



SLOVENSKÁ PEDAGOGICKÁ SPOLOČNOSŤ na SAV

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

**Pedagogika na križovatke nových výziev: konvergencie tradícií a  
inovátorstva vo výchove a vzdelávaní smerujúce ku kvalitnému  
životu detí a mládeže v reálnom svete**

Zlatica Bakošová



**UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky**

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

### **RODINA, TOLERANCIA INAKOSTI A KVALITA ŽIVOTA DETÍ A MLÁDEŽE**

**Editor:** doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc.

**Recenzenti:** prof. PhDr. Mária Potočárová, CSc.,  
doc. PhDr. Nadežda Krajčová, PhD.

**Redakčné a zostavovateľské práce:** Silvia Dončevová

**Grafické spracovanie:** Silvia Dončevová

Za obsahovú a jazykovú stránku jednotlivých príspevkov zodpovedajú autori.

© Zlatica Bakošová, 2017

Vydala Univerzita Komenského v Bratislave vo Vydavateľstve UK

Prvé vydanie

ISBN 978-80-223-4353-4

# **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

## **OBSAH**

### **PLÉNUM**

Vliv životního stylu současných rodin na život dětí.....	7
--	---

Prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc., Pedagogická fakulta Univerzita v Hradci Králové

Anómia v rodine a deviácia.....	18
---------------------------------	----

Prof. PhDr. Peter Ondrejkovič, CSc., DrSc., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc

Rodzina a zachowania problemowe/ryzykowne dzieci i młodzieży (Family and problematic behaviors / risk children and youth).....	31
--	----

Prof. Małgorzata Przybysz-Zaremba, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

### **1. SEKCIA: Rodina: inovácie vo výchove**

Spoločensko-politická a ekonomická kultúra spoločnosti a jej vplyv na kvalitu života detí, mládeže a dospelých.....	41
---	----

prof. PaedDr. Ján Danek, CSc.

prof. Pirmagambet Ishanov, DrSc.

Výchova k rodičovstvu: vybrané podnety zo zahraničia pre teóriu, prax a výskum v pedagogike rodiny.....	47
---	----

prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc,

PaedDr. Tomáš Turzák, PhD.

Transformačné procesy súčasnej rodiny a ich globálne príčiny.....	56
---	----

PaedDr. Eleonóra Mendelová, PhD.

Výchova k rodičovství – možnosti a limity současné situace v ČR.....	64
--	----

Mgr. Leona Stašová, PhD.

### **2. SEKCIA: Rodina a tolerancia inakosti**

Zverenie maloletého dieťaťa do striedavej osobnej starostlivosti rodičov.....	74
---	----

PhDr. Katarína Cimprichová Gežová, PhD.

Rodina a tolerancia inakosti.....	79
-----------------------------------	----

PhDr. Silvia Dončevová, PhD.

Diskusný klub o predsudkoch vo výchove v rodinnom centre.....	85
---	----

Mgr. Kristína Liberčanová, PhD

Rodina – výchova detí v kontexte rodovosti.....	92
---	----

PhDr. Hermína Mareková, PhD.

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

**Rodové aspekty výchovy detí v rodine.....98**  
Mgr. Katarína Minarovičová, PhD

### **3. SEKCIA: Premeny vo vzťahoch rodiny a školy**

**Klima školy ve vztahu k rozvoji resilience žáků.....104**  
Mgr. Lucie Blaštíková.  
PhDr. Zuzana Hrnčíříková, PhD.

**Prvé kontakty so školou a ich dôsledky na utváranie vzťahu k vzdelaniu a kvalifikačnej úrovni.....113**  
doc. PhDr. Taťjana Búgelová, CSc.  
Mgr. Dominika Lacková

**Modifikácia Testu morálnej zrelosti osobnosti ako východisko pre skúmanie morálnych postojov detí a dospelých v rodine a škole.....119**  
Mgr. Štefánia Ferková, PhD.,  
doc. PaedDr. Jitka Prevendárová

**Komunikácia učiteľa s rodičom žiaka z odlišného kultúrneho prostredia.....128**  
PaedDr. Eva Frýdková, PhD

**Empatia učiteľa, jej vplyv na výkon študenta.....132**  
PhDr. Dáša Oravkinová

**Proměny spolupráce rodiny a školy.....139**  
Mgr. Miroslav Procházka Ph.D

**Problémový vzťah rodiče a učitele.....147**  
Mgr. Kristýna Pulišová

**Změny v rodinném soužití a jejich odraz v práci učitele 1. stupně ZŠ.....155**  
PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D

### **4. SEKCIA: Rodina, sociálnopatologické javy a kvalita života detí**

**Rodina, ktorá ohrozuje zdravý vývin detí.....165**  
doc. PhDr. Zlatica Bakošová, PhD.

**Odmeny a tresty ako metódy formovania morálnych postojov vo výchove v Slovenskej republike a Nemeckej spolkovej republike.....171**  
PaedDr. Lujza Koldeová, PhD.

**Delikventné správanie mládeže.....181**  
PaedDr. Mária Laliková  
Mgr. Mária Jakúbková

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

**Úloha prarodičů při výchově dětí.....188**  
doc. PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc.

**Vedecký seminár Sekcie sociológie mládeže a Sekcie sociológie výchovy Slovenskej sociologickej spoločnosti pri Slovenskej akadémii vied**

**České generace mládeže a jejich výzkum.....194**  
doc. PhDr. Petr Sak, PhD. UJAK Praha

# PLÉNUM

**VLIV ŽIVOTNÍHO STYLU SOUČASNÝCH RODIN NA ŽIVOT DĚtí<sup>1</sup>**

**Blahoslav Kraus**

**Anotace**

Autor se nejprve zabývá charakteristikou životního stylu, faktory jeho utváření v současné postmoderní společnosti. V další části uvádí základní znaky životního stylu současných rodin a jeho proměny. Ve třetí části se pak zamýšlí nad dopady těchto proměn na život dětí, spolu s tím i proměny ve výchově a přístupu k dětem. Důsledkem je nárůst osobnostních problémů dětí jak fyzických, tak psychických včetně sociálně deviantního chování.

**Klíčová slova**

Životní styl, rodina, výchova, společnost, dítě, média, volný čas.

**Annotation**

The author describes the lifestyle and the factors that shape the lifestyle in the contemporary postmodern society. The next section presents the basic features of the current lifestyle of families and its ganges. In the third part, the author reflects the impact of these changes on children's lives, as well as the changes in education and in the approach to children. The result is an increase in personal problems of children of both physical and mental, including socially deviant behavior.

**Key words**

Lifestyle, family, education, society, child, lemuire time, media.

**1) Životní styl v současné společnosti**

Životní styl je multidisciplinární problematikou. Tento pojem se objevuje ve společenských vědách, v ekonomii, medicíně i pedagogice. Původně se jedná o termín z oblasti sociologie a zavedl ho Thorstein Veblen. Následovně spojil Max Weber životní styl s ekonomickou situací, společenskou strukturou a dále s konzumací (Dworak, 2009).

V sociologické literatuře se pojem styl života objevil v 70. letech XX. století a je dodnes různě chápán. Rovněž jiné příbuzné termíny: každodenní život, způsob života, zvyky, étos aj. nemají přesné, jednoznačné významy. WHO definuje v r. 1989 styl života jako způsob bytí, který vyplývá z životních podmínek člověka, jeho vlivu na prostředí, individuálních vzorů chování vyplývajících z osobnostních vlastností a sociálně kulturních činitelů. V behavioristickém pojetí je životní styl „komplex opakujících se vzorů chování podmíněných kontrolou, životním standardem a ekonomickými možnostmi dané rodiny nebo jednotlivce“ (Dworak, 2009, s. 164). V pedagogickém slovníku je vymezen „jako typický způsob uspořádání činností, jednání lidí, vztahů, vědomí hodnot, norem a věcného prostředí ve společnosti, které je integrací životních způsobů jedinců“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2001).

V našem případě v souvislosti s rodinou chápeme životní styl jako „komplex důležitých činností a vztahů a s nimi provázaných praktik charakteristických pro určitý subjekt v jeho každodennosti“ (Duffková, 2007, s. 55). Tedy to, jak lidé žijí, jak bydlí, stravují se, vzdělávají

<sup>1</sup> V referátu využíváme výsledků z našeho výzkumu „Životní styl současné české rodiny“ (1307 rodin), který se uskutečnil na přelomu roku 2013/14 v rámci projektu ESF „Rozvoj a podpora multidisciplinárního vědeckovýzkumného týmu ori studium současné rodiny na UHK“.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

se, chovají se v různých situacích, baví se, pracují, komunikují, jednají, rozhodují se, cestují, vyznávají a dodržují určité hodnoty, starají se o děti, pěstují potraviny, vyrábějí atd.

*Životní styl zahrnuje:*

- komplex (ustálená struktura) činností, kterými lidé uspokojují své potřeby,
- komplex vztahů, které v tomto životním koloběhu vznikají,
- komplex hodnot, norem a idejí (Pácl, 1988).

Člověk, aniž si to uvědomuje, žije svůj život podle určitých zvyklostí, obyčejů, postavených na obecně internalizovaných hodnotách, podřizuje se určitým normám přijatým danou společností, případně sociální skupinou, jejímž je členem. Vytváří si určitý životní modus, více či méně proměnlivý v čase, krystalizující kolem životních rolí. Je spjat s prostředím, ve kterém člověk žije a to jak hmotném, tak sociálním. Současně má také dvě roviny a to jak kvalitativní (zahrnující aspekty kulturní, hodnotové, morální a také zdravotní), tak kvantitativní (aspekty ekonomické, materiální). Názorně tyto znaky charakterizují odpovědi na následující otázky (Duffková, 2007, s. 44).

*Otázka „co“* – znamená, jakým způsobem lidé žijí, tedy veškeré jejich činnosti, jejich zvyklosti, vztahy, jednání či chování. Činnosti, vztahy a praktiky jsou situovány především do „každodennosti“. Všední svět a každodennost jsou tvorený především rutinními aktivitami, jako je práce, jídlo, pití, oblékání, spánek, hygiena, nákupy, cestování, setkávání se s přáteli, péče o děti atd.

*Otázka „kdo“* – tou se ptáme po subjektu životního stylu. Subjektem je v tomto případě nejčastěji individuum či skupina. Nejtypičtější skupinou je právě rodina. Životní styl jejích členů vykazuje podstatné společné rysy.

*Otázka „kdy“* – upozorňuje na to, že každý životní styl probíhá v různých časových dimenzích – jednak dimenze individuálního času, jednak dimenze vymezující pracovní, vázaný a volný čas. Dále je důležitá i dimenze historického času, kde můžeme porovnávat různá časová období, minulost, přítomnost a z těchto časových období můžeme usuzovat, jak se bude životní styl vyvíjet v budoucnosti.

*Otázka „kde“ resp. „s kým“* - zde rozlišujeme prostředí fyzické a sociální. Z hlediska fyzického prostředí se většinou sleduje životní styl určitého teritoria, lokality. Otázka „s kým“ se týká bezprostředně mezilidských vztahů, které mají velký vliv na životní styl jak jednotlivce, tak skupin.

*Otázka „podle čeho“* – v souvislosti s ní se jedná především o regulativy životního stylu člověka, do kterých patří kultura, morálka, hodnoty, potřeby, ideje.

*Otázka „za kolik“* – jde o ekonomické podmínky života, které bývají v rámci zkoumání životního stylu většinou reprezentovány kategorií životní úrovne.

*Otázka „za čím“* - je spojena s kvalitou života člověka a je úzce spojená s hodnotami.

Životní styl a jeho hlavní charakteristické rysy závisejí na faktorech:

- 1) *objektivních, vnějších* – na obecnějších, celospolečenských a případně i na užších skupinových (např. rodinných) životních podmínkách,
- 2) *subjektivních, individuálních* – na osobnosti jednotlivce se všemi jeho konkrétními potřebami, hodnotami, zájmy, aspiracemi, dovednostmi, schopnostmi apod.

Když pomineme ony subjektivní činitele, které jsou dány individuální jedinečností každého, zastavme se u těch vnějších objektivních, které jsou dány především politickou a ekonomickou situací. Před tím je však třeba říci, že současná politická a ekonomická situace souvisí bezprostředně s dobou, jež bývá označována jako postmoderní. Trvalým atributem postmoderního životního stylu se zdá být nespojitost, nekonsekventnost jednání, fragmentizace a epizodičnost různých sfér lidské činnosti. Vše je v pohybu, chybí jakési opěrné konstanty v životě, plynutí času přestalo být kontinuálním procesem. Každý dosažený stav je prozatímní, dočasný a „pak se uvidí“. Interpersonální vztahy se nenavazují s představou „dokud nás smrt nerozdělí“, ale již předem se kalkuluje s dočasností. Tato

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

dočasnost trvá tak dlouho, dokud nám přináší uspokojení. Dále budeme stručně charakterizovat jednotlivé exogenní faktory:

*Ekonomická situace* podmiňuje jak vlastní pracovní aktivity člověka, tak i jeho aktivity ve volném čase. Například vysoká nezaměstnanost výrazně ovlivňuje životní styl skupiny lidí bez práce, podobně jako vyšší příjmy obyvatel a dostupnost automobilů mají vliv na nárůst automobilismu, a tím i na modelaci určitého životního stylu vycházejícího z neomezené mobility atd.

*Vliv společenskopolitické situace* na životní styl lze doložit např. vytvářením uniformity životního stylu – příznačné spíše pro nedemokratické režimy, ačkoliv pokud se uniformity týče, o jejím určitému druhu můžeme dnes hovořit i ve vyspělých demokratických zemích, kde dochází k jistému „sestejnovení“ lidí zásluhou průmyslu reklamy, ale zejména díky masmediálnímu ovlivňování.

Důležité je, jak je nastavena hodnotová orientace ve společnosti. Jestliže jsme svědky toho, že materiální úspěch – bohatství je cílem veškerého počínání v současné společnosti a tento cíl se nedaří naplnit, pak je logickým důsledkem deziluze, frustrace. Znamená to pak demoralizaci a jistým ventilem se stává deviantní chování.

Tento stav lze označit jako sociální anomii, která zasahuje do nejosobnějších sfér života člověka a tím i do života rodin. Podle nejnovějších výzkumů ve středoevropských podmínkách k typickým indikátorům anomie ve společnosti patří:

- svět je dnes tak komplikovaný, že se už v něm zpravidla člověk nevyzná,
- když to někam chce člověk dotáhnout, je obyčejně nucen dělat věci a chovat se v rozporu s normami,
- často se cítí osamělý,
- na většině našich těžkostí nemůžeme nic změnit (Ondrejkovič, 2010).

Průvodními znaky tohoto stavu jsou vyčerpanost, obavy, podrážděnost, zmatenosť, pocity selhání a v důsledku toho čím dál více se plnící čekárny psychiatrů. Potvrzuje to i výzkum L. Rabušice a P. Mareše z r. 1995, kdy se ukázalo, že podíl občanů, u nichž lze zaznamenat příznaky anomie (dezorientace, frustrace, pesimismus, znechucení apod.) dosahuje 37%. Dá se předpokládat, že od té doby toto procento nepochybně vzrostlo.

*Kulturní podmínky* hrají v životě člověka i rodin důležitou roli a zásadně ovlivňují jeho životní styl. Pro životní styl jednotlivce nemají přitom význam jen kulturní podmínky a tradice na úrovni celé společnosti, ale také na úrovni rodiny. Životní styl dítěte tak zásadně utváří zvyky a jednání praktikované v orientační rodině: způsob hospodaření v domácnosti, výchovy dětí a trávení volného času, uspokojování biologických potřeb (skladba stravy a příprava jídel), kulturních a hygienických (pravidelnost čtení tisku, sledování televize, návštěv kulturních akcí apod.).

*Technologické podmínky* jsou také v každé době velice významné a dnes zasahují do našeho života obzvlášť. Bez techniky a nových technologií se v dnešní době neobejde téměř nikdo z nás a je využívána od malých dětí až po seniory. Díky internetu máme každý možnost dostat se k informacím, a tím pádem bývají často stírány rozdíly mezi různými skupinami lidí, např. lidé, žijící na venkově či ve městě. Člověk, který se dostatečně neorientuje na internetu, může být zneužit různým způsobem, ať už jde o vylákání jeho osobních údajů nebo o různé sexuální praktiky, při kterých bývají zneužívány hlavně děti. To samé lze říci mobilech apod. Na druhou stranu poznamenávají nás život negativně, stáváme se jejich otroky a vedou čím dál častěji až k závislostem.

## **2) Život v současných rodinách**

Dosud jsme hovořili o životním stylu jako víceméně o záležitosti jedince. Nyní se pokusíme podívat, jak žijí současné rodiny. Rodina představuje sociální skupinu, která prošla a prochází vlastním vývojem a to v souladu se společenskopolitickými a kulturními změnami.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Rodina přímo i nepřímo reflektuje stav společnosti a podmínky, které pro ni společnost vytváří. V průběhu posledních dvaceti let zaznamenala v kontextu transformace celé společnosti takové proměny, jaké nezaznamenala za celá desetiletí před tím.

Podle Fukuyamy, všechny vážné problémy, které provázejí transformaci společnosti v posledních letech (bezuzný individualismus, obrovská dynamika společnosti včetně posunů v sociálních normách a hodnotách, výrazný liberalismus, konzumní styl života atd.) poznamenaly v největším rozsahu: a) reprodukci, b) rodinu, c) vztahy mezi mužem a ženou (Fukuyama, 2006, 48). Všechny tyto přeměny společnosti vedou k destabilizaci rodiny, k rozpadu struktury v privátní sféře a k diverzifikaci možností žitých realit (Beck, Beck-Gerensheim, E., 1995).

Rodina se mění z *pohledu demografického*. Tím, že výrazně ubývá legitimně založených rodin, sílí trend partnerského soužití bez uzavření sňatků. Ještě v šedesátých letech se 95% dětí rodilo v manželství. Dnes naopak dětí narozených mimo manželství je již přes 40%. Dalším trendem je život vůbec bez dětí. Např. v Itálii, tradičně orientovaném rodinu, se rozšířil názor, že rodičovská role je příliš složitá, možnost neúspěchu vysoká, časy jsou celkově špatné a budoucnost nejistá a tak je třeba žít současnosti, snažit se užívat si život jak to jde, bez odpovědnosti a bez dětí je to snadnější. Výsledkem je, že nejen v Itálii roste počet bezdětných párů (v anglosaských zemích mají pro to výraz „childtree“). V Americe již každá páta žena nemá děti a porodnost je nejnižší v historii vůbec. I u nás počet bezdětných žen roste.

Současně se rozšiřuje životní model „singl“. Rostoucí počet mladých lidí vnímá rodinu jako omezování osobní svobody. Představuje nebezpečí, jelikož přináší nedostatek solidarity. V ČR celkově již třetinu domácností tvoří jedinci.

Dochází také postupně k odklonu od tradic v tom smyslu, že přibývá žen, které se chtejí stát matkami, ale nevdávat se, nebo žít dokonce sami bez partnera. Založení rodiny se stává dilematem hlavně pro mladé ženy. Co zařadit na první místo? Jak zařídit, aby zvládla profesní dráhu, karieru a současně dobře fungující rodinu s dětmi (Višňovský, Hroncová a kol., 2010). S výrazným nárůstem rozvodovosti se také stává čím dál běžnější názor, že dítě nemusí vyrůstat v úplné rodině.

V průběhu posledních desetiletí došlo k výrazné demokratizaci rodin a to především v důsledku dlouholetých emancipačních snah žen o zrovnoprávnění v životě vůbec. Je to současně spojeno i se vzrůstající vzdělaností a kvalifikovaností žen, ale do jisté míry to souvisí i s proměnami v hodnotové orientaci. Celkově je však možné pozorovat na rodinné životní dráze, že se emancipační úsilí do jisté míry „zvrstlo“ a velká část žen dnes čím dál více dává na odiv svou samostatnost, schopnost se o sebe postarat a tím také dává jakoby najevo, že vlastně muže k životu nepotřebuje.

Jeden z významných dopadů společenských proměn do rodinného života je jeho *dezintegrace*. Dnes se jeví rodina s hustou sítí sociálních vazeb jako překážka svobody jedince, vzájemná podpora se dostává do konfliktu s nároky na vlastní nezávislost. Na druhou stranu může naopak v době nejasných norem a pravidel představovat záhytný bod, jednu z mála jistot. Dezintegrace rodiny se pak projevuje především absencí vzájemné komunikace.

Nelze opomenout další fenomén, který zasáhl současnou rodinu, a to jsou *média*. Livingstone (2002) ve vztahu k životnímu stylu rodiny a jejích jednotlivých členů poukazuje na pokles tzv. „street culture“ a na růst mediálně bohatých domácností i privatizaci mediální konzumace. Právě média mají zásadní podíl na oné dezintegraci rodinného života.

Jako zásadní se pro život rodin jeví její *sociálně ekonomická situace*, která determinuje celkový život rodin. Výrazná společenská diferenciace zasáhla rodiny v plné míře a výsledkem je výrazná propast mezi rodinami žijícími v nadměrném blahobytu a rodinami žijícími v chudobě či na její hranici.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

V posledních letech rovněž neustále stoupá problematika zadlužení rodin. Na rodiny útočí ze všech stran „výhodné nabídky“ k nejrůznějším nákupům, kdy současně jsou vybízeny k tomu, aby „koupily nyní a zaplatily potom“. Mnoho rodin témto nabídkám podléhá. Roste hlavně zadluženost nízko a středně příjmových domácností, jelikož tyto domácnosti jsou velmi citlivé na jakékoli změny osobní a společenské situace a splácení úvěrů pro ně často představuje značnou zátěž. Zároveň u nízko a středně příjmových domácností došlo k poklesu tvorby úspor. Velká skupina domácností se tak dostává do obtížně řešitelných finančních problémů. Zadlužení českých domácností u bank a finančních institucí dosahuje v současnosti více jak jeden bilion korun.

Pro srovnání se podívejme, jak hodnotí respondenti podmínky svých domácností a životní úroveň rodiny států „Višegradske čtyřky“. Výzkum byl realizován r. 2013 a v každé zemi se ho účastnilo přes tisíc respondentů. Hodnocení ukazuje následující tabulka.

### Životní podmínky domácností

	ČR	Polsko	Maďarsko	Slovensko
velmi dobré	4	12	0	2
dobré	32	29	13	21
ani dobré, ani špatné	42	45	46	50
špatné	17	8	30	20
velmi špatné	5	6	9	6
neví	0	0	2	1

Z tabulky je vidět, že respondenti v Polsku a ČR hodnotí svoji životní úroveň častěji kladně než záporně, přičemž Poláci se vyjadřují ještě více pozitivně (pozitivní hodnocení dosahuje dvou pětin – 41 %) než Češi (pozitivní vyjádření uvedlo 36 % respondentů). Na Slovensku nepatrne převažuje negativní hodnocení (26 %) nad pozitivním (23 %) při zdaleka nejvyšším podílu středového hodnocení „ani dobré ani špatné“. Nejhůře vidí životní podmínky svých domácností Maďaři, kde pouze 13 % hodnotí situaci pozitivně a naopak 39 % negativně.

Když se respondenti vyjadřovali k tomu, jak vidí svoji situaci v tomto směru do budoucna, převažují ve všech zemích negativní očekávání nad pozitivními vyjma Polska, kde nejvíce ze všech zemí (67%) nepředpokládalo žádnou změnu, což v kontextu poměrně příznivého současného stavu lze chápout jako de facto pozitivní očekávání (Červenka, 2013).

Na dokreslení životní situace současných rodin zmíníme ještě výsledky našeho výzkumu, týkající se spokojenosti v rodinném životě (Kraus et al., 2015). Otázka mířící k uvedené problematice („Jak si představujete spokojenou rodinu?“), byla otevřeného charakteru a předpokládala volnou odpověď. Nejvíce respondentů považovalo za nejdůležitější podmíinku spokojené rodiny zdraví všech členů. Tento názor zaujalo 51,2% všech respondentů.

Za téměř stejně důležitou podmíinku spokojené rodiny považovali respondenti finanční zabezpečení, finanční a sociální zázemí bez dluhů a hypoték (43,4% všech odpovědí). Více jak třetina respondentů, kteří se k položce vyjádřili (36,5%) pak uvádí jako podmíinku spokojené rodiny dobré klima v rodině založené na harmonických vztazích, komunikaci porozumění, opírající se o pevné citové vazby vylučující stres, nastolující přátelství, pohodu, radost, štěstí. S jistým odstupem (22,7 %) se objevily názory spojené s potřebou společně tráveného volného času, dovolené, ale i prostoru pro pěstování zájmů jednotlivými členy rodiny. Pouze necelých 20% respondentů pak za podmíinku spokojené rodiny považuje vzájemnou důvěru, toleranci, úctu, ale i odpovědnost a spolehlivost mezi členy rodiny.

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

Základem těchto kvalit je jim optimální otevřená komunikace respektující plnohodnotné postavení všech členů rodiny.

Další otázka „*Co Vám schází ke spokojenosti rodiny?*“ byla zařazena se záměrem blíže osvětlit, eventuálně korigovat stanoviska respondentů poskytnutá v položce předcházející. Zachyceným názorům dominuje na 1. místě s 37,4 % materiální a finanční zabezpečení. Na 2. místě se umístily názory spojené s nedostatkem času stráveným společně, v době naplnění volného času, rozvíjením společných zájmů- volnočasových aktivit apod. (25,2%) (Kraus et al., 2015).

To, že se, v důsledku náročných pracovních požadavků a povinností, jako významný faktor spokojeného rodinného života objevuje nedostatek volného času a tedy i času pro rodinu potvrzuje také další výzkum. Z poslední studie Hodnoty, postoje, chování projektu European Social Survey, který realizoval Sociologický ústav ČAV vyplývá, že na 80 % českých mužů a 61 % žen se někdy cítí po práci tak unaveno, že už doma nemohou dělat věci, které by chtěli. Únavu a pracovní starosti, které je třeba řešit, málo času na rodinu a současně permanentní strach ze ztráty práce – tak vnímá třetina ekonomicky aktivních občanů vliv zaměstnání na svůj rodinný život. Téměř 64 % mužů a 66 % žen zase doma ve svém volném čase řeší pracovní problémy. Naopak 33 % mužů a 35 % žen se někdy obtížně soustřeďuje na práci kvůli rodinným povinnostem. Sladit rodinný a pracovní život se jeví čím dál složitější (Kraus et al., 2015).

Zastavme se ještě u *problematiky rolí v rodině*, které rovněž zaznamenaly proměny. Uvažování ve smyslu „my rodiče a děti“ se mění na uvažování „já a možná můj partner a případně děti“ nebo dokonce jen „já a moje děti“. To svědčí o tom, že proces individualizace zasáhl i rodinu (Potančok, 2010).

Proces emancipace žen přinesl výrazné změny nejen pro ženu samotnou, ale i pro muže. Za poslední desetiletí došlo k výraznému vyrovnaní v aktivitách obou pohlaví. Ženy se vyrovnaly mužům nejen v řadě profesních činností, v tom, že profesní dráha se pro ně stává životně stejně důležitá jako pro muže, ale celkově v nabytí větší samostatnosti.

Shrneme-li, současná situace vytváří zvýšené požadavky na rodinu ve všech možných směrech, vytváří čím dál náročnější situace a tím jsou také determinovány *možnosti plnit funkce*, které se od rodiny očekávají. Přibývá rodin, které své funkce plní jen s velkými obtížemi (dysfunkční), resp. neplní vůbec (afunkční). Mezi dysfunkční patří především ty, které jsou neúplné, přetížené, dezintegrované, pseudodemokratické.

Pokud se jedná o životní styl současných rodin, lze říci, že převažuje především konzumnost, orientace na spotřebu, značná část rodin se tím snaží demonstrovat sociální status a to i např. finančně náročnými aktivitami ve volném čase, jistým trendem je snaha o zdravý životní styl, především v orientaci na zdravou výživu. Co je ale horší, že přibývá rodin se sociálně deviantním životním stylem, který se projevuje přítomností různých sociálně patologických jevů (alkohol, drogy, domácí násilí apod.). V současné době gynekologové registrují i nárůst těhotných žen alkoholiček a drogově závislých.

### **3) Dopady života současných rodin na život dětí**

Situace v současných rodinách tak, jak jsme ji stručně přiblížili, má samozřejmě dopady na všechny její členy, nicméně nejvíce se dotýká dětí.

a) Zmiňovali jsme *proměny demografické, vysokou rozvodovost*. K tomu je třeba připočítat nemálo rozcházejících se páru, které se do statistiky rozvodovosti nepromítou. Měli bychom proto spíše mluvit celkově o rozpadavosti těchto soužití. Mnohdy je předpokládáno, že tento rozpad přispěje ke zlepšení vztahů, atmosféry, že dojde k uklidnění. Ovšem ukazuje se, že ve většině případů pokračuje stresující atmosféra plná napětí a sporů.

Po rozpadu v drtivé většině případů bydlí každý z rodičů zvlášť. Vznikají problémy, kdy a kde bude dítě bydlet, žít. Matoušek, Kroftová píší, že pokud jsou děti vychovávané jen

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

jedním z rodičů (ve většině případů matkou), mají podle mezinárodních srovnávacích studií *více psychických a zdravotních problémů*, horší výsledky ve škole a také více střetů se zákonem, než děti, které vyrůstají s otcem i matkou. „*Přítomnost otce v rodině soudobý výzkum jasně ukazuje jako faktor, který brání delikvenci syna*“ (1998, s. 40). Chlapci žijící bez otce nebo s otcem nevlastním mívají *větší sklon k rizikovému chování*.

Podle statistického šetření NFI (National Fatherhood Initiative) např. 72 % všech mladistvých vrahů vyrůstalo v rodinách bez otce, 60 % všech pachatelů znásilnění bylo vychováno v domácnostech bez otce, 72 % všech dětí v dětských nápravních zařízeních vyrůstalo v rodinném prostředí s jedním rodičem, tři ze čtyř sebevražd mladistvých se vyskytnou v rodinách s jedním rodičem. Nepřítomnost biologického otce v domácnosti zvyšuje dcerinu zranitelnost vůči znásilnění a zneužití o 90 % (tyto trestné činy jsou páchaný zejména novými partnery matek). Přibývají další důkazy o vysoké korelaci mezi nepřítomností otcovské výchovy a násilím mladých mužů (zejména proti ženám)“ (Bakalář, 2002, 140). Objevuje se nový fenomén, kdy ženy v rozvodovém řízení podávají trestní oznámení na partnera ze sexuálního obtěžování dětí, aniž by to byla pravda a činí tak jen ze msty.

Velmi často *absentuje vzor mužského jednání* od raného dětství. Chlapec se pohybuje v prostředí žen doma, v mateřské škole i na základní škole. V momentě završení dospívání si to většina uvědomí a v jakémse „tápání“ bud' se opravdu identifikuje se vzory ženskými a výsledkem je, že přibývá mužů se zženštělým chováním, nebo se snaží „přehodit výhybku“ na kolej mužskou, ale vzorem jim je především jednání prezentované médií, tedy mužnost rovná se prezentace síly, agresivity.

Jiným důsledkem této situace je to, že výrazně *klesá manuální šikovnost dětí*. Bylo běžné, že se děti účastnily domácích prací spolu s rodiči. Hlavně chlapci nemají dnes tuto příležitost, chybí pracovní dovednosti a návyky a proto je dnes málo těch, kteří jdou do učebních oborů. Navíc řada učňů není schopna obor dokončit, protože nejsou schopni zvládnout nároky řemesla.

Pokud se jedná o *dívky*, tak *postrádají model mužského chování jako vzor* svého budoucího partnera a nastává podobné tápání, kdy mladé ženy vlastně nevědí, jak by měl partner jednat, co mají od muže očekávat a důsledkem je velmi obtížné navazování vztahů a všechny problémy, které jsme popsali a které provázejí současnou rodinu.

b) *Demokratizační tendence* lze zaznamenat nejen ve vztahu mezi manželi, ale též i v rovině rodiče – děti. Není to až tak příliš dálko, kdy děti rodičům vykaly. Celkově lze dnes pozorovat *vztahy partnerštější* a přístupy k dětem mnohem *tolerantnější*. Je opět otázkou, zda tento posun je jednoznačně ku prospěchu v rozvoji osobnosti dítěte a jestli ono „kamarádství“ někdy není *dětmi zneužíváno* a neprojevuje se v tom, že dítě přestává celkově vnímat roli autorit a nepřispívá tak k likvidaci jakýchkoliv zábran v jednání.

c) *Dezintegraci rodinného života* jsou bohužel poznámený především právě děti. Ony pocíťují *absenci pevného zázemí* a chybějící vzájemné komunikace nejvíce. Není divu, že když jim ho neposkytne rodina, hledají ho jinde a to nejčastěji v nejrůznějších partách. Ty ovšem velmi často představují živnou půdu pro delikventní jednání.

Soužití v rodině má dnes častěji podobu „vedle sebe“ než „spolu“. Již delší dobu lze pozorovat, že téměř ve všech rodinách v určité míře ubylo chvil, kdy se rodina schází pohromadě za účelem sdělit si vzájemně své zážitky, radosti i starosti a hledat cesty vzájemné pomoci, spolupráce. Přibývá naopak rodin, kde se jednotliví členové jen potkávají, korespondují spolu, příp. přestávají komunikovat vůbec. Např. ani při jídle se ve značné míře rodiny nescházejí. Alespoň u večeře uvádí 43 % denně a 15% pouze o víkendech, kdy se ve 45 % scházejí i u oběda (Kraus, Jedličková, 2007, s. 302). Rodina se tak stává spíše jakýmsi průchozím prostorem než místem spolupráce, zázemím v obtížných životních situacích. A víme, že sdělená radost je dvojnásobná radost a sdělená starost poloviční starostí.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

V souvislosti s dezintegrací rodinného života nás v našem uvedeném výzkumu zajímalo, v jaké míře tráví rodiny svůj čas společně. Celkově se ona dezintegrace potvrdila, protože téměř ve 40% případů se ukázalo, že prakticky žádný volný čas společně netráví. Když jsme sledovali jednotlivé konkrétní činností, tak jedině při sportovních aktivitách to bylo 67% (z toho 17% uvedlo s manželkou/manželem či partnerem, ve 30% s dětmi).

Pokud spolu vůbec členové rodiny nějaký čas tráví, pak dominují procházky a výlety (87,9 %) a sledování televize (86,2 %), nejméně frekventovanou společnou volnočasovou činností v rodinách je četba (10,8 %). Sportování jako společnou volnočasovou aktivitu preferuje 55,6 % sledovaných rodin. Častěji také sportují rodiny, kde jsou přítomni oba rodiče/partneri (Kraus, 2015).

Pro fungování rodiny je zcela zásadní *problém komunikace*. Jasná komunikace se setrváním u tématu, s přiměřeným emocionálním doprovodem, s věrohodným vyjadřováním souhlasu, s přiměřenou mírou svěřování a naslouchání, se již dlouhá desetiletí pokládá za prostředí příznivé pro harmonické rodinné vztahy. Naše výzkumy současně potvrzují, že pouto rodiny posilují nejvíce právě takové faktory jako je vzájemná komunikace, společně prožívané záliby a společně trávený volný čas. Teprve pak následuje např. erotika, sexualita. V našem výzkumu na otázku co nejvíce udržuje rodinu pohromadě nejfrekventovanější odpověď (88%) byla to, že „mohu se na někoho spolehnout, mám citové zázemí“ (Kraus, Jedličková, 2007, s. 298).

d) Diferenciace rodin z hlediska *sociálně ekonomického a životní úrovně* rovněž vstupuje do života dětí. Hrozbu představují extrémy. Rizikové jsou nepochybně rodiny žijící v chudobě, či na její hranici. Rodina a v důsledku toho i děti ve snaze vyrovnat se okolí jsou pod tlakem a to vede často ke kriminálnímu jednání. Jen těžce se řada dětí smířuje s tím, proč některé jejich spolužáky přiváží ke škole každé ráno rodiče v luxusních limuzínách, chodí přepychově oblečeni a oni se namohou z finančních důvodů zúčastnit lyžařského kurzu, či školního výletu. V současné době zakládají některé obce fondy, které přispívají dětem ze sociálně slabých rodin na obedy. Taková atmosféra ve škole je podhoubitím pro vznik šikany. Tyto děti („socky“) se stávají terčem posměchu, některé z nich se nechají „kupovat“ a za to slouží. Někdy se pak i oni stávají agresory.

Riziková je však i situace v rodinách žijících v nadměrném blahobytu. Často to souvisí se zmíněným „zpeněžováním dětství“, s neúměrnou výší kapesného a to je situace, která může vést k dalším deviantním projevům jako je alkohol, drogy, patologické hráčství.

e) Základním problémem je dnes „*čas na rodinu*“, schopnost ho využít. Rodina by měla život obohatovat – dnes spíše „vyčerpává“. Mluví se o „sendvičové generaci“. Na jedné straně starost o děti, na druhé starost o vlastní rodiče a k tomu pracovní vypětí. Do nejsvízelnější situace se dostávají matky samoživitelky. Podle výzkumů ženy stráví dvojí péčí více jak 20 hodin týdně, a to se promítá do celého životního stylu včetně zaměstnání. Pouze necelých 30% uvádí, že dokážou skloubit práci s rodinnými povinnostmi. Výsledkem celé této složité situace je, že děti bývají v každodenním kolotoči na posledním místě.

Také zmiňovaný *vstup médií do života rodin* poznamenal její životní styl a právě čas na rodinu. Následující tabulka ukazuje, že u respondentů ve výzkumu Životní styl současné rodiny dominuje televize, které se denně věnují více jak 2/3 dotazovaných, 46% respondentů tráví denně svůj čas u počítače. Na úkor toho upadá četba (Kraus et al., 2015).

Výskyt mediálních aktivit ve volném čase respondentů	Četba knih a časopisů	Sledování TV, videa, DVD	Internet, PC
Více než 2 hod. denně	4	34	14,7
Méně než 2 hodiny denně	17,9	33,4	30,8

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Několikrát týdně	43	24,3	29,9
Jednou týdně	12,9	2,2	5,8
Několikrát za měsíc	9,7	2,5	4,6
Jednou za měsíc	3,6	1,1	0,7
Několikrát za rok	4,5	1,1	1,8
Vůbec ne	3,9	1,2	10,7
Neví	0,6	0,2	1,1
Celkem	100	100	100

Čím dál více život rodin ovlivňují internet, mobily. Tento vstup médií a komunikačních technologií do rodin zasahuje opět nejvíce děti. Uvádí se, že trávení volného času dětí se postupně přesunulo z volně dostupných míst venku mimo rodinu právě do domácností samotných. Změnila se tak povaha dětí i život celé rodiny. Důvody, které jsou k takovému posunu obvykle zmiňovány na straně rodičů, mimo jiné odrážejí i pocit nebezpečí, které dítěti dle rodičů hrozí na ulici a venku. Domov je pak naopak chápán jako místo bezpečné (Livingstone, 2002).

Současné komunikační technologie se výrazně podílejí na enormním nárůstu podnětů, kterými je dětský organismus doslova bombardován. Výrazně přibývá dětí s neurotickými příznaky, hyperaktivními, s poruchami smyslovými. Podle posledních údajů více jak 10% dětí už na ZŠ potřebuje psychologa. Výzkumy upozorňují na to, že dlouhodobým sledováním televize, internetu, hraním počítačových her, poslechem walkmana apod. dochází k přetížení smyslů, čeho důsledkem je to, že děti zůstávají bez zájmu, zakrňují emocionálně a reagují pouze na silné, agresivní podněty (zvuky, pohyby).

Naopak pohybové aktivity zaujmají ve volném čase rodin ve srovnání s časem stráveným před televizí, počítačem, internetem a také časem vyplněným lenošením, resp. jen tak setkáním a povídáním s přáteli spíš poslední místa, tedy situace a trend nepříliš příznivý. K tomu ještě přispívá v důsledku zmíněného konzumního stylu života skutečnost, že značná část rodin tráví volný čas a především víkendy v super, hypermarketech. Děti tak zakrňují nejen emocionálně, ale také fyzicky. Nevytváří se základní pohybové návyky, klesá fyzická výkonnost mládeže, přibývá zdravotních problémů, ortopedických vad apod.

To jestli rodina bude náležitě fungovat a poskytovat dítěti kvalitní zázemí právě na tom, jak moc se rodiče o dítě zajímají, kolik času s ním tráví a věnují se mu. Jak jsme již uvedli, výsledky našeho výzkumu ukázaly, že takových rodin, které alespoň občas tráví nějaké chvíle společně je ani ne polovina.

V podtitulu této konference je „Pedagogika na křížovatce nových výzev“. Všimněme si proto na závěr, jak se dotýká život současných rodin samotné výchovy dětí. Pokud jde o výchovné styly, lze říci, že rizika z hlediska formování osobnosti představují vždy extrémy. Celkově ve společnosti existující liberální přístup k životu se promítá i do rodinné výchovy. Dnes je poměrně typický styl liberální, vše dovolující. Je zřejmé, a výzkumy to potvrzují, že značná část rizikových dětí a mladistvých pochází právě z rodin, kde byl aplikován tento výchovný přístup. Kde dítě není zvyklé na určitá pravidla a jejich dodržování, na určité příkazy, zákazy a jejich respektování. Tato situace nastává především tam, kde výchovu zajišťují pouze matky.

Na druhou stranu lze se setkat i s opačným extrémem a to je výchova příliš přísná, autoritativní. Je prokázáno, že příliš tvrdá disciplína, agresivní projevy rodičů vůči dítěti vedou častěji také k obdobným projevům u dětí. Dítě se v takové rodině učí agresivitě jako dovolenému způsobu chování (Matoušek; Kroftová, 1998, s. 44). To zase nastává často tam, kde do výchovy vstupuje nevlastní otec.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Ovšem ani autoritativní styl nelze v zásadě pokládat za škodlivý. Tento styl vyžaduje od dětí poslušnost, úctu k autoritám, celkově rozumné chování odpovídající společenským normám. Je však třeba všechno to, co je rodiči vyžadováno zdůvodňovat a brát při tom do úvahy i pocity dítěte (Nolting, Paulus, 1992).

Má-li být výchova v rodině úspěšná, musí být založena na patřičné autoritě. Mnozí rodiče si neuvědomují, že autoritu si nezískají, když si ji budou vytvářet nevhodným způsobem. Takovým příkladem je autorita založená na utlačování (vymáhání křikem, vyhrožováním), založená na odstupu (rodiče se s dětmi příliš nebaví), autorita založená na moralizování (rodiče každou maličkost rozebírají, aby mohli napomínat), autorita založená na domýšlivosti (rodiče vyzvedávají svoji úspěšnost, společenské postavení), ale také autorita založená na přílišné dobrotě (přehnané projevy lásky), autorita budovaná na uplácení (poslušnost je vykupována dárky, sliby, penězi) (Manniová, 2007, s. 36).

Covey (1999) uvádí čtyři úlohy, které má rodič plnit, chce-li získat autoritu: musí být vzorem, musí radit (tím vytváří důvěru), musí organizovat (tím utváří systém a pořádek) a musí také posilovat v pozitivním jednání. Dnes je situace o to složitější, že je na to velmi často žena sama.

K tomu přistupují další problémy spojené s charakterem výchovy v rodině. Častou přičinou selhání a následně často i deviantního chování dětí je i výchova nekonzistentní (jednou rodiče dítě za přestupek důrazně potrestají, jindy ho tolerují) nebo provázená nejednotným přístupem rodičů (matka má jiné požadavky a praktikuje jiné přístupy než otec). Opět i v této spojitosti je dnes situace komplikována tím, že jeden z rodičů často není vlastní a pak se požadované zásady dodržují ještě hůře.

