primárnej prevencie sociálnej patológie, jej úlohou je predchádzať delikventnému vývinu detí a mládeže už v ranných štádiách. To si vyžaduje tímový a systémový prístup a úzku spoluprácu škôl s rodinami, zariadeniami výchovnej prevencie a inými špecializovanými poradenskými inštitúciami, ďalej s políciou, sociálnou kuratelou a pod. Škola má mnoho možností na realizáciu preventívnych aktivít, ktoré by mali byť zameriavané na oblasť

vedomia, presvedčenia i konania žiakov. Medzi najvýznamnejšie organizačné formy prevencie kriminality v škole patrí:

- vyučovací proces, osobitne cez predmety etická výchova, náuka o spoločnosti, literárna výchova a iné, kde to učebné osnovy umožňujú;
- záujmová činnosť žiakov v škole sa považuje za veľmi efektívnu formu prevencie. Škola by mala vytvárať dostatok možností pre činnosť záujmových krúžkov podľa záujmov žiakov. Výchovné ovplyvňovanie voľného času žiakov zo strany školy znižuje riziko jeho zneužívania na činnosti nežiadúce;
- špeciálne projekty prevenčnej práce realizované v spolupráci s políciou, súdmi a inými subjektami, napr. Policajt môj kamarát, Správaj sa normálne a pod.
- výchova k zdravému životnému štýlu a realizácia iných špecifických projektov v škole, napr. Zdravá škola, Cesta k emocionálnej zrelosti, Škola bez alkoholu, drog a cigariet a pod.
- vytváranie pozitívnej psychickej klímy v škole, odstránenie autoritatívneho štýlu výchovy, prehlbovanie dôvery a vzťahu spolupráce medzi učiteľmi a žiakmi;
- posilnenie výchovnej funkcie školy cez triednych učiteľov, výchovných poradcov a ostatných učiteľských pracovníkov školy;
- spolupráca školy s mimoškolskými zariadeniami výchovnej a psychologickej prevencie;
- názorná agitácia a využívanie informačno-komunikačných technológií;
- samosprávna činnosť žiakov a pod.
- činnosť koordinátora prevencie na škole, ktorý má ťažiskovú úlohu v oblasti realizácie preventívnych aktivít na škole a musí nielen vypracovať plán preventívnych aktivít na škole na celý rok ale zároveň aj dbať na jeho realizáciu a spolupracovať so všetkými zainteresovanými činiteľmi. „Súčasná situácia si vyžaduje odborné vykonávanie funkcie koordinátora prevencie.“ (Emmerová, I., 2004, s. 62) No situácia na školách je opačná. Funkciou koordinátora prevencie, ktorú doporučujú zriaďovať Pedagogicko-organizačné pokyny pre školy a školské zariadenia sú často poverovaní učitelia bez znalosti problematiky sociálnej patológie a jej prevencie a tiež len ako doplnok k úväzku, čo sa odráža aj v nízkej efektívnosti ich činnosti.

Možnosti prevencie sociálnopatologických javov na škole je mnoho. Nevyhnutné je však chápať a uskutočňovať ju ako plánovitý, kontinuálny, cieľavedomý a systematický proces a integrálnu súčasť celého výchovnovzdelávacieho procesu školy. Prudký nárast kriminality a iných sociálnopatologických javov v transformačnom období kladie omnoho náročnejšie požiadavky na preventívnu funkciu rodiny, školy ale aj celej spoločnosti.

LITERATÚRA

EMMEROVÁ, I., 2004: Činnosť koordinátora prevencie. In: HRONCOVÁ J. a kol. Sociálna patológia. Banská Bystrica, PF UMB, s. 62. ISBN 80-8055-926-0

HERETIK, A., 1994: Základy forenznej psychológie. Bratislava, SPN, 224 s. ISBN 80-08-01870-4

HRONCOVÁ, J., 1996: Sociológia výchovy. Banská Bystrica, PF UMB.
HRONCOVÁ, J., 2004: Sociálna patológia. Banská Bystrica, PF UMB, 191 s. ISBN 80-8055-926-0
KRYSTOŇ, M., 2003: Voľný čas a jeho efektívne využívanie. In: Pedagogické a psychologické problémy osobnosti žiaka. Banská Bystrica, PF UMB, s. 50. ISBN 80-8055-785-3
MADLIAK, J. a kol., 1993: Kriminológia. Košice.
MAGVAŠIOVÁ, A., 2000: Princípy represie kriminality. Bratislava.
MATOUŠEK, O. – KROFTOVÁ, A., 1998: Mládež a delikvence. Praha, Portál, 335 s. ISBN 80-7178-226-2
ONDREJKOVIČ, P. a kol., 2000: Sociálna patológia. Bratislava, VEDA. ISBN 80-224-0616-3

Prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD.
Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
Tel. č.: 048-4364756, e-mail: jhroncova@pdf.umb.sk

Školský manažment ako element systému optimalizácie školy

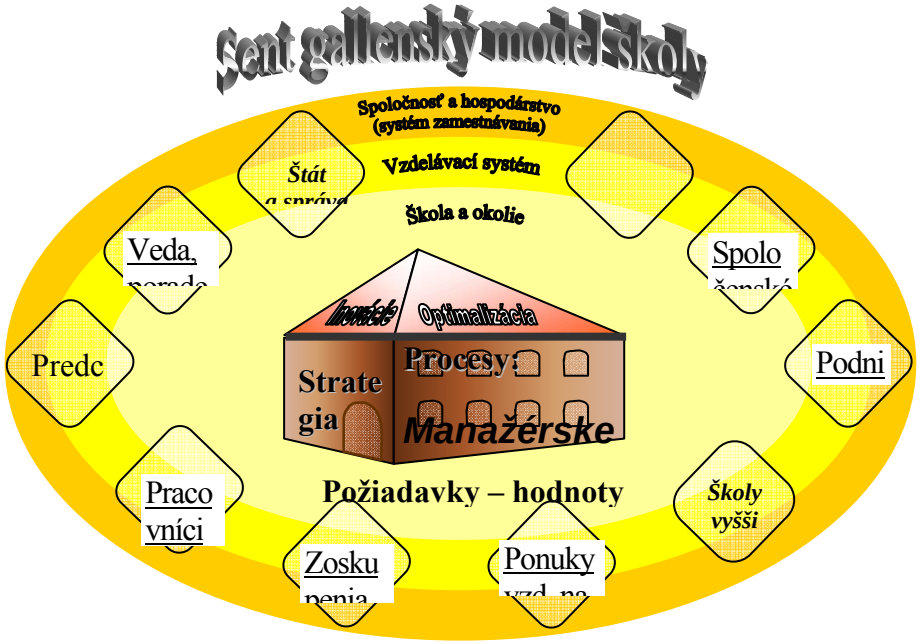
Zdenek Obdržálek

Anotácia: Školský manažment je charakterizovaný ako systémovotvorný element optimalizácie školy. Grafický model demonštruje manažérsky proces ako proces, ktorý v škole spolu s procesom výchovno-vzdelávacím a podporným procesom (ekonomickým, informatickým, technickým) sa podieľa na vytváraní stratégie školy, kultúry školy, štruktúry školy a ďalších elementov systému škola. Tým zabezpečuje jej optimalizáciu a inováciu. Manažérsky proces významne participuje na vytváraní vzťahu školy k okoliu (spoločenskému, hospodárskemu).