Všechny tyto výchovné problémy v rodině a přístupy rodičů se promítají i do vztahu ke škole. Ta je dnes výrazně omezena a učitelé (vychovatelé) nemají v ruce nic, co by mohlo zjednat kázeň a pořádek. Nemají oporu v normách ani právě v rodičích. Dojde-li ke sporu, neodváží se ředitel postavit za své kolegy. Jednou proto, že rodiče sponzorují školu, podruhé proto, že mají vlivné postavení, potřetí, že jsou ochotni spor medializovat. Učitel se nesmí dítěte dotknout, něco mu vytknout, prohlédnout aktovku, protože to je ponižování. Hned přichází na řadu Listina lidských práv a svobod, Úmluva o právech dítěte a při sofistikovaném výkladu znemožňuje účinný postup. Za takovéto postupy může být učitel obviněn, že dítě šikanuje. Především škola má však vštěpovat určitý rád, vést k pořádku a dodržování norem, jedině ona může právě narovnávat a napravovat selhávající výchovu rodinnou.

*Poruchy rodičovské role či rodičovství lze shrnout v zásadě takto:*

*Rodiče se o své dítě nemohou starat* a to zejména díky narušení rodinného celku (např. úmrtí) nebo díky nepříznivým přírodním či společenským podmínkám (např. válka).

*Rodiče se o dítě starat neumějí* či nedovedou např. z důvodu vlastní nezralosti. Zařadit sem lze i situace rozvádějících se rodičů, kdy je jednomu z rodičů tím druhým znemožněno, aby se o dítě staral.

*Rodiče se o dítě starat nechtějí* a neposkytují dítěti potřebnou péči. Převažuje u nich nezájem až hostilita. Dochází k zanedbávání dětí a mnohdy i k tomu, že je rodiče opouštějí.

*Rodiče se starají hyperprotektivně, nadměrně*, což může vést až k rozmažlení jedince, který nerespektuje druhé, není schopen samostatnosti a je nepřipraven pro budoucí samostatný život (Šulová, 2004).

V současnosti lze konstatovat, že přibývá poruch ve všech případech. V prvném případě je to dnes časté se zmíněnou sociálně ekonomickou situací, především v případech, kdy k tomu ještě přistupuje zdravotní postižení ať již na straně dítěte nebo rodičů. Tento problém je ještě složitější u matek samoživitelek. Ve druhém případě musíme konstatovat, že dodnes, přes všechny snahy, nedošlo k žádnému posunu v oblasti systematické přípravy na rodičovství. Na řízení dopravního prostředku musí projít člověk náročnou přípravou, řízení a výchova

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

vlastních dětí probíhá stále víceméně intuitivně. Ve třetím případě nemusí jít jen o asociální případy, ale může to nastat i v případě dvoukariérových soužití, kde se na děti času nedostává.

Z. Bakošová naopak charakterizuje zdravou, fungující rodinu, která může odolávat nástrahám dnešní doby následovně: má jasnou hierarchii zodpovědnosti, členové rodiny na sebe berou ohledy a respektují se, komunikace má charakter dialogů a je aktivní, členové rodiny si sdělují své problémy a radosti, atmosféra v rodině je příjemná s porozuměním pro humor, na chodu domácnosti se podílejí všichni členové, rodina je schopna řešit problémy ve vzájemné diskusi při respektování dohodnutých pravidel (Bakošová, 2008, s. 110).

A tak tou novou výzvou pro pedagogiku je, co je možné udělat pro zlepšení popsané situace, jak zlepšit výchovu k rodičovství? Ovšem za dané situace je to úkol složitý a velmi náročný.

### Literatura:

- BAKALÁŘ, E. 2002. *Průvodce otcovstvím aneb bez otce se nedá žít*. Praha: Vyšehrad.
- BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: FF UK.
- BECK, U., BECK-GERNSHEIM, E. 1995. *The Normal Chaos of Love*. Cambridge: Polity Press.
- COVEY, S. R. 1999. *Sedem zásad pre šťastný rodinný život*. Bratislava: Príroda, 1999.
- ČERVENKA, J. 2013. Hodnocení ekonomické situace a materiálních životních podmínek v středoevropském srovnání. *Naše společnost*, CVVM, SÚ ČAV. <http://cvvm.soc.cas.cz>
- DUFFKOVÁ, J., URBAN, L., DUBSKÝ, J. 2007. *Sociologie životního stylu*. Praha: Policejní akademie.
- DWORAK, A. 2009. Rodina a životní styl – perspektiva sociální pedagogiky. In *Sociální pedagogika ve střední Evropě – současný stav a perspektivy*. Sborník z mezinárodní konference Brno: IMS, s. 122-128.
- FUKUYAMA, F. 2006. *Velký rozvrat*. Praha: Academia.
- KRAUS, B., JEDLIČKOVÁ, I. 2007. National report from the Czech Republic, University of Hradec Králové. In.: Benkő, Z. (eds.). *Tradition and modernity in the life-style of the families of the Visegrad countries*. Szeged: SZEK J. Gyula Higher Education Publisher, s. 267 – 311.
- LIVINGSTONE, S. 2002. *Young People and New Media*. London: Sage.
- MANNIOVÁ, J. 2007. Rodičovská autorita a štýly výchovy – činitele ovplyvňujúce výchovu v rodine. In.: *Pedagogická orientace*, č. 1, s. 34-44.
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. 2003. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál.
- NOLTING, H. P., PAULUS, P. 1992. *Padagogische psychologie*. Stuttgart: Kolhammer.
- ONDREJKOVIČ, P. a kol. 2010. *Prejavys anomie v súčasnej slovenskej rodine*. Nitra: UKF.
- PÁCL, P. 1988. *Sociologie životního způsobu*. Praha: SPN.
- POTANČOK, J. 2010. Zmeny v chápání úlohy otca v súčasnej rodine: zaostrené na typológiu. *Sociológia*, č. 2, s. 113-133.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- RABUŠIC, L., MAREŠ, P. 1996. Je česká společnost anomická? *Sociologický časopis*, roč. 32, č. 2, s. 175-187.
- ŠULOVÁ, L. 2004. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- VIŠŇOVSKÝ, L., HRONCOVÁ, J. a kol. 2010. *Slovenská rodina v kontexte transformačných premien*. Banská Bystrica: UMB.

Prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.

Pedagogická fakulta

Hradec Králové

blahoslav.kraus@uhk.cz

## **ANÓMIA V RODINE A DEVIÁCIA**

**Peter Ondrejkovič**

**Anotácia:** Príspevok pojednáva o znakoch života súčasnej rodiny, ktoré možno charakterizovať ako prvky anómie. Osobitne si všíma funkčných a disfunkčných účinkov deviácie rodinného života, spokojnosť respondentov s vlastným životom v rodine, nadobúdanie sociálneho kapitálu a príslušnosť k náboženstvám a cirkvi. Príspevok je postavený na interpretácii dát, ktoré sú výsledkom výskumu, primárne koncipovaného pre skúmanie medzigeneračných vzťahov.

**Kľúčové slová:** anómia, deviácia, pozitívne a negatívne účinky deviácie, rodina, spokojnosť, zvyk

**Description:** The paper discusses characteristics of modern family life, which can be described as elements of anomie. Specifically notes the effects of functional and dysfunctional family life, deviance, and respondents satisfied with their own lives in the family, acquisition of social capital and appurtenance (belonging) to religions and churches. The contribution is based on the interpretation of data resulting from research, primarily conceived for exploring intergenerational relationships.

**Keywords:** anomie, deviance, positive and negative effects of deviance, family, satisfaction, habit

Začiatkom deväťdesiatych rokov minulého storočia sa opäťovne dostala do popredia otázka, čo znamená modernita, moderný spôsob života a akú úlohu v nich zohráva identita ľudského ja. Ako uvádzá Giddens, najdôležitejšie zmeny v tomto smere sú tie, „...ktoré sa odohrávajú v našom osobnom živote, - v sexualite, v partnerských vzťahoch, v manželstve a v živote rodiny (zdôraznil P.O.)“ (podľa Šubrt, J., 2007, s.. 170). Napriek tomu, že manželstvo a rodičovstvo, vrátane rodinného života pokladáme neraz za celkom bežné a samozrejmé, za niečo, čo patrí k nášmu každodennému životu, ich význam sa zmenil, pretože „...manželstvo... prestalo byť považované za hlavný definujúci základ života vo dvojici. Dôležitejším sa pre ľudí stáva, či majú vzťah“ . Pod takýmto vzťahom si treba predstavovať väzby, založené na emocionálnej komunikácii, v ktorých je prospech, plynúci z tejto komunikácie hlavným dôvodom pretrvávania vzťahu. (Šubrt, J. 2007, s. 170).

U rodín, ktoré sme podrobovali nášmu výskumu v r. 2008 – 2010 (VEGA 1/0687/08) dominovala kombinácia tradičných a postmoderných hodnotových postojov a foriem života. Vyslovili sme 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. Domnievali sme sa, 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 i znovunadobúdanie síl a oddych od každodenného zhonu, „oddych“ od diktátu konkurencie v každodennom živote, osobitne vo svete práce a neraz i oddych od hospodárskeho partnerstva. Všetky tieto domnenky sa nám nepodarilo empiricky potvrdiť, ukázalo sa, že by si zaslúžili ďalšie a dôkladnejšie interdisciplinárne skúmanie.

K tejto problematike patrí i problematika zakladania rodín, výber manželského (ale i nemanželského) partnera, príchod dieťaťa do rodiny, otázky rozpadu rodiny, rozvodov, opäťovného uzatvárania manželstiev, života detí v takýchto rodinách, ekonomická situácia,

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

rodové hľadiská, ľudská sexualita a ī. Nie náhodou nazval svojho času René KÖNIG (2002, s. 541) rodinu „spoločensky totálnym fenoménom“, pričom analýzy rodiny mali z jeho pohľadu „paradigmatický význam pre všeobecnú sociológiu“ a v mnohých čiastkových sociologických disciplínach zaujímajú „strategicky centrálnu pozíciu“. Pritom si uvedomujeme, že uvedené problémy majú aj svoju hlbšiu, kvalitatívnu dimenziu vnútorného emocionálneho prežívania a dimenziu spoluvytvárajúcu kvalitu života.

### Problematika anómie v rodine.

Na nasledovných riadkoch budeme vychádzat z výsledkov zisťovania v rámci bilaterálneho Poľsko – Slovenského projektu medzigeneračných vzťahov, ktoré uskutočnila skupina riešiteľov pri UKF v Nitre (Katedre sociológie Filozofickej fakulty) a Sliezskej univerzity (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Wydział Nauk Społecznych, Instytut Socjologii v r. 2013 - 2014. Pohľad na problematiku anómie bol iba jedným a nie podstatným aspektom zisťovania.

Na anómiu vlastne možno nazeráť i ako na veľmi obsiahly funkčný vzájomný vzťah medzi indvíduom a rodinou, ale i rodinou a spoločnosťou. Anómia a deviácie sú sociálnym problémom. Takéto hľadisko významne prekonáva biologicko- konštitučne definovanú deviáciu.

Ked' uvažujeme o zmenách v súčasnej rodine, dostávame sa do konfrontácie s otázkou, či ide o kontinuitu, odchýlku, sociálnu deviáciu v súvislosti s doterajším vývojom alebo aj s tradičnými normami. Treba si uvedomiť, že práve deviantné, odchylné správanie, odlišný spôsob života rodiny od noriem, ich dokáže v určitej situácii ovplyvňovať a meniť.

Predstava "tradičnej normálnej rodiny" ako normy správania sa jej členov vyzerá ako obdivuhodne homogénna, vyznačujúca sa formami rodinného života, v ktorej sú obaja rodičia detí manželmi, žijúcimi so svojimi deťmi v spoločnej domácnosti. Roly sú v takejto rodine podľa vžitej predstavy rodovo špecificky rozdelené, otec v rodine spravidla vykonáva zamestnanie mimo rodinu, spojené s dochádzkou do zamestnania, do práce. Matka sa stará o výchovu detí a o domácnosť. Jej rola sa spája s expresívnym správaním (emocionalitou, citlivosťou a chápajúcou orientovanosťou na potreby ostatných členov rodiny). Deti navštievajú školu a pripravujú sa na svoje budúce povolanie, podielajú sa na prácach v domácnosti podľa svojich možností. Tento spôsob života nie je poznačený konfliktami, každý prijíma v rodine svoju rolu, čo je základom prevládajúcej harmónie v rodine.

Skutočnosť je však taká, že uvedený model rodiny bol i na Slovensku už od konca 60-tých a počiatku 70-tých rokov skôr výnimkou a to vo vzťahu ku všetkým členom rodiny. Narastajúca zamestnanosť žien, stúpajúci počet rozvodov i mimo manželstvo narodených detí ľahko dokážu narušiť uvedenú predstavu. Súčasný stav predstavuje významnú odchýlku od uvedenej rodiny a otvára otázku, akými normami sa riadi správanie v rodine, najmä ak sa stávame svedkami narastajúceho významu rodiny v živote detí i mládeže (Ondrejkovič, 2010 s. 12). Otázky jestvujúcej anómie alebo jej prvkom možno jasnejšie prezentovať až súčasne s vysvetľovaním súčasného stavu deviácií od noriem. Podľa LUHMANNA normy v rodine nadčasove stabilizujú rolové očakávania (Luhmann 1969) a zabezpečujú tým dlhodobú koordináciu výmeny vzájomných vzťahov medzi indvíduami a (Sub-)systémami a okolím (sub)systémov

Termín deviantné správanie sa začal používať v americkej a anglickej sociológii začiatkom 40-tých rokov a predstavuje vlastne nasledovníka pojmu sociálna patológia a čiastočne i pojmu anómia. Oproti týmto pojmom deviantné správanie nemá jednoznačne hodnotiaci charakter, naopak, hovoríme o negatívnej, ale aj o pozitívnej deviácii. Deviantné správanie môže mať i charakter prípravy sociálnych zmien, môže anticipovať vznik nových sociálnych noriem. V tomto zmysle najčastejšie hovoríme o pozitívnej deviácii, kreativite sociálnej deviácie, ked' sa stáva základom vzniku odlišných (nových) noriem.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Vlastnosťou deviácie vo vzťahu k jestvujúcim normám bude preto aj ich funkčnosť a súčasne aj disfunkčnosť. Voľne podľa FÜRSTENBERGA (1965, s. 237)<sup>2</sup> by sme mohli hovoriť o funkčných a disfunkčných účinkoch deviácie rodinného života:

### **Pozitívne účinky deviácie:**

#### **Definičný prístup (Efekt presnejšieho definovania situácie v rodine)**

Normalita je pozorovateľná iba z „pozadia“ deviantného, teda odchylného správania členov rodiny. Až definícia a sankcie, spojené s dodržiavaním určitých noriem v rodine umožňujú zreteľnejšie poznáť obsah a hranice normality. Konformné správanie sa stáva tým, čo býva v spoločnosti odmeňované a čo platí v plnej miere i o živote v rodine. V našom výskume v tejto súvislosti sme sa stretli so zmenami s hodnotením rodinného života, s ktorým je spokojných iba 40,9 % respondentov (n = 286), a 23,1 % skôr spokojných. Pravdepodobne je deviáciou i priveľký rozdiel medzi vzťahmi s rodičmi. Kým na matku sa môže spoliehať 46,7% respondentov, ma otca iba 8,1%. V prípade otca dokonca respondenti tvrdia, že v prípade otca nemajú k sebe blízko a každý z nás žije vo svojom svete (50,0%).

**Inovačný účinok (Efekt inovácie)** Až nástupom odchylného správania, resp. deviácie sa vlastne stáva možnou akákolvek zmena správania v rodine. Rodina (podobne ako i spoločnosť, hoci tu nejestvuje vzájomná kauzalita, podmienenosť) sa môže otvoriť a tolerovať deviácie. Práve deviácie umožňujú zviditeľniť nedostatky a chyby v spôsobe života rodiny. Tu možno konštatovať, že i deviácie v spoločnosti významne ovplyvňujú a neraz i determinujú spôsob života rodiny a dokonca i jej podoby. Preto neprekvapuje, že za poznatky o histórii vlastnej rodiny a spôsobu jej života vďačí rodičom iba 39% respondentov, viacerí opierajú svoje poznatky o histórii rodiny o starých rodičov (43,4 %). Otvorenou zostáva otázka, ktoré z týchto poznatkov umožňujú zviditeľniť nedostatky a chyby v spôsobe života rodiny vo väčšej miere a ktoré z týchto poznatkov sa môžu stat' zdrojom inovácie. Vzhľadom na klesajúci význam poznatkov starých ľudí, ktorý neraz ústi dokonca do ageizmu, možno predpokladať väčšiu váhu názorov rodičov.

**Ventilačný dojem (Efekt ventilu)** Ventilačný efekt úzko súvisí s hranicami tolerancie. Zmenšuje nebezpečie, že jednotlivci sa stanú osobami, stojacimi mimo rodinu, pretože prijaté normy nechcú alebo nemôžu dodržiavať (napr. otázky kohabitácie, spolužitia partnerstiev rovnakého pohlavia, rozdielne názory na trávenie voľného času, na otázky morálky, zvyky, ale i rozvody). Skutočnosť, že jednotlivci, nedodržiavajúci z najrôznejších príčin prijaté normy sa neocitnú mimo rodinu zvyšuje možnosť ich návratu k normám. O tom svedčí i skutočnosť, že iba 1,8 % respondentov sa vôbec nestretáva so svojou rodinou, napriek rozdielnym názorom vo viacerých otázkach.

**Solidarizačný účinok. (Efekt solidarizácie)** Deviačné správanie oživuje to, čo by sme mohli nazvať verejnou mienku v rodine, príp. svedomie, a okrem oživovania posilňuje spoločné pocity a emócie. Odmietnutím devianta sa vyvíjajú u takýchto rodín my-pocity. Proces hodnotenia spôsobu správania (devianta) mobilizuje rodina skupinové sily. Pravdepodobne je to jedným z dôvodov pre jednoznačné uprednostňovanie vzťahu v manželstve u 87,6 % respondentov. Pravdepodobne je solidarizačný účinok v súčasnej rodine silnejší, ako odchýlky v správaní, rozdielnosť v názoroch, ba i v spôsobe života. Pritom solidarizačné

<sup>2</sup> Frank F. FÜRSTENBERG je emeritným profesorom sociológie v Centre pre populačné štúdie na University of Pennsylvania. V súčasnej dobe sa zameriava na rodinu zo znevýhodnených mestských štvrtí, tinejdžerov, sexuálneho správania, amerického výskumu detí, otázkam mestského vzdelávania a prechodu z dospeievania do dospelosti, čo je centrum jeho záujmu. Najznámejšia je jeho najnovšia kniha Štát, manželstvo a rodina (*The Marriage-Go-Round: The State of Marriage and the Family Today* (New York: Alfred A. Knopf, 2009) a *The recent transformation of the American family: Witnessing and exploring social change*. 2011. Pp. 192 - 220 in

*Social class and changing families in an unequal America.* Edited by Marcia Carlson and Paula England. Stanford: Stanford University Press . Porovnáva americké a európske manželstvo. Jeho dielo je významné z hľadiska sociológie rodiny v USA.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

účinky môžu mať pozitívny ale aj negatívny význam z hľadiska platnosti etických noriem. Aj uvedené otázky by si zaslúžili dôkladnejšie, možno až samostatné, osobitné empirické skúmanie.

### **2. Dysfunkčné účinky deviácie**

Popri stabilizačných, možno povedať že i pozitívnych účinkov deviácie v spoločnosti možno definovať aj negatívne účinky, ktoré riešitelia osobitne vo výskume nesledovali. Pripomíname však, že dysfunkčné účinky deviácie sú nám známe. Sú to predovšetkým:

**Účinok spôsobujúci t'ažkosti** (*Efekt záťaže*) Deviácie predstavujú vždy isté narušovanie systému noriem a zvykov v rodine. Pre konfrontáciu s nimi je spravidla potrebné väčšie vynaloženie síl, teda ide o t'ažkosti, záťaže, starosti a nepríjemnosti v rodine, najmä vo vzťahu s blízkymi, na ktoré sme sa priamo pýtali v dotazníku (Aké máte vzťahy so svojimi blízkymi. ot. č.3), ale i mimo rodiny (v skupine, komunite, škole, na pracovisku a pod.).

**Dezorganizačný účinok** (*Efekt dezorganizácie*) Ak sa rodina nedokáže vyrovnať s deviáciami (pozitívne či negatívne), príp. keď nedokáže na ne reagovať, pôsobia deviácie dezorganizačne<sup>3</sup>. Najčastejším prípadom je prerušovanie kontaktov. V našom výskume je to pomerne zriedkavý jav, i keď značné percento respondentov sa stretáva so svojou rodinou často (51,4%), pri príležitosti sviatkov a osláv (38,4%). Vôbec sa nestretáva s rodinou iba 1,8% respondentov.

**Podrývajúci účinok** (*Efekt vypadávania*) Sociálne roly sú sprevádzané právami a povinnosťami v rodine. Ak sa nárokované práva a povinnosti popri tom neplnia, dochádza k podkopávaniu systému. Môže to viest k oslabovaniu motivácie v sociálnom správaní, osobitne vo vzťahu k dodržiavaniu noriem. Členovia (jeden alebo aj viacerí) rodiny prestávajú byť motivovaní povinnosťami v rodine a rovnako tak im prestáva záležať i na využívaní svojich vlastných práv v rodine.

**Zneist'ujúci účinok** (*Efekt neistoty*) Systém je vo všeobecnosti funkčný, kým dokáže napĺňať očakávania. Ak sa správajú rodiny a ich členovia ako prvky tohto systému odchylne od pravidiel, ktoré dovtedy platili (ako očakávané správanie), dochádza minimálne k zneisteniu. Nastáva beznormovosť, t.j. každý sa začína správať ako chce, neraz bez ohľadu na ostatných (príkladom môže byť pokročilý stupeň individualizácie). V tejto súvislosti bolo prekvapujúce zistenie vysoké % respondentov, ktorí nikoho z rodiny nežiadajú ani o pomoc ani o radu v t'ažkých situáciach (vo finančných problémoch 21,6%, v problémoch s učením 50,3%, v problémoch s nadvádzaním kontaktov s rovesníkmi 59,2%, s dôležitými životnými rozhodnutiami 15,2% a v prípade zdravotných problémov nikoho nežiada ani o pomoc, ani o radu 19,0% respondentov).

V našich dátach sme zaznamenali výrazné rozdiely so spokojnosťou s vlastným rodinným životom:

Spokojnosť s rodinným životom (upravená tabuľka pre výpočet signifikantnosti a tesnosť závislosti)

	Veľmi spokojný	Skôr spokojný	Niekedy spokojný, niekedy nie	Skôr a veľmi spokojný	$\Sigma$
Ženy	90	54	78	6	228
Muži	23	11	11	1	46
Spolu	113	65	89	7	274

Vypočítaný  $\chi^2 = 67,79178$ , v=1 na hladine významnosti 0,95  $\chi^2 = 3,84$  a normovaný koeficient kontingencie Cn= 0,35355535

<sup>3</sup> Dezorganizáciu chápeme v takomto prípade ako rozklad rodiny, neprirodok, zmätok, nesúlad s normami.

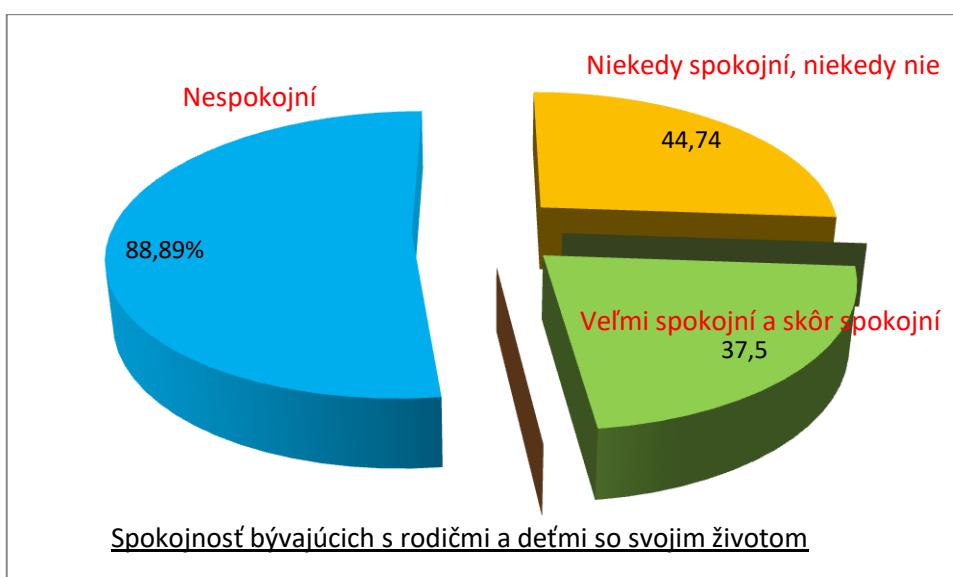
## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Pôvodná tabuľka:

			Spokojnosť so svojim rodinným životom.					Total	
			Veľmi spokojný/a	Skôr spokojný/a	spokojný/á , niekedy nespokojný/á	Skôr nespokojný/á	Veľmi nespokojný/á		
Pohlavie	Žena	Count	90	54	78	5	1	228	
		% within Pohlavie	39,5%	23,7%	34,2%	2,2%	,4%	100,0%	
		% within Spokojnosť so svojim rodinným životom.	79,6%	83,1%	87,6%	83,3%	100,0%	83,2%	
		% of Total	32,8%	19,7%	28,5%	1,8%	,4%	83,2%	
	Muž	Count	23	11	11	1	0	46	
		% within Pohlavie	50,0%	23,9%	23,9%	2,2%	,0%	100,0%	
		% within Spokojnosť so svojim rodinným životom.	20,4%	16,9%	12,4%	16,7%	,0%	16,8%	
		% of Total	8,4%	4,0%	4,0%	,4%	,0%	16,8%	
Total		Count	113	65	89	6	1	274	
		% within Pohlavie	41,2%	23,7%	32,5%	2,2%	,4%	100,0%	
		% within Spokojnosť so svojim rodinným životom.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% of Total	41,2%	23,7%	32,5%	2,2%	,4%	100,0%	

Vysoké percento spokojnosti s vlastným rodinným životom u žien (79,6% veľmi spokojných a 83,1% skôr spokojných) sa štatisticky významne lísi od spokojnosti mužov (20,4% veľmi spokojných a 16,9% skôr spokojných) je významný prvk, ktorý môže byť jedným znakom prvkov anómie v rodine. Namerané početnosti vyvolávajú celý rad otázok, na ktoré nedokážeme odpovedať.

Rozdiely v spokojnosti s rodinným životom sú i v závislosti na tom, či žijú respondenti spolu s rodičmi (deťmi), pre nízke počty respondentov (n=55) však nie je možné opierať sa o uvedené údaje. Uvádzame ich kvôli zaujímavému javu, podľa ktorého sú spokojnejší respondenti, ktorí nežijú v spoločnom bývaní s rodičmi a deťmi. Naopak, najväčšie percento nespokojných so svojim životom je bývajúcich s rodičmi a deťmi.



## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Spoločné aktuálne				
Bývanie s rodičmi		Veľmi spokojný a skôr spokojný	Niekedy spokojný, niekedy nie	Nespokojný
		44,74	37,5	88,89
	nie	55,26	62,5	11,11
	Spolu	100	100	100

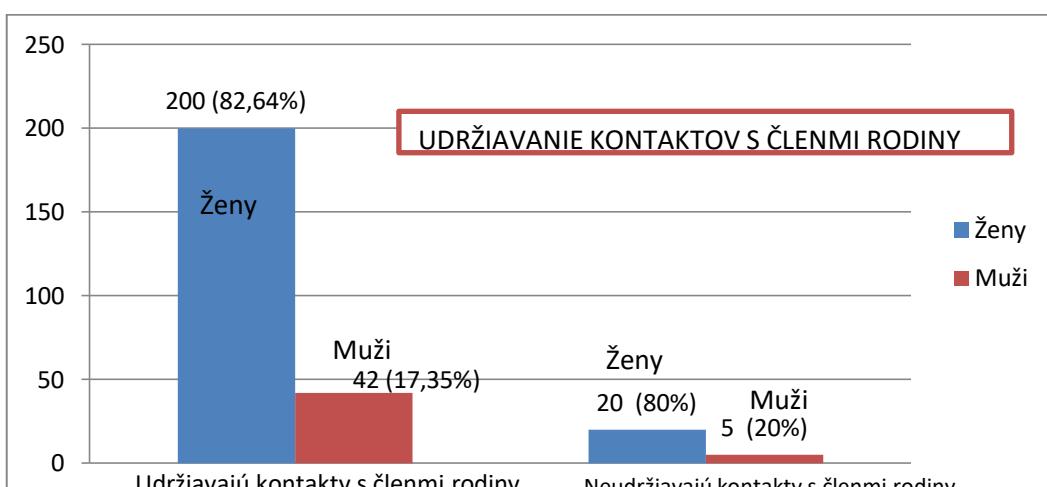
Podobne aj vzťah k viere a náboženstvu významne ovplyvňuje spokojnosť so svojim rodinným životom. Na rozdiel od veriacich sú hlboko veriaci a veriaci výrazne nespokojní so svojim životom:

Vŕah k viere a náboženstvu		% spokojných respondentov so svojim rodinným životom			SPOLU (n)
		Veľmi spokojný a skôr spokojný	Niekedy spokojný, niekedy nie	Nespokojný	
Hlboko veriaci a veriaci		69,06	67,05	71,42	189
nerozhodní		8,84	4,55	14,28	21
neveriaci a ľahostajní		9,39	9,1	14,3	26
neodpovedali		12,71	19,3	0	40
Spolu		100	100	100	276

Otzáka udržiavania kontaktov bezprostredne súvisí s otázkami spokojnosti. Namerané početnosti i tu poukazujú na veľký nesúlad (dát) medzi mužmi a ženami, i keď štatisticky nie je tabuľka signifikantná:

Udržiavanie kontaktov s členmi rodiny			
pohlavie	ano	nie	Σ
Ženy	200	20	220
Muži	42	5	47
Spolu	242	25	267

Ženy udržiavajú výrazne častejšie kontakty s členmi rodiny (82,6%), kým muži značne menej (17,4%), teda takmer päťkrát častejšie. Príčiny toho stavu by si zaslúžili osobitné zisťovanie.



## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Pôvodná tabuľka (SPSS):

**Pohlavie \* V rodine udržiavame pravidelné kontakty.**

			Crosstab					
			V rodine udržiavame pravidelné kontakty.				Total	
			Áno	Nie	4	6		
Pohlavie	Žena	Count	200	20	1	2	223	
		% within Pohlavie	89,7%	9,0%	,4%	,9%	100,0%	
		% within V rodine udržiavame pravidelné kontakty.	82,6%	80,0%	100,0%	100,0%	82,6%	
		% of Total	74,1%	7,4%	,4%	,7%	82,6%	
	Muž	Count	42	5	0	0	47	
		% within Pohlavie	89,4%	10,6%	,0%	,0%	100,0%	
		% within V rodine udržiavame pravidelné kontakty.	17,4%	20,0%	,0%	,0%	17,4%	
		% of Total	15,6%	1,9%	,0%	,0%	17,4%	
Total		Count	242	25	1	2	270	
		% within Pohlavie	89,6%	9,3%	,4%	,7%	100,0%	
		% within V rodine udržiavame pravidelné kontakty.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% of Total	89,6%	9,3%	,4%	,7%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,750 <sup>a</sup>	3	,861
Likelihood Ratio	1,261	3	,739
Linear-by-Linear Association	,230	1	,632
N of Valid Cases	270		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,17.

Podotknúť treba i skutočnosť, že naši respondenti preferujú model spolužitia manželov, v ktorom celkom zavrhl model, v ktorom pracuje len žena a jej príjem je dostatočný na saturevanie potrieb rodiny a manžel sa stará o výchovu a domácnosť. Zrejme takýto model neprichádza u respondentov do úvahy ani v prípade manžela na materskej dovolenke alebo podnikateľských úspechov manželky:

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

			Preferovaný model manželstva				Total
			Pracuje len otec a matka sa stará o domácnosť a výchovu detí	Obaja rodičia pracujú, ale o domácnosť, výchovu detí, atď. sa stará prevažne matka.	Pracuje len žena, jej prijem je dostatočný na uspokojovanie potrieb rodiny, zatiaľ čo manžel sa stará o domácnosť, výchovu detí, je na rodičovskej dovolenke a pod.	Obaja rodičia pracujú a rovnako sa starajú o domácnosť a deti	
Pohlavie	Žena	Count	27	47	1	144	219
		% within Pohlavie	12,3%	21,5%	,5%	65,8%	100,0%
		% within Preferovaný model manželstva	79,4%	81,0%	50,0%	85,7%	83,6%
		% of Total	10,3%	17,9%	,4%	55,0%	83,6%
	Muž	Count	7	11	1	24	43
		% within Pohlavie	16,3%	25,6%	2,3%	55,8%	100,0%
		% within Preferovaný model manželstva	20,6%	19,0%	50,0%	14,3%	16,4%
		% of Total	2,7%	4,2%	,4%	9,2%	16,4%
Total		Count	34	58	2	168	262
		% within Pohlavie	13,0%	22,1%	,8%	64,1%	100,0%
		% within Preferovaný model manželstva	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	13,0%	22,1%	,8%	64,1%	100,0%

S vysokou pravdepodobnosťou súvisí so spokojnosťou v rodine i dôvera manželov, v ktorej sme zaznamenali rozdiely, i keď bez štatistickej významnosti:

	Dôvera manželovi / manželke						
Pohlavie	Určite áno	Skôr áno	Určite nie	Skôr nie	Ťažko povedať	Manžel/manželka nie sú v rodine	Spolu
Žena	134	27	3	2	12	27	205
Muž	30	3	2	0	1	3	39
Spolu	164	30	5	2	13	30	244

Ak zlúčime odpovede Určite áno a skôr áno, s prekvapením zistíme, že kým muži dôverujú svojim manželkám v 84,62 %, ženy dôverujú manželom len v 78,54% prípadoch. Neznámu predstavuje 30 respondentov (12,29%), ide o osoby, ktoré nie sú manželmi (ženy uvádzajú 27, ktorí nie sú v rodine, t.j. 13,17%) alebo manželkami (muži uvádzajú 3, t.j. 7,69%). Nízke počty respondentov nedovoľujú vyvodzovať hodnovernejšie závery.

Otázky pozitívneho a negatívneho účinku deviácie by sme prirodzene mohli aplikovať i v teórii sociálnych sietí a teóriach sociálneho kapítalu, ktoré zohrávajú v prípade rodiny celkom špecifickú úlohu. Sociálny kapitál rodiny spočíva nielen v tom, ako dokáže materiálne zabezpečiť svojich členov (84,9% finančne a materiálne podporujú svoje deti), ale ako sa

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

členovia rodiny dokážom navzájom motivovať a podporovať, venovať sa jednotlivým, najmä najmladším členom rodiny, podporovať ich túžbu po vedení a vzdelaní a kultiváciu. Najväčší podiel na sociálnom kapitáli majú rodičia. Osvojovaním sociálneho kapitálu vzniká súčasne aj schopnosť prinášať pridanú hodnotu (surplus value, Mehrwert) v medziľudských vzťahoch, v konaní, i vo výchove a vzdelávaní.

Kvôli prehľadnosti uvádzame upravenú tabuľku:

Za čo vdŕačím svojim rodičom		
	absol.	%
Pocit, že som milovaný	158	66,4
Vedenie k viere	87	44,4
Morálne zásady	159	70,4
Poznatky o histórii rodiny	80	39
Charakterové vlastnosti, pracovné povinnosti, samostatnosť, vôlea	180	78,6
Láska k vlasti	108	65,5
Vedomosti o udalostiach v spoločnosti	185	64,69
Praktické zručnosti	157	67,4
Záľuby, láska k učeniu, hudbe, maliarstvu, literatúre, športu, cestovaniu	146	77,7
Dedičstvo	65	50,8

Nadobúdanie sociálneho kapitálu, na čo usudzujeme z odpovedí respondentov sa nedeje iba prostredníctvom rodičov, ale okrem iných aj starých rodičov, osobitne v poznatkoch o histórii rodiny<sup>4</sup>. Tejto skutočnosti pripisujeme značný význam z hľadiska zachovávania kontinuity v rodine, medzigeneračných vzťahov, ale i odovzdávania zvykov a tradícií.

<sup>4</sup> Samotný sociálny kapitál predstavuje syntézu ľudského (humánnego), kultúrneho a ekonomickeho Kapitálu. Podrobnejšie pozri o tom Ondrejkovič, P. 2011.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

**Za čo vdŕačím svojim rodičom** (upravená skrátená tabuľka):

Vďačíme za	Rodičia		Starí rodičia	
	muži	ženy	muži	ženy
Pocit, že som milovaný	64,86%	66,67%	35,14%	33,33%
Vedenie k viere	44,83%	44,24%	55,57%	55,76%
Morálne zásady	63,16%	72,04%	36,84%	28,11%
Poznatky o histórii rodiny	45,45%	30,01%	33,36%	61,99%
Charakter, vlastnosti, samostatnosť, vôle...	68,57%	80,73%	31,43%	19,27%
Láska k vlasti	75,86%	63,70%	24,14%	33,30%
O spoločnosti	72,72%	69,13%	27,27%	30,82%
Praktické zručnosti	58,97%	94,71%	41,03%	30,89%
Záľuby, učenie sa, hudba, maliarstvo, literatúra, šport, cestovanie	78,79%	77,12%	21,12%	22,88%
Dedičstvo	76,92%	54,90%	23,08%	21,57%

Podľa nameraných početností dedia muži oveľa častejšie ako ženy, a to vrátane dedičstva od starých rodičov. Za praktické skúsenosti od rodičov zase vdŕačia častejšie ženy. Ostatné rozdiely nie sú významné. Namerané početnosti a získané poznatky v tejto oblasti nie sú na území SR s čím porovnať. Bezprostredne súvisia s nadobúdaním sociálneho kapítalu. Otázka normy v tejto súvislosti predstavujú skôr otázku zvykov, ktoré vznikajú ako nehmotná a kultúrna tradícia a sa stávajú normou. V prípade zvykov, ktoré sa stávajú „nepísanou“ normou máme do činenia v oblasti čítania a prežívania, myslenia a správania (konania). „Za čo vdŕačíme našim rodičom“ predstavuje naučené zvyklosťi, tak v oblasti čítania a prežívania (pocit že som milovaný, láska k vlasti, vedenie k viere), ako i konania (praktické zručnosti, záľuby, hudba, maliarstvo, šport a ī.) a myslenia (Vedomosti o udalostiach v spoločnosti, poznatky o histórii rodiny a ī.). Významná je i pamäť, ktorá sa stáva základnou podmienkou myslenia<sup>5</sup> a ktorá umožňuje „vdŕačenie rodičom“. Spôsob správania, ktorý sa opakuje, sa

<sup>5</sup> Rozvinuté a aktívne ovplyvniteľné možnosti rozširovania pamäti začínajú podľa vývinovej psychológie až v štvrtom a piatom roku života človeka. Samotná pamäť býva charakterizovaná ako Mnestika („Mnese“ = pamäť, spomienky LENZ,G., KÜFFERLE, B., FRIEDRICH, M.H. 2008 ), v neuropsychologickom význame sa rozumie ako schopnosť nervového systému živých bytostí prijaté informácie podržať, usporiadať a odvolať, odstrániť.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

častým opakováním spravidla stáva automaticky (aj neuvedomene) zvykom a to nezávisle na jeho axiologickom význame (dobré aj zlé zvyky). Takýto spôsob správania býva následne i motiváciu („tak sa to patrí“, „tak to má byť“, „tak sme na to zvyknutí“ a pod.). Treba súčasne poznamenať, že takýto spôsob správania a konania je veľmi obťažné meniť a odchýlka od neho býva považovaná za deviáciu.

V súčasnom období je problematika deviácie i anómie neustále konfrontovaná s takmer všeobecným cieľom spoločenského úspechu, ktorý býva najčastejšie vyjadrený ako materiálne bohatstvo alebo aspoň monetárny úspech. Jeho dosiahnutie sa stáva veľmi často centrálnou hodnotou alebo aspoň veľmi vysokou hodnotou v hierarchii hodnôt. Na druhej strane však spoločnosť nevytvára dostatočné hodnotové a normatívne predstavy ako tento cieľ dosahovať. Častým prípadom je intenzívny spoločenský tlak na dosahovanie úspechu a menej intenzívny tlak na legálne, prípadne etické spôsoby jeho dosahovania. Výsledkom je jav, keď sa značný počet ľudí, ktorí reálne nemôžu dosiahnuť bohatstvo a monetárny úspech, uchyluje k sankcionovaným, nelegálnym a často kriminálnym spôsobom ich dosahovania. Sociálna kontrola v tomto prípade zlyháva, koroduje a ostatné spoločenské i individuálne aktivity, ako politika, vzdelávanie, rodinný život získavajú výlučne inštrumentálny charakter, t.j. začínajú slúžiť iba na dosahovanie spomínaného druhu úspechu. Ak by tomuto cieľu prestávali slúžiť, stávajú sa z hľadiska dosahovania cieľa nefunkčními. V tejto súvislosti uvádza výstižne SCHNEIDER<sup>6</sup> (1997, s. 306 – 318), že dochádza k víťazstvu ekonomiky v spoločenskom systéme a všeobecnému podceňovaniu neekonomickej rolí a inštitúcií, ktoré sa neprispôsobujú ekonomickému režimu.

Z hľadiska zámerov riešiteľov a zadania treba konštruovať odpoveď na otázku, či máme do činenia s kresťanskou rodinou. V odpovediach respondentov sme konštatovali rozdielnosť vo vzťahu k viere (n=282), účasti na náboženskom živote (n=176) a príslušnosti k cirkvi (n=273). Vo vzťahu k viere 68,1 % respondentov hodnotili seba ako hlboko veriacich (14,2%) a veriacich (53,9%, presvedčivá väčšina), účasť na náboženskom živote však už praktizuje systematicky iba 24,3%, občas iba 17,8% a zriedkavo 23,2%. Keďže väčšina respondentov sa hlási k rímsko-katolíckej cirkvi (79,5%) a iba 13,2% sa považuje za ateistov, nebolo štatisticky významné zisťovanie kontingencie medzi náboženskou príslušnosťou, účasťou na náboženskom živote a vzťahu k viere. Kvôli názornosti uvádzame prehľadnú tabuľku, potvrdzujúcu logickú štatistickú bezvýznamnosť :

Príslušnosť k cirkvi, náboženstvu, náboženskej skupine					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rímsko-katolícka	217	75,9	79,5	79,5
	Pravoslávna	4	1,4	1,5	81,0
	Evanjelická	9	3,1	3,3	84,2
	Reformovaná	4	1,4	1,5	85,7
	Iné	3	1,0	1,1	86,8
	Žiadna/Ateista	36	12,6	13,2	100,0
	Total	273	95,5	100,0	
Missing	Neodpovedal	12	4,2		
	System	1	,3		
	Total	13	4,5		
Total		286	100,0		

<sup>6</sup> Hans Joachim SCHNEIDER, prvý prezident Svetovej viktimologickej spoločnosti (World Society of Victimology); študoval Psychológiu, Pedagogiku a Sociológiu na univerzite vo Freiburgu a Bazileji, habilitoval na Univerzite v Hamburgu z odboru Kriminológia, pôsobí ako profesor kriminológie na Univerzite Münster a gastprofesor na Univerzite v Lodži v Poľsku.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Samotný vzťah k viere a príslušnosť k cirkvi by sme rozhodne nemohli považovať za prvok anómie. Iná otázka je už participácia na náboženskom živote, kde môžeme konštatovať rozpor medzi náboženskou príslušnosťou a účasťou na náboženskom živote, ktoré sú v značnom nesúlade.

O anómii nenasvedčuje ani preferencia modelov a typov manželského života, ktorý uprednostňuje 87,6% respondentov, s čím súvisí aj prevládajúca dôvera respondentov matke (88,7%) a otcovi (71,2%), ale v prípade manželov aj manželiek a manželovi (79,8%).

Prvky odlišnosti, ktoré by mohli prerásť do anómie nachádzame so spokojnosťou s rodinným životom, kde odpovedalo iba 40,9 % respondentov „veľmi spokojný“. Ale aj kontaktovanie s blízkymi vyvoláva otázky.

### Záver

Namerané početnosti nás vedú k hodnoteniu súčasného stavu rodiny ako stavu s prvkami anómie, čo znamená, že nemožno hovoriť jednoznačne o anomickej rodine, čo je v zhode s výskumom, ktorý sa uskutočnil v r. 2008 – 2010 (VEGA 1/0687/8). Toto konštatovanie je pozitívne, i keď rozhodne nie je dôvodom k spokojnosti. Keďže náš výskum neboli koncipovaný primárne ako výskum anómie v rodine, môžeme iba konštatovať zhodu s doposiaľ uskutočnenými výskumami. Anómiu v rodine ako deficit najrôznejších systémových regulácií, osobitne zvykov (vo výskumoch nielen kvantitatívneho ale aj kvalitatívneho charakteru), možno pripisať alebo sociálnemu systému, alebo osobe (jednotlivcovi), čo si vyžiada ešte dôkladnejšie skúmanie a oveľa široko spektrálnejší výskum, než aký predstavujú súčasné empirické výskumy. I keď existenciu prejavov anómie v rodine môžeme považovať jednoznačne za preukázanú, pri hodnotení, či je slovenská rodina anomická, musíme konštatovať predovšetkým väčšiu opatrnosť. V rozdielnosti v spokojnosti s vlastným rodinným životom, v udržiavaní kontaktov, vzťahu k náboženstvu a viere a v nadobúdaní sociálneho kapitálu nachádzame prvky, ktoré môžeme ako anomické charakterizovať.

### Literatúra

- HOLYST B. 1997 (Hrsg.) *Criminology of Homicides*. EuroCriminology. Band 11. Lódz 1997, 25 - 40. ISSN 0003-9225
- FÜRSTENBERG, F. 2004 *Wunschwelten und Systämtzwänge*. Handlungsorientierung im Kulturzusammenhang. Verlag Münster, ISBN 3-825-8127-x
- KÖNIG, R.: Schriften – Ausgabe letzter Hand. Bd.14: *Familiensoziologie*, hg.von Nave-Herz, R., Opladen: Laske u. Budrich 2002
- LENZ,G., KÜFFERLE, B., FRIEDRICH, M.H. 2008 *Klinische Psychiatrie*. Grundlagen, Krankheitslehre und spezifische Therapiestrategien. Wien: Facultas.wuv, 2008, ISBN 3-8252-2246-2
- LUHMANN, N. 1969 Normen in soziologischer Perspektive. In: *Soziale Welt*, 1969, č. 20, 28-48
- ONDREJKOVIČ, P. 2010 *Prejavy anómie n súčasnej slovenskej rodine*. Nitra: UKF, FF, Katedra sociológie, ISBN 978-80-8094-834-4
- ONDREJKOVIČ, P. 2011 Sociálny a kultúrny kapitál ako sociálne hodnoty, normy a ciele vo výchove a vzdelávaní. In *PEDAGOGIKA.SK*, 2011, ročník 2, č. 4: 228-246, ISSN 1338-0982
- SCHNEIDER, Hans-Joachim 1992 *Kriminologie*, 3. Auflage, München: Beck Verlag 1992 ISBN 3-406-36969-3
- ŠUBRT, J. a kol. 2007 *Soudobá sociologie I*. Praha: Karolinum ISBN 978-80-246-1275-1

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

Prof. PhDr. Peter Ondrejkovič, CSc., DrSc.  
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého  
Ústav pedagogiky sociálních studií  
Žižkovo nám. 5  
771 40 Olomouc

**Rodzina a zachowania ryzykowne młodzieży  
Family versus risky behaviors of youth**

**Małgorzata Przybysz-Zaremba**

**Abstrakt:** Tekst porusza problematykę rodziny, jako głównego środowiska wpływającego na zachowania ryzykowne młodzieży. Autorka rozpoczyna analizy od wyjaśnienia pojęcia zachowania ryzykowne, wskazując na występujący w literaturze chaos terminologiczny. Dokonuje analizy wybranych czynników oraz teorii wyjaśniających powstawania zachowań ryzykownych młodzieży. Następnie, analizuje środowisko rodzinne i cały splot występujących w nim czynników, które warunkują zachowania ryzykowne młodzieży. Przywoływanie czynników rozpatruje w kontekście przejawianych przez nieletnich rodzajów zachowań ryzykownych, przywołując wyniki badań międzynarodowych. W części końcowej tekstu – jako podsumowanie – poczyniono próby poszukiwania w rodzinie, czynników chroniących jako istotnych faktorów minimalizujących zachowania ryzykowne młodzieży.

**Słowa kluczowe:** rodzina, zachowania ryzykowne, młodzież, czynniki ryzyka, czynniki chroniące.

**Abstract:** The text considers the issue of family as the main environment affecting the risky behaviors of youth. The author begins the analyses by explaining the concept of risky behaviors pointing to the terminological chaos present in the literature and also analyses the selected factors and theories explaining the emergence of risky behavior of adolescents. Thereafter, she analyses the family environment and the whole turn of factors existing there which determine the risky behaviors of youth. The cited factors are considered in the context of the minors' kinds of risky behaviour displayed with reference to the results of international research. In the final part of the text – as the summary – there are some attempts undertaken to search for the family protective factors as important factors which minimize the risky behaviors of youth.

**Key words:** family, risky behaviors, adolescents, risk factors, protective factors.

**Zachowania ryzykowne - kilka wyjaśnień, tytułem wprowadzenia**

Zachowania ryzykowne młodzieży odnoszą się do zachowań szkodliwych a nawet niebezpiecznych dla zdrowia. Są to działania podejmowane przez młodzież z ich własnej woli, których skutki mają głównie wymiar pejoratywny. Joanna Szymańska (2012, s. 11) termin *zachowania ryzykowne* rozpatruje w kontekście negatywnych konsekwencji psychofizycznego zdrowia jednostki a także jej otoczenia.

Analizując ten termin na gruncie nauk społecznych zauważa się niejednorodny jego wymiar. Autorzy w swoich rozważaniach i badaniach często używają terminów pokrewnych, takich jak: *zachowania problemowe, zaburzenia zachowania, zachowania dewiacyjne, niedostosowanie społeczne, wykolejenie społeczne, patologia zachowania, trudności wychowawcze, zaniedbanie moralne*. Wszystkie te sformułowania wprowadzają pewnego rodzaju chaos, który powoduje trudności w sformułowaniu jednej i jedynej definicji odnoszącej się do ryzykownych zachowań (Przybysz-Zaremba, 2015, s. 5). Należy jednak tu podkreślić, iż pierwotnie posługiwano się pojęciem *zachowania problemowe*, które definiowano, „jako zachowania, które są sprzeczne ze społecznymi normami zachowania i wywołują sprzeciw a także reakcję osób znaczących” (za: Siudem, 2013, s. 69-85). Richard i Shirley Jessor wskazują, że „różne zachowania ryzykowne pełnią podobną funkcję w życiu jednostki, co zachowania konwencjonalne. Służą zaspokojeniu tych samych potrzeb (np. miłości, akceptacji) lub pozwalają realizować takie same cele rozwojowe (np. uzyskanie niezależności od rodziców)” (za: Siudem, 2013, s. 69-85). Młodzi ludzie przejawiający zachowania ryzykowne (np. sięganie po alkohol, zażywanie narkotyków, dopalacz, palenie

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

papierosów, niebezpieczne zachowania agresywne itp.)<sup>7</sup> często nie zdają sobie sprawy z ich skutków. Nie zastanawiają się nad szkodliwymi oddziaływaniami na organizm różnych substancji psychoaktywnych i nie tylko, których skutki mogą ujawniać się dopiero po jakimś czasie.

Celem podjętych rozważań jest przybliżenie mechanizmów powstawania zachowań ryzykownych młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem czynników ryzyka związanych z rodziną, jako kardynalnym środowiskiem życia i funkcjonowania młodzieży. Czynniki ryzyka analizowano w kontekście konkretnych rodzajów ujawnianych przez młodzież zachowań ryzykownych, na które wskazują badania międzynarodowe. Zaś czynniki chroniące związane z rodziną rozpatrywano jako „źródło” minimalizowania ryzykownych zachowań ujawnianych przez nieletnich.

### **Przegląd wybranych czynników i teorii jako uwarunkowań powstawania zachowań ryzykownych młodzieży**

Zachowania ryzykowne młodzieży mają swoje podłożę w wielu obszarach życia i funkcjonowania jednostki. Liczne badania dowodzą, że jednym z najważniejszych „obszarów” jest rodzina, panujący w niej klimat, relacje, problemy, dysfunkcje, patologie. Ze względu na obrany tytuł opracowania, analizie czynników związanych z rodziną (tkwiących w rodzinie) poświęć poniżej oddzielny punkt. Obok rodziny ważnym obszarem (środowiskiem) młodzieży jest szkoła, w której występuje wiele faktorów motywujących młodych ludzi do zachowań ryzykownych. Czynniki związane ze szkołą można sklasyfikować w dwie grupy, tj. związane ze szkołą i nauczycielem oraz rówieśnikami/kolegami z klasy/szkoły. Do grupy pierwszej autorzy (Sznitman, Romer 2014, s. 65-73; Przybysz-Zaremba, Katkonienė, 2014, s. 48-62; Przybysz-Zaremba, 2013, s. 147-166; Ostrowska, 2007) zaliczają zbyt wygórowane wymagania względem nauki, którym uczeń nie jest w stanie sprostać, problemy i trudności w nauce, konflikty z nauczycielami, kolegami i koleżankami, doświadczanie agresji i/lub przemocy ze strony nauczycieli, zaś do grupy drugiej przynależą problemy z rówieśnikami, brak akceptacji w grupie klasowej, osamotnienie a nawet wykluczenie z grupy rówieśniczej. Grupa rówieśnicza może stać się również motywatorem do podejmowania przez młodzież zachowań ryzykownych. Przykładem mogą tu być dobre relacje z grupą rówieśniczą, które dają możliwość identyfikacji i przynależności a także poczucie bliskości i związku z innymi. Badania dotyczące związku zachowań posiadanej przyjaciela tej samej płci z podejmowaniem zachowań ryzykownych wskazują, że jeśli przyjaciel dziecka podejmuje takie zachowania, to będzie ono również częściej skłonne je podejmować. Badania te wskazują również, iż mechanizm powstawania omawianej zależności nie jest jednak dostatecznie określony, gdyż trudno jest ustalić, czy ludzie dopasowują swoje zachowania do zachowań osób w swoim najbliższym otoczeniu, a być może dobierają sobie takich kolegów, którzy posiadają pożądaną przez nich cechę, np. pozytywny stosunek do środków psychoaktywnych (zachowań ryzykownych) (za: Gajewski, Małkowska-Szkutnik, 2012, s. 322-328). Może okazać się również, iż jedne zachowania ryzykowne przejawiane przez młodzież, np. palenie papierosów jest silnym predykatorem grupy rówieśniczej, zaś słabym oddziaływania rodzinny (Brickere, 2006, s. 889-900).

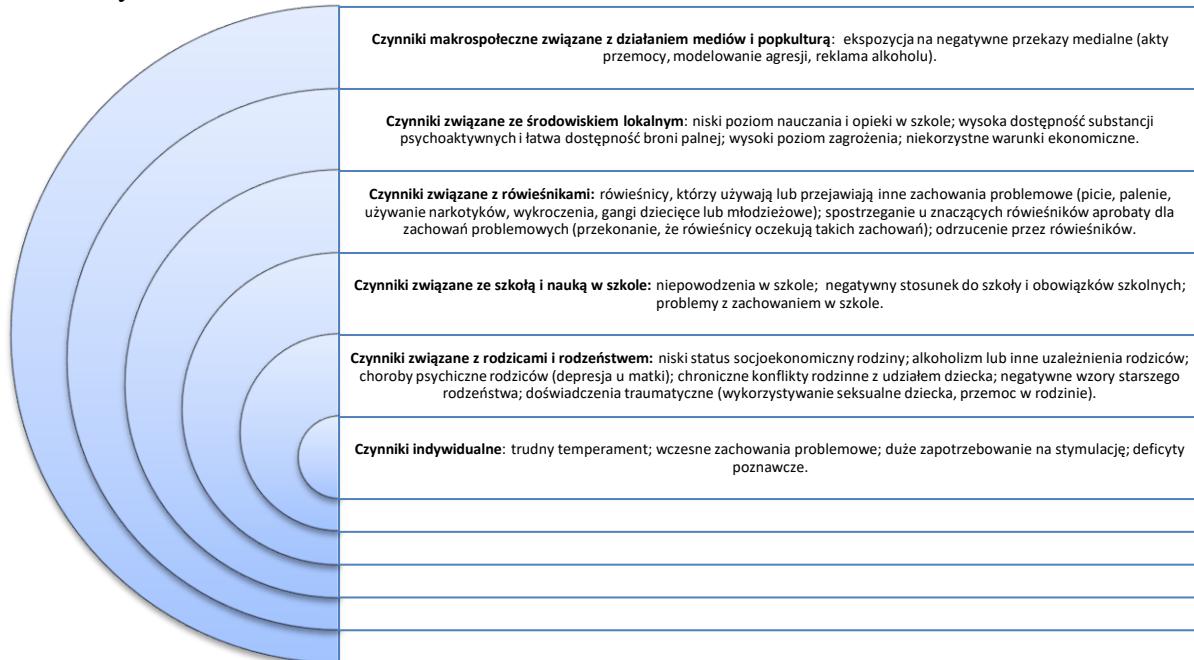
Predyktorów zachowań ryzykownych młodzieży jest bardzo wiele. Często związane są one z osobowością jednostki, z oddziaływaniem wielu czynników tkwiących w środowisku

<sup>7</sup> Z raportu badań przeprowadzonych w roku 2013 w Stanach Zjednoczonych wynika, że zachowania ryzykownych przejawianych przez młodzież jest ponad 100 rodzajów. Oprócz takich zachowań, jak: picie alkoholu, palenie papierosów, zażywanie narkotyków i dopalaczy wymienia się także podejmowanie wczesnej inicjacji seksualnej (w tym systematyczne zachowania seksualne) oraz niezdrowe odżywianie prowadzące do nadwagi i otyłości (Kann & Kinchen & Shanklin i in., 2014, s. 3).

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

społecznym (otoczeniu) a także z oddziaływaniem mediów, szczególnie elektronicznych (Internet, telefon komórkowy). Ogólny zarys, tzw. czynników ryzyka oddziałujących na zachowania ryzykowne młodzieży przedstawia schemat 1.

Schemat 1. Ogólny zarys czynników ryzyka jako stymulatorów zachowań ryzykownych młodzieży



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Mazur, Tabak, Małkowska-Szkutnik, Ostaszewski, Kołoło, Dzielska, Kowalewska, 2008, s. 23.

Na temat zachowań ryzykownych (problemowych) młodzieży skonstruowano wiele teorii wyjaśniających ich powstawanie. Jedną z pierwszych jest teoria Richarda i Shirley Jessor, która mówi, że „sklonność do podejmowania zachowań ryzykownych jest wypadkową czynników psychospołecznych oddziałyujących na system osobowości, system spostrzeganego otoczenia i system zachowania” (za: Dzielska, Kowalewska, 2014, s. 3). Zdaniem autorów wzajemne relacje pomiędzy czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka oddziaływanymi na różne systemy funkcjonowania jednostki mogą wpływać na zaangażowanie się i podejmowanie przez młodzież zachowań ryzykownych, a zatem niebezpiecznych dla zdrowia (za: Dzielska, Kowalewska, 2014, s. 3).

Zgodnie z modelem biopsychospołecznym zachowania ryzykowne mogą mieć swoje podłożę w rozwoju biologicznym jednostki, w jej procesach poznawczych i ich wpływie na dojrzałość w relacjach psychospołecznych w okresie dojrzewania. Wiek dojrzewania biologicznego wpływa na cztery obszary funkcjonowania społecznego jednostki, tj. poznanie, postrzeganie siebie, postrzeganie środowiska społecznego oraz osobiste wartości. W grupie czynników biologicznych predestynujących nastolatków do podejmowania ryzyka znajdują się takie faktory, jak: płeć męska, predyspozycje genetyczne i wpływowe hormonalne. Z kolei do grupy czynników psychologicznych zalicza się poszukiwanie wrażeń, postrzeganie ryzyka, depresję, niską samoocenę. Ostatnią grupę czynników stanowią czynniki społeczne i środowiskowe, do których zalicza się: błędy wychowawcze popełniane przez rodziców, modelowanie ryzykownych zachowań przez rodziców, zachowania rówieśników, status socjoekonomiczny (za: Dzielska, Kowalewska, 2014, s. 144-145).

Przedstawiciele teorii biologicznych wskazują (m.in. E. O. Wilson), że zachowania ryzykowne kształtują się pod wpływem kultury i nie podlegają dziedziczeniu. „Kultura nadaje im określoną formę i uścięca jej uniformistyczne praktykowanie przez wszystkich członków plemienia” (za: Przybysz-Zaremba, 2015). Z kolei dychotomiczna teoria psychoanalizy

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Zygmunta Freuda wskazuje, że „zachowania jednostki napędzane są przez dwie siły, które stanowią nieodłączną część natury ludzkiej. Pierwszą z nich jest instynkt życia (*Eros*), drugą zaś instynkt śmierci (*Thanatos*). O ile *Eros* popycha podmiot do kierunku poszukiwania przyjemności i dążenia do zaspokojenia pragnień, o tyle *Thanatos* nastawiony jest na autodestrukcję”(Freud, za: Krahe, 2005, s. 37).

Przedstawione powyżej czynniki i teorie, nie stanowią holistycznego wymiaru uwarunkowań zachowań ryzykownych młodzieży a także pogłębionych i wnikliwych analiz, ale sygnalizują, jak zachowania te mają „bogate” źródło<sup>8</sup>.

### Czynniki ryzyka związane z rodziną jako „źródło” zachowań ryzykownych młodzieży – wybrane aspekty i badania

Rodzina stanowi ważne środowisko dla rozwoju, życia i funkcjonowania dziecka/młodzieży. Liczne badania prowadzone nad rodziną potwierdzają to w pełni, wskazując na afirmatywne oraz pejoratywne oddziaływanie na dziecko. Ze względu na obrany temat, moja uwaga skupiona zostanie tylko na czynnikach tzw. negatywnych (czynnikach ryzyka) tkwiących w rodzinie i/lub związanych z rodziną. Czynniki te, mogą być związane z różnego rodzaju patologiami tkającymi w rodzinie, jak i różnego rodzaju zaniedbaniami względem dziecka, które nie posiadają znamion patologii.

Jednym z istotnych czynników tkwiących w rodzinie są **postawy wychowawcze** przyjmowane przez rodziców względem dziecka (młodzieży). W literaturze są one rozpatrywane w kontekście zaangażowania się rodziców w sprawy dziecka (Sandhu, Singh, Tung, Kundra, 2012, s. 89-105) i jego edukację (Epstein, 2001; Hoover-Dempsey, Sandler, 1997, no. 67, s. 3-42). Elma I. Lorenzo-Blanco, Cristina Bares oraz Jorge Delva (2012, s. 142-152) badali wpływ przyjmowanych przez rodziców postaw na postawy młodzieży wobec palenia papierosów. Z badań autorów wynika, że przyjmowane przez rodziców postawy (głównie o charakterze negatywnych: postawa odtrącenia, ograniczenia, czy wrogości) są zależne od wielu różnych czynników, które nie zawsze związane są bezpośrednio z rodziną, ale mają postać czynników makrospołecznych, które mocno oddziałują na rodzinę (rodziców), co w konsekwencji przekłada się na zaburzenia w procesie socjalizacyjno-wychowawczym dziecka. Analizując postawy rodzicielskie przyjmowane przez matki - kobiety, żyjące wraz z dziećmi w środowisku patologicznym (występuje agresja i przemoc oraz problem nadużywania przez mężczyznę/ojca alkoholu), a więc niekorzystnym zarówno dla dzieci, jak i samej matki zauważa się, iż te czynniki ryzyka mają istotny wpływ na kształtowanie się postaw rodzicielskich. Z badań<sup>9</sup>, które przeprowadziłam wśród 710 kobiet-matek wynika, że **postawa wymagania** ( $\chi^2_{\text{emp.}}=10,87 > \chi^2_{\text{tab.}}=5,94$ ;  $df=2$ ;  $\alpha=0,05$ , współczynnik V-Cramera 0,124), była często przyjmowana przez matki względem swoich dzieci. Jak wiadomo, w praktyce postawa ta nie zawsze jest akceptowana przez dzieci, a szczególnie młodzież, która doświadczając wymagań, nacisku, a niekiedy i presji ze strony dorosłych chce się podporządkować. W swoim zachowaniu przyjmuje postawę buntowniczą, która dość szybko przekształca się w inne zachowania ryzykowne. Dzieci/młodzież z rodzin zdezorganizowanych łatwo ulegają wykolejeniu i wchodzą na drogę przestępczą (Szlauer, 2010, s. 27-28), częściej też sięgają po alkohol, narkotyki czy tytoń. Międzynarodowe

<sup>8</sup> Ze względu na ograniczenia redakcyjne związane z objętością tekstu świadomie rezygnuję z dalszych analiz teorii wyjaśniających powstawanie zachowań ryzykownych. Poglębione analizy w tym kierunku uczyniłam w publikacji: M. Przybysz-Zaremba (2015), *Egzemplifikacje wybranych teorii zachowań agresywnych człowieka – perspektywa trójwymiarowa*, „*Studia nad Rodziną*” 2015, nr 2 (37), ISSN: 1429-2416.

<sup>9</sup> Dokładne wyniki badań można znaleźć w: M. Przybysz-Zaremba (2013), *Parental attitudes of mothers in pathological families Attitude analysis in the context of aggression and/or violence as well as alcohol abuse occurring in the family - based on own research*, [w:] *Sociální v kontextu životních etap člověka*, Miroslav Bargel, jr., Emilia Janigová, Ewa Jarosz, Miroslav Júzl (red.), Institut mezioborowych studií Brno 2013. ISBN 978-80-87182-43-7, s. 516-535.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

badania *Health Behaviour in School-aged Children*<sup>10</sup> (HBSC) wskazują, że spożywanie alkoholu przez młodzież jest rozpowszechnione w wielu krajach Europy oraz Ameryki Północnej nie tylko wśród chłopców ale i dziewcząt. Wśród badanych 13-latków, którzy co najmniej raz w tygodniu upijają się alkoholem dominuje młodzież z Republiki Czeskiej (chłopcy – 21%; dziewczęta – 17%), Ukrainy (chłopcy – 20%, dziewczęta – 15%) oraz Rumunii (chłopcy – 25%, dziewczęta – 15). Natomiast wśród 15-latków również przeważa młodzież czeska (chłopcy – 44%, dziewczęta – 33%), ukraińska (chłopcy – 44%, dziewczęta – 30%) oraz grecka (chłopcy – 43%, dziewczęta – 34%) (Currie, Zanotti, Morgan i in. 2012, s. 155).

Różnego rodzaju **patologie występujące w rodzinie, agresja, przemoc** to główne czynniki oddziałujące na ujawnianie się zachowań ryzykownych młodzieży. Brak pomocy i wsparcia w rodzinie, powodują, że młodzi ludzie zaczynają go szukać poza nią, często po drodze doświadczając (lub z własnej woli) innych niebezpiecznych zachowań. Jednym z takich zachowań (szczególnie dotyczy to dziewcząt) są wczesne kontakty seksualne. Raport międzynarodowych badań *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) wskazuje, że ponad połowa 15-latków z 43 krajów ma za sobą pierwsze akty seksualne (dominuje młodzież z takich krajów jak: Grenlandia – dziewczęta 71%, chłopcy – 46%, Dania – dziewczęta 38%, chłopcy 38%; Rumunia – dziewczęta – 17%, chłopcy – 48%). Wczesna inicjacja seksualna skutkuje nie tylko wczesnym doświadczaniem macierzyństwa (około 15 milionów nastolatków na całym świecie rodzi rocznie dzieci w wyniku wczesnych inicjacji seksualnych), ale również różnych chorób przenoszonych drogą płciową. Najbardziej na doświadczanie tych chorób narażona jest młodzież, która nie stosuje antykoncepcji. Z badań wynika, że prezerwatywę podczas ostatniego stosunku stosowała młodzież z takich krajów jak: Estonia, Luksemburg, Grecja, Francja, Słowenia, Hiszpania. Natomiast młodzież niemiecka, belgijska, duńska, holenderska oraz kanadyjska bardziej preferuje antykoncepcję doustną (Currie, Zanotti, Morgan i in. 2012, s. 174-178). Niestety w krajach „nisko cywilizowanych” młodzież często doświadcza chorób przenoszonych drogą płciową (zob. Przybysz-Zaremba, 2014, s. 37-54).

Istotnym czynnikiem mającym wpływ na przejawy zachowań ryzykownych jest **choroba w rodzinie**, szczególnie jeśli jest to choroba nieuleczalna. Linda Loon, Monique Ven oraz in. (2014, s. 1201-1214) wskazują, że zachowania dzieci w rodzinach których występują chorzy członkowie (szczególnie dotyczy to chorób nieuleczalnych, nowotworowych) znacznie rzadziej są monitorowani, co przekłada się na większą liczbę podejmowanych przez nich zachowań problemowych, do których bez wątpienia zaliczyć należy agresję i przemoc, a nawet inne bardziej niebezpieczne zachowania (zażywanie narkotyków, dopalaczy, czy palenie nikotyny).

Współczesnym problemem, z którym większość rodzin ma do czynienia jest **migracja zarobkowa** rodzica a często obojga rodziców. Liczne badania potwierdzają, że rozłąka rodzica/rodziców z dziećmi/młodzieżą ma nienajlepszy wpływ na ich rozwój i funkcjonowanie. J. Guo, X. Ren, X. Wang, Z. Qu, Q. Zhou, Ch. Ran, X. Wang, J. Hu (2015) prowadzili badania wśród dzieci i młodzieży chińskiej, których rodzice ze względu na trudną sytuację ekonomiczną rodziny zmuszeni byli migrować za pracą, z których wynika że rozłąka rodziców z dziećmi prowadzi do wielu zaburzeń w ich zachowaniu. Autorzy wskazują m.in. na takie zaburzenia, jak: niewłaściwe relacje z rówieśnikami, nauczycielami, rodzicami, które znacznym stopniu przyczyniały się do uzewnętrzniania wielu innych problemów przejawianych przez nieletnich. Konsekwencją tego zachowania było doświadczanie choroby depresyjnej. Młodzież nie mająca nadzoru rodziców, sama decyduje o swoim życiu – co będzie w danej chwili robić? Z powodu doświadczania samotności ujawnia zachowania

<sup>10</sup> W badaniu uczestniczyła młodzież w wieku trzynastu i piętnastu lat z 43 krajów.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

ryzykowne w postaci „*ucieczki w świat wirtualny*” – spędza w nim dużo czasu. Jak widomo, w praktyce często jest to czas nieograniczony. Nieustanna i długotrwała wędrówka po „*wirtualnym świecie*” dostarcza młodemu człowiekowi efektu euforii a następnie spokoju, które w krótkim czasie przeradzają się w *zastępowanie, ucieczkę* oraz *socjomanię internetową* (Przybysz-Zaremba, 2015). Zdaniem Kenneth Blum i Dawida Comings (za: Przybysz-Zaremba, 2010, s. 128-135) szczególnie podatni na internetowe uzależnienia są ludzie dotknięci „*zespołem niedoboru nagradzania*”, a więc młodzież zaniedbana wychowawczo, wpisują się w tę grupę doskonale.

Czynników ryzyka związanych z rodziną (tkwiących w rodzinie) jest znacznie więcej. Często stanowią one zespoły zintegrowanych negatywnych faktorów, związanych ze środowiskiem lokalnym (społecznym), które w sposób permanentny oddziałują na cały system rodziny. Wiadomo, że problemy tkwiące w rodzinie uzewnętrzniają się w zaburzonych relacjach z dziećmi/młodzieżą, które często są źle definiowane przez nieletnich, co w konsekwencji prowadzi do całkowitego zerwania relacji dziecko/młodzież – rodzic i *vice versa*. Każdy z członków rodziny zaczyna żyć własnym życiem. Młodzi ludzie „*odnajdują siebie*” w grupach rówieśniczych często mających wymiar grup przestępczych, gangów. Łatwo dają się manipulować i są podatni na różnego rodzaju zachowania ryzykowne.

Podsumowując prowadzoną analizę czynników ryzyka tkwiących w rodzinie (związanych z rodziną), należy wskazać za Markiem Greenbergiem (2006), że „*współwystępowanie kilku czynników ryzyka (trzech lub więcej) może powodować nieprzystosowanie/zachowania ryzykowne*”.

### **Czynniki chroniące związane z rodziną/tkwiące w rodzinie jako fundamentalne komponenty minimalizujące zachowania ryzykowne młodzieży**

Jak wiadomo, priorytetowym środowiskiem wychowawczym jest rodzina. Oddziałuje ona a zarazem konstruuje pierwotny proces rozwoju dziecka. To w niej tkwi cały szereg czynników decydujących o tym, jak ten proces będzie przebiegał i jakie będą jego efekty. Czynniki ryzyka tkwiące w rodzinie, które przywołam powyżej poważnie zaburzają ten proces, zaś czynniki chroniące wzmacniają i nadają jemu odpowiednie kształty. Zgodnie z koncepcją *resilience*<sup>11</sup> ważna jest właściwa równowaga pomiędzy czynnikami ryzyka a czynnikami chroniącymi. Hamilton i Marilyn McCubbin analizowali tę koncepcję w odniesieniu do rodziny wskazując, na zestaw cech, właściwości lub wymiarów, które zapobiegają rozpadowi rodziny oraz umożliwiają przystosowanie w sytuacjach kryzysowych (za: Pisarska, Ostaszewski 2012, s. 62-83). Procesy *resilience* stwarzają możliwość przetrwania rodziny, pomimo doświadczania wielu problemów, służą rozwojowi i umocnieniu więzi rodzinnych (Pisarska, Ostaszewski 2012, s. 62-83). W literaturze znaleźć można szereg czynników analizowanych w kontekście koncepcji *resilience*, które można potraktować jako czynniki chroniące i wzmacniające rodzinę. Należą do nich: **pozytywne, optymistyczne nastawienie poszczególnych osób z rodziny wobec przeciwności losu; duchowość nadająca sens tym przeciwnościom; jedność i harmonia w rodzinie, elastyczność, czyli zdolność modyfikacji ról pełnionych przez poszczególnych członków rodziny; bezpośrednia i otwarta komunikacja w rodzinie, umiejętności rozporządzanie funduszami, wspólnie spędzany**

<sup>11</sup> Pojęcie *resilience* odnosi się do procesów i mechanizmów, sprzyjających pozytywnemu funkcjonowaniu jednostki mimo przeciwności losu lub traumatycznych przeżyć, które trwają obecnie lub zdarzyły się w przeszłości. Koncepcja *resilience* wyjaśnia rewelacyjne przystosowanie się (adaptację) dzieci i młodzieży do trudnych (niekorzystnych) warunków życia, w których wzrastali lub narażenia na chroniczny stres i traumatyczne doświadczenia. Wyodrębnia się trzy grupy zjawisk należących do *resilience*: (1) funkcjonowanie znacznie lepsze niż można było się tego spodziewać na podstawie wiedzy o czynnikach ryzyka; (2) utrzymywanie się dobrego funkcjonowania mimo wystąpienia stresujących doświadczeń; (3) dochodzenie do zdrowia po przeżyciu traumatycznych wydarzeń (za: Mazur, Tabak, Małkowska-Szkutnik, Ostaszewski, Kołoło, Dzielska, Kowalewska, 2008, s. 31-32).

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

czas, wspólne rozrywki, zajęcia rutynowe i rodzinne rytuały oraz sieć wsparcia pozarodzinnego – zarówno ze strony dalszej rodziny, przyjaciół, sąsiadów jak i służb lokalnych (Pisarska, Ostaszewski 2012, s. 62-83).

Konstruowane w rodzinie czynniki chroniące związane są z zasobami (potencjałem) poszczególnych członków rodziny. Potencjał ten tworzą:

- kompetencje społeczne, na które składają się: umiejętności interpersonalne, asertywność, umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych, współpraca w grupie, umiejętność rozwiazywania problemów, porozumiewanie się);
- umiejętności poznawcze, czyli: zdolność do koncentracji uwagi, rozwój wyobraźni;
- pozytywna samoocena – świadomość swoich mocnych stron oraz zdolność do ich wykorzystywania;
- samoświadomość – zdolność do rozpoznawania i wyrażania swoich emocji;
- kompetencje motywacyjne – umiejętność stawiania sobie celów i dążenie do ich osiągania;
- identyfikacja z grupami pozytywnymi;
- samokontrola – zdolność do powstrzymywania negatywnych reakcji;
- rozwój duchowy – praktyki religijne i duchowe (za: Śliwa, 2015, s. 32-33).

Przywołane zasoby rodziny ściśle wiążą się ze środowiskiem społecznym – oddziałującym na nią, które również stanowi zespoły czynników chroniących. Do najważniejszych społecznych czynników chroniących należą: edukacja rodziców, tworzenie pozytywnego klimatu szkoły, pozytywna kultura rówieśnicza, role środowiska lokalnego.

Podsumowując, czynniki chroniące związane z rodziną w sposób permanentny oddziałują na zachowania ryzykowne młodzieży lub ich brak. Istotne jest tu jednak rozpatrywanie ich w kontekście wielu obszarów, w których młodzież obcuje, a więc: rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej, środowiska społecznego (lokalnego). Na każdej z tych płaszczyzn mamy do czynienia z grupami czynników ryzyka, jak i czynników chroniących, które także oddziałują na zachowania młodych ludzi.

### Bibliografia:

- BRICKERE, J.B. i wsp. 2006. Childhood friends who smoke: do they influence adolescents to make smoking transitions?. „Addictive Behaviors”, 2006 May; 31(5), p. 889-900. ISSN 0306-4603.
- CURRIE, C., ZANOTTI, C., MORGAN, A. 2012. *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Denmark: WHO Regional Office for Europe.
- DZIELSKA, A., KOWALEWSKA, A. 2014. *Zachowania ryzykowne młodzieży - współczesne podejście do problemu*. „*Studia BAS*” Nr 2(38) 2014, s. 139–168. ISSN 2082-0658.
- EPSTEIN, J. 2001. *School, family, and community partnerships*. Boulder: Westview Press. ISBN 1-930608-94-2 (Print), 1-930608-95-0 (on-line).
- GAJEWSKI, J. MAŁKOWSKA-SZKUTNIK, A. 2012. *Rodzinne i rówieśnicze czynniki związane z upijaniem się i paleniem tytoniu przez 15-letnią młodzież*. „*Developmental Period Medicine*”, 2012, XVI3, 422, s. 322-328. ISSN 1428-345X.
- GREENBERG, M.T. 2006. *Promoting resilience in children and youth. Preventive intervention and their interface with neuroscience*. „*Annals of the New York Academy of Sciences*” 2006, no 1094. Online ISSN: 1749-6632.
- GUO, J., REN, X., WANG, X., QU, Z., ZHOUN, Q., RAN, Ch., WANG, X., HU, J. 2015. *Depression among Migrant and LeftBehind Children in China in Relation to the Quality of Parent-Child and Teacher-Child Relationships*, 2015. PLoS ONE 10(12): e0145606. doi:10.1371/journal.pone.0145606

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

- HOOVER-DEMPSEY, K. V., SANDLER, H. M.. 1997. *Why do parents become involved in their children's education?*. "Review of Educational Research" 1997, no. 67, s. 3-42. ISSN 0034-6543 (Print), ISSN 1935-1046 (on-line).
- KANN, L., KINCHEN, S., SHANKLIN, S. L. i in., *Youth Risk Behavior Surveillance-United States, 2013.* „Surveillance Summaries” 2014, no. 63 (4), p.3. ISSN 1546-0738 (Print).
- KRAHE, B. 2005. *Agresja*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. ISBN 83-89574-35-7.
- LORENZO-BLANCO, E. I., BARES, C., DELVA, J. 2012. *Correlates of Chilean Adolescents' Negative Attitudes Toward Cigarettes: The Role of Gender, Peer, Parental, and Environmental Factors*. "Nicotine & Tobacco Research" 2012, vol. 14, no. 2, s. 142–152. Online ISSN 1469-994X, Print ISSN 1462-2203.
- LOON, L., VEN, M., DOESUM, K., WITTEMAN, C., HOSMAN, C. 2014. *The Relation Between Parental Mental Illness and Adolescent Mental Health: The Role of Family Factors*. „*Journal of Child & Family Studies*” 2014, Vol. 23. Issue 7, pp. 1201-1214. ISSN: 1062-1024 (Print) 1573-2843 (Online).
- MAZUR, J., TABAK, J., MAŁKOWSKA-SZKUTNIK, A., OSTASZEWSKI, K. KOŁOŁO, H., DZIELSKA, A., KOWALEWSKA, A.. 2008. *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Raport z badań HBSC 2006*, Warszawa: Instytut Matki i Dziecka, 2008.
- OSTROWSKA, K. 2007. *Zachowania agresywne uczniów. Rozmiary, nasilenie i rodzaje zachowań agresywnych w szkole w latach 1997, 2003, 2007*. Raport z badań, Warszawa.
- PISARSKA, A., OSTASZEWSKI, K. 2012. *Resilience w rodzinie – wynik badań warszawskich gimnazjalistów*. Dziecko krzywdzone: Resilience – pozytywna adaptacja dzieci krzywdzonych, Nr 3(40), 62-83. ISSN: 1644-6526.
- PRZYBYSZ-ZAREMBA, M. 2015. *Egzemplifikacje wybranych teorii zachowań agresywnych człowieka – perspektywa trójwymiarowa*. „*Studia nad Rodziną*” 2015, nr 2 (37). ISSN 1429-2416.
- PRZYBYSZ-ZAREMBA, M. 2015. „*Zatrudnienie*” w cyberprzestrzeni jako atrybut współczesnego wychowania w rodzinie – wybrane uwarunkowania i implikacje – tekst złożony do druku.
- PRZYBYSZ-ZAREMBA, M. 2014. *Dynamizacja ryzykownych zachowań młodzieży. Próby poszukiwań „innowacyjnych” oddziaływań profilaktycznych*. [w:] *Socjotechniczne aspekty bezpieczeństwa w szkole*, red. L. Buller. Warszawa: PTS, s. 37-54. ISBN 978-83-933111-9-4.
- PRZYBYSZ-ZAREMBA, M., KATKONIENE, A. 2014. *Profilaktyka agresji i przemocy w szkole w optyce edukacyjnej*. Społeczeństwo i Rodzina, 38 (1), s. 48-62.
- PRZYBYSZ-ZAREMBA, M., 2013. *Alkohol i nieletni – rekapitulacja problemu*, [w:] *Rodzina. Uzależnienia. Bezpieczeństwo. Studium socjopedagogiczne*, red. L. Hurło, M. Przybysz-Zaremba, Z. Ziarek. Olsztyn: Wydawnictwo Prospekt PR. ISBN 978-83-63176-08-2.
- PRZYBYSZ-ZAREMBA, M., 2013. *Parental attitudes of mothers in pathological families Attitude analysis in the context of aggression and/or violence as well as alcohol abuse occurring in the family - based on own research*, [w:] Sociální v kontextu životních etap člověka, Miroslav Bargel, jr, Emilia Janigová, Ewa Jarosz, Miroslav Júzl (red.), Institut mezioborových studií Brno 2013. ISBN 978-80-87182-43-7, s. 516-535.
- PRZYBYSZ-ZAREMBA, M. 2010. *Internet zagrożeniem dla dzieci i młodzieży*. W: Jakość wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku, red. R. Reclik, A. Zduniak. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, s. 128-135. ISBN 978-83-61304-23-4.

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

- SANDHU, D., SINGH, B., TUNG, S., KUNDRA, N. 2012. *Adolescent Identity Formation, Psychological Well-being, and Parental Attitudes*. "Pakistan Journal of Psychological Research" 2012, vol. 27, no. 1, s. 89-105.
- SIUDEM, A. 2013. *Zachowania ryzykowne młodzieży gimnazjalnej*. „Psychologia Rozwojowa” 2013, tom 18, nr 1, s. 69-85. ISSN 1895-6297.
- SZLAUER, M. 2010. *Zjawisko przemocy domowej wobec kobiet*. Katowice: Wydawnictwo Szkoły Policji, s. 27-28. (Materiały).
- SZNITMAN, S. R., ROMER, D. 2014. *Student Drug Testing and Positive School Climates: Testing the Relation Between Two School Characteristics and Drug Use Behavior in a Longitudinal Study*. „Journal of Studies and Alcohol & Drugs”, 75 (1). Print ISSN 1937-1888, Online ISSN 1938-4114.
- SZYMAŃSKA, J. 2012. *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. ISBN 978-83-62360-09-3.
- ŚLIWA, S. 2015. *Profilaktyka pedagogiczna*. Opole: Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu. ISBN 978-83-62683-61-1, 978-83-7511-224-5

Małgorzata Przybysz-Zaremba  
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego  
ul. Dewajtis 5, 01-815 Warszawa  
Polska

## 1. sekcia

prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.

**SPOLOČENSKO - POLITICKÁ A EKONOMICKÁ KULTÚRA  
SPOLOČNOSTI A JEJ VPLYV NA KVALITU ŽIVOTA DETÍ,  
MLÁDEŽE A DOSPELÝCH**

**Ján Danek, Pirmagambet Ishanov**

**Anotácia:** Štúdia je zameraná na analýzu faktorov, ktoré ovplyvňujú spoločensko-politickú a ekonomickú kultúru spoločnosti. Na uvedené faktory je viazaná línia kvality života s jednotlivými indikátormi a postupmi ako celkovú kultúru spoločenského života, vplyvmi výchovy a vzdelávania, meniť.

**Kľúčové slová:** spoločnosť, kultúra, ekonomika, kvalita života, výchova, vzdelávanie, aktivita, múdrost'.

**Anotation and key words:** The article deals with analyse of factors which influence of social-political and economical culture of society. To these factors is connected linie of quality of life with single indicators and steps as comprehensive culture of social life, thorough upbringing and education, to change.