Z množiny problémov školského manažmentu je v štúdii interpretovaný výskum spolupráce riaditeľov škôl s orgánmi územnej samosprávy a miestnej štátnej správy a výskum prípravy riaditeľov škôl na realizovanie školského manažmentu.

Kľúčové slová: školský manažment, Sent Gallenský model školy, stratégia školy, kultúra školy, štruktúra školy, optimalizácia, inovácia, okolie školy (spoločnosť, hospodárstvo), územná samospráva, miestna štátna správa, vedúci pedagogický pracovník.

Školský manažment považujeme za systémovotvorný element optimalizácie školy, ako ukazuje Sent Gallenský model školy. Manažérske procesy, ktoré on na škole zabezpečuje, spolu s procesmi výchovno-vzdelávacími a podpornými procesmi (ekonomickými, informatickými, technickými a ďalšími) sa podieľa na stratégii školy, ktorá spočíva vo vytváraní vízií, cieľov a ciest rozvoja školy, na kultúre školy, ktorá spočíva najmä v uplatňovaní súboru hodnôt a noriem správania, ktoré ovplyvňujú postoje voči tejto sociálnej inštitúcii a na štruktúre školy, ktorá vytvára podmienky pre každodenný chod školy, koordináciu činnosti pedagógov a ďalších pracovníkov školy.



Z jeho postavenia ako systémovotvorného elementu školy vyplýva tiež jeho podiel na optimalizácii – kontinuálnom zlepšovaní kvality školy a na inovácii jej základných činností, najmä uplatňovaním prvkov change managementu a inovatívneho manažmentu.

Z podstaty systémového prístupu vyplýva, že je nevyhnutné skúmať a rozpracúva i jeho funkciu pri uplatňovaní vzťahov školy k nadradenému systému spoločnosti, hospodárstvu a k výchovno-vzdelávaciemu systému, ale i k ďalším elementom okolia školy znázorneným v modeli. V tejto oblasti prislúcha významné postavenie marketingu školy zabezpečujúcemu ponuku a trh vzdelávacích služieb, ktorý považujeme za súčasť manažmentu školy a jeho vzťahu k správnym orgánom reprezentovaným verejnou správou.

Z grafického modelu a jeho interpretácie vyplýva, že školský manažment, dominantne orientovaný na optimalizáciu školy, výchovy a vzdelávania v nej je disciplínou, ktorá má svoje miesto vo vedách o výchove a vzdelávaní –

v pedagogike, i keď samozrejme uplatňuje interdisciplinárny prístup k teoretickému rozpracúvaniu a skúmaniu javov a procesov. Vyradiť ho z korpusu pedagogiky, ako to vykonala naša akreditačná komisia je v rozpore s uplatňovaním prístupu v európskych krajinách (ČR, Švajčiarsko, Rakúsko, Španielsko a ďalších). Vidíme jeho nezastupiteľné miesto v rozpracúvaní významných aspektov optimalizácie školy, ako o tom svedčia zahraničné štúdie významných pedagógov orientovaných na školský manažment, napríklad:

- podiel školského manažmentu na strategickom rozvoji školy (Eger, 2002),
- riadenie školy s dominantným akcentom na usmerňovanie vyučovania (Mortimore, 1998, Purkey, Smith, 1983),
- vplyv manažmentu na vytváranie kultúry školy (Dalin, Rolff, Kleekamp, 1993),
- konsensus a kooperácia uplatňované v škole (Aurin, 1998),
- zapájanie učiteľov do rozhodovania (Lortie, 1975),
- hodnotenie a odmeňovanie učiteľov (Nezvalová, 1999, Mortimore, 1998),
- orientácia školy na vonkajší kontext – spoločnosť, hospodárstvo (Seashore, Kruse, 1998),
- prispôsobovanie školy rýchlo sa meniacemu trhu práce (Nezvalová, Obst, Prášilová, 1999)
- a ďalšie.

V relatívne malom priestore, ktorý bol vymedzený na vystúpenie na tejto konferencii, dovoľte mi z množiny problémov zameraných na školský manažment interpretovať dva, síce parciálne, podľa nás však kľúčové, na ktoré sa popri iných problémoch orientuje skúmanie pri realizácii výskumného projektu VEGA a KEGA, ktoré získalo naše pracovisko a ktoré sú orientované na školský manažment a prípravu manažérov naň. Je to:

1. Výskum kvality spolupráce riaditeľov škôl s orgánmi územnej samosprávy (obec, samosprávny kraj) a miestnej štátnej správy (krajský školský úrad), ktoré školy zriaďujú a spravujú.
2. Výskum prípravy vedúcich pedagogických pracovníkov (riaditeľov škôl) na úspešné realizovanie školského manažmentu.

Výskum č. 1 sme zvolili preto, že získať poznatky o úrovni správnej činnosti územných samosprávnych orgánov a orgánov miestnej štátnej správy na úseku školstva prostredníctvom výskumu, patrí k predpokladom zabezpečiť zlepšovanie školského manažmentu. Výskum sa ťažko realizuje, pretože politickí predstavitelia verejnej a štátnej správy nie sú naklonení k skúmaniu ich terénu. Signály zo škôl však ukazujú, že v interakcii obec, samosprávny kraj, ale i krajský školský úrad na jednej strane a manažmenty škôl a učiteľské zbory na druhej strane, existujú značné problémy. Z tohto dôvodu sme zvolili výskumnú cestu na získanie reflexie na činnosť územnej samosprávy a štátnej správy orientovaných na školstvo od riaditeľov škôl, ktorí sa s ich usmerňovaním a správou permanentne stretávajú pri výkone svojej činnosti.