**Key words:** society, culture, economy, quality of life, upbringing, education, activity, wisdom.

Rodina je chápana ako skupina dvoch alebo viacerých ľudí spojených monogamným manželstvom. Tvoria ju rodičia, deti a niekedy aj starí rodičia. Tieto skupiny ľudí, až na výnimky, tvoria základ spoločnosti a štátu, lebo v prostredí rodiny je zabezpečovaná kontinuita generácií viazaná na celkovú kvalitu života, ktorú ovplyvňuje práve štát, ktorého rodina je základom. Vážnosť rodiny je jednoznačná, čo zdôrazňuje zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine, lebo usporiadaná rodina znamená aj usporiadany štát, ale aj naopak. Celkové spolužitie medzi členmi rodiny predstavuje aj odraz celkovej morálno-spoločenskej situácie v spoločnosti, do ktorej patria právo, spravodlivosť, dôstojnosť človeka, štátnej ochrany občana a jeho celkový rozvoj prostredníctvom výchovy a vzdelávania. Rodina má školu podporovať ústretovou komunikáciou a rešpektom, spoluprácou a pomocou, objektívnosťou a uznaním, či návrhmi a argumentáciou v prospech autority učiteľov. V podmienkach rodiny je utváraný vzťah detí k vzdelávaniu, ku škole, k učiteľom a ich práci z aspektu uznania ich práce a poslania. Lenže autorita školy, v očiach žiakov a rodičov, vychádza z celkovej spoločenskej autority a vážnosti školstva v podmienkach spoločnosti. Spoločnosti, v ktorej je celý systém zameraný na človeka, jeho všeobecný obzor, správanie, podmienky, spokojnosť, dôstojnosť a plnohodnotný život. Uvedené skutočnosti sú úzko prepojené s celkovou spoločensko-politickou a ekonomickou kultúrou spoločenského života, lebo znamenajú riadenie spoločnosti v prospech všetkých občanov v znamení, zatiaľ idealistickej zmeny, politiky, z pozície boja o moc na pozícii schopnosti riadiť spoločnosť (krajinu) v prospech všetkých občanov. V tomto zameraní a možnej zmene je priestor pre realizáciu názorov M. Gándhího, ktorý ako vedúci činiteľ uviedol, že mali by sme zísť zo svojich piedestálov moci a začať žiť životom všetkých občanov. Ďalej je nevyhnutné spoločnosť riadiť v zmysle platných zákonov bez akýkolvek výnimiek imunity či ďalších výhod, okrem výhody v plnom nasadení a bez ideologického nánosu slúžiť verejnosti.

V nadväznosti na uplatňovanie sily zákonov, počnúc ústavou a končiac akýmkolvek zákonom sa v plnej sile vrhnúť do odstraňovania javov korupcie, klientelizmu, uprednostňovania, rodinkárstva a iných neduhov, ktorých riešenie prinesie do priestoru spoločenského života rad schopných, aktívnych a nikomu nepodliehajúcich riadiacich pracovníkov v pozícii kultivovaných osobností. Jednoznačná a spravodlivá sila zákona môže ďalej výrazne prispievať k sile a dôstojnosti človeka, občana, s priestorom pre jeho sebarealizáciu v rodinnom a pracovnom živote, čo znamená primeranú kultúru ekonomickejho

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

života v zmysle normy – za kvalifikáciu a s ňou spojenú primeranú prácu zodpovedajúcu odmenu, čo úzko súvisí s teóriou a praxou pracovnej výchovy. A nemenej dôležitý je aj prvok demokracie ako priestor slobodného a zmysluplného života s vedomím, že právo každého človeka musí byť úzko spojené aj s jeho povinnosťou v zmysle pochopenia obsahu Všeobecnej deklarácie ľudských práv (1948) a Všeobecnej deklarácie ľudských povinností (1996). Zároveň vnímať aj skutočnosť problémov demokracie, o ktorých R. Dahl (2012, s. 58) konštatuje, že „demokracia nemôže zabezpečiť aby všetci občania, ktorí v nej žijú boli šťastní, úspešní, zdraví, múdri, mierumilovní a spravodliví. Také ciele nie sú v silách žiadneho režimu a teda ani režimu demokratického“. Ale predsa je potrebné spoločnosť usmerňovať tak, aby rovnosť pred zákonom sa stávala aj rovnosťou v medziľudskom postavení a vzťahoch.

Ideál, či možnosť? Ale bez ideálov nie je možné žiť a orientovať sa na budúcnosť, vrátane výchovy a vzdelávania. Ale na druhej strane zasa platí názor M. Zelinu (2004), že viac vzdelanosti znamená viac demokracie a menej negatívnych prejavov v živote ľudí a spoločnosti. Spoločnosti ako celku, čo znamená potrebu výraznejšieho prepojenia detí, mládeže a dospelých s existujúcou spoločnosťou a pripravenosťou zapojiť sa do riešenia negatívnych javov a upevňovania pozitívnych spoločenských prejavov a prístupov v súlade s humánnou spoločnosťou.

S týmito faktami je spojená aj kvalita života znamenajúca, v zmysle Svetovej zdravotníckej organizácie „individuálne vnímanú životnú situáciu v kontexte určitej kultúry a určitého hodnotového systému, vo vzťahu k vlastným cieľom, očakávaniam, hodnotiacim kritériám a záujmom. Takto definovaná individuálna kvalita života je ovplyvňovaná telesným zdravím, psychickým stavom, stupňami nezávislosti, sociálnymi vzťahmi a ekologickými vlastnosťami“ (Határ, 2014, s. 8). Kvalita života, akokoľvek úspešne definovaná, nie je pre každého človeka, vo vnímaní a chápaní, záväzná, ale potrebná pre jeho celkový rozvoj, dôstojnosť a perspektívnu života. Toho života, ktorý je chápaný ako „pretrvávanie humanizovaných foriem existencie prírody a spoločnosti, ktoré ľudská civilizácia do súčasnosti dosiahla“ (Steindl, 2000, s. 21). V tomto zmysle je potrebné, z hľadiska kvality života, v rodine i v škole, poskytovať deťom i mladým ľuďom objektívne poznatky o svete, o celkovej spoločenskej situácii, učiť ich, aké fakty a argumenty majú pri myslení uplatňovať, ale nie čo si majú myslieť. Takýto prístup môže na jednej strane v určitej miere narušiť kontinuitu generácií, ale na druhej strane ju môže vo vyšszej miere kvalitu života dynamizovať a upevňovať. Práve objektívne poznanie sveta a spoločnosti môže dospevajúcim ľuďom prispieť k lepšej životnej orientácii, lebo, ako uvádzá J. Pelikán (2007), súčasná škola je v oblasti poznania sveta a života v ňom žiakom a mládeži veľa dlžná. Z tohto aspektu je potrebné deťom, mládeži i dospelým objasňovať aj súčasti kvality života, ku ktorej majú vlastnou snahou prispievať všetci ľudia a nečakať sprostredkovanie inými ľuďmi.

Kvalitu života výrazne ovplyvňujú a usmerňujú jej konkrétnie indikátory, ktorými sú (Ondrejkovič, 2006):

- indikátory životného prostredia,
- indikátory zdravia a choroby,
- indikátory osobnej a kolektívnej bezpečnosti,
- indikátory bývania,
- indikátory medziľudských vzťahov,
- indikátory voľného času,
- indikátory sociálnych a technologických charakteristík práce,
- indikátory možností podielu na riadení spoločnosti,
- indikátory sociálnych istôt,
- indikátory občianskych slobôd. Tieto indikátory sú prejavom nielen vlastnej snahy človeka, ale aj celospoločenského a ekonomickejho snaženia.

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

S uvedenými indikátormi je spojená celková životná spokojnosť každého ľudského jedinca s potrebou vlastnej aktivity, riešenia, odvahy a postupov, a nielen očakávania v nadväznosti na vyjadrenie 35. prezidenta Spojených štátov amerických J. F. Kennedyho vyzývajúceho občanov krajiny aby neuvažovali len nad faktom, čo krajina má dať im, ale čo oni dajú krajine.

Preto je nutné poznamenať, že spoločensko-politickú a ekonomickú kultúru spoločnosti utvárajú samotní ľudia ako organická a neoddeliteľná sila jej rozvoja, ktorí nemôžu očakávať zmeny bez vlastného pričinenia. Preto je nutné, v škole i v rodine, postupne prijímať a rozvíjať vlastnosti a kvality kultivovanej osobnosti vnímanej ako schopnej a ochotnej sa neustále zdokonaľovať podľa konkrétnych zvnútornených kultúrnych modelov, duchovných hodnôt a humanizmu (Kováč, 2000). A kultivované osobnosti postupne eliminujú osobnosti rudimentárne a konformné uspokojujúce sa so základnými životnými potrebami či faktami vlastných kontaktov či prispôsobovania sa. Očakávanie zmien bez vlastného pričinenia znamená veľmi dlhý čas a v rodine je nutné tiež tieto fakty aktualizovať. Je potrebné rozvíjať vzájomné porozumenie vychádzajúce z celkových kontaktov a komunikácie v rodine, čo sa má v dospelosti prejavíť komunikáciou v spoločnosti. Z tohto vychádza jednoznačná otázka, či spoločensko-politická a ekonomická kultúra ovplyvňuje kvalitu života alebo či kvalita života, na základe výchovy a vzdelávania, ovplyvňuje celkovú spoločensko-politickú a ekonomickú kultúru spoločenského života ? Pri objektívnom pedagogickom prístupe sa prejavuje nutnosť konštatovania o nevyhnutnom prepojení života spoločnosti so školou a školy so spoločnosťou a životom. V tomto zmysle má veľký význam práve odborná, pedagogicko-psychologická a osobnostná stránka učiteľa, ktorý má byť chápaný ako predstaviteľ významnej a so spoločenskou autoritou spojenej profesie, aj vážne docenenou, lebo práve učiteľ v deťoch a mladých ľuďoch nielenže odhaluje ich schopnosti, vlastnosti a možnosti, ale ich aj svojou výchovnou a vzdelávacou prácou aj rozvíja v smere utvárania identickej, svojbytnej, samostatnej a socializovanej osobnosti, v ideálnom zameraní, kultivovanej osobnosti. Zakomponovanie školstva, ako súčasti kultúrnej a sociálnej politiky, kde patria mediálna publicita, súdnictvo, súkromná sféra, občianske iniciatívy a sociálne hnutia sú vnímané „z časti inštitucionálne zabezpečené a z časti mimoinštitucionálnej formy prejavu novej politickej kultúry“ (Beck, 2011, s. 322). Spoločensko-politická a ekonomická kultúra spoločnosti jednoznačne ovplyvňuje deti, mládež i dospelých v ich vzťahu ku krajine i jej celkovému spoločenskému systému a tým aj rešpektu voči zákonom, jednotlivým inštitúciám, vrátane ústavných inštitúcií, či konkrétnym verejným funkcionárom. Funkcionárom, ktorí sa majú vyznačovať kvalifikovanosťou, kompetentnosťou, zodpovednosťou, komunikatívnosťou a predovšetkým verejnou angažovanosťou v zmysle skutočných štátnikov.

Pozitívna spoločensko-politická a ekonomická kultúra spoločnosti vytvára širší priestor pre samostatné mysenie a vyjadrovanie sa v zmysle skutočného poznania a prežívania reálnej skutočnosti konkrétnymi jedincami. Keď výchovu a vzdelávanie chápeme ako proces zachovania a rozširovania kontinuity generácií je nevyhnutné objektívne informovanie o celkovom spoločenskom živote, o kladoch i záporoch existujúceho spoločenského systému, organizácie práce i celkovej spoločenskej klímy s poznávaním možností jej zlepšovania v prospech každého človeka – občana. V tomto zmysle je nevyhnutné rozvíjať samostatnú, identickú, svojbytnú a socializovanú osobnosť, poznajúcu a uplatňujúcu podstatné znaky a vplyvy demokracie, ktorej podstatným subjektom musí byť človek, človek vzdelaný a morálne vyspelý, ktorý je účinnou protiváhou, s ostatnými ľuďmi, každej vládnej koalícii, ktorá musí pracovať v prospech verejnosti. Treba vychádzať z faktu, že demokratizácia je proces zbavujúci politiku moci (Beck, 2011), čo z hľadiska kvality života znamená výraznejšie presadzovanie potrieb a stanovísk jednotlivých občanov, samozrejme, v prvom rade v súlade s celkovými spoločenskými hodnotami, a nie s

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

individuálnymi záujmami na úkor ostatných ľudí. V tomto zmysle sa politika dostáva do pozície prejavu schopností každého verejného činiteľa riadiť, objektívne a spravodivo riadiť, veci verejné v prospech všetkých členov spoločnosti a v súlade nadväznosti práva a povinnosti. V tomto smere je, vplyvom výchovy a vzdelávania, ale aj vplyvom celkovej spoločenskej situácie a pozície človeka, občana, v nej, potrebná „široká politická aktivizácia občanov, ktorí sa s rozvinutými a všetkými doterajšími politickými schémami vymykajú z foriem - od iniciatívnych skupín cez takzvané nové sociálne hnutia až po formy alternatívnej, kritickej profesionálnej praxe (medzi lekármi, chemikmi, atómovými fyzikmi a atď.) – uplatňujú s mimoriadne nutnou bezprostrednosťou len formálne právo a napĺňajú ich životom, ktorý pokladajú za hodný nasledovania“ (Beck, 2011, s. 317 – 318). Preto je potrebný aktívny prístup štátnych a spoločenských orgánov tak, aby prostredníctvom poradenských inštitúcií mladí ľudia spoznávali realitu spoločnosti a nachádzali v nej svoje miesto a priestor pre sebauplatňovanie vo všetkých oblastiach spoločenského života.

Z praxe života je jasné, že spoločnosť potrebuje výchovu ako poznanie potrieb vedenia mladých ľudí (Ruisel, 2010) a mladí ľudia potrebujú výchovu ako nevyhnutnosť poznania a rozvoja schopností ako spoločnosť meniť ku kvalitatívne lepšiemu spolužitiu ľudí a vytváranie podmienok k týmto zmenám. V súčasnosti nemôže platiť, že politika je panské huncútstvo, čo platilo v triedne rozdelenej spoločnosti, ale neplatí v občianskej spoločnosti. V občianskej spoločnosti, o ktorej J. Danek (2007, s. 12) konštatuje, že ju chápeme ako „spoločnosť organizovanú a riadenú na základe rovnakého práva a povinnosti všetkých občanov s aktívnym a samostatným prístupom k riešeniu súvislostí spoločenského života, tvorby i užívania materiálnych i duchovných hodnôt v zmysle uplatňovania a rešpektovania práva, povinnosti, zodpovednosti a rovnosti všetkých ľudí podľa základného zákona každej demokratickej krajiny – Ústavy bez rozdielu.“

Preto je nutné odstraňovať negatívne a občana dehonestujúce prístupy, k čomu majú výraznou mierou prispiet' práve výchova a vzdelávanie a tým odstraňovať vplyv akejkoľvek stranickej ideológie, ktorá má za cieľ, ako súčasť myslenia, skutočnosť ovládať, ale nie poznávať a v prospech verejnosti ju aj usmerňovať. Fakt platný nielen pre konkrétnu spoločnosť, či krajinu, ale aj celú civilizáciu, či už regionálnu (západnú, slovanskú, africkú, judaistickú, islamskú, konfuciánsku, japonskú, hinduistickú, latinsko-americkú) alebo všeľudskú s jej všeobecne platnými hodnotami ako je humanizmus, demokracia, ľudské práva, pravda, spravodlivosť a mier. V tomto zmysle bez výnimky platí názor, že „budúcnosť civilizácie závisí od toho, ktorým smerom pôjde výchova“ (Grexa, 2006, s.8). Skutočne, výchova, ktorej vedomostným základom je vzdelanie, pôsobí na celkové myslenie a konanie jednotlivcov v konkrétnych civilizáciách i celej ľudskej civilizácií, kde všade platí vázne a zodpovedné vnímanie múdrosti ako integrovanej jednoty rozumu a charakteru (Ruisel, 2009), čo znamená jednotu poznania a správania v celospoločenskom kontexte. Aj na základe poznania podstaty múdrosti je potrebné, vplyvom výchovy a vzdelávania, riešiť neduhy súčasnej doby, ktorá je výsledkom celkového správania sa, skúseností a prístupu ľudí. Je potrebné riešiť také neduhy spoločenského života, v súčasnej Slovenskej republike, v ktorej sa prejavuje:

- politika bez zásad,
- bohatstvo bez práce
- pôžitky bez morálky,
- vedomosti bez charakteru,
- obchod bez etiky,
- veda bez ľudskosti a
- náboženstvo bez obetí, čo spôsobuje negatívny prejav korupcie a nízkej uplatnitel'nosti práva v živote spoločnosti

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

Riešenie širokej korupcie je spojené s uplatňovaním celkovej spoločenskej i profesionálnej zodpovednosti, medzi ľudských vzťahov či vernosti a rešpektu voči zákonu, či inému etickému kódexu alebo sľubu. Ide napríklad o príslahu člena ozbrojeného zboru, Hippokratovu príslahu lekárov, sľub verejného činiteľa voči krajine a mnoho ďalších. Ide jednoducho aj o dodržiavanie rovnosti medzi ľuďmi, ktorí sú, v zmysle Ústavy SR, v právach a povinnostach rovní, nevyžadujú uprednostňovanie či iné výhody, čo v reálne fungujúcej spoločnosti nie je potrebné. Ale ak je spoločnosť nedostatočne funkčná, prichádzajú problémy.

Ak teda chceme spájať kvalitu života nielen s výchovou a vzdelávaním, ale aj so spoločensko-politicou a ekonomickej kultúrou spoločnosti je potrebné:

- 1) Uplatňovať, v živote spoločnosti, paritu práva a povinnosti v komplexe ľudskej dôstojnosti.
- 2) Rozvíjať pozitívnu pozíciu práce v celkových spoločenských vzťahoch, integritu medzi jednotlivými povolaniami v zmysle celospoločenského prospechu viazanou na ochranu individuálneho alebo cudzieho majetku.
- 3) Vhodnými zákonnými opatreniami podporovať rast významu osobnosti človeka v spoločenskom živote vrátane starostlivosti o deti v rodine a zodpovednosti pre ich všeobecný osobnostný rozvoj.
- 4) Neustále, z hľadiska perspektív života a kontinuity generácií, klásť dôraz na kvalitu a spoločenské vnímanie školstva v súlade s potrebami výrobnej a nevýrobnej sféry spoločnosti.
- 5) Dôraz klásť na všeobecné i odborné vzdelávanie, profesionálnu orientáciu a štúdium v súlade so spoločenskými potrebami v primeranosti spoločensko-vedného, prírodovedného a technického vzdelávania.
- 6) Zvyšovať úroveň spoločenskej morálky pôsobením náboženských, spoločenských, kultúrnych, športových, politických a výchovno-vzdelávacích inštitúcií a organizácií.
- 7) Prostredníctvom verejných inštitúcií, prostriedkom masmediálnej komunikácie a verejných aktivít poskytovať deťom, mládeži i dospelým fakty o spoločenskej pravde ako základu pre dynamické myšlenie a utváranie kultivovaných osobností.

Pedagogika v tomto zmysle skutočne vyznieva ako veda, nielen na Slovensku, ale aj v zahraničí, ako veda o humanizme, humanite a sociálnej spravodlivosti (Zelina,2004).

Pri hodnotení uvedených javov a návrhov je preto objektívne poznanie, že pedagogika, najmä rozvojom výchovy a vzdelávania, prípravou na život v spoločenskej a produktívnej sfére, je skutočný spoločensko-vedný odbor a veda o človeku, ktorý musí byť, nielen deklaratívne, ale predovšetkým reálnou základnou hodnotou, záujmom a potrebou každej perspektívnej spoločnosti.

### **Literatúra:**

- Beck, N. 2011. Riziková spoločnosť. Na cestě k jiné moderně. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-7419-047-6.
- Dahl, R. 2001. O demokracii. Praha. Portál. ISBN 80-7178-422-2.
- Danek, J. 2010. Podstata a význam výchovy. Trnava: UCM. ISBN 978-80-8105-208-8.
- Danek, J. 2007. Výchova ako súčasť života. Teória a prax. Trnava: UCM. ISBN 978-80-89220-72-4.
- Grex, J. 2006. Šport a kvalita života. In.Sport a kvalita života. Brno : MU . ISBN 80-210-4145-5.
- Határ, C. 2014. Kvalita života inštitucionálnych seminárov v edukačnom inštitucionalizovaných seniorov v edukačnom kontexte. Nitra: PdF UKF. ISBN 978-80-558-0701-0.
- Jirsa, J.(ed.) 2015. Idea univerzity. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2375-9.

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

- Kováč, D. 2000. Osobnosť. Jej utváranie a sebautváranie. Bratislava: ÚEP SAV.
- Ondrejkovič, P. 2006. Úvod do metodológie sociálnych vied. Bratislava: Regent. ISBN 80-88904-44-7.
- Pelikán, J. 2007. Hledání těžište výchovy. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1265-2.
- Ruisel, I. 2005. Múdrost' v zrkadle vekov. Bratislava: Ikar. ISBN 80-551-1059-X.
- Ruisel, I. 2010. Poznanie v historických súvislostiach. Bratislava: UEP SAV. ISBN 978-80-88910-28-2.
- Steindl, R. 2000. O smrti. Bratislava: IRIS. ISBN 80-80778-90-5.
- Ústava Slovenskej republiky. Žilina: Poradca. ISBN 978-808921335-1.
- Zákon č. 36/2005 Z.Z.
- Zelina, M. 2009. Teórie výchovy alebo hľadanie dobra. Bratislava: SPN. ISBN 80-10-00456-1.

Prof. PaedDr. Ján Danek, CSc.  
Katedra pedagogiky FF UCM

Trnava  
[Jan.danek@ucm.sk](mailto:Jan.danek@ucm.sk)

prof. Pirmagambet Ishanov, DrSc.  
Socio-pedagogická fakulta Univerzity  
E.A. Buketova  
Karaganda, Kazachstan  
[ishanov@gmail.ru](mailto:ishanov@gmail.ru)

**VÝCHOVA K RODIČOVSTVU: VYBRANÉ PODNETY ZO  
ZAHRANIČIA PRE TEÓRIU, PRAX A VÝSKUM V PEDAGOGIKE  
RODINY**

**Viera Kurincová, Tomáš Turzák**

**Anotácia:** Autori prinášajú vybrané otázky prípravy na rodičovstvo, so špecifickým zameraním na materstvo. Prezentujú tému identifikácie ženy s rolou matky v ranom štádiu rodičovstva. Ide o interdisciplinárnu problematiku, ktorá je v slovenskom edukačnom prostredí zatial málo skúmaná a to i napriek tomu, že je deklarovaný významný edukačný efekt raných vzťahov medzi rodičmi a matkou a dieťaťom na jeho neskôrší vývin. Na základe štúdia vybraných zahraničných zdrojov autori upriamujú pozornosť na niektoré teórie v predmetnej oblasti, na rôzne aspekty procesu stávania sa matkou a implikácie pre edukačnú prax.

**Kľúčové slová:** výchova k rodičovstvu, fázy rodičovstva, materstvo, rola matky, proces stávania sa matkou

Abstract: The authors introduce selected tasks of parental preparation, with special regard to the motherhood. They present the process of woman identification with maternal role in the first stage of parenthood. It is an interdisciplinary topic, with the small scientific interest in Slovak educational field today, not looking at the fact, there is declared an important educational effect of early attitudes of parents and mother-child attachment for his/her further development. Based on the study of selected foreign professional sources, the authors concentrate on few relevant theories, various aspects of the process of becoming a mother and the implication for educational practice.

**Key words:** education for parenthood, phases of parenthood, motherhood, mother role, process of becoming a mother

## **Úvod**

Rodina predstavuje primárne prostredie výchovy človeka s mimoriadne významným vplyvom na celý jeho život. Tak, ako sa všeobecne prijíma spoločenský konsenzus o kardinálnom význame rodiny, existuje pedagogický konsenzus i v tom, že na partnerskej a rodičovské roly sa treba primerane pripraviť a osobnostne na ne dozrietiť. Téma rodiny a rodičovstva sa tak stala predmetom záujmu mnohých vied. Vedecké riešenie problematiky rodiny a rodičovského správania vyplýva predovšetkým z dvoch významných momentov: prvý sa vzťahuje na fakt, že rodina predstavuje základnú stavebnú časť každej spoločnosti a je s ňou v mnohostranných vzťahoch. Druhý podčiarkuje to, že každé ľudské individuum charakterizuje jeho „rodinnosť“, že človek existuje ako rodinná jednotka - homo familiaris. Rodinnosť jednotlivec nadobúda v momente svojho narodenia, rozvíja a napĺňa ju počas života (Janke, A.W. In: Kawula, S. – Bragiel, J. – Janke, A.W; 2009, s. 26, 83 – 84).

### **1. Rodičovstvo ako súčasť životnej cesty človeka**

V priebehu svojej životnej cesty, sa človek dostáva do rôznych rol. Rodičovská rola predstavuje tú, ktorú človek v svojom živote realizuje najdlhšie. R. Havlík, ktorý sa zaoberal etapami života dospelého človeka ich dal do vzťahu s rodičovstvom. Etapy dospelého veku sú podľa autora i etapami rodičovskými. V každej fáze života, od narodenia až po smrť, je evidentný zástop rodinnej tematiky. (Havlík, R., In Havlík, R. – Koča, J., 2002, s. 43 – 49).

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Rodičovstvo má svoje špecifiká. Podľa A. Kwak (2008, s. 22) je táto rola neodvratná a permanentná. Zrušiť možno rolu manželskú, profesijnú, možno zmeniť miesto bývania, ale v momente, keď sa dospelému narodí dieťa, rodičom je navždy, kým dieťa žije. Rodičovstvo nemožno realizovať jednorazovo, ale rodičovstvo a rodičovská starostlivosť je ustavičným prúdom aktivít. Úroveň napĺňania rodičovskej roly je determinovaná viacerými činiteľmi, ale rozhodujúcimi sú vek, v ktorom sa človek stáva rodičom, osobnosť rodiča, jeho minulé skúsenosti (tzv. osobná história) a kontext, v ktorom sa vzťah rodič - dieťa napĺňa. Do celého procesu vstupuje i motivácia k rodičovstvu. Tu je na jednej strane prirodzený biologický pud – dospelý chce mať dieťa, ale je tu aj kultúrny a spoločenský prvok – treba mať deti, je to normálne mať deti (Kwak, A., 2008, s. 28).

V rodičovstve prechádza človek rôznymi fázami a každá z nich (v závislosti od charakteristik vychovávaného dieťaťa a podmienok mikro, mezo, makro i exoprostredia prostredia rodiny) kladie na rodiča špecifické požiadavky na výchovné pôsobenie a starostlivosť o svoje dieťaťa. Podľa M. Hoghughi je realizovanie rodičovstva nasmerované na napĺňanie potrieb dieťaťa a na zabezpečenie jeho dobra. Dotýka sa niekoľkých sfér: 1. sféra starostlivosti (tu ide o uspokojovanie základných i vyšších potrieb dieťaťa), 2. sféra kontroly (ide tu o celý rozsah aktivít, ktoré prispievajú k tomu, že dieťa pochopí hranice, v ktorých môže konať). Kontrolovanie aktivít dieťaťa je podmienené špecifickými predispozíciami rodičov, ich pedagogickou kultúrou, kultúrnymi očakávaniami a vekom dieťaťa), 3. sféra rozvoja dieťaťa – v tejto sfére ide oveľa viac než ako o to, aby dieťa prežilo a zapojilo sa do spoločnosti vrstvovníkov. Od rodičov sa očakáva, že pre dieťa zabezpečia podnetné prostredie, ktorému vytvorí možnosti rozvoja jeho individuálnych predpokladov. V rámci uvedených oblastí rodičovskej starostlivosti o dieťa vystupujú dve úrovne: jedna slúži zabráňaniu eventuálnemu ubližovaniu dieťaťu, druhá tomu, čo môže dieťaťu pomôcť, podporiť ho (bližšie In Kwak, A. 2008, s. 24- 28).

Ak teda hovoríme o príprave na rodičovstvo, je evidentné, že ide o dlhodobý a zložitý proces. Každé životné obdobie, ktorým človek prechádza, ho pretvára svojimi podmienkami a vytvára špecifické ciele v tzv. „pred – rodičovskom“ štádiu, v štádiu bezprostrednej prípravy na rodičovstvo, v štádiu narodenia sa prvého dieťaťa a vo fáze identifikácie sa s rodičovskou rolou, v ďalších fázach napĺňania a zdokonaľovania sa v rodičovstve, či v pokračovaní rodičovstva v podobe starorodičovskej roly. V každej fáze môžu rodiny riešiť veľmi špecifické úlohy, rodičia môžu byť postavení do zložitých životných situácií (riešiť nepredvídané životné okolnosti a situačné krízy), na ktoré im v ich orientačných rodinách neboli poskytnuté modely riešenia a ktoré prirodzene neboli ani súčasťou ich inštitucionálnej (školskej) prípravy na rodičovstvo.

Prvý intenzívny kontakt má dieťa prirodzene so svojou matkou. Práve tento moment je objektom mnohých výskumných aktivít najmä v oblasti medicínskej a psychologickej. Výsledky výskumov sú cenným východiskom pre projektovanie edukačných intervencií pre budúce matky, resp. matky v prvých fázach po narodení dieťaťa, či ich usmerňovanie v procese napĺňania jeho potrieb v neskoršom živote. Stávanie sa matkou je v živote ženy mimoriadne významná (zlomová) premena. Bezproblémové prijatie roly matky, vytvorenie si materinskéj identity, je zložitým procesom, ktorý je ovplyvnený mnohými faktormi. Na druhej strane identifikovanie sa s novou rolou a spokojnosť ženy v nej má zásadný význam pre jej dieťa a pozitívny dopad na vytváranie pozitívnej rodinnej klímy a vzťahov.

### 2. Fenomén „stávania sa matkou“ v ranom štádiu rodičovstva z pohľadu súčasného výskumu

Domáca literatúra fenomén stávania sa matkou a proces identifikácie sa s materstvom takmer nerieši, napriek tomu, že práve prvé týždne po narodení dieťaťa významne ovplyvňujú rovnako matku, ako i dieťa. V psychologickej literatúre napr. nachádzame témy spojené s vytváraním väzby dieťaťa na matku (attachment a jeho rôzne úrovne, bližšie napr. J.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Bowlby, M. Ainsworth, S. Goldberg, atď.) a s prejavmi intuitívneho rodičovstva (napr. M. Papoušek). Absentuje skúmanie toho, ako je tento proces determinovaný prežívaním raného materstva matkou, i keď práve self-concept (sebapoňatie) a self-efficacy (seba-účinnosť) rané kontakty a komunikáciu matka – dieťa, ale aj atmosféru v mikroprostredí rodiny významne kontúruje. V zahraničí existuje mnoho výskumov, ktoré sú orientované na ženy, ktoré sa prvýkrát stávajú matkami. Najčastejšie sú ukotvené v téme „becoming a mother“, alebo „first time mother“, či „transmission to motherhood“. Z hľadiska pedagogicko-psychologického je téma podporená i konštituovaním prenatálnej pedagogiky a psychológie, ktoré sú tiež v našom odbornom priestore takmer neznáme. (Špecifické miesto v predmetnej výskumnej oblasti zaujíma i feministická pedagogika, resp. i materinská pedagogika – maternal pedagogy).

Významnosť a zároveň novosť uvedenej problematiky pre domáci odborno-výskumný terén ako i pre spoločenskú realitu nás viedli k štúdiu tejto fázy v živote ženy – matky.

### 2.1 Ciel' práce a metodika

Cieľom štúdie je poskytnúť stručný prehľad tém súčasného výskumu v oblasti fenoménu „stávania sa matkou“ v ranom štádiu rodičovstva. Odborné poznanie skúmaného fenoménu sme získali štúdiom príslušných encyklopédických hesiel, vybraných častí monografických prác, teoretických a empirických štúdií. Výber výskumných štúdií prebiehal ako systematické vyhľadávanie v dostupných elektronických databázach a vybraných elektronických zdrojoch (EBSCO Research Databases, ProQuest Central, ScienceDirect, SCOPUS, Google books, atď.). V druhej fáze sme uplatnili vyhľadávanie podľa zoznamov bibliografických odkazov primárnych štúdií. Kľúčovými pojмami boli „becoming a mother“, „first time mother“, a „transmission to motherhood“. Vybrané výsledky sme spracovali do podoby literárneho prehľadu fenoménu „stávania sa matkou“ v ranom štádiu rodičovstva. V preštudovaných zdrojoch sme v bezprostrednej fáze prípravy štúdie primárne sledovali: vedecko-odbornú oblast, v ktorej bola téma riešená a jej inter, či trandisciplinárny aspekt, ukotvenie „procesu stávania sa matkou“ v teórii, determinanty prijatia roly matky ženou a edukačný aspekt problematiky.

Pri zaradení konkrétnej zahraničnej štúdie do našej analýzy sme sledovali nasledujúce podmienky: výskum bol viackrát citovaný a bol publikovaný (s výnimkou významných teórií) v období od roku 1990 do súčasnosti, výskum bol publikovaný v anglickom jazyku a v relevantných vedeckých časopisoch a zdrojoch indexovaných vo vybraných elektronických databázach.

### 2.1 Prehľad vybraných výsledkov analýzy

Vzhľadom na to, že v našom pedagogickom teréne nie je predmetná téma ukotvená, považujeme predkladanú štúdiu za prvotný podnet do skúmania tejto problematiky v našich podmienkach. Pre našu analýzu sme na základe stanovených kritérií určili iba vybrané reprezentatívne výskumné štúdie, ktoré vstupne mapujú témy súčasného svetového výskumu v nastolenej oblasti.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

**Tabuľka 1** Prehľad tém súčasného výskumu v oblasti fenoménu „stávania sa matkou“ vo vybraných teoretických, prehľadových a výskumných štúdiách

Ukotvenie „procesu stávania sa matkou“ v teórii				
Autori	Rok	Výskumná vzorka	Metódy	Výsledky
Duvall, E. M.	1957	-	-	model, pozostávajúci z 8 štádií rodiny a rodičovstva
Hill, R.	1986	-	-	model procesu stávania sa matkou v jednorodičovských rodinách
Galinsky, E.	1987	228 rodičov a 396 detí	interview	model rodičovstva, obsahujúci 6 štádií
Papalia, D. E.	2003	-	-	štyri fázy vývinu rodiny a rodičovstva
Mercer, R. T.	2004	-	-	na základe výskumu identifikované 4 štádiá procesu stávania sa matkou, identifikácie s rolou matky
Determinanty prijatia roly matky ženou				
Autori	Rok	Výskumná vzorka	Metódy	Výsledky
Mercer, R. T.	1995a,b 2004	matky 4 až 8 mesiacov po narodení dieťaťa	Interview	faktory, ktoré ovplyvňujú proces stávania sa matkou: vek, priebeh pôrodu, raná separácia od dieťaťa, miera stresu, sociálna opora, osobnostné predpoklady a sebapoňatie (self-concept)
Emmanuel, E. N., et al. 2011	2011	630 žien 4 až 6 mesiacov po narodení dieťaťa	štandardizované dotazníky	vzťah medzi primeranou sociálnou podporou a uľahčením procesu stávania sa matkou.
Edukačný aspekt problematiky				
Autori	Rok	Výskumná vzorka	Metódy	Výsledky
Nelson, A.M.	2003	analýza 9 kvalitatívnych štúdií	Prehľadová štúdia výskumov spojených s prvou fázou materstva	Učenie sa „materstvu“ – rolové modely, skúsené matky, peer-teaching ako podpora adaptácie na novú rolu matky
McKellar, L.V. et al.	2002	30 matiek	focus-group	nedostatok relevantných vedomostí o materstve, potreba podpory v zmysle adaptácie na novú rolu
Cronin, C.	2003	matky 9 mesiacov po narodení dieťaťa	focus-group	v oblasti postnatálnej edukácie, okrem iného, najvýznamnejšia podpora - matiek vlastnými matkami

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

### Prehľad výsledkov analýzy

#### 1. Vedecko-odborné ukotvenie problematiky

Analyzované štúdie boli výsledkom práce odborníkov predovšetkým z medicínskej oblasti a z ošetrovateľstva (so špecifickým zastúpením pôrodných asistentiek), psychológie a sociológie. Autori v mnohých prípadoch reprezentovali výskumné tímy tvorené lekármi, sestrami, pôrodnými asistentkami a psychológmi. Koncentrácia záujmu odborníkov z uvedených oblastí sa javí ako prirodzená, nakoľko proces stávania sa matkou je časovo naviazaný na dobu tesne pred narodením dieťaťa, priebeh pôrodu a prvé týždne, resp. mesiace, po narodení dieťaťa. Tu dominuje medicínsky aspekt procesu, avšak sprevádzaný psychologickou dimenziou tejto fázy života ženy. Na druhej strane treba uviesť, že v niekoľkých štúdiach bol zdôraznený pedagogický rozmer vo vytváraní self-konceptu matky. Celý proces stávania sa matkou je ovplyvňovaný aj poznatkou bázou matky, napr. vedomosťami a zručnosťami o ranej starostlivosti o dieťaťa, vedomosťami o citových potrebách dieťaťa, vzájomnej rodičovskej starostlivosti a pod.

#### 2. ukotvenie „procesu stávania sa matkou“ v teórii

V odbornej literatúre sú prezentované rôzne teórie existencie a vývinu rodiny (pre naše potreby ako podnetné boli napr. Developmental theory of family, Ecological theory of family a i.) Veľmi často diskutovanými sú teórie o štádiach rodiny a rodičovstva. Napr. E. M. Duvall (1957) vypracovala model, pozostávajúci z 8 štádií. Tento býva často citovaný a vychádzali z neho i mnohé ďalšie modely. Uviest' možno aj teóriu o štádiach rodiny a rodičovstva vypracovanú autorkou R. Hill (1986), ktorá teóriu adaptovala na jednorodičovské rodiny.

Je prirodzené, že „proces stávania sa matkou“ je súčasťou rodičovstva ako celku, ktoré má tiež svoje etapy. Charakter rodičovského správania sa mení v priebehu veku človeka a aj rodičovstvo má podľa D. E. Papalia štyri fázy: *anticipáciu* (rozmýšľanie o rodičovstve - v tehotenstve napr. budúci rodičia uvažujú o tom, aký význam má pre nich rodičovstvo, robia si predstavy o tom, ako budú dieťa vychovávať). Ide o štádium, kedy postupne prichádza k zmene sebaobrazu dospelých na obraz „rodičov svojich detí“), „*medový*“ *mesiac* (ako obdobie učenia sa novej role, vytvárania pevnej emocionálnej väzby s dieťaťom, ale i posilnenia partnerských vzťahov medzi rodičmi), *plateau* (stredná fáza rodičovstva, vzťahujúca sa na život rodiny s deťmi až po ich dospievanie) a *uvolňovanie sa* (postupne prichádza koniec aktívnej rodičovskej roly. Trvá po fázu, kedy si deti zakladajú vlastné rodiny). (Bližšie In: Harwas-Napierala, B. 2003, s. 31). Proces stávania sa matkou možno v uvedom kontexte považovať za súčasť anticipačnej fázy a obdobie „medového mesiaca“ rodičovstva.

Teoretický model štádií stávania sa matkou - *Maternal role attainment theory*“ autorky R.T. Mercerovej (1995, vypracovaný na základe ošetrovateľského výskumu a skúseností) popisuje tiež štyri fázy, ktorými matka prechádza. Prvotné teoretické pohľady autorky na anticipačné, formálne, informálne a osobnostné štádium, ktorými žena prechádza v procese stávania sa matkou, neboli odborníkmi jednoznačne pozitívne prijaté a boli často diskutované. Napriek tomu možno v nich zachytiť isté momenty, ktoré materinskú/rodičovskú rolou sprevádzajú. V roku 2004 autorka uskutočnila na základe výskumu revíziu uvedených štádií a proces stávania sa matkou, identifikáciu s rolou matky uvádza ako: 1. štádium – Záväzok, priprútanie a príprava (**Commitment, Attachment and Preparation**). V tomto štádiu sa budúca matka prispôsobuje novej situácii, psychickým a fyzickým zmenám v tehotenstve, rieši otázky medicínskeho a zdravotného charakteru spojené s pôrodom a predstavuje si jej novú rolu, uvedomuje a učí sa, aké sú sociálne očakávania spojené s materstvom, **2. štádium - Acquaintance, Learning and Physical Restoration Stage**. Ide o čas tesne po pôrode, adaptáciu sa na narodenie dieťaťa a príchod s dieťaťom do domáceho prostredia. Matka sa adaptuje na jej novú rolu modelovaním správania, ktoré sa naučila a prispôsobením sa

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

sociálnym a rodinným normám. **3. štadium – Moving towards a New Normal.** V tejto fáze si matka začína utvárať svoju vlastnú materinskú identitu a stáva sa spokojnejšou v rozhodovaní okolo dieťaťa a v svojich materinských zručnostiach. **4. štadium – Nadobudnutie materinskej identity (Achievement of Maternal Identity).** Posledné štadium sa typicky objavuje okolo štvrtého mesiaca po narodení dieťatka. V tomto štadiu sa matke darí spojiť predchádzajúce poznatky o materstve so svojimi vlastnými skúsenosťami, cíti sa zodpovedná, kompetentná a začína si materstvo „užívať“, materinská role a pripútanie s dieťaťom jej prináša radosť. **Autorka zdôrazňuje, že charakter uvedených štadií závisí od miesta, v ktorom matka žije a dôležitý fakt, že utváranie materinskej identity je súbežné s utváraním väzby matka-dieťa** (Mercer, R.T., 2004).

Začiatkom 80. rokov minulého storočia sa otázkami fáz rodičovstva zaoberala i autorka Ellen Galinsky. Konštatovala, že tak, ako deti rastú a vývojom sa menia, menia sa aj ich rodičia a prechádzajú z jedného štadia rodičovstva do druhého. Vývoj rodičovstva skúmala cez optiku pomerne širokej variety rodičov, ktorí tvorili jej výskumnú vzorku. Viedla extenzívne interview s 228 rodičmi 396 detí. Rodičia mali veľmi rozmanité rodičovské skúsenosti (boli to rodičia v úplných rodinách, jednorodičovských rodinách, rodinách rekonštruovaných, mali prvé deti, alebo mali už i viac detí, boli lepšie i slabšie ekonomicky situovaní, mali deti s vynikajúcimi, ale i slabšími školskými výsledkami a pod. ) Nehľadiac na fakt tejto širokej variety rodičov, na základe analýz rozhovorov sa autorke podarilo kreovať model rodičovstva, obsahujúci 6 štadií (v r. 1987): 1. štadium - vytváranie predstáv (The Image-Making Stage), 2. štadium - štadium starostlivosti (The nurturing Stage), 3. štadium – štadium autority (The Authority Stage), 4. štadium – interpretačné štadium (The Interpretive Stage), 5. štadium – štadium nezávislosti (The Interdependent Stage) a nakoniec 6. štadium ako štadium odchodu (The Departure Stage).

Z hľadiska témy, ktorá je predmetom našej štúdie, je dôležité štadium prvé, ktorým rodičia/matka prechádza ešte v období tehotenstva a vytvára si predstavy o pôrode, narodení dieťatka, jeho podobe, kontaktach s ním a pod. Ide teda o štadium prípravy na rodičovstvo. Do kontextu transitívneho obdobia v rodičovstve/materstve spadá aj Galinskéj 2. štadium. Tu už rodičia/matka porovnáva svoje predchádzajúce predstavy so skutočnými skúsenosťami od narodenia dieťatka približne do 18 mesiacov, resp. 2 rokov (autorka ohraňuje ukončenie tohto štadia prvým „nie“ zo strany dieťaťa).