Výskum č. 2 orientovaný na zistenie stavu prípravy vedúcich pedagogických pracovníkov – riaditeľov škôl sme zvolili preto, že celospoločenské zmeny

spôsobili potrebu uplatňovať nové nároky na ich prípravu. Vyplynuli z posunutia roly riaditeľa smerom od vydavateľov pokynov, príkazov a inštrukcií k organizovaniu tímovej práce a ešte ďalej k dominantnému akcentu jeho činnosti na vytváranie podmienok materiálnych, personálnych a vôbec pracovných zabezpečujúcich kľúčové oblasti činnosti školy, vyplynuli z požiadaviek na uplatňovanie samosprávnosti, autonómie, ktorej významnou súčasťou je uplatňovanie právnej subjektivity školy, ale i autonómie školského kurikula. Ďalej vyplynuli z požiadavky na jeho kritické myslenie, tvorivosť, komunikovať s orgánmi štátnej správy a územnej samosprávy, uplatňovať marketing a imidž školy, uplatňovať prvky trhového mechanizmu, vyznať sa v nových podmienkach financovania školy s využívaním sponzoringu, realizovať autoevalváciu činnosti školy, uplatňovať pri riadení Total Quality Management, analýzu SWOT a ďalšie nové prístupy k školskému manažmentu. Naše skúmanie sme orientovali na zisťovanie, či na vyššie uvedené školské manažérske činnosti, potrebné pre úspešný výkon funkcie riaditeľa školy v nových podmienkach, dostali riaditelia kvalitnú profesionálnu prípravu.

Výskum sa realizoval v školskom roku 2004-2005. Zdrojom informácií bol anonymný dotazník pre riaditeľa školy/školského zariadenia, ktorý im zaslala v apríli 2005 Štátna školská inšpekcia, ktorá participuje na riešení našej vedecko-výskumnej úlohy, ako spolupracujúca inštitúcia.

Časť dotazníka orientovaná na kvalitu spolupráce s orgánmi územnej samosprávy (obec, samosprávny kraj) a miestnej štátnej správy (krajský školský úrad) mala 6 položiek. Obsahovo boli zamerané na pomoc uvedených orgánov pri zabezpečovaní personálnych, materiálnych a priestorových podmienok školy, odbornú a poradenskú činnosť pri riadení školy, stanoviská k správam o výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach, vecné a odborné hľadiská pri rozhodovaniach týkajúcich sa problematiky školy, návrhov na rozpis finančných prostriedkov pre školu a uplatňovanie legislatívnych predpisov.

Časť dotazníka, ktorá bola orientovaná na prípravu vedúcich pedagogických pracovníkov mala 9 položiek. Obsahovo boli zamerané na ich prípravu v oblasti riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu, personálnej práce, uplatňovania legislatívnych predpisov, vnútornej evalvácie (sebahodnotenia), uplatňovania marketingu pri riadení a nových prístupov k riadeniu kvality školy, prípravu v metodicko-pedagogických centrách a na akademickej pôde.

Záverečná časť dotazníka bola určená na voľné vyjadrenia k danej problematike (poznámky, podnety, skúsenosti, zdôvodnenia a pod.).

Pri ukazovateľoch kvality spolupráce so samosprávou a štátnou správou sa uplatnila 7-stupňová hodnotiaca škála formou číselných kódov. Pri posudzovaní kvality prípravy vedúcich pedagogických pracovníkov sa stanovil rozsah 4 hodnotiacich stupňov.

Pri analýze úrovne hodnotenia respondentmi sa vychádzalo z intervalov nameraných hodnôt vo vzťahu k stanoveným hodnotiacim stupňom ako uvádza Tabuľka 1.

Tabuľkač. 1: **Intervaly nameraných hodnôt vo vzťahu k daným hodnotiacim stupňom**

Kvalita spolupráce s orgánmi územnej samosprávy a miestnej štátnej správy		Kvalita prípravy vedúcich pedagogických Pracovníkov	
Interval	Úroveň	Interval	Úroveň
<1;1,5)	výborná	<1;1,9)	veľmi dobrá
<1,5; 2,5)	veľmi dobrá	<1,9; 2,0)	dobrá
<2,5; 3,5)	dobrá	<2,0; 3,0)	menej uspokojivá
<3,5; 4,5)	priemerná	<3,0; 4,0)	neuspokojivá
<4,5; 5,5)	uspokojivá		
<5,5; 6,5)	menej uspokojivá		
<6,5; 7,0)	neuspokojivá		

Výskumný súbor tvorila vzorka 200 subjektov (riaditeľov škôl) zo všetkých krajov SR. Vzorka bola zostavená náhodným výberom zo subjektov základných škôl, gymnázií, stredných odborných škôl, stredných odborných učilíšť, združených stredných škôl, základných umeleckých škôl, špeciálnych základných škôl a materských škôl. Vyplnené dotazníky zaslalo 170 respondentov (85%-ná návratnosť).

Súbor bol hlbšie štruktúrovaný z hľadiska viacerých kritérií.

Z hľadiska druhov škôl súbor tvorilo 53 základných škôl (ZŠ), 50 stredných škôl (G, SOŠ, ZSŠ, SOU), 8 základných umeleckých škôl (ZUŠ), 14 špeciálnych základných škôl (ŠZŠ) a 56 materských škôl (MŠ).

Z hľadiska zriaďovateľov škôl ho tvorilo 147 štátnych škôl (86,47%), 9 súkromných škôl (5,29%) a 14 cirkevných škôl (8,23%); z toho zriaďovateľom 98 škôl bola obec, 34 škôl samosprávny kraj, 14 škôl krajský školský úrad a 24 škôl cirkev alebo právnická osoba.

Z hľadiska sídla školy bolo v súbore 93 škôl so sídlom v mestách a 77 škôl so sídlom na vidieku.

Z hľadiska veľkosti školy bolo v súbore 44 škôl do 50 žiakov, 17 škôl do 100 žiakov, 28 škôl do 200 žiakov, 18 škôl do 300 žiakov, 33 škôl do 500 žiakov a 30 škôl nad 500 žiakov.

Počet respondentov a uplatnenie ich stratifikovaného výberu svedčí o reprezentatívnosti výskumnej vzorky.