### 3. Determinanty prijatia roly matky ženou

R. T. Mercer, (1995), podobne ako i ďalší autori, upozorňuje na faktory, ktoré priamo, resp. sprostredkovane, ovplyvňujú rolu matky. Zo strany matky je to napríklad vek, kedy má žena prvé dieťa, priebeh pôrodu, raná separácia od dieťatka, miera stresu po narodení dieťaťa, sociálna podpora, osobnostné predpoklady a sebapoňatie (self-concept), vlastné zdravie a postoje k starostlivosti o dieťaťa i. Ďalšie sú na strane dieťaťa. Tu ide predovšetkým o jeho temperament, vzhľad – vonkajší výzor dieťaťa, jeho reakcie na podnety, úroveň zdravia a pod. Mimoriadnu úlohu tu zohráva rola otca dieťaťa, resp. partnera matky, vzťahy medzi nimi a podpora zo strany muža. Osobnosť otca je nenahraditeľná a tiež výraznou mierou prispieva k vytvoreniu materinskej identity. Vzťah matky k dieťaťu sa vytvára práve ako súčasť emocionálnej väzby a podpory medzi rodičmi. V celom procese treba pozornosť venovať ďalším oblastiam sociálnej podpory matky (Mercer, R. T. 1995).

Uvedené podporujú aj viaceré ďalšie výskumné štúdie. E. N. Emmanuel, et al. realizovala výskum na vzorke 630 žien. Prostredníctvom použitia štandardizovaných (2011) dotazníkov potvrdila štatisticky významný pozitívny vzťah medzi primeranou sociálnou oporou a uľahčením procesu stávania sa matkou.

### 4. Edukačný aspekt problematiky

Viaceré štúdie, ktoré sme analyzovali, potvrdzujú, že najväčší podiel na príprave budúcich matiek majú odborníci z ošetrovateľských služieb. Uvedené pravdepodobne

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

korešponduje s faktom, že v krajinách, kde bol výskum uskutočnený, je doba pobytu matky v nemocnici po pôrode veľmi krátka (často iba 1 deň) a starostlivosť o ňu a dieťa preberajú potom ošetrovateľské služby (pôrodné asistentky, zdravotnícka podpora matky a novorodenca a pod.) v domácom prostredí. Ako na základe vlastných skúseností a analýzy 9 kvalitatívnych štúdií spojených s prvou fázou materstva konštatuje A. N. Nelson (2003), príprava prechodu ženy do životnej fázy materstva je orientovaná najmä na oblasť jej zdravia a zdravia jej dieťaťa, osobitne na štádiá tesne pred pôrodom, počas pôrodu a v čase po ňom. Iste, ide o momenty, ktoré výrazne zasahujú do celkového spokojného prežívania tejto fázy, ale ako autorka uvádza, podpora matky úplne zlyháva v príprave na realitu toho, čo všetko materstvo prináša. Matky tiež pocitujú, že podpora, ktorú dostávajú po narodení dieťaťa, je primárne koncentrovaná na dieťaťa, nie na ne. Potreby matiek v tomto kontexte sa javia ako nenaplnené. Matky prežívajú veľmi často veľké emočné, psychické a fyzické vyčerpanie, nakoľko ich predstavy pred materstvom sa vzdialujú od množstva činností, ktoré v reálnom materstve, počas 24 hodín denne musia plniť. Učia sa materstvu a učia sa poznávať svoje dieťa. A. N. Nelson na základe odborných zdrojov a empirických výskumov uvádza, že učeniu sa v novej role prispievajú knihy pre rodičov/matky, často sa učia „pokusom a omylem“ a tak ako pred pôrodom využívali rolové modely v pozorovaní iných tehotných žien, matiek a detí (následné komparovanie s vlastným prežívaním) a projektovanie budúceho materstva, rovnako aplikovanie rolových modelov do učenia sa materstvu pokračuje i po pôrade. Menia sa len rolové modely, sú nimi už skúsené matky a ich deti. Ako pozitívne sa javia aj stretnutia s inými matkami (peer-teaching, rovesnícke učenie), výmena skúseností s nimi a akési potvrdenie toho, že v starostlivosti o dieťatko pokračujú ako iné mamky. Tiež sú využívané vlastné skúsenosti z toho, ako sa o matky v detstve starali ich rodičia/matky. Meta-analýza uskutočnená Nelsonovou poukazuje na význam rôznych intervenčných programov pre matky po narodení dieťaťa minimálne do 4-6 mesiacov, kedy býva adaptácia na novú rolu ukončená.

Na nedostatočné napĺňanie edukačných potrieb matiek po narodení ich dieťaťa na základe odbornej literatúry ako i na základe vlastného výskumu upozornili L.V. McKellar – J. Pincobe – A. M. Henderson (2002, s. 24-31). Okrem iného poukázali na slabú sebadôveru matiek v svoje materinské schopnosti v ranej fáze materstva. Táto bola silne naviazaná na nedostatok relevantných vedomostí o materstve. Ako sa na základe ich akčného výskumu (Austrália) ukázalo, v pôrodnej a popôrodnej starostlivosti o matku a dieťa je dominantná pozornosť venovaná fyziologickým a medicínskym aspektom predmetného obdobia, zatienené sú ďalšie dimenzie materstva. Zistili, že všetky matky, ktoré boli účastníčkami focus-group diskusíí, rovnako ako i pôrodné asistentky, s ktorými boli tiež vedené focus-group diskusie neboli pripravené na emocionálne reakcie spojené s narodením dieťaťa a že v raných štádiách materstva pocitujú potrebu psychologickej povahy (odstránenie neistoty v novej role, eliminovanie často uvádzaného pocitu bezmocnosti v starostlivosti o dieťa, depresívneho ladenia a pod., čo sa napokon preukázalo i v iných výskumoch predmetnej oblasti).

Zaujímavé výskumné zistenia (focus-group diskusie a individuálne hľbkové diskusie s matkami po pôrade) uvádza C. Cronin (2003). Z činiteľov, ktoré boli matkami najviac pozitívne hodnotené v oblasti postnatálnej edukácie a podpory, boli matky matiek. Tie predstavovali klúčovú osobu v pomoci mladej matke a to v každom smere priamej starostlivosti o matku, rovnako ako i o novorodenca. Vysoko pozitívne boli hodnotené rady a priama emocionálna podpora. Evidentný bol aj zástopa ďalších členov rodiny, nakoľko sa na nich dalo vždy spoločne. Táto skutočnosť sa objavila následne v odpoveďach do praxe, kde autorka výskumu odporúča väčšiu kooperáciu formálneho prenatálneho a postnatálneho servisu s rodinou mladej matky.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

### Záver

Problematika, ktorou sme sa v predkladanej štúdii zaoberali je v našom odbornom prostredí nová. Štúdium zahraničných zdrojov vytvára podnete pre domácu oblast' výskumu v oblasti prípravy na rodičovstvo, osobitne na materstvo v raných štádiach a edukačné potreby matiek. Z hľadiska metodologického sa vynára potreba hľadania relevantných výskumných metód predovšetkým kvalitatívneho charakteru.

Výsledky našej analýzy a ich porovnanie s existujúcou pedagogickou praxou sú inšpiratívne pre predškolskú pedagogiku a pedagogiku raného veku dieťaťa, predstavujú zdroje pre inováciu obsahu výchovy k manželstvu a rodičovstvu, ako i zmenu modelu starostlivosti o budúcu matku a matku dojčaťa s dôrazom na pedagogicko-psychologickej dimenziu tejto fázy životnej cesty (napr. v spolupráci so zdravotníckymi a vzdelávacími inštitúciami a materskými centrami).

### Literatúra:

- BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava : FF UK, ISBN 978-80- 969944-0-3.
- BARCLAY, L. at al. 1997. Becoming a mother – an analysis of women's experience of early motherhood. In: *Journal of Advanced Nursing*, vol. 25, no. 4, ISSN: 1365-2648, p. 719 – 728.
- BRUNTON, G. – WIGGINS, M. – OAKLEY, A. 2011. *Becoming a mother: a research synthesis of women's views on the experience of first-time motherhood*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. ISBN: 978-1-907345-06-7, [online], [cit. 2016-02-03]. Dostupné na internete: <<http://goo.gl/0CTU7X>>
- CRONIN, C. 2003. First-time mothers–identifying their needs, perceptions and experiences. In: *Journal of clinical nursing*, 2003, vol. 12.no. 2. ISSN: 1365-2702, p. 260-267
- DEAVE, T. – JOHNSON, D. – INGRAM, J.: *Transition to parenthood: the needs of parents in pregnancy and early parenthood*. [online], [cit. 2016-02-03]. Dostupné na internete: <<http://goo.gl/Od6NZG>>
- DITTRICHOVÁ, J. – PAPOUŠEK, M. – PAUL, K. a kol. 2004. *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče*. Praha : Grada. ISBN 80-247-0399-8.
- DUVALL, E. M. 1957 and the revised editions, 1962, 1967, 1971, 1977). Family development. Philadelphia: Lippincott.
- EMMANUEL, E. N., et al. 2011 Maternal role development: the impact of maternal distress and social support following childbirth. In: *Midwifery*, 2011, vol. 27. No. 2. ISSN: 0266-6138, p. 265-272.
- EDGECOMBE, G. at al. 2001. *First-time parent group Resource and Facilitation guide for maternal and Child Health Nurses*. The Victorian Government Department of Human Services. Melbourne, Victoria 2001, /managed by Department of Education and Early childhood Development, Victoria [online], [cit. 2016-02-03]. Dostupné na internete: <<http://goo.gl/5RqO7i>>
- HAVLÍK, R. – KOŘÁ, J. 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-635-7.
- HARWAS – NAPIERALA, B. (red.) 2003. *Rodzina i rozwoj człowieka dorosłego*. Poznań : Wydawnictwo Naukowe, UAM. ISBN 83-232-1322-4.
- HILL, R. 1986. Life cycle stages for types of single parent families: Of family development theory. In: *Family Relations*, 1986, p. 19-29.
- KAWULA, S. – BRAGIEL, J. – JANKE, A. W. 2009. *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek. ISBN 978-83-7611-325.
- KORNAS – BIELA, D. 2009. *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*. Lublin : Wydawnictwo KUL. ISBN 978-83-7363-931-7.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

- KWAK, A. (red.) 2008. *Rodzicielstwo. Miedzy domem, prawem, sluzbami spolecznymi*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiky Specialnej. ISBN 978-83-89600-50-9.
- KURINCOVÁ, V. – TURZÁK, T. 2012. *Výchova k manželstvu a rodičovstvu a podmienky jej realizácie (Kvalitatívna analýza skupinového interview s učiteľmi a vychovávateľmi)* In: Bargel, M. – Janigová, E. – Jarosz, E. (eds.). *Dilemata sociální pedagogiky v postmoderním světě*. Brno : Institut mezioborových studií Brno, 2012. ISBN 978-80-87182-27-7, s. 245 - 259.
- KURINCOVÁ, V. – TURZÁK, T. 2015 Rodičovská rola a poslanie materských/rodinných centier na Slovensku v skvalitňovaní rodičovstva In: Salata, E. – Mazur, M. – Bojanowicz, J. 2015 Edukacja wczoraj - dziś - jutro: Edukacja w dialogu pokoleń i budowaniu lepszej przyszłości. ISBN 978-83-88100-38-3, s. 124-131.
- LEAHY – WARREN, P. – McCARTHY, G. – CORCORAN, P. 2011. First-Time mother: social support, maternal parental self-efficacy and postnatal depression. In: *Journing of Clinical Nursing*, vol. 21, no. 3-4, ISSN: 1365-2702 p. 388-397.
- MENDELOVÁ, E. 2015. *Vybrané kapitoly o rodine a rodičovstve*. 1. vyd. Nitra : PF UKF v Nitre, 2015. 103 s. ISBN 978-80-558-0781-2.
- MERCER, R. T. 1995. *Maternal role attainment theory*. [online], [citované: 2015-09-08], dostupné na: <<http://goo.gl/k6EA0r>>
- McKELLAR, L.V. – PINCOMBE, J. – HENDERSON, A. M. 2002. Congratulations you're a mother: A strategy for enhancing postnatal education for first-time mothers investigated through an action research cycle. In: *The Australian Journal of Midwifery*, vol. 15. No:3, ISSN: 1445-4386, p.24-31.
- MERCER, R. T. 1995. *Becoming a mother: Research on maternal identity from Rubin to the present*. Springer Publishing Company.
- MERCER, R. T. 2004. Becoming a mother versus maternal role attainment. In: *Journal of nursing scholarship*, 2004, vol. 36. No. 3. ISSN: 1547-5069, p. 226-232
- NELSON, A. M. 2003. Transition to motherhood. In: *Journal of Obstetric, Gynecologic, & Neonatal Nursing*. 2003, vol.32. no.4 . ISSN: 1552-6909, p.465-477.
- PERUN, M. B. – FRANKO, I. 2013. Maternal Identity of Women in the Postpartum Period. In: *Journal of Education Culture and Society*. 2013. No 1, ISSN 2081-1640 p. 95-105.
- WILKINS, Carol. A qualitative study exploring the support needs of first-time mothers on their journey towards intuitive parenting. In: *Midwifery*, 2006, vol. 22.no. 2, ISSN: 0266-6138, p. 169-180.
- ROGAN, F. et al. 1997. „Becoming a mother“ – developing a new theory of early motherhood. In: *Journal of Advanced Nursing*. vol. 25.no. 5. ISSN: 1365-2648, p. 877-885.
- Iné zdroje:*
- Family Development Theory. [online], [cit. 2016-02-03]. Dostupné na internete: <<https://goo.gl/87I00S>>
- Maternal Role Attainment Theory by Romana Mercer, 2004. [online], [cit. 2016-02-03]. Dostupné na internete: <<http://goo.gl/4M1sG3>>
- Six Stages of Parenthood, Galinski, 1987, [online], [cit. 2016-02-03]. Dostupné na internete: <<https://goo.gl/KNpnJ6>>
- Ecological Theory [online], [cit. 2016-02-03]. Dostupné na internete: <<https://goo.gl/s0jQha>>

prof. PhDr. Viera KURINCOVÁ, CSc.

PaedDr. Tomáš TURZÁK, PhD.

Katedra pedagogiky PF UKF

Dražovská, 4

979 74 Nitra

email: [ykurincova@ukf.sk](mailto:ykurincova@ukf.sk), [tturzak@ukf.sk](mailto:tturzak@ukf.sk)

## **Transformačné procesy súčasnej rodiny a ich globálne príčiny**

**Eleonóra Mendelová, SR**

**Anotácia:** Príspevok charakterizuje rodinu ako sociálnu inštitúciu, ktorá prechádza istými zmenami pod vplyvom spoločenských, politických či ekonomických zmien. Analyzuje vybrané aspekty zmien rodinného života (zmeny vo vnímaní hodnoty manželstva, v oblasti demografických procesov, v štruktúre, vo funkciách rodiny atď.), z ktorých je zrejmé smerovanie k inej podobe a inému usporiadaniu života v súčasných rodinách. Autorka v príspevku následne analyzuje globálne príčiny uvedených zmien.

**Kľúčové slová:** rodina, zmeny rodiny, manželstvo, demografické procesy, štruktúra rodiny, rodinné vzťahy, príčiny zmien

**Abstract:** The paper describes family as a social institution which passes through some changes caused by societal, political, economic changes. There are analysed selected aspects of changes in family life (changes in perceiving the value of marriage, in demographic processes, in structure, functions of a family etc.), and there is certain direction to the different pattern and different arrangement of a life in contemporary families. The paper also analyses global reasons for introduced changes.

**Key words:** family, family changes, marriage, demographic processes, structure of family, family relations, reasons for changes

### **Rodina ako meniac sa sociálna skupina**

Rodina ako sociálny útvar, sociálna skupina logicky prechádza vlastným vývojom, a to v súlade so zmenou spoločenských podmienok. Reaguje na zmeny v najširšom spoločenskom prostredí, tieto zmeny aktívne transformuje a predáva svojim členom. Je pochopiteľné, že zo všetkých rýchlo sa meniacich aspektov nášho života sa dnes výrazne mení aj charakter inštitúcie rodiny.

Ked' hovoríme o rodine, často máme sklon považovať rodinnú štruktúru, ktorá je aktuálne platná, za rodinu, ktorá tu bola i v predchádzajúcich historických etapách. Ak sa obzrieme späť do histórie, zistíme rozdiely v rodinnej štruktúre, v hodnotových orientáciach, vzťahoch a zákonom upravujúcich rodinné vzťahy atď. a zistíme, že odrážajú celospoločenské zmeny.

Život rodín a domácností sa nemení často, ani rýchlo. Je založený na zvykoch a obyčajoch, podriaduje sa hodnotám a normám prijatým v určitom spoločenstve, má skôr sklon k sebareprodukcií, ako k premenám. Pohľad do histórie skutočne preukázal, že rodina, ktorá bola považovaná za snáď najstabilnejší výtvor našej civilizácie, sa najmenej od konca prvej svetovej vojny podstatne zmenila a ďalej sa mení. Mení sa nie marginálne, ale vo svojich najzákladnejších charakteristikách. Zmeny, pozorovateľné v posledných desaťročiach, majú väčšinou svoje impulzy na rozhraní 19. a 20. storočia, s akceleráciou po druhej svetovej vojne (Plaňava, 2000). Podobný názor prezentuje Možný (2006), podľa ktorého sa jedná o zmeny s hlbokými koreňmi, ale práve v druhej polovici 20. storočia sa zviditeľnili.

### **Zmeny súčasnej rodiny**

Rodina je všeobecne chápána ako najdôležitejšia, najintímnejšia sociálna skupina, inštitúcia, ekonomická jednotka i ako základný prvok sociálnej štruktúry spoločnosti. Pod vplyvom sociálnych aj ekonomických podmienok, kultúrnych zmien, ako aj pod vplyvom

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

prenikania vplyvu iných kultúr sa menia rôzne aspekty rodinného života. Zmeny, ktoré nastali v rodinnom živote, môžeme zhrnúť do niekoľkých oblastí:

### 1. Zmeny v oblasti manželstva

Tradičná rodina prispievala k stabilité spoločnosti i tým, že výber manželského partnera neboli v rukách tých, ktorí zakladali rodiny v novom pokolení, ale bol v rukách rodičov. Tí vyberali s ohľadom na to, nakoľko je potencionálny partner vhodný z hľadiska kontinuity rodiny, majetku i kultúrneho habitu (Možný, 1999). V predchádzajúcich generáciách rozhodovali pri výbere partnerov rôzne mimoerotické kalkulácie, úvahy o spojení urodzených rodov a ich území, neskôr hospodárskych usadlostí alebo remeselníckych dielní. Dnes sa vstupuje do manželstva, prípadne spolužitia na základe vzájomnej náklonnosti, príťažlivosti, lásky. Sobáše prestali byť určované inými záujmami ako prianím snúbencov žiť spolu. Súhlas rodičov so sobášom sa stal dodatočným a formálnym.

Kresťanstvo koncipovalo manželstvo ako inštitúciu, ktorá je nezrušiteľná. Rodinu raz založenú považovalo za doživotnú. Trvalosť rodiny bola garantovaná transcendentálnym imperatívom: „Čo Boh spojil, človek nerozlučuj“. Transcendentálna garancia zväzku však slabne a mizne. Na jej miesto nastúpila láska, založená na sexuálnej príťažlivosti. Začal rást počet rozvodov a opakovaných manželstiev.

Najdôležitejšia zmena spočíva v tom, že sa „relatívne znižuje význam a dôležitosť presvedčenia, že jedným z cieľov manželstva je stálosť a jeho dlhé trvanie“ (Syngly, 1999, s. 111). Významným faktorom je rastúca tendencia k hodnoteniu manželstva podľa miery osobnej spokojnosti, ktorú jedincovi poskytuje. „Stúpajúci počet rozvodov preto nemusí znamenať hlbokú nespokojnosť so samotným manželstvom, ale skôr rastúcu snahu o dosiahnutie hodnotného a zmysluplného vzťahu“ (Giddens, 1999, s. 165). Ako uvádzá Plaňava (1998, s. 71), „od manželstva a predovšetkým od toho druhého sa očakáva naplnenie a uspokojenie osobných potrieb: chceme byť šťastní, spokojní, milovaní, mať doma oázu bezproblémovej pohody. A keď tomu tak nie je, sme sklamani, prípadne tak rozhorčení, že začíname písat žiadost o rozvod“.

Ďalšou zmenou v kontexte s manželstvom je zmenená motivácia žien uzatvárať manželstvo. Ako uvádzá Cseh-Szombathy (1995), žena zapojená do pracovného procesu má vlastný príjem. Kým v minulosti bol sobáš pre ženy hlavným prostriedkom ich zabezpečenia, tak pre veľkú skupinu súčasných žien manželstvo nie je ekonomikou nutnosťou, keďže sú schopné samé sa užiť, dokonca aj v prípade rozvodu.

### 2. Zmeny v sexuálnom správaní

Rodina mala po stáročia monopol na legítimny sex. Tento monopol spadol. Neskúsenosť snúbencov v tejto oblasti prestala byť žiaduca a z kladnej hodnoty sa stala skôr hodnota záporná. Pomerne jasné a jednoznačné zmeny nastali v sexuálnom správaní, vrátane sexuálno – erotickej morálky, teda toho, čo sa považuje za správne alebo aspoň prípustné. Pomerne bezpečná, kvalitná, všeobecne rozšírená a masovo dostupná antikoncepcia takmer úplne oddelila sex od jeho biologického účelu – od počatia. Predmanželský sex sa v polovici 20. storočia všeobecne legitimizoval, a tak sa stal začiatkom, a nie vyvrcholením vzájomného poznávania a zblíženia.

Od začiatku 70. rokov 20. storočia stúpa prudko počet nemanželských („nelegítimných“) detí. Určitá sociálna stigma slobodných matiek sa postupom času zmenšuje. V minulosti boli slobodné matky odsudzované, negatívne hodnotené po morálnej stránke a ich deti mali dosť znevýhodnené postavenie v spoločnosti.

Mení sa tiež zloženie slobodných matiek podľa veku. Podľa Sobotkovej (2001) predtým bolo medzi nimi viac veľmi mladých žien, často nedospelých dievčat, ktoré boli tehotenstvom zaskočené, pretože možnosť otehotnenia z nerozvážnosti a nezodpovednosti podcenili. V súčasnosti začínajú prevažovať (aspoň v našich podmienkach) zrelšie ženy v období

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

strednej dospelosti, často okolo 35 rokov. Sú väčšinou zaistené, úspešné vo svojom povolaní, a napriek tomu, že nestretli vhodného partnera, chcú priviesť na svet dieťa, pokial' je čas.

### *3. Zmeny vo funkciách rodiny*

Prehľbjujúca sa delba práce a rozvoj špeciálnych inštitúcií vyvlastnili rodine celý rad tradičných funkcií. Úlohou rodiny bolo obstarávať obživu, bývanie, bola nositeľkou výchovy, pokračovania duchovných a kultúrnych hodnôt a zabezpečovala primerané podmienky pre svoju sexuálno – reprodukčnú funkciu. Spoločenským pokrokom a diferencovaním nových inštitúcií došlo na úrovni rodiny k zmenám.

Ako uvádza Matoušek (1997, s. 32), "výrazným rysom postindustriálnej rodiny je pokračujúce predávanie predchádzajúcich zodpovedností rodiny (akými sú výchova, vzdelávanie, starostlivosť o chorých a starých ľudí) štátu". Tam, kde bola rodina kedysi nezastupiteľná, nastúpili špecialisti a formálne organizácie. Škola prevzala od rodiny vzdelávanie detí a masmédiá zrušili monopol rodiny na ich socializáciu. Je zrejmé, že rola rodiny sa v socializácii dieťaťa neustále zmenšuje. Postavenie rodiny je zatlačované do úzadia mocným vplyvom vrstovníckej skupiny, ktorej hodnoty sú stále viac určované vplyvom masovo – komunikačných prostriedkov. Lekári, nemocnice a siet' sociálnych zariadení prevzali od rodiny starostlivosť o chorých, starých a postihnutých.

Mimoriadny význam nadobudli dve základné funkcie, na ktorých sa rodina zakladá a na ktorých i padá: zaistiť citové uspokojenie všetkým členom rodiny a pripraviť deti pre život v spoločnosti. Citové puto by malo byť trvalé, lebo je jedným zo základných predpokladov pre naplnenie druhej funkcie, ktorou je výchova detí. Svoju výchovnú funkciu si dnes rodina podržala len voči najmenším deťom. Častokrát sme však svedkami zlyhávania rodiny v socializačnej a výchovnej funkcií, čo môže byť klíčovým prvkom pri vzniku sociálno-patologických prejavov správania sa u detí. Dôležitým aspektom socializačného procesu a dôležitým prostriedkom proti agresívnym prejavom správania je vysoká úroveň rodičovských citov. Zo zistení, ktoré uvádzajú Yablonsky (1996), vyplýva, že synovia, ktorí sú presvedčení, že ich otcovia majú radi, sa dostávajú na „šikmú plochu“ zďaleka nie tak často ako synovia, ktorí nedostávajú otcovskú lásku. Podobne Matoušek (1997, s. 81) uvádza, že „prítomnosť otca v rodine znižuje riziko kriminálneho správania chlapcov v dosievaní“.

Nová doba priniesla význam rodiny ako útočišťa pred verejným svetom. Rodina znamená jedený oporný bod, miesto, kde sa človek môže „uchýliť“.

### *4. Zmeny v demografických procesoch a v štruktúre rodín*

Najrukolapnejším prejavom zmien v oblasti rodiny je zmena demografického správania. Na základe mnohých analýz a empirických výskumov máme k dispozícii pomerne presný obraz o reprodukčnom správaní obyvateľstva a jeho zmenách. Hlavné zmeny, ktoré sú vysvetľované ako dôsledok politických, ekonomických a spoločenských premien, môžeme zhŕnuť nasledovne:

- klesajúci počet sobášov a klesajúca pôrodnosť,
- rastúci vek pri vstupe do manželstva,
- stúpajúca rozvodovosť,
- rast počtu nemanželských spolužití,
- stúpajúci počet detí narodených mimo manželstvo,
- rastúci počet domácností bez detí alebo s jedným dieťaťom.

Sobáše a narodenie detí sú odkladané u nás na vhodnejšiu dobu, t. j. na dobu, kedy má mladý človek dokončené vzdelanie a aspoň začiatú pracovnú dráhu. Celkovo klesá ochota vstupovať do manželského zväzku tradičného typu a privedením detí na svet na seba brať zodpovednosť za ich osud (Matoušek, 1997). V súvislosti s uvedenými demografickými procesmi Plaňava (1998) uvádza, že sa zvýšil interval medzi biologickou schopnosťou splodiť dieťa a sociálno-psychologickou zrelosťou na rodičovstvo. Ešte o niečo viac sa predĺžila doba medzi biologicko-psychologickou zrelosťou a ekonomicko-profesným zabezpečením. Najviac je to

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

viditeľné u vysokoškolákov, ktorých percento postupne narastá. Ukončenie profesijnej prípravy a ekonomická možnosť založiť rodinu nastáva dnes neskôr, a tým sa predlžuje obdobie finančnej závislosti od rodičov.

Zmeny v demografickom správaní sa prejavujú v štruktúre a veľkosti rodín. Podľa Guráňa a Filadelfiovej (1998) od začiatku 50-tych rokov 20. stor. sa u nás začal prejavovať trend vertikálneho rozširovania rodiny, čo znamená, že v generačnej línií je v jednotlivých rodinách oproti minulosti zastúpených viac generácií. Z toho dôvodu dnes nie je zriedkavosťou súbežná existencia rodín pravnukov, vnukov, rodičov a starých rodičov. Je to spôsobené predovšetkým predĺžovaním strednej dĺžky života, ale aj inými skutočnosťami, ako napríklad skorým vekom žien pri prvom pôrode, nízkym sobášnym vekom a pod. Na druhej strane sa jednotlivé rodiny horizontálne zužujú, t. j. je v nich čoraz menej detí. A tým ubúda najmä súrodeneckých vzťahov, ale aj ďalších vzťahov (napr. sesternice, bratranci), ktoré boli v minulosti bohatoh zastúpené. V posledných desaťročiach stále ubúda na Slovensku viacerstvých rodín, dokonca sa zvýšil aj podiel dobrovoľne bezdetných párov.

Rozširujúcim sa trendom je klesajúci počet veľkých rodín a narastajúci počet jednočlenných domácností (Tomka, 2000). Vo všeobecnosti možno povedať, že od veľkej rodiny ide vývoj k malej rodine, kde žijú len rodičia s deťmi.

### **5. Zmeny v oblasti rodičovských rolí**

Mužovi odpradávna pripadala úloha starat' sa o obživu rodiny. Dnes sa už väčšinou na materiálnom zabezpečení rodiny zúčastňujú obaja (manželskí) partneri. Ako uvádza Cseh-Szombathy (1995, s. 143), väčšina (aj vydatých) žien pracuje. Kým v minulosti prevládal v rodinách asymetrický model delby úloh medzi manželmi, v súčasnosti sa mení na model symetrický. Kým uvedená symetria úloh je skôr len cieľom, ideálom, ale smerovanie k nej je nesporiou skutočnosťou.

Stúpajúca pracovná angažovanosť žien, rast voľného času a ďalšie činitele spôsobili, že muži začali plniť viac povinností v domácnosti a otcovia tráviť viac času so svojimi deťmi. Presadzuje sa zastupiteľnosť otca a matky v rade domáčich prác, i keď výrazne väčší podiel stále leží na matkách. Súčasná spoločnosť smeruje k tomu, že úlohy oboch rodičov sa postupne vyrovňávajú a stávajú sa vzájomne zastupiteľnými.

Predtým hlavnou otcovou úlohou bolo zabezpečiť pre rodinu obživu a chrániť ju pred nebezpečím života. Dnes je jeho pôsobenie zamerané ďaleko viac do rodiny než mimo nej. Dnešný otec teda nemá toľko práce s obživou rodiny, ale zato má nepomerne náročnejšie úlohy v oblasti psychologickej.

### **6. Zmeny v oblasti rodinných vzťahov**

Retrospektívny pohľad na rodinu v Európe v priebehu posledných desaťročí odhaluje vo vývoji rodinných vzťahov a štruktúr tieto základné procesy (Guráň – Filadelfiová - Ritomský, 1997, s. 5-6):

1. *Demokratizácia rodinných vzťahov*, t.j. pozvoľná premena tradičných, patriarchálnych rodinných vzťahov, založených na autorite muža a podriadenosti detí rodičom, na vzťahy moderné, rovnoprávne z hľadiska pohlavného, ako aj generačného.
2. *Individualizácia rodinných vzťahov*, t.j. postupný prechod od vzťahov daných, prioritne určených pôvodom človeka ku vzťahom prevažne voleným, utváraným slobodným výberom jednotlivca, založených na vzájomnej diskusii.
3. *Dynamizácia rodiny* – rodina sa stáva viac otvorenou, prístupnejšou, adaptabilnejšou na zmeny, ktoré vývoj spoločnosti prináša, ale aj na zmeny v individuálnom vývoji človeka.
4. *Pluralizácia rodinných štruktúr a foriem* – nadväzuje na predchádzajúce procesy a znamená utváranie stále širšej a komplikovanejšej palety rodinných vzťahov a formovanie väčšieho počtu rodinných štruktúr (z ktorých mnohé boli predtým ojedinelé), riadiacich sa novými, vlastnými vzormi správania.

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

Z historického hľadiska teda rodina zaznamenala nemalé zmeny. Vývojovo prešla od rodiny patriarchálnej po rodinu dvojgeneračnú, nukleárnu, od tradičnej po rodinu modernú až postmodernú, od rodiny s pevne stanovenými rolami muža a ženy po rodinu partnerskú. Zmeny sa dotýkali rozsahu a štruktúry rodiny a tým aj bohatstva vzťahov v rodine, akceptovania alebo opúšťania určitého systému rodinných hodnôt, deľby práce a stability sociálnych rolí mužov a žien, otcov a matiek, foriem rodinného spolužitia (Matejček, 1989).

### **Globálne spoločenské príčiny zmien rodiny**

Globalizácia je jedným z charakteristických javov dnešného sveta. Je to predovšetkým hospodársky proces, ktorý má celý rad následkov — ekonomických, politických, (socio)kultúrnych i environmentálnych. Azda niet oblasti ľudskej spoločnosti, ktorej by sa proces globalizácie a jej dôsledkov nedotýkal.

Vývoj rodiny nadobúda stále väčšiu dynamiku, je stále viac poznamenaný zásahmi zvonku. Ako sme už v predchádzajúcim texte uviedli, vývoj rodiny je podmienený vývojom spoločnosti, ktorý zároveň sama ovplyvňuje. V nasledujúcim teste sa pokúsime nazrieť na príčiny zmien v rodinnom živote, ktoré možno chápať ako prirodzený a nezvratný dôsledok globálnych spoločenských procesov.

Za príčiny premeny rodiny považuje Vajda (In Vajda – Kósa, 2005) skutočnosť, že možnosti jedinca na spoločenskú integráciu sa dostávajú čoraz ďalej od rodiny. Podľa Matouška (1997) moderná doba oslobodila ľudí od väzieb k širšej rodine, ku komunité, od podriadenosti cirkvi, ale daňou za oslobodenie je rozčlenenie ľudského života do sfér riadených byrokratickými aparátmi novodobého štátu, ktoré nie sú dostatočne zladené a prepojené.

Pri zmenách v živote rodín zohrávajú dôležitú rolu normy. Jednak pluralizácia noriem a rozširovanie kultúrnych horizontov (Somlai, 1999), jednak anómia, absencia noriem, ktorá stáže zladenie dôležitých rozhodnutí, životných cielov a hodnôt pri zakladaní rodiny (Vajda – Kósa, 2005). Medzi mnohými príčinami anómie je na dôležitom mieste neustála zmena pracovných a hospodárskych okolností, migrácia medzi krajinami, resp. ich časťami, čo znemožňuje vytvárať trvalú rodinnú identitu. Na jednej strane migrácia za prácou umožňuje zlepšenie finančnej situácie rodiny a rast jej životnej úrovne, no na strane druhej má aj negatívne dopady na rodinu, napr. rozdelenie členov rodiny pod vplyvom dlhodobého odlúčenia, rozpad rodín pod vplyvom neschopnosti spolužitia po návrate migranta, odkladanie založenia rodiny atď.

Nemecký sociológ Beck (1992, In Rabušic, 2001) za príčinu zmien, ktoré v súčasnej rodine prebiehajú, považuje práve protiklad medzi trhom a rodinou. Na vysvetlenie uvádzá, že tržný model modernej spoločnosti vo svojich konečných dôsledkoch implikuje spoločnosť bez rodín a detí. Moderný trh predpokladá pružnú mobilitu pracovných súkromí bez ohľadu na osobnú situáciu pracovníkov a v takom prostredí je ideálnym tržným subjektom slobodné indíviduum, neobmedzované vztahom, manželstvom alebo rodinou.

Masové rozšírenie a využívanie technických výrobkov v rodine významne prispelo k rozvoju fenoménu informačnej spoločnosti, rozvoju masovej (masmediálnej) kultúry a následne i k významnému ovplyvňovaniu hodnotových orientácií, vzorcov správania a výchovy detí v rodine. Podľa autorov Girán – Ligeti (2000) všeobecne platné hodnoty stratili platnosť, namiesto nich nastúpili hodnoty orientované na osobné záujmy. Podobný názor prezentuje Brezinka (1996, s. 116), podľa ktorého „posun v premene hodnôt smeruje od „hodnôt povinností a akceptácie“ smerom k egocentrickým hodnotám sebarozvoja“.

Zmeny nastali aj v oblasti sexuálnej morálky. Podľa Danneckera (2003, In Marková, 2007), tradičná sexuálna morálka sa stráca. Táto morálka odvodzovala mravnosť z určitého sexuálneho správania (len tieto a žiadne iné telesné zóny sa môžu využívať na sexuálne

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

účely), alebo z určitých sexuálnych foriem (sexualita je legítima iba v manželstve), alebo z pohľavia sexuálneho partnera (len s partnerom opačného pohľavia). Centrálnou kategóriou súčasnej sexuálnej morálky je požiadavka dohodnutého, schváleného sexuálneho správania. To znamená, čo je správne alebo nesprávne, neurčujú vonkajšie autority, alebo sami aktéri.

Za zvlášť markantné možno považovať zmeny v „ženskom“ spôsobe života“. Emancipačné procesy mali za následok zmeny nielen v postojoch, ale i v možnostiach v oblasti vzdelávania a práce a vo všetkých mimorodinných oblastiach života. Súhlasíme s Rabušicom (2001, s. 224), že „zmeny, ktoré so sebou prináša moderná a neskoro moderná spoločnosť, sa týkajú predovšetkým ženy. Tým, že sa žene nesmierne otvorili životné šance, jej prvoradá orientácia na manželstvo a materstvo sa oslabuje. Akonáhle má žena spoločenské, intelektuálne alebo profesionálne ambície a má prostriedky k ich napĺňaniu, láka ju menej investovať čas a energiu do výchovy detí“. Kým v minulosti bola rodina a materstvo pre ženu údelom, dnes sa stali jej voľbou. Podobný názor zdieľajú autori Ondrejkovič – Majerčíková (2006), podľa ktorých odbúravaním tradičných „zabezpečení“ žien a tradičných obmedzení sa otvorili v priebehu života ženy nové možnosti, ktoré si často navzájom protirečia a neraz ide o dilemu orientácie na povolanie alebo rodinu.

Realitou súčasných rodín je pribúdajúce ekonomicke zaťažovanie rodín. Zvýšenou zamestnanosťou oboch partnerov by mali rodiny disponovať väčším objemom finančných prostriedkov. Ako však upozorňujú Ondrejkovič a Majerčíková (2006), starostlivosť o deti predstavuje značné finančné zaťaženie, ktoré neustále rastie. Táto skutočnosť sa bezprostredne odráža v menšom počte detí v rodine, v odkladaní rodičovstva na neskoršie obdobie v nádeji na lepšiu materiálnu aj finančnú pripravenosť. Rodiny musia vynakladať v každodennej živote čoraz väčšie úsilie na uspokojovanie potrieb členov rodiny.

Okrem postmodernej ideológie je nespornou príčinou zmien čoraz väčšia snaha o udržanie individuálnej slobody (Cseh-Szombathy, 1995). Matoušek (1997, s. 31) uvádzá, že „súčasné rodiny už nie sú rodinami zakladanými kvôli deťom, ale rodinami, v ktorých sú na prvom mieste individuálne záujmy dospelých osôb“. Oproti predchádzajúcim dobám existujú vyššie očakávania partnerov, aby bol pre nich vzťah osobne uspokojivý.

Podľa Grossa (2000) je individualizácia spôsobená odklonom od tradícii na jednej strane a rozšírením možností na strane druhej. Spoločnosť príležitostí a oslabovanie tradícii nám dávajú na výber z množstva alternatívnych foriem rodinného života. Dnes, viac ako inokedy je na jednotlivcov ako a kedy si založí rodinu. Proces individualizácie má za následok oslabovanie záväznosti tradičných noriem a hodnôt, pokles významu morálnych a náboženských zákonov. To všetko je úzko spojené s anonymitou v mestách, oslabovaním sociálnej kontroly, ale aj so vznikom nových závislostí (na trhu práce, od vzdelávacieho systému, od systému zdravotného poistenia a pod.). Stúpajú tak individuálne možnosti človeka, ale aj jeho neistota a osobné riziko (Ondrejkovič, 2002).

### Záver

Záverom môžeme konštatovať, že sociálna inštitúcia rodiny prechádza v súčasnej spoločnosti zmenami: mení svoju štruktúru, naberá nové funkcie, menia sa demografické procesy, oblasť rodičovských rolí, rodinných vzťahov atď. Uvedené zmeny často vyvolávajú diskusiu o kríze rodiny nielen u nás, ale aj v celej Európe.

Verejný i odborný diskurz smeruje k hľadaniu odpovedí na otázku, aké účinky na rodinu majú globálne zmeny v ekonomických i politických základoch spoločnosti, aký vplyv majú zmeny v rodinách na ekonomickú budúcnosť a sociálny blahobyt. Vychádza z predpokladu, že nielen rodiny sa musia meniť, aby sa prispôsobili realite, ale aj kultúrne normy, verejná politika a právny systém, spolu s inými inštitúciami sa musia adaptovať na nové rodinné vzory. „Nútiť“ rodiny prijať staré, prezité vzory nie je riešením. Schodnejšou cestou je akceptovať rozmanitosť. Ako uvádzá Giddens: „mali by sme spojiť individuálnu slobodu v osobnom živote s potrebou vytvárať pevné, trvalé vzťahy s druhými“ (1999, s. 181).

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

### Literatúra:

- BREZINKA, W. 1996. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, ISBN 80-7113-169-5.
- CSEH-SZOMBATHY, L. 1995. A családi értékek változása és ennek hatása a családi funkciók alakulására. In Bakácsiné Gulyás M.(Ed.): *A nevelés társadalmi alapjai*. Szeged: JGYTF kiadó, o. 141-153, ISBN 00295089.
- GIDDENS, A. 1999. *Sociologie*. Praha: Argo. ISBN 80-7203-124-4.
- GIRÁN, J.– LIGETI, GY. 2000. *Szociológiai alapismeretek*. Pécs: Comenius, ISBN 963-00-4598-2.
- GROSS, P. 2000. Společnost' mnoha příležitostí. In Pongs, A.: *V jaké společnosti vlastně žijeme?* Praha: ISV nakladatelství.
- GURÁŇ, P.- FILADELFIOVÁ, J.- RITOMSKÝ, A. 1997. Tradičné verzus moderné: zmeny a život súčasných rodín. In *Sociológia -Slovak Sociological Review*, roč. 29, č. 1, s. 5-20. ISSN 1336-8613.
- KURINCOVÁ, V. – TURZÁK, T. 2015. Rodičovská rola a poslanie materských/rodinných centier na Slovensku v skvalitňovaní rodičovstva. In Salata, E.- Mazur, M. - Bojanowicz, J. *Edukacja wczoraj - dziś - jutro : Edukacja w dialogu pokoleń i budowaniu lepszej przyszłości*. s. 124-131. ISBN 978-83-88100-38-3.
- MARKOVÁ, D. 2007. *Predmanželská sexualita v kontextoch diverzity a variability*. Bratislava: Regent, ISBN 978-80-88904-59-5.
- MATĚJČEK, Z. 1989. *Rodiče a deti*. Praha: Avicenum.
- MATOUŠEK, O. 1997. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Slon, ISBN 80-85850-24-9.
- MENDELOVÁ, E. - GROFČÍKOVÁ, S. 2015. Hodnoty - cieľové kategórie v rodinnej a školskej edukácii. In *e-Pedagogium*, roč. 15, č. 1 (2015), online, s. 90-100. ISSN 1213-7758.
- MOŽNÝ, I. 1999. *Sociologie rodiny*. Praha: Slon, ISBN 80-85850-75-3.
- MOŽNÝ, I. 2006. *Rodina a společnost*. Praha: Slon, ISBN 80-86429-58-X.
- ONDREJKOVIČ, P. 2002. *Globalizácia a individualizácia mládeže. Negatívne stránky*. Bratislava: Veda, ISBN 80-224-0689-9.
- ONDREJKOVIČ, P. - MAJERČÍKOVÁ, J. 2006. Zmeny v spoločnosti a zmeny v rodine. In *Rodina v novom mileníu*. Nitra: FSVAZ UKF, s. 29-43, ISBN 80-8050-982-4.
- PLAŇAVA, I. 1998. *Spolu každý sám v manželství a rodině*. Praha: NLN, ISBN 80- 7106-292-8.
- PLAŇAVA, I. 2000. *Manželství a rodiny*. Brno: Doplněk, ISBN 80-7239-039-2.
- RABUŠIC, L. 2001. *Kde ty všechny děti jsou?* Praha: SLON, ISBN 80-86429-01-6.
- SOBOTKOVÁ, I. 2001. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-559-8.
- SOMLAI, P. 1999. *A sokféleség zavara: a családi életformák pluralizációja Magyarországon*. [online]. Dostupné na [http://www.demografia.hu/letoltes/kiadvanyok/Demografia/1999\\_1-2/Somlai.pdf](http://www.demografia.hu/letoltes/kiadvanyok/Demografia/1999_1-2/Somlai.pdf).
- SYNGLY, F. DE. 1999. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-249-1.
- TOMKA, B. 2000. *Családfejlődés a 20. századi Magyarországon és Nyugat-Európában*. Budapest: Osiris, ISBN 963-379-484-6.
- VAJDA, ZS.- KÓSA, E. 2005. *Neveléslélektan*. Budapest: Osiris, ISBN 963-389-728-9.
- VARGA, I. 1998. Családi szocializáció és a korszerű család. In *Pedagógiai antológia IV*. Szeged: JGYTF kiadó, s. 265 – 292. ISBN 9789637171772.
- YABLONSKY, L. 1995. *Otcové a synové*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-075-8.

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

PaedDr. Eleonóra Mendelová, PhD  
Univerzita Konštantína Filozofa  
Katedra pedagogiky PF  
Dražovská 2, 949 01 Nitra  
Tel.: +421 37 6408254  
E-mail: [emendelova@ukf.sk](mailto:emendelova@ukf.sk)

Príspevok je parciálnym výstupom výskumnej úlohy KEGA č. 036UKF 4/2014 „Ovplyvňovanie agresívneho správania žiakov formovaním optimálnej klímy školy a triedy“.

**PŘÍPRAVA NA RODIČOVSTVÍ – MOŽNOSTI A LIMITY  
SOUČASNÉ SITUACE V ČR**

**Leona Stašová**

**Anotace:** Současné rodičovství se setkává s množstvím nových podnětů, které jsou v sociálním prostoru k problematice výchovy k dispozici. Přitom je zřejmé, že jen dobře připravená rodičovská generace může obstát tvář v tvář novým výzvám současné rodinné výchovy a problémům, které s ní souvisejí. Příspěvek se proto soustředí na to, jaké možnosti vzdělávání a výchovy rodičů se dnes nabízejí v České republice a jak přípravu na rodičovství chápou současní mladí lidé. Chápe přitom inovace ve výchově v kontextu teorie difuze inovací, v níž jsou důležitými součástmi celého procesu jak obsahy samotných inovací, cesty jejich šíření, tak i samotní nositelé inovací. Uváděné výsledky vycházejí z výzkumného šetření, které analyzovalo obsah nabídky aktivit a materiálů v oblasti výchovy a vzdělávání k rodičovství a postoje mladých rodičů k této problematice.

**Klíčová slova:** rodičovství, výchova v rodině, difuze inovací, mladí rodiče

**Abstract:** Contemporary parenting is facing a lot of new approaches that are available social environment. We suppose that only well prepared generations of parents can be successful in family education and in solving of different educational problems. This paper is concerned on possibilites of parenting formation that are available in the contemporary Czech society and on understanding of preparation to parenthood by young parents. Innovations in family education and parenting are perceived in context of the diffusion theory. In this theory, the important agents are content of innovations, ways of their diffusion and actors of innovations. In this text, there are presented results from a survey that have focused on activities and materials to the parenting and family education and on attitudes of young parents to these issues.

**Keywords:** parenthood, parenting, family education, diffusion of innovations, young parents

**Úvod**

Současný sociální prostor je naplněn množstvím podnětů pro realizaci výchovy v rodině. Příprava na rodičovství je pak součástí procesů, které probíhají v životě jednotlivce v různých formách, a je též součástí celospolečenských kontextů, které ji rámují. Příprava na rodičovství je tak skryta jak v procesu „socializace k rodičovství“, tedy v onech nezáměrných formativních vlivech, kterými jsou jedinci tvárněni v průběhu jejich života, tak v procesu záměrné „výchovy k rodičovství“ nebo „vzdělávání k rodičovství“. V každém z těchto procesů je jedinec v jiném stadiu aktivace. V procesu výchovy k rodičovství můžeme vnímat jako základní formativní vliv druhých (často proto probíhá výchova k rodičovství ve škole), zatímco v procesu vzdělávání k rodičovství je aktivní sám jedinec, který se snaží na rodičovství připravovat. Všechny tyto procesy probíhají přitom v celospolečenském kontextu, v určité historické a společenské situaci, ve specifickém hodnotovém rámci společnosti, v situaci aktuálních potřeb společnosti, výchovných problémů, inovací v institucionálním rámci a obsahu výchovy a vzdělávání jako celku, ale i v určitém prostoru módních vln či trendů, které se výchovy a vzdělávání dotýkají. Lesthaeghe a Surkyn (1988, 39-41) uvádějí, že kulturní změny ve společnosti nejsou nestrukturovanými nebo jednoduše endogenními. Podle jejich zjištění si vytvářejí kohorty určité postojové a hodnotové orientace při rané socializaci a ty je provázejí i v dospělosti. Inovační procesy ve společnosti, které se týkají trendů a přístupů k rodinné výchově, jsou v tomto textu vsazeny do kontextu teorie

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

difuze a šíření inovací. Ukazují, jaké jsou současné obsahy a informační kanály šíření informací a jak je vnímají jejich potenciální nositelé. Zatímco v jiných oborech lidského působení se pro vysoce odborné působení vyžaduje předchozí dlouhodobé a zodpovědné vzdělávání, příprava, konání zkoušek či získávání certifikátů, v oblasti rodinné výchovy tomu tak není. Přitom nositeli pozitivních inovačních procesů ve výchově v rodině mohou být pouze dobře připravení, aktivní a zralí jedinci.

### **1. Inovace v rodinné výchově v perspektivě myšlenek teorie difuze inovací**

Chceme-li se zamýšlet nad inovacemi v rodinné výchově, můžeme proces jejich šíření a přijímání v populaci chápat ve světle různorodých teoretických přístupů. Jedním z nich je i teorie difuze inovací (Rogers, 1983), která ve své aplikaci byla využita např. k vysvětlování přičin poklesu plodnosti v rozvojových zemích. Ústředním motivem teorie difuze je pohled na změny ve společnosti z perspektivy šíření nových postojů a chování v populaci. Takovými novými postoji a chováním může být i široká oblast rodičovských postojů, výchovných přístupů a rodičovského chování.

„Model difuze umožňuje identifikovat postupný mechanismus osvojování si postojů a chování jedinců v populaci bez ohledu na jejich sociální pozici, její případnou změnu či proměnu celé společenské struktury.“ (Palloni, 2001, 68) V modelu difuze jsou postoje a chování přijímány bez ohledu na výhody, jež jsou s tímto chováním spojeny, jako výsledek rozhodnutí jedince ve světle chování dalších jedinců. „Změna chování a postojů určité části populace ovlivní pravděpodobnost změn v postojích a chování dalších jedinců.“ (Casterline, 2001, 7) Klíčovými momenty využití teorie difuze v oblasti rodinného chování a rodinné výchovy jsou:

- a) *inovativnost postojů a chování;*
- b) *šíření téhoto postojů a chování mezi jednotlivé složky populace.*

Šíření může probíhat jednak prostřednictvím kontaktů „face-to-face“, nebo prostřednictvím masových médií. Média se jako sociální systém podílejí na pronikání nové kultury, jejích symbolů, hodnot, postojů a vzorců chování, a to velmi zřetelně i v oblasti rodičovského chování a výchovy v rodině. Přestože je médiím v procesu difuze přiznáván významný podíl, stěžejní úlohu hraje především interpersonální komunikace.

Obsah inovací může mít různorodou povahu. Na jednu stranu je možné předpokládat, že tím, co se v rámci kultury šíří, je samo *inovační chování*, na stranu druhou lze předpokládat změnu společenského důrazu kladného na určité *ideje, postoje a hodnoty*. Tím, co se tedy v takovém případě mění, je struktura postojů v rámci populace a tyto hodnoty a ideje nesou informaci o žádoucím chování vzhledem k jejich dosahování. V rámci inovací v rodinné výchově jde tedy především o to, zda se šíří a jsou přijímány spíše určité konkrétní postupy a způsoby chování, nebo ideje a hodnoty, které jsou spojeny s rodičovstvím a výchovou dětí. Kromě povahy šířených inovací lze věnovat pozornost také času, v němž šíření probíhá, kanálům přenosu inovačních obsahů na úrovni jednotlivců i mediálních systémů, přímým či nepřímým způsobům zásahu při šíření inovačních prvků, efektu, k němuž dochází, či míre dosahu v geografickém hledisku.

Jak na úrovni mezilidských kontaktů proces difuze inovativních postojů a způsobů chování probíhá? Jak se mohou šířit a přijímat různorodé cesty rodičovského chování a přístupů k výchově v rodině? Jedinci přijímají a používají informace v rámci komplexu tvořeného množstvím faktorů a spojeného širokou škálou vzájemných vztahů. Významně pak do jejich rozhodovacího procesu vstupuje individuální sociální síť, sociální struktura, prvky sociální kontroly, charakteristika sociálního statusu, atd. Interpersonální kontakty slouží nejen jako řečiště pro tok informací, ale jako mocný způsob ovlivňování chování jedinců. Ve zjednodušeném vyjádření je tak chování jedinců velmi silně podmiňováno „reálnými či vnímanými způsoby chování dalších sob v rámci sítě sociálních kontaktů“ (Cleland, 2001, 44).

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Důvody pro přijetí inovace mohou být navázány též na různé aspekty sociálního vlivu. Jedinec může inovaci přjmout proto, že předpokládá získání pozitivního hodnocení takového přístupu u konkrétní osoby či celé sociální skupiny a upevnění své sociální pozice. V určité sociální vrstvě tedy může být nějaká oblast výchovy v rodině vnímána jako žádoucí prvek rodičovského chování, které je sociálně očekáváno a tvoří základ pozitivního sociálního hodnocení jedince v rámci jeho společenské pozice. Kunczik (1995, 185) nazývá takové důvody pro přijetí inovace *poddajností* a *identifikací*. V případě *internalizace* jedinec přijímá inovaci, protože je ve shodě s jeho hodnotovým systémem. Obsah inovace mu tak poskytuje vnitřní uspokojení, inovativní jednání je přijato z důvodu užitečnosti pro řešení nějakého konkrétního problému. Rodič tak může přijímat určité inovativní chování proto, že je v souladu s jeho přesvědčením a hodnotovou orientací. Klíčový význam pro přijetí inovace má rovněž důvěryhodnost zprostředkovatele.

Velmi podstatným momentem v procesu difuze inovativních prvků je rovněž vnitřní rozhodovací proces jedince a okolnosti, jež rozhodovací strategie obklopují. Lesthaeghe a Vanderhoeft (2001, 240-250) používají pro popis podmínek k přijetí nového modelu chování takovou formulaci, v níž jsou rozhodujícími faktory zejména *připravenost, ochota ke změně a dostupnost změny*. Faktor připravenosti směřuje k mikroekonomickému kalkulu v rámci rozhodovacího procesu jedince. Užitek a výhody vyplývající z přijetí nového způsobu chování musí převyšovat jeho nevýhody. V rámci „ochoty“ ke změně chování lze sledovat normativní aspekt nových vzorců chování. Jedním momentem je míra, do níž nové formy chování stojí proti tradičně uznávaným hodnotám a formám chování, druhým ochota jedince překonat morální odpor společnosti a vlastní strach. Odhadlání přjmout nové ideje, postoje a názory je tak spojeno s osobnostní charakteristikou jedince a sociálním prostředím, v němž se nachází. Přijetí nových způsobů chování též záleží na dostupnosti inovativních forem v praktické i čistě psychologické rovině.

Inovativnost v rámci rodinného chování souvisí významně také s připraveností a přípravou na rodičovství. Obsah šířených inovací lze nalézat v tom, jak je zacílena samotná oblast přípravy na rodičovství. Která téma, okruhy, přístupy či teorie jsou jedincům v procesu přípravy předkládány? Čím je sycen prostor nabídky informací, výchovy a vzdělávání v oblasti rodinné výchovy? Způsob přijímání inovací v rodinné výchově je pak závislý na aktérech celého procesu, kterými jsou rodiče. Jak se tedy orientují a v čem se inspirují oni sami při výchově? Jak vnímají možnosti přípravy na rodičovství současní mladí rodiče? K těmto otázkám se vztahovalo výzkumné šetření, které je představeno dále a jehož některé výsledky jsou zde prezentovány.

### 2. Výsledky analýzy českého prostředí v oblasti podnětů pro výchovu a vzdělávání k rodičovství

Hlavním cílem výzkumného šetření realizovaného v roce 2014 byla analýza možností výchovy a vzdělávání v oblasti přípravy na rodičovství dostupných v České republice(viz též Jurčíková, 2015). Hlavní výzkumnou otázkou našeho šetření tak bylo „Jaké možnosti výchovy a vzdělávání v oblasti přípravy na rodičovství jsou dostupné v České republice?“ Dalším cílem analýzy bylo také zjištění toho, jaké z nabízených možností vzdělávání současní a nastávající rodiče využívají. Pro potřeby výzkumného šetření byla využita kvalitativní analýza dokumentů a výzkumných rozhovorů.

Sběr dat pro **kvalitativní analýzu dokumentů** využil záměrného výběru metodou sněhové koule. Jako základní zdroj vyhledávání byl využit internetový vyhledávač, on-line katalog Studijní a vědecké knihovny Hradec Králové, on-line katalog Knihovny města Hradec Králové a e-shopy vybraných knihkupectví (Kosmas, Neoluxor, Knihy.ABZ.cz, Kanzelsberger, Dobrovský, Martinus, Portál, Grada a Fragment). Jako první impuls pro hledání informací byla využita klíčová slova „rodičovství, těhotenství, péče o dítě, výchova

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

dítěte, rady pro rodiče, event. rady pro maminky, rady pro tatínky“. Jednotky analýzy tak měly povahu jak elektronických zdrojů, tak také tištěných zdrojů informací.

Tabulka č. 1

Přehled jednotek obsahové analýzy

<b>Typ zdroje</b>	<b>Typ jednotek obsahové analýzy</b>
<b>Elektronický</b>	Internetové stránky - informační web
	Internetové stránky organizací – nabídky kurzů, seminářů, akcí
	Tematicky zaměřené internetové články
	Diskusní fóra, diskuze k článkům a online poradny
	Dokumenty, příručky, publikace v elektronické podobě (pdf., doc. ppt.)
<b>Tištěný</b>	Knihy (většinou populárně naučná literatura)
	Časopisy
	Informační brožury, příručky, letáky

**Výzkumné rozhovory** proběhly jak formou individuálních rozhovorů, tak formou skupinových rozhovorů. Skupinové rozhovory měly povahu elektronických diskuzních fór. Byla tak využita nestrukturovaná forma skupinového rozhovoru, která probíhala ve virtuálním prostoru. První diskuse byla založena 8. 9. 2014 na webové platformě emimino.cz a zúčastnilo se jí celkem 16 žen. Druhá diskuse byla založena 8. 10. 2014 na webu vinted.cz, této diskuse se zúčastnilo celkem 34 žen a poslední příspěvek byl vložen 10. 12. 2014. Individuální rozhovory byly uskutečněny s mladými ženami ve věku 23 – 25 let s dětmi předškolního věku. Celkem bylo realizováno 6 rozhovorů. Vybrány byly ženy s různými stupni vzdělání, aby tak bylo možné sledovat přístupy různorodých vzdělanostních skupin současných matek. Zpracování dat z této části analýzy probíhalo cestou otevřeného kódování.

Tabulka č. 2

Přehled způsobů dotazování

<b>Typ rozhovoru</b>	<b>Způsob realizace</b>	<b>Počet účastníků rozhovoru</b>
Skupinový	Elektronické diskuzní fórum e-mimino.cz	16 žen
Skupinový	Elektronické diskuzní fórum vinted.cz	34 žen
Individuální	Osobní rozhovory v terénu	6 žen

### **2. 1 Obsahová analýza vzdělávacích a výchovných nabídek pro nastávající i současné rodiče**

Hledání informací a podkladů pro vzdělávání rodičů bylo realizováno za primárním cílem postihnout šíři a obsahové zaměření současné nabídky. Všímat si bylo samozřejmě možné i jejich příp. inovačního potenciálu. Vyhledávané údaje se ukázaly být ve svém množství poměrně rozsáhlé. Přestože cílem analýzy nebylo postihnout kvantitu nabídky, pro dokumentaci šíře výsledků hledání uvádí tabulka č. 3 ukázku množství dokumentů, které nabízely např. on-line katalogy dvou vybraných knihoven.

Tabulka č. 3

Výsledky vyhledávání zdrojů v katalogu dvou vybraných knihoven

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

	Studijní a vědecká knihovna Hradec Králové	Knihovna města Hradec Králové
<b>Rodičovství</b>	19	14
<b>Péče o dítě</b>	54	21
<b>Výchova dítěte</b>	173	73
<b>Rady pro rodiče</b>	34	-
<b>Otcovství</b>	20	10
<b>Těhotenství</b>	56	9
<b>Celkem</b>	356	127

Stejně pestrá a rozsáhlá byla i nabídka při obecnějším hledání na internetových portálech. Při zadání např. hesla *rodičovství* ve vyhledávači Google se objevily nejprve odkazy na webové stránky programu **efektivního rodičovství**, které spravuje Centrum pro rodinu a sociální péči Brno a jež nabízí informace o historii metody, principech programu a aktuálních kurzech (<http://www.efektivnirodicovstvi.cz/>). Druhým odkazem z nabídky byly internetové stránky **aktivního rodičovství** (<http://aktivnirodicovstvi.cz/>), které seznamují uživatele s veřejnou konferencí na toto téma z roku 2014, již pořádaly organizace Nesehnutí, Brána k dětem a Unie porodních asistentek a také videozáznamy z akce. Při vyhledávání následují webové stránky k aktivnímu rodičovství paní Evy, která nabízí soukromě řadu kurzů k této problematice (<http://aktivni-rodicovstvi.cz/>). Další výsledek hledání odkazuje na webové stránky k tzv. **vědomému rodičovství** (<http://www.vedomerodicovstvi.cz/>). Po otevření odkazu má uživatel možnost vybrat si ze tří hlavních sekcí, a to České aromaterapie, České masáže dětí a kojenců a České školy vědomého rodičovství. Všechny sekce poskytují informace o nabízených kurzech, a tedy jsou i možnostmi vzdělávání rodičů ve vybraných oblastech. V představování výsledků vyhledávání dle různých klíčů by bylo možné detailně pokračovat, naše obsahová analýza se však soustředila hlavně na to, jaké oblasti, pro jaké cílové skupiny, jaké formy vzdělávání a přípravy na rodičovství, atp. jsou zastoupeny.

Výsledky hledání ve všech použitých zdrojích ukázaly, že nabídka vzdělávání a informací byla zaměřena na různorodé cílové skupiny. Většinou cílila jak na nastávající rodiče (např. oblasti těhotenství a péče o dítě), tak na rodiče dětí různého věku a dětí s určitými specifickými potřebami (oblast rad pro rodiče). Možnosti vzdělávání a formování rodičovské generace byly rovněž nabízeny různorodými subjekty, mezi něž patřily jak církve, neziskové organizace, tak státní instituce, ale i soukromé osoby. Zajímavé bylo i to, že na některých odkazech nebylo možné dohledat plné informace o identitě a odbornosti toho, kdo vzdělávání či informace nabízí.

Z hlediska formy nabídky byly nalezeny jak dokumenty tištěné v podobě různorodých publikací, příruček, letáků, tak i dokumenty elektronické (webové stránky, elektronické kurzy, diskuzní fóra, online poradny, apod.). Některé instituce rovněž nabízely možnost účasti na různorodých typech prezenčních kurzů, seminářů či konferencí. Některé kurzy byly nabízeny zdarma, jiné byly zpoplatněny. Zvláště tam, kde nebyla identita subjektu, který nabízí kurzy plně odhalena a částky za kurzy nebyly malé, by se mohla nabízet otázka, do jaké míry je tato nabídka pouze součástí podnikání a snahy na uvědomělých rodičích vydělávat.

Tabulka č. 4

Kategorizace nabídky v oblasti informací o rodičovství

Kritérium kategorizace	Oblasti zaměření
Dle období a věku dítěte	Těhotenství a porod

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

	Péče o dítě v období - novorozenecký, kojenec, batole, ...
	Výchova dítěte v určitém věku
Dle tematického zaměření	Kojení, spánek, výživa, výchovné problémy, vztahy, apod.
Dle pohlaví rodiče	Informace pro matky
	Informace pro otce
	Informace pro rodiče všeobecně
Dle subjektů, které informace a nabídku zprostředkovávají	Oblast školství (MŠMT, školy, vzdělávací instituce,...)
	Oblast zdravotnictví (těhotenské poradny, lékaři, nemocnice, ...)
	Další instituce (církve, neziskové instituce, ...)
	Soukromé subjekty – jednotlivci, atp.
	Média (redakce časopisů, vydavatelství, atp.)

Obsahová analýza odkryla velké množství a různorodost informací, které se dnešním rodičům nabízejí a jsou běžně k dispozici. Též formy přípravy na rodičovství mohou mít různorodou povahu a zohledňují nabídku ze strany různých subjektů. Rovněž z hlediska obsahu předávaných informací jsme mohli sledovat jejich výraznou pluralitu. Nezřídka bylo možné vedle sebe nalézt podklady se zcela odlišnými nebo i protikladnými názory a stanovisky. Takovým příkladem mohou být např. publikace *Líný rodič* (Hodgkinson, 2009) a *Koncept kontinua* (Liedloffová, 2007), které navrhují zcela odlišné přístupy k výchově dítěte a péci o něj.

Studium dostupných informací, které se nabízejí v oblasti přípravy na rodičovství, ukázalo, že tato oblast je velmi pluralitně rozvětvená. Inovativní potenciál v rodinné výchově tak lze vnímat jako poměrně značný. To znamená, že do oblasti formování rodičovského chování, postojů, hodnot i konkrétních postupů vstupuje nabídka množství podnětů, koncepcí, přístupů a konkrétních informací, kterou zprostředkovává řada subjektů včetně soukromých osob. Motivy a pozadí nabídky však nemusí být vždy zcela zřejmé. Stejně tak obsah nabízených informací je značně různorodý a k dispozici jsou informace o nejrůznějších trendech ve výchově či péci o děti. Lze také konstatovat, že nabídka obsahuje i neplacené zdroje informací či možnosti kurzů a tak může být dostupná nejrůznějším sociálním vrstvám. Klíčovým momentem je však zájem rodičovské generace tyto informace či vzdělávací nabídky využívat.

### 2. 2. Příprava na rodičovství pohledem mladých matek

Významnou úlohu v procesu přijímání různorodých inovativních podnětů v oblasti výchovy tedy sehrávají sami aktéři, kterými jsou současné rodičovské generace. Ptáme se proto též na to, jaká tato rodičovská populace je a jak k nabízeným informacím přistupuje.

Statistické a demografické údaje hovorí o tom, že současná rodičovská populace je výrazně různorodější než dříve. Data ukazují, že modální a průměrný věk současných rodičů se v posledních dvaceti letech zvýšil o cca 8 – 9 let a rozpětí věku, v němž se lidé stávají rodiči, se také rozšířil (ČSÚ, 2014). Přitom statistika ukazuje, že vzdělanost české populace také průměrně stoupá. Dle Sčítání lidu, domů a bytů roce 2011 mělo středoškolské vzdělání téměř 65% osob starších 15 let a téměř 13% vzdělání vysokoškolské. Jak uvádí např. Kraus (2015), dnešní rodičovská generace je též značně vytížená, označovaná jako „sendvičová“, vykazující i výrazné sociálně-ekonomické odlišnosti. Okruh potenciálních příjemců informací je tak zřetelně různorodější, než byl kdy dříve.

Abychom zjistili, jak přistupují ke zdrojům z oblasti možné přípravy na rodičovství sami aktéři, realizovali jsme několik typů rozhovorů, v nichž jsme se snažili získat údaje

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

k tomu, jak k přípravě na rodičovství přistupují současní rodiče. Individuální i skupinové rozhovory byly analyzovány cestou otevřeného kódování a dále jsou komentovány pouze vybrané zajímavé kategorie, k nimž jsme v procesu zpracování dat dospěli, a které se vztahují k této problematice.

Frekventovaně se nám v obou typech rozhovorů objevovalo tvrzení, že na „**rodičovství se vlastně nelze připravit**“. Dotázané ženy tak komentovaly situaci, s níž se samy setkaly jako matky a která jim ukázala, že realita je odlišná od toho, co si lze přečíst v knihách, časopisech a nebo se i naučit v kurzech. Vnímaly skutečnost péče a výchovy dítěte jako zcela autentickou, která vyžaduje zkušenosť a vlastní prožitky. Ve svých vyjádřeních byly poměrně rezolutní.

„*Podle mě se žádnou literaturou nepřipraviš na to, co přijde...*“

„*Na to tě nic nepřipraví... a pokud takový zdroj existuje, tak to je blbost, protože na tohle neexistuje UNIVERZÁLNÍ příručka.*“

Při různých příležitostech diskutující a dotázané matky zdůrazňovaly, že jde o záležitost natolik unikátní, že příliš velká příprava nakonec může i škodit, protože uzavírá rodiče do okruhu pouze získaných a předem nastavených představ. Rodič tak může snadněji ve své úloze chybovat a zůstat v zajetí předem připravených šablon a schémat. Respondentky se vyjadřovaly v tom smyslu, že příprava směřuje často k určitému univerzálnímu modelu či ideálu, zatímco každé rodičovství je naopak jedinečné a originální.

„*Mně připadá, že maminky, které se snaží za každou cenu na rodičovství připravit, jsou pak mnohem více úzkostlivé a dělají ve výchově mnohem více chyb, protože se snaží být dokonalé, až to fakt přehánějí, taková věc se nedá nastudovat...*“

Uváděly také často, že žádná příprava nemůže být dostačující pro realitu, která pak nastane a že je vlastně každý rodič vybaven určitou vnitřní intuicí, která by mu měla pomoci při výchově dítěte.

„*To ti dá pak vždycky intuice, jak na to...*“

Mezi našimi dotázanými však byly i takové ženy, které vnímaly přípravu, četbu knih, časopisů nebo různorodé kurzy jako zdroj své jistoty v rodičovství. Vnímaly tyto možnosti jako určitý opěrný bod pro rodiče. Naši kategorie jsme tak nazvali „**příprava a informace znamenají jistotu**“. Matky vnímaly nabízené možnosti tak, že jsou jim v určitých okamžicích ku prospěchu a mohou je tak využít tehdy, když potřebují. Byly rády, že takové možnosti existují a že se o ně mohou opřít zvláště v těžkých či kritických situacích. Takové ženy vnímaly jako důležité být připraveny a mít možnosti najít v nabídce podněty k řešení vlastních problémů v péči a výchově dítěte.

„*Já mám ráda vždy teoreticky jasno, takže jsem nastudovala všechno od početí, přes těhotenství, porod, kojení vývoj dítěte. Mě velké množství informací uklidňuje, skoro všechny se mi hodily.*“

„*Ke knize jsou i kurzy, kniha je náročná, kurz skvělý, měli jsme náročné dítě, se kterým nám poradili.*“

Jako významná kategorie při zpracování našich údajů rovněž vyvstala kategorie, kterou jsme navzali „**důležité jsou vzory z okolí**“. Matky totiž často uváděly, že se ve svém rodičovském chování inspirují či orientují podle toho, jak se chovali či chovají lidé, které znají. Šlo jako o vzory momentálně vzdálené (časově i místo), např. jejich vlastní rodiče, tak i o vzory z nejbližšího okolí.

„*Mám dvě kamarádky, jedna mi svým stylem výchovy byla vzorem, druhá odstrašujícím příkladem.*“

„*Já třeba přemýšlím nad tím, jak vychovávali rodiče mě a z toho si beru to dobré, co se mi líbí a tak bych chtěla vychovat i svoje dítě.*“

Ukazovalo se, že ženy se často vracejí k tradičním a blízkým zdrojům zkušenosť a informací, které vnímaly v podobě vzorů vlastních rodičů (hlavně matek), případně vzorů

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

z okolí. Interpersonální kontakty a osobní zkušenosti tak sehrávaly důležitou úlohu. Ve vztahu k nabídce informací, vzdělávání a podnětů pro rodičovství, která je k dispozici, tak pro některé ženy může být tato nabídka přínosná a jsou schopny si z ní vybrat a čerpat z ní. Na druhou stranu pro řadu žen je zkušenosť mateřství natolik unikátní, že ji vnímají jako takovou, k níž je nutná osobní zkušenosť a zprostředkovávané informace jsou pro ně pouze teoretickou informací. Rozhovory také naznačily, že nabídka informací by mohla být pro rodiče důležitá zvláště v těch okamžicích, kdy již sami skutečně jsou rodiči a stojí tvář v tvář určitým problémům spojeným s výchovou dítěte. V takové chvíli se zřejmě mohou daleko více k dostupné nabídce informací obracet. Takovou domněnkou by však bylo třeba blíže výzkumně analyzovat.

### Závěr

V realitě dnešní postmoderní nabídky informací musí být rodič schopen nejen zachytit aktuální trendy, tj. být v určitém smyslu aktivní, ale též připraven je kriticky vyhodnotit. V okamžiku, kdy se tak dostává do kontaktu s různými informacemi z oblasti rodinné výchovy a rodičovství, se tak nejprve může setkat s určitou inovativní informací, která zapůsobí na jeho kognitivní složku, ale dosud mu chybí celkové a podrobnější informace. Podnícen zájmem se může začít o novou myšlenku zajímat a vyhledávat o ní v dostupných zdrojích další informace. Obsahová analýza nabídky podnětů k rodičovství ukázala, že tato nabídka je opravdu široká a relativně dostupná. V etapě zhodnocování se jedinec snaží teoreticky aplikovat inovace na určitou konkrétní situaci a její použití hodnotí z hlediska možného využití a přínosu. Naše šetření ukázalo, že ženy, které používaly knihy či zdroje informací o rodičovství, je vnímaly jako opěrný bod pro svoje rodičovské působení a měly zároveň možnost posoudit efektivitu a přínos předkládaných postupů. Pokud se jim takové možnosti osvědčily, byly připraveny je aplikovat v praxi a předávat dalšímu okruhu příjemců. Na druhou stranu pluralita nabídky a specifickost rodičovství jako unikátní formy životní zkušenosti vedly mnohé dotázané ženy k tomu, opírat se spíše o osobní zkušenosť a vzory z nejbližšího sociálního prostředí. Ukázalo se též, že elektronická diskuzní fóra jsou velmi moderním a hojně využívaným nástrojem generačního sdílení zkušenosťí v oblasti rodičovských postojů a rodinné výchovy.

Možnosti, které tak současná nabídka přípravy na rodičovství obsahuje, jsou velmi široké a bohaté. Přináší je především nová digitální média, jimi dostupné elektronické sociální sítě i jiné způsoby rychlé vzájemné komunikace i předávání informací. Toto množství však lze vnímat rovněž jako určitý limit, protože není v silách jedince postihnout a absorbovat takové množství různorodých informací šířených nejrůznějšími informačními kanály. I proto se zřejmě část rodičů orientuje hlavně na jednou získané vzory rodičovského chování z orientační rodiny či bezprostředního sociálního okolí, které vnímají jako zdroj pro využití v souladu s vlastní rodičovskou intuicí. Od budoucích i stávajících rodičů se tak v kontextu bohaté nabídky informací o rodičovství a výchově v rodině mj. očekává adekvátní úroveň informační gramotnosti a schopnosti kritického myšlení. S jistou mírou nadsázkou lze proto vnímat výchovu k samostatnému a kritickému myšlení také jako určitý způsob výchovy k rodičovství.

### Literatura:

- CASTERLINE, J. B. 2001. Diffusion Processes and Fertility Transition: Introduction. In *Diffusion Processes and Fertility Transition*. 1. vyd. Washington: National Academy Press, ISBN 0-309-07610-2.
- CLELAND, J. 2001. Potatoes and Pills: An Overview of Innovation-Diffusion Contributions to Explanations of Fertility Decline. In *Diffusion Processes and Fertility Transition*. 1. vyd. Washington: National Academy Press, ISBN 0-309-07610-2.

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

- Demografická příručka 2014.* [online] ČSÚ. [Cit. 16. 1. 2016] Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/demograficka-prirucka-2014>
- HODGKINSON, T. 2009. *Líný rodič*. Brno: Jota, ISBN 978-80-7217-665-6.
- LIEDLOFOVÁ, J. 2007. *Koncept kontinua*. Praha: DharmaGaia, ISBN 978-80-86685-79-3.
- JURČÍKOVÁ, K. 2015. *Možnosti výchovy a vzdělávání v oblasti přípravy na rodičovství v ČR*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta UHK. Diplomová práce.
- KRAUS, B. et al. 2015. *Životní styl současné české rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus, ISBN 978-80-7435-544-8
- KUNCZIK, M. 1995. *Základy masové komunikace*. 1. vyd. Praha: Karolinum, ISBN 80-7184-134-x.
- LESTHAEGHE, R., SURKYN, J. 1988. Cultural Dynamics and Economic Theories of Fertility Change. In *Population and Development Review*. Vol. 14, No. 1, s. 18-41.
- LESTHAEGHE, R., VANDERHOEFT, C. 2001. Ready, Willing, and Able: A Conceptualization of Transitions to New Behavioral Forms. In *Diffusion Processes and Fertility Transition*. 1. vyd. Washington: National Academy Press, s. 240-264. ISBN 0-309-07610-2
- PALLONI, A. 2001. Diffusion in Sociological Analysis. In *Diffusion Processes and Fertility Transition*. 1. vyd. Washington: National AcademyPress, s. 66-114. ISBN 0-309-07610-2
- ROGERS, E. M. 1983. *Diffusion of Innovations*. 3. vyd. New York: The Free Press. ISBN 0-02-926650-5

Mgr. Leona Stašová, Ph.D.,  
Katedra sociální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové,  
Rokitanského 62, Hradec Králové,  
Česká republika, tel. +420 493 331 364,  
leona.stasova@uhk.cz

## 2 .sekcia

PhDr. Silvia Dončevová, PhD.

**ZVERENIE MALOLETÉHO DIEŤA ČA DO STRIEDAVEJ OSOBNEJ  
STAROSTLIVOSTI RODIČOV**

**Katarína Cimprichová Gežová**

**Anotácia:** Striedavá osobná starostlivosť o maloleté dieťa je veľmi zaujímavou a diskutovanou tému nielen v teoretickej ale aj praktickej rovine, nakoľko sa stretávame s rôznymi názormi odborníkov na jej využitie v praxi. Môžeme konštatovať, že striedavá osobná starostlivosť je novým inštitútom v právnom poriadku Slovenskej republiky nakoľko bol zavedený v roku 2010 novelou zákona o rodine. Cieľom je dať maloletým deťom väčšie možnosti na rovnaký pravidelný styk s oboma jeho rodičmi po splnení a dodržaní určitých podmienok.

**Klúčové slová:** rodičia, dieťa, rozvod, striedavá osobná starostlivosť.

**Abstract:** Alternating personal care of a child is a very interesting topic of discussion not only in theory but also practical level, as we meet with different opinions of experts on its use in practice. We can say that alternating Personal Care is a new institute in the legal system of the Slovak Republic since it was introduced in the 2010 amendment to the Act on the Family. The aim is to give greater opportunities to minor children at the same regular contact with both his parents, and after fulfilling certain conditions are met.

**Key words:** parent, child, divorce, alternating personal care.

Striedavá osobná starostlivosť o maloleté dieťa je veľmi diskutovanou a závažnou tému pričom sa stretávame s rôznymi názormi nielen rodičov, ale aj odborníkov. Táto starostlivosť je novým inštitútom v právnom poriadku Slovenskej republiky, ktorý bol zavedený v roku 2010 novelou zákona o rodine, ktorého cieľom je dať väčšie možnosti maloletým deťom na rovnaký pravidelný styk s oboma rodičmi po splnení určitých kritérií. Tento nový inštitút je upravený základným prameňom rodinného práva zákonom č. 36/2005 Z. z. Zákon o rodine. Novela zákona nadobudla účinnosť dňa 1. júla 2010. Ako uvádzajú B. Pavelková (2010, s. 58) „Novelou zákona o rodine, č. 217/2010 Z. z. bol do nášho právneho poriadku včlenený nový inštitút – striedavá starostlivosť. Týka sa úpravy osobnej starostlivosti rodičov, ktorí spolu nežijú, o ich spoločné maloleté dieťa. Potreba riešiť takúto situáciu súdom môže nastat napríklad v dôsledku rozvodu manželstva rodičov maloletého dieťa alebo v prípade, ak rodičia neboli manželia, ale spolu žili a toto spolužitie zaniklo.“

„Do účinnosti novely zákona o rodine bol súd povinný pri úprave výkonu rodičovských práv a povinností vždy rozhodnúť o tom, ktorému z rodičov dieťa zverí do výlučnej osobnej starostlivosti. Takéto zverenie dieťa do osobnej starostlivosti jedného z rodičov nemá charakter právneho obmedzenia výkonu rodičovských práv a povinností rodiča, ktorému dieťa nebolo zverené. Vo viacerých zahraničných právnych poriadkoch sa však rozvedenému rodičovi rodičovské práva nepriznávali. Tento právny stav sa začína v rôznych štátoch postupne odstraňovať zavádzaním tzv. spoločnej výchovy rodičov pre prípad, že spolu nežijú. Touto spoločnou výchovou sa zákon snaží preklenúť nedostatok, keď zverením do výchovy len jednému rodiča druhý rodič stráca svoje rodičovské práva a povinnosti, čo je v rozpore s Dohovorom o právach dieťa a ďalšími medzinárodnými dohovormi na ochranu práv dieťa“ (Pavelková, 2010, s. 58). Podľa ktorého záujem dieťa musí byť prvoradým hľadiskom pri akejkoľvek činnosti týkajúcej sa detí. Podľa čl. 18 ods. 1 Dohovoru o právach dieťa vynaložia štaty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, všetko úsilie na to, aby sa uznala zásada že obaja rodičia majú spoločnú zodpovednosť za výchovu a vývoj dieťa.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Je dôležité, aby si rodičia uvedomili, že rozvodom zaniká ich manželstvo a nie rodičovstvo teda obaja majú povinnosť starat sa o svoje deti. „Zakotvenie striedavej starostlivosti do Zákona o rodine umožnilo súdom neobchádzať viac zákon a zveriť dieťa rozsudkom nie výlučne jednému z nich (a druhému upraviť stretávanie), ale zveriť dieťa do striedavej osobnej starostlivosti oboch rodičov s tým, že zároveň upraví všetky súvisiace otázky. Striedavá starostlivosť v praxi znamená, že dieťa žije počas časových úsekov striedavo s jedným a potom s druhým z rodičov. Môže sa realizovať napríklad spôsobom, že sa dieťa bude stahovať z domácnosti jedného rodiča do domácnosti druhého rodiča“ (Pavelková, 2010, s. 59).

V zákone č. 36/2005 o rodine Z. z. sa uvádzajú: „Ak sú obidvaja rodičia spôsobilí dieťa vychovávať a ak majú o osobnú starostlivosť o dieťa obidvaja rodičia záujem, tak súd môže zveriť dieťa do striedavej osobnej starostlivosti obidvoch rodičov, ak je to v záujme dieťaťa a ak budú takto lepšie zaistené potreby dieťaťa. Ak so striedavou starostlivosťou súhlasí aspoň jeden z rodičov dieťaťa, tak súd musí skúmať, či bude striedavá starostlivosť v záujme dieťaťa. Súd pri rozhodovaní o výkone rodičovských práv a povinností, alebo pri schvaľovaní dohody rodičov rešpektuje právo maloletého dieťaťa na zachovanie jeho vzťahu k obidvom rodičom a vždy prihliadne na záujem maloletého dieťaťa, najmä na jeho citové väzby, vývinové potreby, stabilitu budúceho výchovného prostredia a ku schopnosti rodiča dohodnúť sa na výchove a starostlivosti o dieťa s druhým rodičom. Súd dbá, aby bolo rešpektované právo dieťaťa na výchovu a starostlivosť zo strany obidvoch rodičov, a aby bolo rešpektované právo dieťaťa na udržovanie pravidelného, rovnocenného a rovnoprávneho osobného styku s obidvomi rodičmi“ (Novela zákona o rodine č. 217/2010 Z. z. § 24, ods. 2, 4). V dôvodovej správe k návrhu zákona o striedavej starostlivosti (2010, s.1) sa uvádzajú, že „cieľom novelizácie zákona o rodine je zaviesť do praxe slovenských súdov a porozvodovej starostlivosti osvedčený systém striedavej starostlivosti o deti po rozvode rodičov. Striedavá starostlivosť zabezpečuje dieťaťu primeraný kontakt s obidvoma rodičmi, redukuje porozvodovú traumatizáciu detí, prispieva k citovej vyrovnanosti a zdravému psychickému vývoju detí. Striedavá starostlivosť sa na základe skúseností viacerých krajín, ako USA, SRN, Nórsko a Česká republika ukazuje ako najlepšia a najefektívnejšia forma porozvodovej starostlivosti o deti.“ Pod pojmom striedavá osobná starostlivosť rozumieme žitie dieťaťa striedavo s každým z rodičov v určitom pravidelnom časovom intervale, ktorý je rôzny a to na základe dohody medzi rodičmi alebo na základe rozhodnutia súdu, kde práva a povinnosti rodičov na uvedené obdobie vymedzí súd. Pri striedavej osobnej starostlivosti ide o základné rodičovské a ľudské právo podieľať sa rovnoprávne a rovnocenne na živote, výchove a starostlivosti o spoločné dieťa. Ide o naplnenie základného záujmu a základnej potreby dieťaťa mať aj po rozvode kde sa rozvádzajú rodičia, a nie dieťa oboch rodičov. Každý rodič, ktorý je spôsobilý a má vhodné podmienky podieľať sa na výchove detí, má právo a povinnosť starať sa, vychovávať a formovať svoje dieťa v rovnakej mieri matka aj otec. Nakol'ko aj Zákon o rodine č. 36/2005 Z. z. nehovorí o ochrane materstva, ale o ochrane rodičovstva. Ako tvrdí M. Fula (2012, s.180) „popriet základné právo dieťaťa na konfrontáciu s vlastným rodinným a sociálnym pôvodom cez prístup k obidvom rodovým líniám by bolo nielen veľkou nespravodlivosťou spôsobenou rodičmi, ale aj rizikovým faktorom z hľadiska schopnosti dieťaťa vytvárať stabilné vzťahy.“ Veľmi často dochádza zo strany jedného, alebo aj oboch rodičov k vzájomnému osočovaniu sa prostredníctvom detí. Nerešpektujú rozhodnutie súdu, pričom používajú rôzne výhovorky týkajúce sa zhoršeného zdravotného stavu dieťaťa, prečo nemôže ísiť k druhému rodičovi. Nie je povinnosťou súdu zveriť maloleté dieťaťa do striedavej osobnej starostlivosti, nakoľko zákon o rodine uvádzajú, že prvoradý je výhradne záujem maloletého dieťaťa. Podľa § 24 ods. 4 zákona č. 36/2005 Z. z. o rodine „súd pri rozhodovaní o výkone rodičovských práv a povinností alebo pri schvaľovaní dohody rodičov rešpektuje právo maloletého dieťaťa na zachovanie jeho vzťahu

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

k obidvom rodičom a vždy prihliadne na záujem maloletého dieťaťa, najmä na jeho citové väzby, vývinové potreby, stabilitu budúceho výchovného prostredia a ku schopnosti rodiča dohodnúť sa na výchove a starostlivosti o dieťa s druhým rodičom. Súd dbá, aby bolo rešpektované právo dieťaťa na udržovanie pravidelného, rovnocenného rovnoprávneho osobného styku s obidvomi rodičmi.“ Preto je to výlučne na úvahe súdu.