Vyhodnotenie výskumu

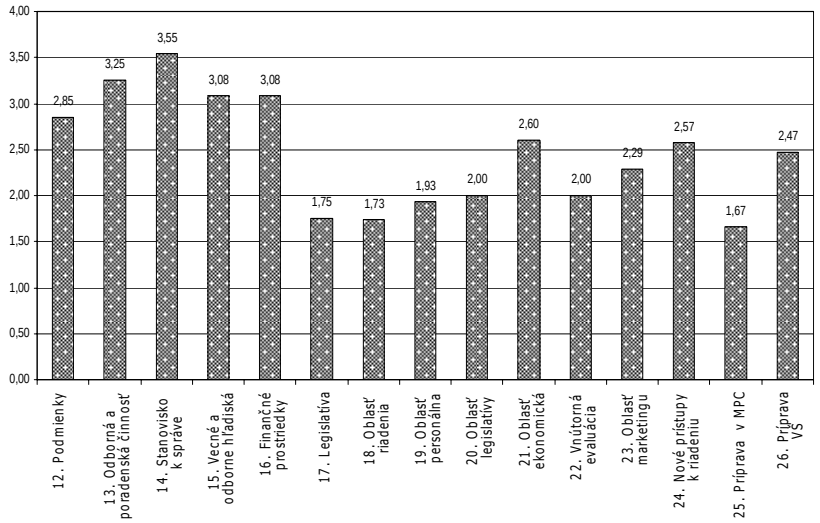
Hodnotenie kvality spolupráce riaditeľov škôl so samosprávou a štátnou správou a ich prípravy na výkon riadiacej činnosti komplexne vyjadruje Graf 1 na základe spracovaných a vyhodnotených výsledkov dotazníka.

Hodnotenie úrovne spolupráce s územnou samosprávou a miestnou štátnou správou sa nachádza v spodnom pásme dobrej úrovne (2,92), čo je pozitívna hodnota, pričom je v jednotlivých ukazovateľoch značne diferencovaná.

Najlepšie, na veľmi dobrej úrovni hodnotili riaditelia uplatňovanie zákonov a vyhlášok zo strany samosprávy a štátnej správy pri usmerňovaní škôl. Vo voľných odpovediach uvádzali ako pozitívum prax správnych orgánov zameranú

na oboznamovanie riaditeľov škôl s právnymi predpismi a ich vysvetľovanie. Na druhej strane upozorňovali na slabinu v tejto oblasti, a to na častú nekompatibilitu pedagogických a ekonomických predpisov týkajúcich sa činnosti škôl.

Graf 1: **Grafické znázornenie výsledkov výskumu v SR v šk. r. 2004-2005**



Dobrú úroveň, na druhom mieste v poradí, malo vytváranie personálnych, materiálnych a priestorových podmienok pre činnosť školy. Respondenti si uvedomovali obmedzené možnosti správy škôl na tomto úseku, čo sa prejavilo vo voľných vyjadreniach, v ktorých sa vyskytovali konštatovania, napr.: „ak sú finančné prostriedky, obec pomáha“, „obec financuje základné potreby (energia, voda, mzdy), alebo „viac nemôže, pretože na školské potreby nie sú peniaze“.

Na priemernej úrovni hodnotili respondenti rešpektovanie návrhov škôl zo strany samosprávy a štátnej správy na financovanie požiadaviek pre školu. Vo voľných vyjadreniach zaujímali kritické stanovisko k financovaniu škôl. Uvádzali, že obce sú dlhodobo zadlžené a nemôžu poskytnúť finančné prostriedky zo svojho rozpočtu na riešenie havarijných stavov alebo na zakúpenie pomôcok. Viacerí argumentovali, že normatívy na žiaka sú nízke, pričom škola dostane od zriaďovateľa 85% normy, čo stačí iba na mzdy a čiastočne na energie a ostatné si musí „vyjednať“.

Podobne, ako stanovisko k financovaniu škôl i uplatňovanie vecných a odborných hľadísk pri rozhodovaniach získalo pri hodnotení priemernú úroveň. Vo voľných vyjadreniach respondenti uvádzali, že ministerstvo školstva, ktoré presadzuje odborný prístup je z hľadiska obce na konci rebríčka vplyvu.

Najnižšie hodnotenie, i keď v pásme priemernej úrovne získali položky týkajúce sa odbornej a poradenskej pomoci samosprávy a štátnej správy pri riadení

škôl a jej stanovísk k správam škôl o výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach. Vo voľných vyjadreniach zaznievala kritika, že absentuje spätná väzba o úrovni riadenia, že zriaďovatelia sa k problémom uvedeným v správach nevyjadrujú. V súvislosti so slabou pomocou školám pri riadení uvádzali respondenti slabú poradenskú činnosť zo strany samosprávnych krajov. Dožadujú sa skvalitniť a zintenzívniť metodicko-poradenskú činnosť v oblasti riadenia a celkovej výchovno-vzdelávacej činnosti, ako aj častejších pracovných stretnutí riaditeľov so zriaďovateľmi škôl.

Podobne ako spolupráca riaditeľov škôl so samosprávou a štátnou správou sa nachádza v pásme pozitívnych hodnôt (veľmi dobrá, dobrá, priemerna), nachádza sa i príprava riadiacich pedagogických pracovníkov na výkon riadiacej činnosti. Na jednej strane nedosahuje nižšiu úroveň (uspokojivú, menej uspokojivú a neuspokojivú), na druhej strane však nemá ani výbornú úroveň.

Vyjadrenia respondentov – riaditeľov škôl k úrovni ich prípravy sa ukázali ako rozporné. Na jednej strane uvádzali, že metodicko-pedagogické centrá vytvárajú kvalitné predpoklady na prípravu pre školský manažment a na druhej strane, že nižšiu úroveň má v ich príprave zastúpenie kľúčovej sféry, a to nových prístupov k manažmentu kvality (SWOT, TQM, PDCA, Banchmarking a ďalšie). Vo voľných vyjadreniach uvádzali, že príprava vedúcich pedagogických pracovníkov na vysokoškolskej úrovni by mohla v budúcnosti posunúť toto vzdelávanie na vyššiu úroveň. Rozporné boli vyjadrenia, že na jednej strane vzdelávanie organizované metodicko-pedagogickými centrami je zaujímavé, na druhej strane, že nezodpovedá predstavám orientovaným na vyššiu náročnosť riadenia.

Relatívne najlepšie, na veľmi dobrej úrovni bola hodnotená príprava na riadenie výchovno-vzdelávacieho procesu. Vysoký počet respondentov uvádzal, že doterajšia príprava im stačila. To však evokuje otázku, či bolo toto hodnotenie zo strany riaditeľov škôl objektívne, pretože výchovno-vzdelávacia činnosť, ktorá je predmetom riadenia, ukazuje problémy. Svedčí o tom pokles medzinárodného hodnotenie úrovne našej školy v poslednom období – jej nových aktuálnych funkcií. Uvádzané nedoceňovanie potreby zvýšiť pozornosť riadeniu výchovy a vzdelávania ako účelovej riadiacej činnosti značne ovplyvňuje zaostávanie v poznávaní nových úloh školy, ktorá neulpieva na tradičnom regulovaní žiakov a učiteľov podľa starých stereotypov, ale orientuje sa predovšetkým na zmeny, inovácie, rozvoj celej organizácie i jednotlivých osobností v nej, uplatňuje v činnosti ujasnené vízie, akcentuje hodnotovú orientáciu, pozitívne ovplyvňuje sociálne vzťahy v nej, uplatňuje autonómiu žiakov i učiteľov a prejavuje sa ako permanentne učiaca sa organizácia.

Obava zo zvyšovania nárokov na riadenie výchovy a vzdelávania – ich kvality, vyplýva i z nárokov na množstvo času a energie, ktoré musia riaditelia škôl venovať predpokladovým, teda ekonomickým činnostiam, aby zabezpečili fungovanie školy. To potom uberá čas na koncepčné riadenie výchovy a vzdelávania a prispieva k vytvoreniu názoru, že na pretrvávanie existujúceho (málo efektívneho) stavu je príprava dostačujúca.

Pozitívne, na veľmi dobrej úrovni bola hodnotená príprava na personálnu prácu. Ak kvalitný pracovno-právny a sociálno-psychologický prístup k práci s ľudskými zdrojmi v škole, dobrá motivácia pracovníkov zo strany riaditeľa školy zohrávajú jednu z rozhodujúcich úloh v leadershipe školy, je správne venovať dostatočný priestor personálnej problematike. Riaditelia škôl s právnou subjektivitou, ktorí uzatvárajú a rozväzujú s učiteľmi pracovný pomer a motivujú ich pracovný výkon, by mali ovládať nielen pracovno-právne predpisy pre túto činnosť, ale musia byť aj dôkladne pripravení v oblasti psychologických metód uplatňovaných v manažérskej praxi. Dá sa predpokladať, že relatívne vysoké hodnotenie prípravy na túto oblasť vyplynulo zo zjednodušeného iba pracovno-právneho pohľadu na túto činnosť a nedoceňovania nárokov na psychologickú pripravenosť pre činnosti manažéra.

Na veľmi dobrej úrovni bola hodnotená príprava na riadenie školy v legislatívnej oblasti, orientovaná na znalosť právnych prepisov, ktoré uplatňujú školy vo svojej činnosti, i keď hodnotenie bolo nižšie, v porovnaní s prípravou na pedagogické riadenie.

Kvalitu prípravy na vnútornú evalváciu hodnotili riaditelia v strednom pásme veľmi dobrej úrovne. Voľné vyjadrenia preukázali, že hospitačnej činnosti sa venuje malá pozornosť a nedoceňuje sa jej podiel na vnútornej evalvácii školy. Dá sa predpokladať, že relatívne vysoké hodnotenie prípravy na vnútornú evalváciu vyplýva z nedocenenia tejto významnej riadiacej funkcie školy.

V spodnom pásme veľmi dobrej úrovne bolo hodnotenie prípravy na uplatňovanie marketingu, ako významného prostriedku na vytváranie imidžu školy a konkurencieschopnosti. Táto oblasť je pomerne málo rozpracovaná z hľadiska činnosti školy, čo možno považovať za závažný nedostatok, pričom je málo zastúpená v príprave školských manažérov.

Najnižšie hodnotenie v ich príprave mala oblasť ekonomická a financovanie školy. Z voľných vyjadrení vyplýva nezohľadňovanie permanentných novelizácií ekonomických predpisov v ich príprave, neujasnenosť ich uplatňovania v konkrétnych podmienkach školy, čo súvisí s pretrvávaním nízkeho financovania škôl a orientáciou v možnostiach využívania sponzoringu pri financovaní niektorých činností škôl. V tejto oblasti sa dožadujú riaditelia kvalitnejšej prípravy. Vo voľných vyjadreniach často frekventoval dôraz na zintenzívnenie praktického aspektu v systéme prípravy riaditeľov škôl na školský manažment.

I keď, ako sme uviedli v predchádzajúcej súvislosti, hodnotenie prípravy vedúcich pedagogických pracovníkov na školský manažment sa nachádza v pásme pozitívnych hodnôt, vcelku sa javí potrebné zvýšiť pozornosť tejto problematike, orientovať sa na nové prístupy v oblastiach, ktoré boli nižšie hodnotené. Bude nevyhnutné hlbšie analyzovať, do akej miery sú hodnotenia riaditeľov subjektívne, vyplývajúce z nedocenenia progresívnych prístupov k riadeniu výchovno-vzdelávacieho procesu, preceňovania činností potrebných pre operatívnu činnosť školy a zvážiť do akej miery sa príprava orientuje na riadenie kvality, ktorá

zabezpečuje „novú“ školu, ako učiacu sa organizáciu s požiadavkami na ňu, ktoré vyplynuli z interpretovaného Sent Gallenského modelu.

Zistené výsledky sme triedili i z hľadiska druhov škôl, z hľadiska zriaďovateľov škôl, a to štátnych i neštátnych (cirkevných a súkromných), z hľadiska jednotlivých krajov SR a z hľadiska sídla školy (mesto, vidiek). Z hľadiska tohto triedenia sú ony publikované v časopise Technológia vzdelávania č. 10, ročník 2004.

Zistenia považujeme za jedno z východísk pre skvalitňovanie činnosti územnej samosprávy a miestnej štátnej správy so školami, ich vedeniami a pre skvalitňovanie prípravy riaditeľov škôl na ich manažérsku činnosť.