O vhodnosti voľby striedavej starostlivosti o dieťa z hľadiska jeho veku hovorí aj I. Špaňhelová (2010, s. 139) ktorá uvádzá, „že zavedenie striedavej starostlivosti odporúča rodičom od troch rokov dieťaťa, pričom do tohto veku potrebuje žiť dieťa v stabilnom prostredí. V tomto prostredí nadobudne pocit bezpečia a istoty a potom už môže dané prostredie aj meniť.“

Podľa R. A. Warshaka (Praha, s. 172) funguje striedavá starostlivosť:

- ked' obaja z rodičov sú presvedčení, že ten druhý je pre deti dôležitý,
- ked' obaja z rodičov sú presvedčení, že ten druhý je tiež dobrý rodič,
- ked' rodičia žijú blízko seba,
- ked' deti samy takú spoločnú starostlivosť chcú,
- ked' rodičia majú k spoločnej starostlivosti kladný postoj,
- ked' jeden rodič riadne dodržuje finančné záväzky voči druhému,
- ked' rodičia vzájomne spolupracujú,
- ked' sú rodičia flexibilní,
- ked' rodičia udržujú komunikáciu na slušnej úrovni,
- ked' rodičia do svojich konfliktov nezaťahujú deti.

Naopak striedavá starostlivosť zlyháva ked': (Warshak, 1996, s. 172)

- jeden rodič sa nemôže o deti primerane starat',
- jeden rodič je zjavne proti takému usporiadaniu,
- miesta, kde rodičia žijú po rozvode sú od seba dost' vzdialené,
- rodičia voči sebe pocit'ujú silné nepriateľstvo aj napriek pokusom o sprostredkovanie,
- rodičia používajú deti proti sebe ako pešiakov vo vojne.

Striedavá osobná starostlivosť môže veľmi dobre fungovať v prípade, že obaja rodičia sú zrelé a flexibilné osobnosti schopné navzájom komunikovať na úrovni, rodičia i deti samé majú kladný postoj k takému typu starostlivosti a domovy rodičov sa nachádzajú v bezprostrednej blízkosti. Zlyhávanie, prípadne absolútne znemožnenie fungovania striedavej starostlivosti nastáva vtedy, ak medzi rodičmi panuje silné nepriateľstvo, navzájom nedokážu komunikovať bez neustáleho osočovania sa, jeden z rodičov má vážne výhrady voči tomuto typu starostlivosti a ich domovy sú od seba neprimerane vzdialené (Warshak, 1996, s. 172). O striedavú starostlivosť častejšie žiadajú ženy ako muži, čo môže prameniť aj z predsudkov v našej spoločnosti ktoré pretrvávajú do dnešného dňa. Ženy striktnie trvajú na výhradnej starostlivosti matky a zo striedavej starostlivosti majú strach. To, že dieťa je zverené do striedavej starostlivosti oboch rodičov, sa prejavuje aj vo vyživovacej povinnosti rodičov. V pôvodnom návrhu novely zákona o rodine neboli upravený dosah striedavej starostlivosti na vyživovaciu povinnosť rodičov. Tieto skutočnosti boli do novely začlenené na základe doplňujúcich a pozmeňujúcich návrhov v rámci rokovania o novele v Národnej rade Slovenskej republiky. Podľa čl. I ods. 6 zákona č. 217/2010 Z. z. sa § 62 zákona č. 36/2005 Z. z. o rodine dopĺňa odsekom 6, ktorý znie: „ak je maloleté dieťa zverené do striedavej osobnej starostlivosti rodičov, súd pri určení výživného prihliadne na dĺžku striedavej osobnej starostlivosti každého rodiča alebo súd môže rozhodnúť aj tak, že počas trvania striedavej osobnej starostlivosti rodičov výživné neurčuje.“ V konečnom dôsledku to môže znamenať, že matke zostane k dispozícii menšia finančná čiastka a v mnohých prípadoch je toto jeden z dôvodov nesúhlasu striedavej osobnej starostlivosti o maloleté dieťa.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Rozhodnutia o zverení dieťaťa do starostlivosti za roky 2011 až 2014

Rok	Rozhodnutia o zverení dieťaťa do:			
	osobnej starostlivosti matky	osobnej starostlivosti otca	striedavej starostlivosti	
2011	11 696 (87,37 %)	1 142 (8,53 %)	548 (4,09 %)	
2012	10 900 (86,07 %)	1 072 (8,46 %)	692 (5,46 %)	
2013	10 133 (85,00 %)	1 031 (8,65 %)	757 (6,35 %)	
do októbra 2014	7 860 (84,24 %)	835 (8,95 %)	635 (6,81 %)	

Zdroj: Štatistický úrad SR

Ako je možné vidieť zo štatistických údajov, tak v roku 2011 bolo do osobnej starostlivosti matky zverených 11 696 detí, čo predstavuje 87,37 %, a s pribúdajúcimi rokmi tento počet zverených detí do starostlivosti matky klesá, kde do októbra 2014 to bolo 7860 zverených detí. Na strane druhej je možné vidieť, že od roku 2011 kedy bolo 1142 detí zverených do starostlivosti otca má mierne klesajúcu tendenciu. Môžeme konštatovať, že striedavá osobná starostlivosť je v našej krajine uznávaná a je prioritou v súdnych rozhodnutiach. Potvrdzujú nám to aj štatistické údaje, kde v roku 2013 bolo do striedavej starostlivosti rodičov zverených 757 detí a táto starostlivosť má rastúcu tendenciu.

Hlavným účelom striedavej osobnej starostlivosti je predovšetkým zachovanie a posilnenie rovnocenného kontaktu maloletého dieťaťa s oboma rodičmi. Týmto spôsobom odstraňujeme syndróm „nechceného dieťaťa“, ktorý často vzniká u detí, ktoré boli zverené do starostlivosti len jednému z rodičov. Deti v takejto starostlivosti na rozdiel od výlučnej starostlivosti jedného z rodičov majú lepšie rodinné vzťahy, menšie emočné problémy, sociálne sa lepšie začleňujú, sú adaptovanejšie a sebavedomejšie. Existujú zástancovia i výhradní odporcovia modelu striedavej osobnej starostlivosti a mnohí rodičia si položia otázku či a ako bude fungovať striedavá starostlivosť v praxi tak jednoznačnú odpoved' nám poskytuje M. Berger a I. Gravillon: „Najlepší prístup k starostlivosti o dieťa po rozvode spočíva určite v tom, aby rodičia zostali prispôsobiví, aby vnímali signály, ktoré im dieťa vysiela, alebo jeho explicitné žiadosti. Prispôsobiť sa potrebám dieťaťa musí vždy zostať kľúčovou zásadou“ (2010, s. 105). Je potrebné, aby si rodičia ešte pred podaním žiadosti o rozvod uvedomili, že žiadne riešenie porozvodovej situácie nenahradí zdravo fungujúcu úplnú rodinu.

### Literatúra:

- BERGER, M. – GRAVILLON, I. 2010. *Když se rodiče rozvádějí. Jak pochopit cítění dítěte a jak mu pomoci*. Praha: ISBN 978-80-7367-843-2.
- FULA, M. 2012. Rozvod a jeho dôsledky ako výzva pre rodinné poradenstvo. In *Metódy sociálnej práce s rodinou. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Bratislava: ISBN 978-80-8132-050-7.
- PAVELKOVÁ, B. 2010. č. 13-14. Inštitút striedavej starostlivosti v slovenskom rodinnom práve. In *Personálny a mzdový poradca*.
- ŠPAŇHELOVÁ, I. 2010. *Dítě a rozvod rodičů*. Praha: ISBN 978-80-247-3181-0.
- WARSHAK, R. A. 1996. *Revoluce v porozvodové péči o děti*. Praha: ISBN 80-7178-089-8.
- Zákon o rodine č. 36/2005 Z. z.

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

Cimprichová Gežová Katarína, PhDr., PhD.,  
Pedagogická fakulta UMB,  
Katedra pedagogiky,  
Ružová 13,  
974 11 Banská Bystrica, 048 446 4751,  
[katarina.gezova@umb.sk](mailto:katarina.gezova@umb.sk)

## **RODINA A TOLERANCIA INAKOSTI**

**Silvia Dončevová**

**Abstrakt:** príspevok sa zaobera rodinou ako výchovným priestorom, ktorý by mal byť otvorený voči spoločenským problémom a výzvam, a tolerantný voči inakosti (v kontexte hendikepov a obmedzení, veku, výzoru a farby pleti, rodu a pohlavia, národnosti a rasy, vierovyznania a pod.). Prináša témy, ktoré by mali podnecovať diskusiu o rodinnej výchove ako procese vzájomného zblížovania s dôrazom na solidaritu a spoluprácu - základných princípov modernej spoločnosti. Výchovu v rodine vnímame ako nástroj formovania tolerantných a solidárnych ľudí, ktorí si nebudú klásiť svoje záujmy a potreby za primárne ciele a budú chcieť tvoriť lepší svet nielen pre seba a svojich blízkych.

**Kľúčové slová:** rodina, výchova v rodine, inakosť, tolerancia inakosti

### **Úvod: čo je inakosť?**

Každá inakosť je iná, všetci iní nie sú rovnakí...  
Sylvia Porubänová

Inakosť vnímame ako odlišnosť od štandardu, priemeru, majority, davu. Táto odlišnosť je zväčša viditeľná v prejavoch správania, konania, riešenia bežných aj rizikových situácií jedinca, prežívajúceho životnú realitu v rôznych kontextoch: hendikepy a obmedzenia telesné, psychické, zmyslové, mentálne, kognitívne, obmedzenia spojené s vekom, výzorom a farbou pleti, príslušnosťou k rodu a pohlaviu, národnosti a rase, vierovyznaniu, ale aj s rozdielnosťou názoru, postoja, svetonázoru a pod.

Inakosť však vnímame najmä ako originálnosť každej osobnosti bez obmedzení. Pre slovenskú spoločnosť je typické vnímanie inakosti ako neprirozené, čudné, spojené s emóciami ako odpor, ignorácia, a marginalizovaným správaním a konaním majority. V civilizovanejších spoločnostiach je však neprekvapivo inakosť vnímaná ako prirodzená, ako pozitívna súčasť spoločnosti, vzbudzujúca rešpekt a celospoločenskú pomoc, pozitívne využitie potenciálu originality osobnosti v celom rozsahu.

Tolerancia inakosti znamená možnosť učiť sa mierumilovnosti a blahosklonnosti, predstavuje nevyhnutnosť existencie ľudského sveta vo svojej podstate. Pretože ľudský svet nie je jednotváry, tak ako nie je ani ten zvierací. Tolerancia inakosti však predpokladá aj rozvoj ďalších ľudských kvalít, potrebný pre prežitie ľudskej civilizácie, teda toho, čo nás od zvieracej ríše odlišuje:

- **racionálnosť:** prejavuje s v rozumnom chápaní faktorov inakosti ako prirodzených a všeľudských,
- **empatickosť:** hovorí o zmysle pre hlboké pochopenie existencie toho druhého,
- **sociálnosť:** znamená pochopenie filozofie prežívania života v prepojení s inými ľudskými bytosťami,
- **láskavosť:** je jedinečnou vlastnosťou výnimočných ľudských bytosťí, ktoré svoju existenciu vnímajú len a len cez iné bytosťi,
- **kooperácia:** predstavuje skutočnosť pokojného spolunažívania bez nevraživej súťaže a nezmyselného preceňovania,
- **zdieľanie:** je prapodstatou ľudského sveta, kde nikto nie je sebe samému „ostrovom“ bez potreby blízkosti iných a výsledkov ich existencie.

Inakosť nie je nuda stereotypu, inakosť je životná pestrosť a radosť z prežívania svojej originálnej osobitosti. My z nej často robíme strašiaka – strach však pramení z neznalosti, nie zo skutočnosti. V skutočnosti je všetko oveľa viac farebné, nie len čierne a biele. V rodine to

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

platí obzvlášť: každý jedinec v nej je osobnosťou, jedinečnou a nezameniteľnou. A ako tak by mala byť vnímaná a rešpektovaná, aby rodina naplnila svoj zmysel.

### **Zdravotné postihnutia a obmedzenia**

„Zdravie predstavuje pre človeka najdôležitejšiu hodnotu, pretože ľudia si uvedomujú súvis medzi dobrým zdravotným stavom a kvalitou svojho života. Väčšina ľudí neberie dobrý zdravotný stav ako niečo samozrejmé, neuvedomuje si priame dopady nepriaznivého zdravotného stavu na život človeka. Spoločnosť akoby zabúdala na ľudí so zdravotným postihnutím a preto nepozná ich potreby, obmedzenia a bariéry, s ktorými sa stretávajú, a ktoré musia každodenne prekonávať“.<sup>12</sup> Aj v tomto prípade zohráva poznanie dôležitého rolu – často z nevedomosti spôsobujeme ešte väčšie bariéry medzi zdravými jedincami a jedincami so zdravotnými obmedzeniami, čím naše zbližovanie ešte viac komplikujeme.

Osoby so zdravotným postihnutím zahŕňajú osoby s dlhodobými telesnými, mentálnymi, intelektuálnymi alebo zmyslovými postihnutiami, ktoré v súčinnosti s rôznymi prekážkami môžu brániť ich plnému a účinnému zapojeniu do života spoločnosti na rovnakom základe s ostatnými (Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím, 2013). Preto je cieľom rodinnej výchovy k tolerancii v tejto oblasti viest' deti a mladých ľudí k poznaniu, že medzi nami prirodzene žijú ľudia, ktorí sa narodili a musia žiť s rôznymi typmi obmedzení, ktoré im sťažujú kvalitu života, a preto potrebujú rešpekt zo strany majoritnej spoločnosti, nie ďalšie prekážky, ťou vytvorené. Títo ľudia nepotrebuju náš súcit, ale našu empatiu a vhodné podmienky korešpondujúce s ich špecifickými potrebami. Benefitom tejto výchovy by malo byť uvedomenie si hodnoty zdravia a váženie si toho, o čo sme sa sami nepričinili.

### **Ageizmus**

Koval (2001b, s. 24) uvádza, že „termínom používaným na vykreslenie istých stereotypov a iných škodlivých negatívnych tendencií zameraných proti starším ľuďom sa stal ageizmus“. Pod pojmom ageizmus sa skrývajú rôzne formy diskriminácie, šikanovania, násilia páchaného na starých ľuďoch, ktoré svorne odražajú neúctu k veku a nepochopenie jeho zákonitostí a pozitív. „Problém starých ľudí je vo väčšine ekonomickej vyspelých štátov čoraz aktuálnejší. Tí, ktorí majú negatívny pohľad na seniora a sú šíritelia rôzneho druhu diskriminácie, považujú starnúceho a starého človeka vo všeobecnosti za semilného, rigidného a otravného tvora, ktorý sa stáva bremenom pre rodinu a okolie (Palát, 2003). Pre mnohých ľudí je stále ľažšie pochopiť, že vekom sa človek prirodzene vracia späť do čias detstva, ohrozenia a bezbrannosti, len s tým rozdielom, že už ho nie je možné prevychovať“.

Vek sú v prvom rade skúsenosti. Vek si už zo svojej povahy vyžaduje rešpekt a úctu, znamená fakt, že človek prežil veľa dobrého aj zlého a zaslúži si slušné a empatické správanie kohoľvek, kedykoľvek a v akejkoľvek situácii. Cieľom rodinnej výchovy k tolerancii starších ľudí je formovať deti a mladých ľudí tak, aby si vážili svojich predkov, ktorým vdácia za život, podmienky, možnosti a príležitosti, poznatky a skúsenosti, ktoré stačí iba zdieľať a pretvárať. Každá civilizácia, ktorá si neváži svojich „starešinov“, je odsúdená na zánik - zdieľané skúsenosti nás posúvajú vpred.

### **Rovnosť medzi pohlaviami**

*Rodová rovnosť* vychádza z pochopenia citlivého prístupu k jednotlivým rodom. Znamená spravodlivé zaobchádzanie so ženami a mužmi, čo môže znamenať tak rovnaké zaobchádzanie, ako aj zaobchádzanie, ktoré je rozdielne, ale je ekvivalentné z hľadiska práv, výhod, povinností a možností. Každý človek má právo slobodne rozvíjať svoje schopnosti a

<sup>12</sup> <https://www.employment.gov.sk/sk/rodina-socialna-pomoc/tazke-zdravotne-postihnutie/kontaktne-miesto-prava-osob-so-zdravotnym-postihnutim/>

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

záujmy a mať na výber alternatívy bez obmedzení rodovými rolami. Rovnosť patrí k tzv. normatívnym pojmom, založeným na hodnotách a ideáloch. Vo svojej najzákladnejšej forme je rovnosť definovaná vzťahom k rovnakej hodnote. Ide o morálny princíp, ktorý je odvodený od všeobecnej ľudskosti bez ohľadu na rod, etnickú príslušnosť, sociálnu triedu, sexuálnu orientáciu alebo iné charakteristiky. Vo feministickom prístupe je základným cieľom rovnosť žien a mužov. Vychádza z toho, že ženy majú rovnaké schopnosti ako muži, a teda obidve pohlavia majú mať prístup k rovnakým príležitostiam a aktivitám a majú sa hodnotiť rovnako. Od 19. storočia feminismus zastával myšlienku, že ženy a muži sú rozdielni a že schopnosti a vlastnosti žien by mali byť uznané za rovnako hodnotné ako vlastnosti mužov (glosar.aspekt.sk) (Przybysz-Zaremba, 2014).

V poslednom čase stále častejšie počuť na Slovensku hlasy, ktoré označujú rodovú rovnosť za ideológiu dôsledkami podobnú fašizmu. „Protirodová“ kampaň pred referendom v niektorých vyjadreniach tradične ladených organizácií chvíľami pripomínila hon na čarodejnice. Teda nebola podložená ani racionálnymi argumentami, ani serióznymi vedeckými teóriami či dokonca výskumami, ktoré by preukazovali negatívne dopady rovnosti medzi mužmi a ženami na zachovanie rodiny. Naopak obmedzovala práva tých jedincov, ktorí nezdieľajú konzervatívne názory a vytvárala takú atmosféru v inak tolerantnej spoločnosti, že je možné hovoriť o rozdelení spoločnosti na dva nezmieriteľné tábory.

Rovnosť medzi rodmi nie je neprirodená a nie je proti prírode. Je základným právom, základnou hodnotou, súčasťou spravodlivého zaobchádzania a morálnym princípom. Je právom človeka slobodne rozvíjať svoje schopnosti a záujmy, využiť alternatívy bez rodových obmedzení. Prečo je dôležité uvažovať o rodovej rovnosti a posúvať hranice našej tolerancie? Kým neboli k dialógu o spoločnosti a k vytváraniu vedeckých oblastí prizvané ženy so svojou ženskou skúsenosťou, bola verejná oblasť života v spoločnosti a veda ako taká obrazom čisto mužskej skúsenosti a mužského pohľadu na svet, teda jednostranná. Mnohí/mnohé si uvedomujú, že jednostranne patriarchálny systém v moderných demokratických spoločnostiach už dnes nie je trvalo udržateľný, nielen pretože je diskriminačný, ale pretože je neefektívny. Rovnosť žien aj mužov znamená rovnosť schopností, rovnosť príležitostí, rovnosť v deľbe práce a hodnotení.

Cieľom rodinnej výchovy k rovnosti medzi mužom a ženou nie je to, aby sme boli všetci rovnakí, ale aby sme si boli všetci rovní. Argumenty odporcov, že žena nemôže byť rovnaká ani rovnako zmýšľajúca ako muž, a naopak, sú teda pravdivé. Dokonca sa ani nebudú rovnako správať a konáť, ale majú právo sa rozhodnúť, ako to bude podľa nich samých, nie podľa spoločenských očakávaní a pravidiel. A majú právo na rovnaké podmienky, nech už ide o rodinu, školu alebo prácu. Ide o súčasť základného princípu demokracie: rovnosť občanov. Každý jedinec má právo rozhodnúť sa, ako bude žiť/konáť/správať sa ako muž alebo žena podľa vlastného rozhodnutia, nie podľa očakávaní spoločnosti = som taký, aký chcem byť, nie ako mám byť.

### Mýtus krásy

„Mýtus krásy nám navráva, že kvalita zvaná "krásu" objektívne a univerzálne existuje. Ženy ju musia chcieť stelesňovať a muži musia chcieť vlastniť ženy, ktoré ju stelesňujú. Toto stelesňovanie je imperatívom pre ženy, a nie pre mužov. Je to stav nevyhnutný a prirodzený, pretože je daný biológiou, sexualitou a evolúciou: Silní muži bojujú o krásne ženy a krásne ženy sú úspešnejšie v reprodukcii. Krásu žien musí korelovať s ich plodnosťou, a keďže tento systém je založený na sexuálnom výbere, je nevyhnutný a nemenný. Nič z toho nie je pravda“ (Wolf, 2000). Mýtus krásy sa však už netýka iba žien, ale „dobehol“ aj mužov. Narcizmus ako životná filozofia sa vkráda do života dievčat a chlapcov, ale nie je to iba nekritické vnímanie seba samého v pozitívnom zrkadle, ale práve naopak, v tom negatívnom. Dnešným

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

trendom je kult tela a ten vedie k nešťastným koncom, pretože nie každý jedinec má na to predpoklady.

V priebehu socializácie sa, okrem iných vecí, učíme aj spôsob, akým nazeráme na vlastné telo a výzor, ako ich hodnotíme. Prostredníctvom vzorov, ktoré spoločnosť ženám predkladá, sa dievčatá učia, čo je to „pravá krása“. Mýtus krásy má preto nezanedbateľný vplyv na to, akým spôsobom (nielen) dievčatá a ženy vnímajú svoje telo, a na ich sebavedomie. Súčasný ideál vnucuje ženám štandardy krásy nedospelých dievčat. Prirodzené zmeny spôsobené vekom sa považujú za problém, ktorý vyvoláva večnú nespokojnosť žien so svojím vlastným telom. Vrásky, nadváha, celulítida sú pre mnohé ženy tým najväčším strašiakom. Kozmetický priemysel prezentuje vek ako katastrofu, proti ktorej treba bojovať.<sup>13</sup>

Cieľom rodinnej výchovy k tolerancii seba samého je formovať deti a mladých ľudí k racionálnemu postihu k vlastnej telesnosti a výzoru. Dôležité je, ako sa človek cíti, nie ako vyzerá, nikto si svoj výzor/farbu pleti nevybral ani nezaslúžil. Mýtus krásy je plochý, prázdný obdiv pominuteľnosti, ktorý spôsobuje nešťastie, zúfalstvo, násilie, ničenie zdravia telesného aj duševného.

### Imigrácia a integrácia

Migráciou označujeme proces, kedy jednotlivci i celé skupiny ľudí z rôznych dôvodov opúšťajú svoje domovy. „Migrácia ako taká sa v dejinách objavuje skoro v pravidelných intervaloch. Posledná väčšia migrácia bola po druhej svetovej vojne, kedy z mediteránnej oblasti prišlo do Európy veľké množstvo lacnej pracovnej sily (automobilový priemysel). V súčasnosti popri všetkých notoricky známych krízach pribudla ďalšia, tzv. migračná kríza, ktorá svojou veľkosťou môže zmeniť pomery v Európe. Migrácia je vlastne „zmena bydliska“ a tento fakt skúma demografia. Existujú rôzne príčiny, prečo dochádza k migrácii v rôznych etapách ľudstva, ale nedá sa z tých príčin vylúčiť ani globalizácia“ (Mareková 2015). Súčasná mobilita ľudí je vyššia ako kedykoľvek predtým v novodobej histórii a naďalej prudko stúpa, čím sa stáva jednou z určujúcich globálnych otázok 21. storočia. Z približne 200 štátov sveta skoro všetky sú zdrojové, tranzitné alebo cieľové územia pre migrantov.<sup>14</sup> 21. storočie je storočím globalizácie, čo prináša nielen masívny presun informácií, služieb a tovaru, ale aj presun veľkého množstva ľudí s rôznymi očakávaniami – za lepšou prácou, lepšími podmienkami pre deti, lepším životom. Naša krajina stále nie je cieľovou adresou týchto más, ale to neznamená, že sa na tento novodobý fenomén netreba pripraviť. Je súčasťou našej občianskej zodpovednosti byť otvorení potrebám ľudí z krajín zmietaných vojnou, ktorí hľadajú lepšie životné podmienky.

Na Slovensku žije vyše 84-tisíc cudzincov s povolením na pobyt. Predstavujú 1,56 % zo všetkých obyvateľov Slovenska. Občania z krajín mimo Európskej únie (tzv. cudzinci z tretích krajín) tvoria 41,6 % z celkového počtu cudzincov u nás. Aj napriek tomu, že Slovenská republika patrí v rámci Únie ku krajinám s najnižším podielom cudzincov v rámci populácie, od vstupu SR do Únie sa počet cudzincov na Slovensku niekoľkonásobne zvýšil a ich počet rastie. Tento migračný trend vedie k väčšej kultúrnej a náboženskej diverzite, pričom podľa rôznych výskumov majoritná spoločnosť nemá dostatok informácií o migrácii a pretrvávajú v nej predsudky a stereotypy k cudzincom.<sup>15</sup> Poznatky multikultúrneho charakteru sú celkovo na Slovensku problém, ked'že máme stále pocit, že sa nás to netýka.

Cieľom rodinnej výchovy k tolerancii iných národností je formovanie detí a mladých ľudí k pochopeniu, rešpektu iných kultúr, tradícií a mentalít, a prirodzeného záujmu o ne na úrovni jazyka, zvykov, jedla, hudby, tanca, pamiatok, literatúry a pod. Súčasťou je pochopenie zákonitostí migrácie/emigrácie/imigrácie vzhľadom na globálne problémy (vojnové konflikty,

<sup>13</sup> <http://www.ruzovskyamodrysvet.sk/sk/hlavne-menu/ucebna/seminare-a-prednasky/lebo-vy-za-to-stojite>

<sup>14</sup> <http://www.iom.sk/sk/migracia/migracia-vo-svete>

<sup>15</sup> <http://www.iom.sk/sk/aktivity/integracia-migrantov>

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

chudoba, hlad) a nevyhnutnosť pomoci pri integrácii ľudí, ktorí sú nie vlastnou vinou nútene hľadať si nový domov a novú krajinu na slušný život.

### **Vojna vierovyznaní**

Súčasný svet je zmietaný konfliktami, ktorých zdanlivými príčinami sú rozdielne pohľady na vieru. Skutočnými príčinami vojen v minulosti aj dnes sú však iba osobné túžby jednotlivcov, ktorí si skrže nich napĺňajú svoje sebecké žiadosti. Ich motiváciou nie sú vznešené spoločné ciele, ale prízemné sociopatické bludy.

Cieľom výchovy k tolerancii náboženstiev je formovať deti a mladých ľudí k pochopeniu a rešpektovaniu práva na vieru na základe dobrovoľného rozhodnutia. Vzhľadom na aktuálne zintenzívňujúce sa konflikty spôsobené rozdielnosťami náboženstiev a vzájomnou nevraživosťou ich členov je vyslovene nevyhnutné hovoriť o tom, že pojed viera a náboženstvo nie je v súlade s pojmom konflikt, agresivita, násilie. Nech už verím v čokol'vek, viera by nás mala naplňať láska, nie nenávistou – preto násilie v mene viery nie je pravdivé, ale lživé, sebecké a nenapĺňa pravidlá žiadnej viery.

### **Záver: prečo má byť výchova mierumilovná?**

Inakosť je medzi nami, nie mimo nás. Žijeme s ňou, pretože sa týka nás všetkých – možno nie priamo, a možno už zajtra to tak bude. Inakosť je však aj v nás samých, my všetci sme nejakým spôsobom „ini“ – sme originálni vo svojej podstate. Každý z nás potrebuje mať pre svoju inakosť priestor, podmienky na slobodnú sebarealizáciu, a hoci tú našu inakosť možno nevidno tak, ako v spomínaných oblastiach, často práve pre ňu zažívame nepochopenie okolia a prináša nám traumu.

Cieľom výchovy vo všeobecnosti má byť vedenie detí a mladých ľudí k:

- rešpektu ku všeľudským hodnotám,
- spolunažívaniu a ľudskosti,
- zdravým/racionálnym názorom a postojom,
- občianskej zodpovednosti,
- vytváraniu sveta lepšieho nielen pre seba, ale aj pre druhých.

Výchova je všemožný nástroj, ktorý sa vo vhodných intenciách stáva našim najlepším pomocníkom. A môže to byť aj presne naopak, môže byť nástrojom zneužitia dôvery tých, ktorí ku svojim vychovávateľom vzhliadajú ako k ideálnym vzorom. Môže byť užitočná, no iba vtedy, ak nebude stereotypná. Stereotyp v nej zabíja to, čo je na nej najlepšie – lásku k iným bytostiam, a vytvára priestor pre sebalásku.

Ľudia boli predurčení žiť spolu a svoj svet rozvíjať, nie ničiť. Stále viac sa však ukazuje, že výchova sa niekde „zasekla“: prežijeme krízu výchovy?

### **Literatúra:**

Cviková, J., Juráňová, J., *Ružový a modrý svet*. Bratislava: Aspekt. Reedícia na CD-rom, 2006.  
*Dohovor o правах осôb so zdravotným postihnutím*. 2013. [online]. [cit. 2016-04-24]. Dostupné na:

<https://www.employment.gov.sk/sk/rodina-socialna-pomoc/tazke-zdravotne-postihnutie/kontaktne-miesto-prava-osob-so-zdravotnym-postihnutim/>

Glosár rodovej terminológie. [online]. [cit. 2016-04-24]. Dostupné na:

<http://glosar.aspekt.sk/default.aspx?smi=1&ami=1>

Koval, Š. 2001. *Týranie starých ľudí*. Košice: Posit.

Mareková, H. 2015, *Globalizácia – príčina alebo dôsledok globálnych problémov?* In: Vojna ako antropologicky – historický fenomén v období globalizácie sveta. Sládkovičovo: 2015. ISBN 978-80-8167-034 - 3. S. 425.

Palát, M. 2003. *Ageizmus a súčasnosť*. In Revue medicíny v praxi. No. ¼. s. 33.

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

Przybysz-Zaremba M. 2014. *Rodinný a pracovný priestor životnej oblasti žien. Problémy, konflikty a úspechy*. Vilnius: Vydavateľstvo Litovskej edukologickej univerzity. ISBN 978-9955-20-935-5. UDK 316.346.2-055.2. s. 196.

Wolf, N. 2000. *Mýtus krásy*. Bratislava: Aspekt. ISBN 80-85549-15-8.

PhDr. Silvia Dončevová, PhD.

Pedagogická fakulta

Univerzita Komenského

Moskovská 2

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

### **DISKUSNÝ KLUB O PREDSDUKOCH VO VÝCHOVE V RODINE**

**Kristína Liberčanová**

Materské a rodinné centrá poskytujú príležitosť viest' rozhovory s rodičmi detí raného veku o viacerých aspektoch ich rodičovského sveta. Širokú paletu pre diskusiu poskytujú témy týkajúce sa ich skúseností s výchovou vlastných detí. Jedným s dôležitých aspektov výchovy je i prítomnosť, tradovanie a eliminácia predsudkov vo výchove. Nejednoznačný názov príspevku rovnako vypovedá o viacerých aspektoch uvažovania nad touto problematikou vo výchove v rodine. Príspevok je koncipovaný ako reflexia sociálnej pedagogičky facilitujúcej pravidelný diskusný klub tentokrát špecificky zameraný na protipredsudkovú výchovu v rodine určený pre rodičov s deťmi navštevujúcich vybrané rodinné centrum.

Kľúčové slová : predsudok, rodinná výchova, rodinné/materské centrum, sociálny pedagóg.

Family centres offer the possibility to hold a debate with parents of children from the earliest age about various aspects of their parent world. The themes relative to their experience with education of their own children offer a large range for discussion. The presence, the transfer, and the elimination of prejudice in the education is one of the important aspects of the education. The ambiguous title of this text demonstrates various aspects of thinking about this issue in education in the family. The text is designed as a reflexion of social pedagogue facilitating the regular discussion club focused on anti prejudice education in the family for parents with their children visiting chosen family centre.

Key words: prejudice, family education, family centre, social educator.

#### **Uvažovanie nad pojmom predsudok vo výchove**

Definovanie pojmu predsudok je priamo determinovaný vednou disciplínou, respektíve oblastou spoločenskej praxe z aspektu ktorej na termín nazeráme. Príspevok je zasadený do oblasti rodinnej výchovy, preto sa budeme opierať o vymedzovanie pojmov z pier autorov pedagogických a príbuzných disciplín. Nosným termínom sú predsudky, ktoré možno chápať (Průcha, 2001, s. 35), ako *predstavy, názory a postoje*, ktoré určité skupiny ľudí prechovávajú k iným skupinám alebo k sebe samým. Tieto názory a postoje sú relativne nemenné, prenášané medzi generáciami a ľahko odstrániteľné. *Predsudky a stereotypy majú silný emocionálny náboj, zatial' čo racionálny obsah môže byť v nich potlačený*. Nedostatočná objektívna znalosť určitého predmetu či skupiny ľudí je vynahradzovaná v predsudku či stereotype zovšeobecňujúcim názorom či predstavou prijímanou neoverene od iných ľudí. Niektorí odborníci nevidia rozdiel medzi predsudkami a stereotypmi, iní odborníci odlišujú predsudky ako také názory a postoje, ktoré obsahujú nepriaznivý alebo nepriateľský vzťah voči iným, zatial' čo stereotypy môžu byť postoje neutrálne alebo dokonca obsahujú priaznivý, pozitívny vzťah.

I vo výchovnej praxi sa stretávame i s odlišovaním pojmov stereotyp a predsudok. Kým predsudky (Průcha, 2001, s. 36) *predstavujú zvyčajne negatívne postoje, voči určitej skupine ľudí ako celku, resp. voči jednotlivcovi považovanému za člena skupiny. Ide o silne emotívne, iracionálne aj racionálne predstavy o určitej skupine, vyvolávajúce následne isté správanie sa voči danej skupine – napr. diskrimináciu. (Napr. Škóti sú lakoví. Cigáni sú zlodeji. Bezdomovci sú leniví opilci.)*.

Stereotypy podľa Slovníka pojmov Nadácie Pontis možno chápať ako štandardizované predstavy, často emocionálne zaťažené, veľmi stabilné a takmer nezávislé od prežitých skúseností ľudí. Prenášajú sa na jedinca ako výraz verejného názoru (prostredníctvom

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

rodiny, školy, autorít). Tvoria ich predstavy, ktoré majú ľudia o sebe, o „svojej“ skupine, s ktorou sa identifikujú, a o členoch iných skupín, s ktorými sa naopak nestotožňujú. (Napr. Slováci sú pracovití a srdeční ľudia. – stereotyp Slovákov o sebe uplatňujúci sa pri konštruovaní národnnej identity) (www.nadaciapontis.sk, 2016).

Názov príspevku má relatívny charakter, nakoľko na problematiku predsudkov v rodinnej výchove možno nazerať ako na proces vytvárania, upevňovania a tradovania negatívnych postojov u detí prostredníctvom rodičovskej výchovy, zároveň nazerať na model a štýl rodinnej výchovy s určitýmipredsudkami.

### Výchova detí v rodine a vznik, tradovanie predsudkov

Známa nemecká literátka Anke Mauggauer-Kirche vo svojom pedagogickom citáte upozorňuje na fakt, že „*deti nemajú žiadne predsudky, až my im ich ako prví prinášame.*“ Práve vedomie, že predsudky si vytvárajú už tí najmenší prostredníctvom prostredia a ľudí, s ktorými prichádzajú od útleho veku do kontaktu, predstavuje základnú tézu, že práve výchova je v procese tvorby a pretrvávania predsudkov dôležitým fenoménom.

Hayesová (1998), na základe štúdií západných autorov uvádza, že pre vývoj predsudkov je rozhodujúca kultúra, z ktorej človek pochádza. Teda konštatuje, že samotná akulturácia prispieva okrem prijímania pozitívnych noriem, tradícii atď., aj k vytváaniu prípadných negatívnych obsahov danej kultúry, vrátane predsudkov.

Predsudky možno klasifikovať na neustále sa meniacom dipazóne rozličných tried (rasové, rodové, vekové, zdravotné a pod.), ktoré vznikajú, rozvíjajú sa prenášajú ďalej determinované samotnými nositeľmi predsudkov, sociálnym prostredím a procesmi (socializácia, enkulturalizácia), v ktorých sa výchova uskutočňuje.

Profesor Beelmann z univerzity v Jene tvrdí, že okolo veku troch až štyroch rokov začínajú deti po prvýkrát uprednostňovať vlastné pohlavie, etnickú skupinu, o niečo neskôr i svoju krajinu. Považuje to za bežnú osobitosť vo vývine detí. Problém nastáva až vtedy, ak sa toto pozitívne preferovanie vlastnej sociálnej skupiny, ktorá sa automaticky vytvára počas formovania vlastnej identity, rozvinie v určitom okamihu do predsudku či diskriminácie voči tým ostatným.

Ako tomu zabrániť? Na základe doterajších výskumov je celosvetovo považované za efektívny prístup realizovanie preventívnych programov proti predsudkom u detí predškolského veku, pretože vývoj a vyhrocovanie predsudkov vrcholí vo veku 5-7 rokov. Potom dochádza k určitej vývinovej stagnácii. V tomto období považujú odborníci za ideálne, aby sa deti stretali so situáciami, ľudmi s „odlišnými“ znakmi aké doteraz poznali napr. iných národnostní, farby pleti, s hendikepom apod.. Ak to nie je možné, aby učiť sa na ne reagovať v prirodzenom prostredí, je možné voliť určité alternatívy napr. prostredníctvom rozprávania príbehov, rozprávok apod. Je to dôležité i v prípade, ak sa deti potenciálne nemusia vysporiadavať s takýmito odlišnosťami vo svojom prirodzenom prostredí, pretože na základe viacerých vedeckých skúmaní sa potvrdilo zistenie, že napr. najvyššia miera xenofóbie sa vyskytuje v regiónoch s najnižším výskytom odlišností, odlišných osôb a pod. (napr. cudzincov, migrantov).

Na základe princípov primárnej prevencie (realizovať profylaktické kroky 2-3 roky pred vznikom sociálno-patologického javu), sa preto domnievame, že elimináciou predsudkov treba začať už skôr ako v predškolskom veku, teda v období, ktoré predchádza práve kritickému obdobiu vzniku a preberania predsudkov na strane detí. Teda už v ranom období detstva, kedy deti takmer výlučne formujú vlastní rodičia a starí rodičia. Pre deti v období raného a predškolského veku zohrávajú rodičia, či blízke osoby v prevencii vzniku predsudkov klúčovú úlohu. Medzi členmi rodiny jestvujú intímne vzťahy, ktoré vytvárajú silný predpoklad pre preberanie postojov na emocionálnom základe, ktoré samotné deti nechcú meniť ani v prípadoch, že v ich následnom vlastnom zrení a vytváraní si vlastných postojov, objavujú protichodné informácie z iných zdrojov a stretávaní sa odlišnými

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

reakciami z okolia na získané predsudky v období detstva. Podľa niektorých autorov, reedučácia predsudkov pre deti predstavuje ohrozovanie vnútornej integrity primárnej rodiny, preto len s ťažkosťami nedochádza k ich zmenám, či eliminácii.

Reedučácia správania (získaných predsudkov z rodinnej výchovy) je veľmi zdĺhavý a často neúspešný proces. Práve preto je potrebné, aby rodičia sami dokázali identifikovať vlastné osvojené predsudky a včas eliminovať ich prienik do výchovy vlastných detí. Tento proces v niektorých prípadoch vyžaduje i intervenciu na strane špecialistu a v každom prípade vyžaduje dôslednú sebareflexiu výchovy vlastných detí v skúmanej problematike.

Jednou z príležitostí ako upozorniť na prítomnosť predsudkov vo výchove sú napr. rozhovory, diskusie, workshopy, či dokonca kurzy z oblasti výchovy pre rodičov detí raného veku. Práve v tomto období, sa u detí vytvárajú prvé stereotypy a predsudky na základe identifikácie so svojimi rodičmi.

Rodičia detí raného veku predstavujú osobitú skupinu vychovávateľov, nakoľko je pomerne náročné v ich prospech intervenovať zo strany špecialistov do výchovného procesu voči svojim deťom. Odborníci nemajú pre uzavretosť primárnej rodiny takmer žiadny priestor na nadviazať kontaktu s nimi, pretože v ranom veku detí ešte stále nie je bežné využívanie služieb zo strany odborníkov napr. pedagógov, sociálnych pracovníkov, vychovávateľov, psychológov a pod.. Rodičia vzhľadom na vývinové osobitosti detí zväčša využívajú len služby pediatra a navštievujú len miesta, ktoré rešpektujú vekové špecifika ich detí (baby friendly). Takýmito zariadeniami sú i materské alebo rodinné centrá.

### **Poslanie rodinných / materských centier v SR**

Materské centrá a rodinné centrá definuje ich strešná organizácia - Únia materských centier v SR - *ako mimovládne organizácie vznikajúce z potrieb rodičov a poskytujúce priestor pre sebarealizáciu každého, kto prejaví záujem. Zariadenia umožňujú komunitný život rodín - prostredie bezpečné a priateľské k deťom, otvorené pre všetkých, poskytujúce návštevníkom možnosť individuálnych aktivít, organizovaný program i podporné služby* (ÚMC, 2016, ¶ 1).

Na webovej stránke Únie materských centier (ďalej ÚMC) nachádzame i nižšie uvedený etický kódex Únie materských centier, v ktorom sa dozvedáme, že MC/RC, ktoré zastrešujú:

- *sú mimovládne neziskové organizácie a vykonávajú činnosť v súlade s legislatívou SR,*
- *vytvárajú spoločný priestor pre matky s deťmi a rodiny,*
- *sú otvorené všetkým bez rozdielu veku, pohlavia, vyznania, rasy a politickej príslušnosti a vyznávajú humánne hodnoty,*
- *vykonávajú činnosť v súlade s poslaním ÚMC,*
- *považujú dobrovoľnosť, vzájomné učenie sa a svojpomoc za nevyhnutnú súčasť fungovania MC/RC*
- *vyjadrujú sa v mene ÚMC po konzultácii s Výkonným tímom ÚMC,*
- *svojou činnosťou nepoškodzujú dobré meno ÚMC.*  
([www.materskecentra.sk/eticky\\_kodex](http://www.materskecentra.sk/eticky_kodex), 2016)

Tento kódex jasne deklaruje, že rešpektuje rodinu v jej výchovnom pôsobení a svojpomocné naladenie členov materských a rodinných centier.

Činnosť centier spravidla pozostáva z príležitosných aktivít (napr. výmenný bazár, oslava narodenín centra) a pravidelnej organizovanej činnosti (voľná herňa, platené záujmové útvary) komunitného charakteru. Ponuka služieb je oveľa bohatšia a regionálne výrazne špecificky odlišná. Každé centrum reaguje na potreby jej členov, preto skladba ponúkaných aktivít je determinovaná najmä členmi, teda najčastejšie aktívnymi mami a ich predpokladmi, ktoré im umožňujú aktivizovať ďalšie rodiny, ktoré centrum navštievujú. Jedným z takýchto rodinných centier (ďalej RC) je i RC Prešporkovo nachádzajúce sa priamo v centre Bratislavы.