LITERATÚRA

AURIN, K., 1998: Konsensus und Kooperation – Strukturelemente demokratisch gestalter Schulkultur. In: Keufer, J. (ed) Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung. Weinheim, Deutscher studien Verlag. ISBN 3-89271-782-6

DALIN, P. – ROLFF, H. G. – KLEEKAMP, B., 1995: Champing the school culture London Cassell. ISBN 0-304-32745-X

EGER, L., 2002: Strategie rozvoje školy. Plzeň, Cechtuma. ISBN 80-903225-2-2

LORTIE, D., 1975: Schoolteacher. A Sociological Study Chicago, University of Chicago Press. ISBN 22649-351-2

MORTIMORE, P., 1998: The road to improvement. Reflections on scholl effecctiveness Lisse, Swets and Zeitlinger. ISBN 90-265-1526-X

NEZVALOVÁ, D., 2001-2002: Kvalita a její řízení ve škole. Učitelské listy, roč. IX., č. 2.

NEZVALOVÁ, D. – OBST, O. – PRÁŠILOVÁ, M., 1999: Řízení kvality. Studijní text. Praha, PdF UK.

PURKEY, S. C. – SMITH, M. S., 1983: Effective Schools. A Review: The Elementary School Journal, marec.

SOASHORE, K. – KRUSE, S. D., 1998: Crating Community in Reform: Images of Organizational Learning in Inner – City Schools. In: Leithwood, K. L., Louis, K. S. Organizational Learning in Schools. Lisse, Swets and Zeitlinger.

Prof. PhDr. Obdržálek, Zdenek, DrSc.
Pedagogická fakulta University Konštantína Filozofa
Ústav technológie vzdelávania
Drážovského 4
949 74 Nitra
e-mail: zobdrzalek@ukf.sk

Učiteľ – škola – výchova – perspektívy

Milan Goga

Anotácia: V príspevku chceme poukázať na výchovu ako mnohostranný proces v súčasnom globalizačnom svete, so zvýraznením na európskej hodnoty vo výchove, na nezastupiteľnú úlohu učiteľa v tomto procese pri formovaní osobnosti študenta.

Kľúčové slová: výchova, vzdelanie, vzdelávanie, globalizačné procesy, medzinárodné vzdelávacie inštitúcie

V súčasnej dobe dochádza k postupnej internacionalizácii životných vzťahov. Stále viac ľudí cestuje za poznaním, masmediálne prostriedky bezprostredne informujú o udalostiach na najodľahlejších miestach našej planéty. Veľké priemyslové podniky, banky, poisťovne operujú v nadnárodnej úrovni. Dokonca armády jednotlivých krajín, ktoré vždy boli symbolom národnej suverenity, sa spájajú pod vlajkou OSN, aby zabránili rozrastaniu miestnych konfliktov do medzinárodných rozmerov.

Na túto skutočnosť musí reagovať škola, ktorej úlohou je nielen rozvíjať intelektuálne kapacity ľudí, ale taktiež ich pripraviť na nové skutočnosti, ktoré ich obklopujú. Kvalita života každej spoločnosti závisí v prvom rade od úrovne vzdelania jej občanov.

Zasadnutie Európskej rady v Lisabone v marci 2000 bolo rozhodujúcim momentom pre nasmerovanie politiky a aktivít Európskej únie. Závery tohto zasadnutia potvrdzujú, že Európa sa nesporne posunula do éry znalostí so všetkými dôsledkami, ktoré z tohto vyplynú pre kultúrny, hospodársky a sociálny život. Štýly vzdelávania sa, života a práce sa menia. Znamená to, že jednotlivci sa musia nielen prispôsobiť zmenám, ale zároveň sa musia zmeniť aj doteraz obvyklé spôsoby konania.

Žijeme v hektickej dobe, plnej závratných zmien. Čo platilo včera, dnes nemusí. A zajtrajšok v mnohom neguje dnešok. Predsa však niečo v ľudskom živote ostáva stále. Sú to isté hodnoty. Vzdelanie medzi tieto hodnoty bezosporu patrí. Európska únia v nemalej miere poznačila vývoj Európy, ovplyvnila názory jej obyvateľov, prispela k zmene pomeru hospodárskych, politických síl v európskom meradle i vo svete ako celku. „Názorne demonštrovala, že éra absolútnej suverenity je minulosťou, že výrazný ekonomický a sociálny pokrok a s ním spojené výraznejšie ovplyvňovanie diania v súčasnom svete je možné dosiahnuť len spoločnými silami“ (5; 7).

Maliar vie, ako vytvoriť dojem hĺbky. Detaily v popredí sa zvýraznia viac ako tie, ktoré sú v strede a v pozadí. S vecami, ktoré majú v našom živote prioritu, je to takmer rovnako. Niektoré si zasluhujú významnejšie miesto než iné.

Ako do tohoto obrazu zapadá škola, vzdelanie ? Pre väčšinu z nás iste nie je bezvýznamným detailom. Určitá miera vzdelania je nevyhnutná na splnenie každodenných povinností, preto vzdelanie musí mať v živote patričné miesto. Nemali by sme ho však

vnímať iba ako prostriedok na upútanie pozornosti, zvýrazňovanie dôležitosti či získavania pôsobivých titulov.

Vzdelávanie v súčasnej civilizácii prechádza mohutným rozvojom. Hovorí sa o učiacej spoločnosti, v ktorej nielen povinné školské vzdelávanie, ale i všetky ďalšie, nadobúdajú stále väčšiu závažnosť pre život ľudí. Vyspelé i menej rozvinuté krajiny sa podľa svojich ekonomických možností snažia vybudovať čo najdokonalejšie vzdelávacie systémy, ako nevyhnutný predpoklad k svojmu ďalšiemu rozvoju. „Zjednocovanie školských sústav je demokratizačným procesom odstraňovania viackoľajnosti v rámci povinnej školskej dochádzky, zabezpečenia rovnoprávnosti žiakov bez ohľadu na pohlavie, rasu, národnosť či sociálny status, odstraňovania slepých uličiek, z ktorých nie sú možnosti postupu, resp. vytváranie rôznych možností na doplnenie kvalifikácie a na ďalší postup“. (2; 25)

Aký stupeň vzdelania je však potrebný na to, aby si človek zarobil na živobytie? Odpoveď je v rôznych krajinách rôzna. Každopádne u nás, aby človek mal určitú pracovnú pozíciu, je predsa len potrebné vyššie vzdelanie, než pred niekoľkými rokmi. S tým však súvisia aj vyššie náklady na dosiahnutie želaného vzdelania.

Vzdelanie, ktoré mladý človek získava v škole, by ho malo pripraviť na to, aby v dospelosti mohol byť úspešný a tak napĺňať svoje životné ambície. Skutočné hodnotné vzdelanie je také, ktoré učí riešiť problémy, učí myslieť logicky, rozoznávať fakty. Mladý človek sa má naučiť všetko správne posudzovať, rozlišovať a využívať a má sa naučiť, ako sa teba učiť. A to je práve úlohou školy a učiteľov. V medzinárodnom pohľade sa stretávame s dvoma protichodnými trendmi:

„Na jednej strane existuje výrazné smerovanie k tomu, že vzdelanie vo svete sa globalizuje. Konkrétne sa to prejavuje tým, že do vzdelávacej politiky v jednotlivých krajinách, ale i do praxe škôl prenikajú niektoré spoločné spôsoby uvažovania a konkrétne inovácie, ktoré sú zavádzané v iných krajinách. V súčasnej dobe je to napr. výrazná snaha, prejavujúca sa v mnohých krajinách, zaisťovať, aby sa vzdelávacie systémy chovali ako súčasť verejných služieb, s rešpektovaním potrieb klientov s vykazovaním kvality a akontability (zodpovednosti za výsledky) svojho fungovania.

Na strane druhej trvá situácia, kedy vzdelávacie systémy vo svete sú veľmi špecifické, jedinečné, vzájomne odlišné.

Vzdelávacie systémy sú silne závislé na historických, kultúrnych, náboženských a iných tradíciách a meniť ich ustálene špecifiká je obtiažne“. (4; 15-16.)

V súčasnosti sa v jednotlivých krajinách bežne uplatňujú také prístupy, kedy rozhodovanie v sfére vzdelávacej politiky je výrazne závislé i na stave riešenia príslušnej problematiky v iných krajinách. Možno uviesť zavádzanie vzdelávacích štandardov, pre vyhodnocovanie toho, či sú vo vzdelávacom systéme dosahované tie ciele, ktoré sa vymedzujú v kurikulárnych dokumentoch. Dnes vo vyspelých krajinách, ťažko nájsť politika, ktorý by sa nezaujímal ako sa vytvárajú a uplatňujú vzdelávacie štandardy v iných krajinách, a aké by bolo optimálne riešenie pre vlastný vzdelávací systém.

Svetové trendy ukazujú, že ďalší vývoj v oblasti školstva sa bude uberať predovšetkým hľadaním ciest ku skvalitneniu práce učiteľov. Záujem sa sústreďuje na učiteľa, pretože sa predpokladá, že v jeho práci sú zrejme skryté najväčšie

rezervy pre ďalšie zvyšovanie efektívnosti práce školy. V oblasti prípravy budúceho učiteľa sa často prejavuje tendencia položiť ťažisko do technologickej organizácie a tak sa vyhnúť axiologickým a obsahovým problémom, pretože práve tieto boli v minulosti deformované. Preto aj ich riešenie je komplikovanejšie a ťažšie. Nestačí vykonať iba vonkajšie aspektové úpravy, ale ide o zmeny zásadného koncepčného charakteru. V príprave budúceho učiteľa by nemalo pretrvávať preceňovanie hľadiska jeho roly, namiesto formovania jeho autonómnosti a kreativity, usmerňovania učiteľa k individuálnemu prístupu.

Ak máme uvažovať o cestách ako ďalej pri výchove nových učiteľov na Slovensku, z hľadiska európskeho kontextu sa nám javia aktuálne najmä tieto problémové okruhy:

- Posilňovať humanistickú orientáciu v príprave učiteľov akcentovaním kategórií autentickosť, spontánnosť, tvorivosť, vzájomné porozumenie, sebarealizácia učiteľa, zvýrazňovanie komunikačnej línie a dialogickej kultúry.
- Zvyšovať kultúrny a odborný rozhľad učiteľov. Prechádzať z hraníc poznatkov rýchlejšie na úroveň európsku. S tým súvisí potreba zásadne zvýšiť zameranosť na prípravu budúcich učiteľov v cudzích jazykoch.
- Významnou úlohou výchovy učiteľa pre podmienky spoločnej Európy je formovanie jeho demokratického myslenia a konania, čo bude uplatňovať v celom systéme práce so žiakmi.
- Za mimoriadne aktuálne z hľadiska výchovy európskeho učiteľa považujeme výchovu k stotožneniu sa so skutočnosťou, že pluralita patrí k základným princípom slobody, že Európa bude vždy politicky a kultúrne pluralistická. To predpokladá na jednej strane vychovávať učiteľa k odvahe uplatňovať svoj vlastný názor, na strane druhej uplatňovať tolerantnosť k inému názoru a konaniu a vychovávať ku kultúrnemu prístupu k protirečeniam a sporom.
- Učiteľ vychovávajúci pre spoločnú Európu by mal dokázať úspešne spájať politické, ekonomické a pedagogické myslenie. Mal by ovplyvňovať žiakov v tom zmysle, že atribútom úspešnosti trhového mechanizmu je kvalita osobnosti. Z toho vyplýva potreba akcentovať slobodu individuality a samostatnosť človeka namiesto vonkajšieho tlaku na neho.

Pokiaľ bude existovať široké spektrum názorov na výchovu a vzdelanie, pokiaľ vedľa seba budú existovať školy rôznych zriaďovateľov, potom musí existovať oveľa širšia paleta učiteľských rolí než doposiaľ. Z toho vyplýva požiadavka na prípravu budúcich učiteľov, veľké nároky na profesionálnu adaptáciu učiteľov pri prechode z jedného smeru školy na iný. Základný problém je však spoločný: ako vrátiť učiteľskej role stratené kľúčové atribúty, ako vrátiť učiteľom spoločenskú prestíž. Nemožno nechať bokom ani otázku, ako učiteľ svoju rolu prežíva, či mu napríklad vyhovuje. V súčasnej dobe sa spektrum rolí zo zmenou školy výrazne mení, pretože školy majú väčšiu autonómiu. Učiteľ však rolu nielen prijíma, ale aj spoluvytvára. Učitelia sa poňatím svojich rolí budú omnoho viac odlišovať než predtým.

Z hľadiska uvedeného je potrebné riešiť resp. venovať pozornosť sociálnej klíme v učiteľských zboroch, optimalizovať školský režim práce tak, aby pomáhal učiteľovi v jeho pedagogickej práci.

K týmto účelom je v súčasnej dobe vytváraná mohutná organizačná a výskumná základňa, zo strany nadnárodných inštitúcií, predovšetkým OECD, UNESCO, EURÓPSKEJ ÚNIE. Tieto organizácie produkujú množstvo poznatkov v oblasti medzinárodnej komparácie vzdelávacích systémov, hlavne prostredníctvom medzinárodných indikátorov vzdelávania. Európska integrácia je špecifickým procesom, založená na existencii nezávislých štátov, ktoré sa vzdali časti svojej suverenity len v určitých, presne vymedzených oblastiach. Vzdelávanie medzi nich nepatrí. Ale stále viac preukazuje rozhodujúci význam vzdelávacieho systému, nielen pre rozvoj ekonomiky a zvyšovanie konkurencieschopnosti európskych krajín, ale aj pre politickú stabilitu a realizáciu občanov Európy, teda plne demokratickej spoločnosti, pre sociálnu súdržnosť, pre boj proti nezamestnanosti, sociálnym nerovnostiam a vylučovaniu určitých skupín zo spoločnosti.

Na riešenie uvedených problémov však, presahujú možnosti národných štátov a naopak vyžaduje si ich spoločné dlhodobé úsilie. Práve úsilím o získanie dostatočného priestoru pre akcieschopnosť na celoeurópskej úrovni a pritom nezasahovať do práv jednotlivých členských krajín, ktoré si ich úzkostlivo strážia, je definovaná rola EÚ vo vzdelávaní. Tak sa tiež postupne formulovala a stále prehlbovala. Nešlo tak ani o centralizáciu zhora riadenú, ale o dosiahnutie zhody medzi orgánmi EÚ a členskými krajinami a ich stálu spoluprácu. Stadiaľ vyplýva vymedzenie kompetencie dané princípom subsidiarity i určité napätie v jeho interpretácii.

Podstata úsilia EÚ vo vzdelávaní bola a je v systematickej a rozsiahlej finančnej podpore jednotlivých krajín a regiónov, prostredníctvom štrukturálnych fondov a v zakladaní tzv. komunitárnych programov na základe spoločne prijatých cieľov. Tieto boli doposiaľ vyhlasované v rade rôznych typov dokumentov napr. Bielej a Zelenej knihe, dokumentoch Európskych komisií. Aj keď sa obvykle jednalo len o doporučenia, účinne ovplyvňovali rozvoj národných vzdelávacích systémov. V ostatnom období však dochádza k podstatnému prehlbovaniu úsilia EÚ v oblasti vzdelávania.

Medzníkom vo vývoji európskej vzdelávacej politiky bola Maastrichtská zmluva z roku 1992. Hoci ťažisko tejto zmluvy je oblastiach menovanej a ekonomickej, v jej 126. Článku sa píše: „Európske spoločenstvo bude prispievať k rozvoju kvality vzdelávania podporou spolupráce medzi členskými štátmi…. a akcie spoločenstva budú smerovať k :

- k rozvoju európskej dimenzie vo vzdelávaní, najmä prostredníctvom vyučovania a rozširovania jazykov členských štátov
- podpore mobility študentov a učiteľov, uznávania diplomov a absolvovania škôl
- podpore spolupráce medzi vzdelávacími inštitúciami
- zabezpečeniu výmeny informácií a skúseností, ktoré sú spoločné pre vzdelávacie systémy všetkým členských štátov
- podpore rozvoja dištančného vzdelávania.

Významnou udalosťou vo vývoji vzdelávacej politiky EÚ je Amsterdamská zmluva z roku 1997. Zdôrazňuje budovanie Európy znalostí, rozvoj a rozhodujúci význam celoživotného vzdelávania tak, aby zabezpečil vysokú úroveň zamestnanosti. Ďalším výrazným momentom je „razantný zásah IKT do edukačných procesov, ktorý núti zodpovedných pracovníkov zamýšľať sa nad možnosťami ich efektívneho využívania priamo vo vyučovacom procese, nad ich vzťahom k činnostiam edukátora a edukanta, a to v oblasti ich využívania ako nositeľov informácií i ako nástrojov pre získavanie poznatkov.“ (3; 183).

O riešenie nami načrtnutých otázok sa usiluje aj Slovenské školstvo. K zvyšovaniu úrovne a prosperity štátu a jeho občanov má svoj nezastupiteľný podiel, dobre fungujúci školský vzdelávací systém vo svojich jednotlivých úrovniach.

Školstvo je súčasťou spoločenského, ekonomického a politického života každej krajiny. Vzdelanie a veda sa bezpochyby stali silou rozvoja. Európa deklaruje slogan „vzdelanie je prioritou prioríť“. Skutočne, vzdelanie sa stáva nielen nevyhnutnosťou pre uplatnenie človeka a zabezpečenie jeho životných potrieb, ale stáva sa aj základnou zložkou osobnosti, charakteristikou, ktorá určuje jeho kvalitu, pozíciu človeka v partnerstve, v rodine, v spoločnosti.

Význam výchovy a vzdelávania, jeho dôležitosť, preto nemôže byť iba proklamovaným heslom, ale musí odrážať stav spoločnosti a konkrétne potreby jej občanov. Od riešenia najmä finančných otázok školstva, transparentnosti toku peňazí do školstva, ako aj od zmien spoločenskej klímy ako celku závisí do značnej miery tvorivá práca a aktívny prístup učiteľov k problémom súčasnej školy – v jej výchovno-vzdelávacom pôsobení a formovaní osobnosti jedinca.

V súčasnom období očakávame, že prijaté podporné aktivity MŠ SR, hlavne pre začínajúcich učiteľov, ako napr. zvýšenie nástupných platov, výhodné pôžičky, pomôžu zlepšiť spoločenskú prestíž učiteľskej profesie.

LITERATÚRA

GOGA, M., 2002: O vzdelávacích systémoch vo vybraných krajinách. Prešov, MPC. ISBN 80-8045-283-0

KOSOVÁ B., 2003: Primárny stupeň vzdelávania v medzinárodnom porovnaní. Prešov, MPC. ISBN 80-8045-295-4

LUKÁČ, E., 2002: Informačné a komunikačné technológie a ich miesto v celoživotnom vzdelávaní sa. In: Škola – entita celoživotného vzdelávania. Prešov, FF PU. ISBN 80-8064-141-4

PRŮCHA, J., 1999: Vzdělávaní a školství ve světe. Praha, Portál. ISBN 80-7178-290-4

ŠÍBL, D., 1995: Európska únia. Bratislava, Iris. ISBN 80-88778-08-5

PhDr. Milan Goga, CSc.
Katedra pedagogiky FF PU v Prešove
ul. 17. novembra 1
080 01 Prešov