### **Diskusný klub v rodinnom centre Prešporkovo**

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

Toto centrum sa na svojich webových stránkach prezentuje ako „*neziskové občianske združenie, založené a riadené mamičkami na materskej a rodičovskej dovolenke z mestskej časti Bratislava – Staré Mesto. Naším cieľom je ponúkať a vo vlastnej rézii organizovať zmysluplný program pre rodiny s deťmi od 0 mesiacov do 6 rokov. V roku 2015 sme rozšírili program pre deti od 6 do 9 rokov. Organizujeme rôzne kultúrne programy, športové podujatia a vzdelávacie aktivity pre deti a aj pre rodičov. Všetky naše aktivity organizujeme my, mamičky na materskej a rodičovskej dovolenke, popri starostlivosti a výchove svojich detí dobrovoľne, s nadšením a ochotou robiť niečo dobré pre svoju komunitu mladých rodín v Bratislave. V súčasnosti máme 12 členiek, okolo 22 sympatizantov s ich rodinami. Priemerná denná návštavnosť je okolo 45 rodín.*“ ([presporkovo.sk/onas.html](http://presporkovo.sk/onas.html), 2016, ¶ 1).

Jednou z ponúkaných služieb RCP je i organizovaná forma koncipovaná ako diskusný klub, ktorý obsahovo zastrešuje a facilituje tiež jedna z členiek, mama, povolením sociálnej pedagogičky. Cieľom diskusných kubov je ďalšie neformálne vzdelávanie a najmä posilňovanie komunitného ducha rodičov a priateľov RCP v oblasti výchovy detí. O ponúkanej službe sa môžu ostatní dozviedieť prostredníctvom každomesačného programu zverejňovaný v tlačenej forme v priestoroch RC alebo prostredníctvom elektronickej formy na webovej stránke centra, či profile RCP na sociálnej sieti. Následne svoj záujem môžu deklarovať tým, že sa na ponúkaný diskusný klub môžu elektronicky prihlásiť. Témy diskusného klubu navrhuje sociálna pedagogička na základe potrieb skupiny rodičov, ktorí sa ho pravidelne zúčastňujú. Jednu z ponúkaných témy predstavovala práve problematika predsudkov vo výchove. Pozvánka predstavovala nasledujúci text ako jeden z bodov programu RCP na mesiac marec:

### ***Organizovaný program***

•16. 3. streda 16:30 hod. "ROZHĽOVORY O ČOM SA MOC NEHOVORÍ" PREDSUDKY VO VÝCHOVE DETÍ. Čo to vlastne predsudok znamená? Ako sa tradujú mýty vo výchove. Ako vychovávať k tolerancii a respektovaniu rôznorodosti (<http://presporkovo.sk/program.html>, 3/2016).

### **Zameranie a priebeh diskusného klubu**

Diskusný klub predstavuje efektívnu formu neformálneho vzdelávania pre rodičov detí raného a predškolského veku. Je obľubenejší ako forma prednášky, ktorá neumožňuje takú mieru neformálnosti a interaktivity ako diskusia. Rovnako nekladie na rodičov detí záväzky z hľadiska dlhodobosti, či sústavnosti ako tomu býva pri kurzoch v oblasti rodičovstva. Klub je bezplatný, realizuje na dobrovoľníckom základe a princípoch nízkoprahovosti, teda priamo v prostredí kam rodičia s deťmi sami prichádzajú. Diskusný klub najčastejšie prebieha v čase organizovaného programu (tanečný záujmový útvar Folklór v srdci pre 3-4 ročné deti) a v čase paralelne prebehajúcej neorganizovanej voľnej hry detí vo vedľajšej herni (najčastejšie súrodenci tancujúcich detí vo veku 0,5 – 6 rokov). Diskusie sa zúčastňujú i rodičia, ktorí o klub po programovej ponuke prejavia záujem (prihlásia sa elektronicky), ale i rodičia, ktorí sa sami vopred elektronicky neprihlásia, že ale po osobnom vyzvaní aktívnejou členkou sa klubu priamo na mieste chcú zúčastniť (asi 90 % rodičov).

Klub organizuje RCP, obsahovo ho zastrešuje mama, ktorá takúto formu navrhla a zároveň jej priebeh facilituje, no nevystupuje v pozícii lektora alebo prednášateľa, napriek tomu, že obsahové zameranie témy dokáže odborne zastrešiť vďaka získanému vzdeleniu v programe sociálna pedagogika. Táto pozícia jej tak lepšie umožňuje nadviazať neformálny vzťah s rodičmi a nebráni následnej otvorennej diskusii na strane rodičov v rozličných tématich. Sociálna pedagogička ponúka poznatky, skúsenosti z oblasti, ktorá je rodičom blízka, ale sami nemusia disponovať poznatkami o problematike. Môže tak uplatniť profesionálne kompetencie (výchovná, prevýchovná...), ktorá jej vyštudovaná profesia umožňuje.

Organizácia konkrétnieho diskusného klubu zameraného na predsudky vo výchove mala nasledujúci priebeh:

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

1. Uvítanie rodičov na diskusnom klube, prípadne oznámenie témy diskusného klubu.
2. Oslovenie prítomných detí a vyzvanie k počúvaniu príbehu o Žabiakovi a cudzincovi.
3. Identifikácia predsudkov deťmi z čitaného príbehu. Zistovanie reakcií detí na odhalené predsudky.
4. Vyzvanie rodičov k pridaniu sa k pohybovej hre: Z kola von!, ktorá slúži na diferenciáciu rôznych druhov predsudkov.
5. Rozhovor s deťmi o rôznych druhoch predsudkov a ich vzniku na základe ich prekonceptov.
6. Diskusia s rodičmi, klasifikácia predsudkov a následná identifikácia predsudkov vo výchove detí.
7. Vyzvanie detí a zahranie si pohybovej hry: Vymenia sa všetci tí, ktorí..., ktorá má ilustrovať kontrast medzi oboma didaktickými hrami – rešpektovanie vs. segregácia.
8. Diskusia na tému rovnosť a tolerancia medzi rovesníkmi.
9. Voľná diskusia o predsudkoch vo vlastnej výchove detí s rodičmi.
10. Info o plánovaných aktivitách v RC a budúcom diskusnom klube.

Organizácia diskusného klubu nemá pevnú štruktúru a flexibilne sa prispôsobuje potrebám a požiadavkám zúčastnených.

### **Reflexia priebehu diskusného klubu z pohľadu sociálneho pedagóga**

Samotný priebeh diskusného klubu zameraného na predsudky bol veľmi podnetný a inšpirujúci pre všetkých zúčastnených i samotnú sociálno-pedagogickú prax. Za významné fakty považujeme z hľadiska účastníkov.

- 1) Deti a predsudky
  - Ako prvé prejavili záujem o diskusu, príbeh považovali za zaujímavý, počúvali ho sústredenie, reagovali bez vyzvana, aktívne a odpovedali správne.
  - Vedeli identifikovať predsudky a spôsob ako im čeliť už vo veku 3 rokov.
  - Vedeli klasifikovať rozličné druhy predsudkov i na základe vlastnej skúsenosti a rozpomínaní sa na ne.
  - Prostredníctvom hier si osvojovali nestereotypné prijímanie inakostí, samé odmietali aktivity, ktoré selektovali, či segregovali ostatných, preferovali aktivity, v ktorých sa kládol dôraz na toleranciu a zapojenie všetkých členov pred hrami na jedného víťaza, či vyčleňovanie hráčov, ktorí nesplňali nezmyselne stanovené normy.
- 2) Rodičia a predsudky
  - Nevyhľadávajú diskusný klub cielene, neplánujú si účasť na diskusnom klube, neradi sa prihlasujú oficiálne na organizovaný program, no ak sú oslovení so záujmom sa zapoja. Preferujú nízkoprahové princípy v ďalšom vzdelávaní.
  - Zaujímajú sa o tému predsudkov vo výchove, uvádzajú, že nemajú dostatok poznatkov a chcú sa niečo dozvedieť hlavne vo vzťahu k výchove detí.
  - Nepoznajú celý diapazón jestvujúcich predsudkov a ich možného výskytu vo výchove, z prvotných odpovedí nevedia rôzne druhy predsudky klasifikovať, doslovne majú „predsudky k predsudkom“, výskyt predsudkov vo vlastnom spôsobe výchovy svojich detí nepripúšťajú: „Ja nemám vo svojom okolí žiadnych cudzincov ani Rómov, tak mňa sa to netýka“ a pod..
  - Nepoznajú postup ako predsudky jestvujúce predsudky eliminovať vo vlastnej výchove detí, pri hľadaní stratégií, navrhujú i neefektívne postupy – agresívneho či pasívneho charakteru
  - Prejavujú záujem o to ako správne korigovať svoje správanie, eliminovať výskyt predsudkov vo výchove svojich detí, ale potrebujú k tomu facilitáciu zo strany iného rodiča, v tomto prípade i intervenciu odborníka.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

- Niektorí rodičia dokázali voliť efektívne stratégie ako eliminovať, či nepodporovať predsudky, ich tradovanie vo výchove a tak prispieť k vzájomnej svojpomoci v komunite rodičov. Jedná sa o využívanie tzv. peer princípu.

### Návrhy pre protipredsudkovú výchovu v rodine namiesto záveru

*Kerby T. Alvu, zakladateľ a výkonný riaditeľ* Centra pre zlepšenie starostlivosti o dieťa so sídlom v Kalifornii uvádza, že rodičia často prenášajú predsudky práve na nevedomej úrovni. Rodičia sú preto podľa neho zodpovední za sebareflexiu výchovného pôsobenia na svoje deti. Niekoľko stačí, aby sa rodičia vyjadria len pohybom, mimikou, niekoľko dokonca i hovoria nahlas pred vlastnými deťmi rôzne predsudky, ktorími trpia. Deti nechcú narušiť lojalnosť k rodine a automaticky preberajú a obhajujú pred ostatnými demonštrované predsudky. Ako sám uvádza, je veľmi náročné pripustiť si, že sa takýchto nedostatkov vo výchove dopúšťame a že potrebujeme pomôcť pre ich korekciu. Zároveň uvádza, že dnešní rodičia majú záujem byť vzdelaní v oblasti výchovy svojich detí, nakoniec to považuje i za ich úlohu a odporúča školiť rodičov v tom, ako sa predsudkov vo výchove zbaviť. V jeho centre situáciu riešia ponukou kurzov pre rodičov, prostredníctvom ktorých sa môžu naučiť ako predsudky eliminovať a ďalej nedelegovať prostredníctvom výchovy svojim deťom. A to napríklad prostredníctvom praktických cvičení, ktoré majú napomáhať identifikovať vlastné predsudky v správaní (<http://www.tolerance.org>, 2016).

Rodičia sú tými prvými, ktorí delegujú deťom prvé predsudky, ale aj tými prvými, ktorí môžu dieťa naučiť ako vedieť prijímať diverzitu, chápať rovnosť a pristupovať k ostatným inkluzívnym spôsobom. Tento dar naučiť deti takto vnímať svet okolo seba prináleží predovšetkým rodičom, preto je potrebné ich v tejto kompetencii podporiť a usmerniť. Jednou z možností je priama práca s nimi v prirodzenom prostredí, a to najmä v čase na počiatku ich rodičovskej kariéry. Teda v období raného a predškolského veku ich detí, ktoré je veľmi senzitívne na osvojovanie si prvých predsudkov a stereotypov do ich ďalšieho života.

Jedným z odborníkov, ktorý môže do procesu ďalšieho vzdelávania rodičov vhodne intervenovať je i iný rodič, dobrovoľník s vhodnými predpokladmi, prípadne vzdelaním (napr. sociálny pedagóg). Pre neformálne vzdelávanie môžu peer rodičia využívať i neformálne prostredie materských a rodinných centier, ktoré predstavujú prirodzené prostredie pre rodinnú výchovu rešpektujúc potreby a prispievať k zvyšovaniu kvality života tejto cieľovej skupiny.

*A Reflection Exercise.* Citované online [14.3.2016]. Dostupné na <http://www.tolerance.org/publication/reflection-exercise>.

Hause, U. 2012. *Rodiče potrebují hranice*. Praha: Portál, 2012. 171 s.

Hayesová, N. 1998. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. 168 s.

*How do parents' own biases impact their children?* 2016. Center for the Improvement of Child Caring. Citované online [31.3.2016]. Dostupné na: <http://www.tolerance.org/publication/reflection-exercise>.

*Materské a rodinné centrá*. 2016. In *ÚMC*. Citované online [13.3.2016]. Dostupné na [http://www.materskecentra.sk/materske\\_centra.html](http://www.materskecentra.sk/materske_centra.html)

Murray, C., & Urban, M. 2011. *Diversity & Equality in Early Childhood: An Irish Perspective*. Gill & Macmillan. ISBN: 978 07171 4994 0

Průcha, J. 2000. *Multikulturní výchova*. (Teorie, prax, výskum). Praha: ISV, 2000. s. 211 s.

Raabe T, Beelmann A. 2011. Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*. 2011; 82(6):1715-37. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2011.01668.x. Dostupné na: [https://www.uni-jena.de/Mitteilungen/PM120127\\_Vorurteile.html](https://www.uni-jena.de/Mitteilungen/PM120127_Vorurteile.html).

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

*Slovník pojmov.* Citované online [14.3.2016]. Dostupné na:  
<http://vzdelanie.nadaciapontis.sk/slovnik/Slovn%C3%ADk-pojmov-1/P/Predsudky-stereotypy-44/>

Sorgerová – Kvasnicová – Bakošová – Králiková. 2008. *Materské centrá. Neobvykly sprievodca materskou dovolenkou*. Únia materských centier. 109 s.

Velthuijs, M. 2005. Žabiak a cudzinec. Bratislava: SLOVART, 2005. Z holandského originálu

Velthuijs, M. 2003. *Kikker en de vreemdeling*. Publikácia je bez číslovania.

Liberčanová Kristína, PhD.

Katedra pedagogických štúdií, Priemyselná 4, 918 43 Trnava

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity

kristina.libercanova@truni.sk

Príspevok mohol vzniknúť vďaka podpore projektu VEGA (č. 1/0266/14) Indikátory kvality života v kontexte edukácie.

## **RODINA – VÝCHOVA DETÍ V KONTEXTE RODOVOSTI**

Hermína Mareková

**Abstrakt:** Pôvodné základné princípy modernej spoločnosti ako solidarita a spolupráca, sú na ústupe. Vyrastá nám generácia mladých, ktorí namiesto hodnôt povinností a prijatia uprednostňujú nové hodnoty – hodnoty sebarealizácie. Doba je úplne zmenená; prichádzajú nové výzvy, ale vedomosti, ktoré sme si osvojili počas socializácie doma či v škole, už nezaručujú ich úspešné zvládanie. Žijeme v 21. storočí, ale naše myslenie sa stále „terigá na rebriniaku“ stáročných tradícií. Príspevok je reflexiou o dnešnej dobe, s prihliadnutím na kontext zakorenenejch tradičných názorov vo výchove a v pedagogike, ktoré nám bránia zmeny konečne zviditeľniť.

**Kľúčové slová:** rovnosť, socializácia, výchova, rodina

**Abstract:** The original basic principles of modern society, such as solidarity and cooperation, are on the decline. A generation of young people is growing up who, instead of the values of duty and acceptance, prefer new values – those of self-realization. Times have changed completely and new challenges have arisen. However, the knowledge that we acquire during socialization at home or in schools, do not guarantee their success fully any more. We live in the 21st century, but our minds are still bumping along a dirt road on a wagon of centuries-old tradition. This paper is a reflection on our time, taking into account the context of the ingrained traditional views in education and in pedagogy that prevent us from making changes finally visible.

**Keywords:** equality, socialization, upbringing, family

### **Úvod**

Po uplynutí viac ako dvadsať rokov si každý z aktérov spoločenského vývoja stále viac musí uvedomovať, že zaužívaný tradičný štýl výchovy, tvrdošíne dožadovanie sa prežitých kultúrnych zvykov, v súlade so zmenou spoločenských podmienok už neprináša želateľné výsledky, ktoré už vôbec nepomáhajú pri odstránení sociálnych nerovností a v spoločnosti sa stále viac prejavuje agresivita a násilie. Výchovu, správnu socializáciu jedinca, teoreticky očakávame od „funkčnej“ rodiny a od školy. Teoreticky by to aj mohlo fungovať, ak by existovala. Netreba robiť veľké sociologické výskumy, stačí, ak zájdeme na niektorú základnú školu, alebo sa opýtame učiteľov a učiteľiek, z akých rodín, z akého prostredia prichádzajú deti do školy. „Predpísaná“ tzv. „tradičná“ forma rodiny, ktorá bola úplne homogénná: obaja rodičia detí sú manželmi, žijúcimi so svojimi deťmi v spoločnej domácnosti, kde úlohy sú rodovo špecificky rozdelené, otec chodí do práce a matka sa stará o deti a o domácnosť a deti navštievujú školu, je už na ústupe. Pravdou je, že od konca 60-tých rokov je to skôr výnimka (Ondrejkovič – Majercíková, 2006. s.10).

### Súčasná rodina – postmoderná rodina

Žijeme v spoločnosti, ktorá postupne prechádza veľkými, až markantnými zmenami, dôsledkom čoho sociálna inštitúcia rodiny tiež zmení tak svoju formu, štruktúru ako aj funkcie. Každý sa narodí na svet s „čistým listom“ a o svojom osude pritom nerozhoduje výlučne podľa svojej vôle, ale je veľa rôznych okolností, ktoré ho ovplyvňujú.

Na jednej strane spoločnosť kladie väčší dôraz na bytosť v zmysle indívdua a na strane druhej pociťujeme absenciú súdržnosti. Túto sociálno-kultúrnu súdržnosť donedávna garantovala inštitúcia označovaná ako rodina, ktorá počas dlhého obdobia predstavovala

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

jediné miesto na prežitie, rozmnožovanie a zabezpečovala bezpečnú výchovu potomkov. Tieto spoločenstvá boli veľmi pevné, s jasnými pravidlami a každý jedinec sa snažil o spoluprácu. Rodičia boli viac menej jediným vzorom pre ich potomkov. Tieto pevné pravidlá mali zákonite za následok potláčanie osobných záujmov. V minulosti bola rodina tradičnou jednotkou a zabezpečovala integráciu a reprodukciu spoločnosti. Spoločenský status jedinca v skupine rozhodoval o jeho úlohách a možnostiach. Predstavy o rovnocennosti alebo rovnakých možnostiach neprichádzali do úvahy, členovia skupiny plnili odlišné úlohy. Z toho vyplýva, že v rámci skupiny mali odlišné postavenie, odlišné práva i povinnosti. Spoločenský status jedinca v skupine rozhodoval o jeho možnostiach a úlohách. Plnenie týchto očakávaných povinností bolo v spoločnosti hodnotené ako „normálne“. Prioritou jedinca v živote bolo plnenie skupinových záujmov na úkor záujmov individuálnych. Zmenila sa paradigma, ktorá sa prioritne zakladala na biologickej viazanosti, kde bolo pevne dané správanie sa v skupine podľa platných pravidiel, vzchádzajúce z tradičných rolí. Namiesto člena lojalného voči svojej rodine, nastupuje autonómny jedinec, ktorý pracuje na uskutočňovaní vlastného programu. Jedinec je už schopný existencie úplne sám a nie je bezpodmienečne nutné, aby bol členom najmenšej skupiny - rodiny. V 60-tych rokoch prebieha zmena makro-sociologických a kultúrno-sociologických paradigm (Szabó, 1997), ktorá sa odzrkadľuje v spoločnosti ako napr.: rapídne zníženie počtu uzavretých manželstiev, výrazný nárast počtu detí narodených mimo manželstiev, masívny nárast počtu žien na trhu práce, nárast deviácií a násilností v detskom veku, organizovaný zločin, kolaps systému autority v rodine, nástup rovesníckych skupín, atď. Pri tejto výmene paradigm sa hodnotové rebríčky, tradičné systémy kontroly, stávajú pluralitnými a namiesto tradičných, klasických hodnôt, ktoré sa nazývajú hodnotami *prijatia a povinností* ako napr. pokora, disciplína, spoľahlivosť, vernosť, presnosť, skromnosť, obetavosť pre dobro spoločnosti, nastupujú nové hodnoty, ktoré sú podľa nemeckej sociológie nazývané hodnotami *sebarealizácie*. Nie každý to prijíma, ale väčšina spoločnosti podľa toho žije“ hovorí Bohnsack (1996). Vo všeobecnosti existujú aj určité hodnoty, normy, ktoré boli, sú a zrejme aj budú platné v každej spoločnosti a sú pomenované výrazom tabu. Vo väčšine kultúr je tabu: incest, týranie detí a pod. (Mareková 2014). Súčasná rodina stráca svoju podobu, objavujú sa rôzne typy spolužitia a narastá počet rodín (Možný, 1999) založených na spolužití, bez uzavretia partnerstva, zvýšil sa počet osôb žijúcich v jednočlenných domácnostiach.

Napriek tomu, ako žijeme, ako rozmysľame, rozhodujeme na základe vedomých aj nevedomých vzorov, ktoré získavame počas našej výchovy, t. j. socializácie. Paradoxne sa v čase posilňujúceho vplyvu „individua“ dostáva do popredia pozornosť aj rodina. Pod vplyvom transgeneračného pohľadu v rodine sa „dedia aj rôzne vzory, hodnoty, zvyky, predstavy a tieto získané vzory vedia veľmi silne ovplyvniť život individua. Ide predovšetkým o naše vzory typu: kto je dobrá žena, matka; o naše predstavy ako majú fungovať vzťahy. To neznamená, že tieto vzory nutne používame, ale ak sa dostávame do konfliktov, výziev, sú to prvé vzory, ktoré sú takpovediac „pri ruke“. To sú aj vety vyslovené otcom, že ženy sú nevyspytateľné, alebo matky vyhlásia materstvo a pôrod v dnešnej spoločnosti za príliš veľkú obet. To sú skryté pravdy, ktoré počas socializácie zabudujeme do nášho vedomia. Všetci dobre poznáme predstavy rodičov o tom, že my máme byť úspešnejší, napriek tomu, že oni to nedosiahli. Tým sa dokonca vysiela aj pohľad, že sme sa zbytočne snažili, bez úspechu. Tieto naše očakávania v rodine slúžia ako vzory a skoro automaticky ich potvrdzujeme v psychológii znáym atribútum ako „samonapĺňajúca sa“ veštba. Vzory sú dané, ale máme možnosti zmeniť ich. V tom by aj súčasná rodina, bez ohľadu na formu spolužitia, mohla a mala mať nezastupiteľné miesto.“

### Socializácia a rodová socializácia

Ako sa vlastne socializujeme? Z množstva tradičných funkcií rodiny najväčší význam mala socializačná funkcia. Socializácia ako komplexný proces, v priebehu ktorého sa človek

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

ako biologický tvor stáva prostredníctvom sociálnej interakcie a komunikácie so svojím prostredím schopný správať sa ako člen určitej skupiny, ostáva stále pri rozvoji spoločnosti klúčovou funkciou. Napriek trendom individualít je naša existencia bez kooperácie nemožná.

Uvedomovanie si svojho Ja je proces a začína v ranom detskom veku. Je to proces, kedy seba odlišujem od „druhých“. Rozvoj našej osobnosti, nášho Ja, je proces, ktorý nás sprevádza od nášho pôrodu, kedy ešte nič netušíme o spoločnosti, počas celého nášho života, ako píše Parsons vo svojej publikácii ešte v roku 1956: „Príchod novorodenca na svet je pravidelne sa opakujúca barbarská invázia, lebo novorodenec nemá ani najmenšiu potuchu o pravidlach a normách spoločnosti, do ktorej sa narodil“. Osvojenie noriem sa deje počas výchovy, čo sociológia odborne nazýva socializáciou, teda osvojenie si hodnôt a noriem spoločnosti (zospoločenštenie). Podľa definície psychológie je to obdobie rozvoja osobnosti. Dodržiavanie noriem sa deje často preto, že ľudia sa obávajú sankcií, ale môže to byť aj preto, že tieto normy sú totožné s ich hodnotovou orientáciou (internalizácia), preto ich aj bez akejkoľvek kontroly či sankcií dodržiavajú alebo odsudzujú osobu, ktorá ich nedodržiava (Mareková, 2013). Socializácia podľa Brima (1966) je proces, na základe ktorého jedinec získava také vedomosti a zručnosti, schopnosti, ktoré mu umožňujú, aby sa stal viac-menej užitočným členom rôznych skupín alebo spoločnosti.

Socializáciu už dlhšie obdobie pokladáme za klúčový faktor, veľmi dôležitý prvok fungovania spoločnosti a dôležitý atribút na dosiahnutie autentického bytia. Procesu socializácie sa začal venovať Freud, podľa ktorého podstatou socializácie je podľa klasickej psychoanalýzy potlačenie sociálnych a biologických pudov, pudovej sexuality a agresivity. Podľa Hartmanna je socializácia proces osvojenia si schopnosti prispôsobovať sa. Anglická empirická filozofia (Locke, Hobbes), ako aj Skinner predpokladali, že človek sa socializuje výlučne na základe interakcie so svojím sociálnym prostredím. Podľa sociálnej psychológie socializujeme sa vplyvom prostredia – učením sa. Moderné teórie hovoria o učení sa rolí podľa očakávania spoločnosti. Beck (1992), nemecký sociológ zachádza ešte ďalej a príčinu zmien v súčasnej rodine vidí v protiklade medzi trhovým systémom a rodinou. Očakávania trhu sa prejavujú vo veľkej flexibilite a vo vysokom pracovnom nasadení, kde jedinec by mohol byť obmedzený rodinným vzťahom. Tieto zmeny veľmi výrazne pôsobia na ženy, pri rozhodovaní medzi rodinou a kariérou, lebo materstvom: žena sa stáva celoživotne hendikepovanou.

### Rodová socializácia

Feminizácia a rodovosť je, neviem prečo, u nás stále skôr niečo hanebného. Pritom feminismus svoje „výdobytky“ priniesol nie v prospech žien, ale pre celú spoločnosť. Nevedomujeme si, že 51 % pracovných sôl tvoria ženy a dnes je už nepredstaviteľné dosiahnuť pokrok v spoločnosti bez ich práce. Všetci, muži i ženy, to využívame; potom je nepochopiteľné, že u nás je možné používať „strašidlo“ zakorenенé v spoločnosti menom „rodová rovnosť“

Ako sa rodovo socializujeme? Nedá mi nepripomenúť milú príhodu s kamarátkou trojročnou dcérkou: malá slečna veselo prehlásila so sebavedomím vedca, že v našej spoločnosti chodia do školy len chlapci. Vychádzala zo svojej skúsenosti, lebo má brata školáka. Každá naša snaha vysvetliť jej, že ešte je malá, že do školy musí mať „školskú zrelosť“, stroskotala. Ale predsa v jej detskom zmýšľaní možno zbadať aj niečo viac, a to, že praktické nazeranie na svet okolo nás, aby to bolo aj reálne, je závislé aj od našich možností chápania. Rodová socializácia je celoživotný proces, prostredníctvom ktorého si osvojujeme spoločenské hodnoty a normy vrátane tých, ktoré sa týkajú rodu. Rodovej socializácii sa venujú rôzne teórie známe napr. ako:

- psychoanalytické teórie,
- teória sociálneho učenia,

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

- kognitívne vývojové teórie (teória genderových schém, teória optických skiel kultúry),
- a ďalšie.

**Psychoanalytické teórie** (napr. teórie identifikácie) sú reprezentované takými osobnosťami, akými sú napr. Sigmund Freud, Karen Horney, Erik Erikson, Nancy Chodorov a ďalší. Jedným zo spoločných znakov a ústredným problémom tejto skupiny teórií je, že chlapci sa musia duševne separovať (separačná úzkosť) od matiek, ale dievčatá tento proces prežívať nemusia.

**V teórii sociálneho učenia** (Albert Bandura) získavajú deti rod dvojakým spôsobom:

- posilňovaním – teda odmenami za rodovo primerané správanie a
- trestami za rodovo neprimerané správanie a modelovaním.

**Kognitívne – vývojové teórie** (Jean Piaget, Lawrence Kohlber a Sandra Bem) vychádzajú z princípu, že deti vstrebávajú rod a rodové stereotypy v rámci svojho mentálneho úsilia nachádzať poriadok v sociálnom prostredí, ktorý ich obklopuje. Deti majú prirodzený sklon k hľadaniu vzorcov a ako hovorí Bem (1993, s. 112), vstrebávajú rod a akonáhle začnú určité kategórie a pravidelnosti objavovať, spontánne, v súlade s nimi, vytvárajú predstavu o vlastnom JA. Podľa teórie optických skiel kultúry, ktorá v sebe zahrňuje i niektoré rysy sociálneho učenia, deti sú socializované tak, aby prijali rodovú optiku (teda predpoklady týkajúce sa maskulinity a femininity).

Podľa Renzettiho (2012) prebieha rodová socializácia ako vedomé úsilie, ktoré posilňuje rodové očakávanie explicitnými odmenami a trestami. Otázkou je, či je možná nesexistická socializácia. K zmene by určite prispelo eliminovanie rodových stereotypov z nášho života, tieto stereotypy by bolo dobré odstrániť už v škole.

### Škola hrou... ?

V poslednom období sme svedkami, že predstavy aktérov edukačného procesu sú značne odlišné od toho, čo by bolo treba "...máme kone, ale každý ľahá iným smerom..." Určitá skupina oplakáva starý systém dominantného učiteľa a trestov za nedodržiavanie noriem, iní zas tvrdia, že deti sa učia priveľa, druhí, že primálo, majú málo voľna alebo priveľa voľna... Za ostatné uplynulé obdobie sa vystriedali rôzne vlády a ministerstvá, snažiac sa presadiť zmeny, no viac-menej bezúspešne. Zmeny boli len kozmetickými úpravami, nič zásadne nemeniac, len upravujúce a ešte ani tie sa nedokončili. Faktom ale ostáva, že za uplynulé obdobie neustále narastá v našom svete množstvo vedomostí. Denne sme svedkami, že náš svet sa mení a tým sa množia aj naše vedomosti o svete. Prednedávnom sa periodická tabuľka, náš postrach zo školských lavíc, rozšírila o ďalší prvok; nedávne objavenie a meranie gravitačného vlnenia, o ktorom Einstein tvrdil, že ho nikdy neobjavíme, nás nútia prepisovať naše vedomosti. Potvrdením, že si nemôžeme spokojne vysedávať za katedrou, sú medzinárodné hodnotenia, na základe ktorých sme na posledných miestach, za takými krajinami, ktoré boli kedysi ďaleko za nami - je teda na zamyslenie sa, ako môžeme mať také hodnotenia, keď sme pracovali.

Dieťa sa socializuje doma, v škole a ako tretí socializujúci prvok nastupujú médiá, s príslušními všetkého: bohatstva a moci, a to na počkanie. Na takúto silnú výzvu nie sú pripravení ani rodičia a ani škola. V predošlých dobách sa deti učili zručnostiam, ktoré potom v praktickom živote aj využili. Podľa ohlasov, teraz je priveľa učiva, ktoré v bežnom zmenenom svete plnom technických vymoženosťí, už nevyužívame.

Za posledných 200 rokov sa v našom školstve nič nemenilo. Stále je katedra a stoličky, učiteľ prednáša, deti sa učia naspamäť. Škola čaká riešenie od (už) neexistujúcej tradičnej rodiny a rodina zase od ešte „stále“ tradičnej školy. Výsledkom toho, že sa überáme nesprávnym smerom, sú ukazovatele v rebríčkoch, kde sa „terigáme“ na rebriniakoch, kým iné štaty vedľa nás preficiá na Ferrari. Učíme sa málo alebo veľa alebo je

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

len priveľa informácií? Ak sa pozrieme na dejiny a porovnávame školské systémy, napr. grécky „školák“ musel vedieť naspamäť básne Homéra - a to je okolo 30 000 riadkov. Naše deti sa nemusia učiť grécky, ani písat kaligraficky, no stále nemáme zadefinované, čo je vedomosť. Podľa Nádoriho (2016) dlho vedomosťou bolo, čo sme vedeli reprodukovať, teda mladík, ktorý vedel reprodukovať Homérove riadky naspamäť, bol podľa očakávania spoločnosti v súlade s platnými normami, vzdelený. Neskôr sa vedomosťou stalo poznáť postupy, napr. postup pri riešení rovníc alebo aj napísanie eseje na ôsmych nohách. Seymour Papert (vynálezca Lego robotov), povedal, že v predošlých storočiach kľúčom k úspechu bolo, aby sme dobre robili to, čo sme sa naučili v škole. V našom rýchlo sa meniacom svete musíme robiť dobre to, čo sme sa nenaučili.

Vedomosti a postupy sú dnes „uskladnené“ v strojoch a našu uvoľnenú mozgovú kapacitu by sme mohli a mali využiť na kreativitu. Musíme vedieť klásť dobré otázky, vedieť, kde hľadať odpoveď a vidieť problém vcelku. Veľké americké univerzity menia svoj systém prijímania a namiesto prijímačiek, podobných našim, je dôraz kladený na interview a zaujímajú sa o také veci, ako napr.: v akých oblastiach má študent hlbšie vedomosti, či sa naučil niečo samostatne, aké aktivity má pre spoločnosť, čo ho motivuje k štúdiu, a pod. Teda nepozerajú sa na vedomosti, ale na zmýšľanie. Niekoľko dokonca dostávajú študenti zvláštne otázky, napr. uchádzača o biologický smer sa pýtali, prečo je toľko pásičkovaných zvierat. Ako píše Nádori, ako keby sme my sedeli a „zírali“, že vedľa nás fičia rýchle autá a namiesto toho, aby sme si do jedného presadli, sa len „terigáme“ na konskom povoze a len neustále práskame bičom. Chýba nám priestor na projektovú prácu, kreativitu, kooperáciu. . Ministerstvá, zaoberajúce sa vzdelením, a to platí aj u nás, rozmyšľajú v paradigme z 19. storočia a pritom testy OECD a PISA určujú niečo iné, čo sa počítá ako vedomosť, než u nás.

### **Záver**

V postmodernej spoločnosti pri narastajúcej individualizácii, je úspešnosť zaručená len pre pripravených, ktorí sú schopní flexibilne reagovať na zmeny. Dôsledkom tohto smerovania sa môže v dôsledku frustrácie stážená, neúspešná integrácia stať aj príčinou narastajúceho násilia. Narastá pocit neistoty, bezradnosti a stratenosti. Do tejto skupiny patrí mobbing, buylling, šikanovanie a iné. K zvládaniu tejto situácie učivo, ktoré sa musí učiť na škole, neponúka riešenie. Vyrastá nám generácia mladých ľudí, ktorí sa od ranného detstva cez rôzne kanály socializujú na silové riešenie svojich problémov. V primárnej prevencii je dôležité zapracovať do predškolských - školských osnov nácvik zvládania konfliktov.

Z dlhodobého hľadiska musí byť cieľom taký edukačný systém, ktorý okrem vedomostí sprostredkuje aj spôsob, ako sa dá v spoločnosti spolunažívať v mieri, začínajúc od rodín a končiac v bežnom verejnem živote, v rámci nového predmetu „výchova“. „Výchova a vzdelávanie k rodovej citlivosti je taký prístup k výchove a vzdelávaniu, ktorý rešpektuje práva detí a dôsledne uplatňuje rovnosť príležitostí chlapcov a dievčat. Zohľadňuje individuálne sociálne prostredie dieťaťa a snaží sa tak predchádzať akejkolvek diskriminácii“ (Dončevová, 2011). Väčší dôraz treba klásiť na základné ľudské práva, t. j. na právo na život bez násilia a na život bez akejkolvek diskriminácie (aj rodovej).

### **Literatúra:**

- BEM, S. L. 1993. Thelenses of gender: transforming the debate on sexualine quality. New Haven: Yale Univerzity press.
- BOHNSACK, F., LEBER, S. 1996. Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall. Verlag: Beltz. 384 s. ISBN-10: 3407341016. ISBN-13: 978-3407341013.
- BRIM, O. G. (1966), Socialization after Child hood, Wiley, New York.
- BUCHTELOVÁ, R. a kol. 2008. Slovník cudzích slov. 3. vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo – Mladé letá, s. r. o. 2008. 1054 s. ISBN 978-80-10-01425-5.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

- DONČEVOVÁ, S. 2009. *Sociálno-výchovná činnosť s mládežou zameraná na odstraňovanie rodovo stereotypného myslenia a správania ako prevencie vzniku sociálno-patologických javov*. In: Mládež ako faktor sociálnych zmien. Zborník z konferencie. Trnava: FF UCM. ISBN 978-80-8105-096-1. s. 62
- HARTMANN, H. 1958. Ego psychology and the problem of adaptation. International Universities Press, New York.
- JUNG, C. G., 1995. Člověk a duše. Praha: Academia, 1995. 277 s. ISBN 80-200-0543-9.
- MAREKOVÁ, H. 2012. Rodová rovnosť, rovnosť príležitostí a rodovo citlivá sociálna práca. In: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2012. 364 s. ISBN 978-80-8132-061-3.
- MAREKOVÁ, H. 2013. Glosár pojmov rodovej rovnosti, rovnosti príležitostí a rodovo citlivej sociálnej práce pre sociálnych pracovníkov. Glossary of Gender Equality, Equa Opportunities and Gender-Sensitive Social Work for Social Workers. Vydavateľstvo OLIVA, Trnava. ISBN 978-80-89332-16-8.
- MAREKOVÁ, H. 2014. Význam socializácie v optike rodovosti – rodov citlivý prístup v praxi sociálnej práce, poradenstva a edukácie. In: Dončevová, S. (ed.) Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie v Trnave. Najnovšie trendy a výzvy európskeho výskumu v edukačných vedách. Fakulta sociálnych vied UCM v Trnave, s. 495 - 503. ISBN: 978-80-8105-567-6.
- MAŘÍKOVÁ, H., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A. 1996. Veľký sociologický slovník I., II., Praha. Vydavateľstvo: Karolínum. ISBN 80-7184-164-1 (1. zväzok).
- MOŽNÝ, I. 1999. Sociologie rodiny. Praha. Slon. ISBN 80\_85850-75-3
- NADORI, G. 2016. Iskolák a valóságtól távol. [https://www.vasarnapihirek.hu/friss/iskolak\\_a\\_valosagtol\\_tavol\\_interju\\_nadori\\_akg](https://www.vasarnapihirek.hu/friss/iskolak_a_valosagtol_tavol_interju_nadori_akg)
- ONDREJKOVIČ, P. - MAJERČÍKOVÁ, J. 2006. *Zmeny v spoločnosti a zmeny v rodine – kontinuita a zmena*. In: Sociologia – Slovak Sociological Review, 38 (1.), 5-10.
- PARSONS, T. and BALES, R. F. 1956. Family socialization and Interaction Process. Routledge and Kegan Paul London.
- RENZETTI, C. M. – CURRAN, D. J. – MAIER, S. L. 2012. Women, Men and Society. 6. vyd. London: Pearson Education Limited, 2012. 576 s. ISBN 978-020545959.
- SZABÓ, D: 1997, OKRK, eloadás 1997 szeptember 25-én.
- WATKINS, G. J., (Bell Hooks), 2000 Feminism for Everybody. Feminizmus do vrecka. O zanietených politikách. Aspekt, 2013 ISBN: 978- 80-8151-009-0.

Hermína MAREKOVÁ, PhDr., PhD.  
College Danubius, Richterova 1171  
925 21 Sládkovičovo, Slovak Republic  
[hermina.marekova@gmail.com](mailto:hermina.marekova@gmail.com)

## **RODOVÉ ASPEKTY VÝCHOVY DETÍ V RODINE**

Katarína Minarovičová

*Anotácia:* Otázky spojené s rodom, rodovou rovnosťou a rodovou identitou detí sú v súčasnosti aktuálne tak v odborných kruhoch pedagogickej odbornej verejnosti, ako aj laickej verejnosti a teda aj rodičov. Príspevok reaguje na najnovšie výskumy, ktoré sa zaobrajú otázkami rodovej identity detí a rodovej socializácie v rodine a v škole. Príspevok prináša odporúčania pre rodičov, ktoré sa týkajú tolerancie inakosti vo výchove v rodinách s deťmi, ktoré nie sú cisrodové.

*Kľúčové slová:* rodová identita, rodová socializácia, tolerancia, inakosť, výchova v rodine

*Anotation:* Issues related to gender, gender equality and gender identity of children are currently in teaching professional community, general public and parents too. Paper responds to the latest research, dealing with issues of gender identity and gender socialization of children in the family and school. This paper reports recommendations to parents regarding the tolerance for diversity in education in families with children who are not cis-gender.

*Key words:* gender identity, gender socialization, tolerance, otherness, upbringing in family

### **Porozumenie rodu**

Každá rodina je jedinečná, so svojou dynamikou, kultúrnymi, sociálnymi a religióznymi vplyvmi. V každej rodine rodičia určujú výchovný štýl, hodnoty a poznatky, ktoré odovzdávajú svojim deťom pri výchove. Rodičia často pristupujú vo výchove k svojim deťom odlišne, podľa toho, či sú dievčatá alebo chlapci (Lippa, 2009). To má následne vplyv na to, ako deti komunikujú so svojimi vrstvovníkmi, aké hračky, oblečenie preferujú. Deti sú si vo veku okolo 2 rokov vedomé, aký majú rod (Curran, Renzetti, 2003). Vo veku medzi 3 až 4 rokom si zvnútorňujú rodové normy spoločnosti, osvojujú si pravidlá. Deti sa naučia, že dievčatá a chlapci sú odlišní.

Rod (gender) je zložitý a veľmi premenlivý (Lippa, 2009; Curran, Renzetti, 2003). Vplyva naň tak biológia, ako aj kultúra a spoločnosť, vrstvovníci, najbližšia rodina. Rod je teda komplexnejšia kategória, než si mnohí rodičia myslia. Hoci k svojim deťom pristupujú ako k dievčatám alebo chlapcom, ich skutočnú rodovú identitu, alebo to, ako svoj rod vyjadrujú (či už formou oblečenia, správaním a pod.), nezmenia (môžu dané rodové vyjadrenie iba potlačiť, čo môže mať pre dieťa negatívne psychické následky). Ako reagovať na dieťa, ktoré považujú za dievča a ono samé o sebe tvrdí, že je chlapcom? Ako sa zachovať, ak chlapec vyžaduje od svojich rodičov, aby sa mohol obliekať ako dievča do šiat? Rodičia sa v takýchto prípadoch pýtajú, kde sa stala chyba? Rod, ktorý je v laickej verejnosti vnímaný ako totožný s pohlavím, berú ako biologicky daný a nemenný.

U väčšiny detí je biologické pohlavie v súlade s tým, čo spoločnosť od dievčat/chlapcov očakáva (napríklad vo forme obliekania, správania a podobne) a napokon v súlade aj s vlastnou rodovou identitou (to, či sa samé považuje za chlapca/dievča). Ak je teda biologické pohlavie v súlade s rodovou expresiou a rodovou identitou, hovoríme o cisrodových jedincoch.

Do akej miery sociálne očakávania, stereotypy, presvedčenia a popisy reality utvárajú našu identitu? Do akej miery sú deti pri utváraní vlastnej identity autonómne? Nakolko sa dokážu

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

vzopriet' očakávaniam a predstavám rodičov? Ľudská identita je sociálne konštruovaná (Fafejta, 2016; Smetáčková, 2016), pretože je spoluvytváraná sociálne v rámci socializácie. To samozrejme neznamená, že biologické faktory nezohrávajú žiadnu úlohu. V niektorých prípadoch však môže byť vplyv sociálneho oveľa silnejší, ako si sami uvedomujeme (Fafejta, 2016; Lippa, 2009).

Naša spoločnosť nás učí, že sa ako ľudia delíme iba na ženy a mužov. Rodov je však oveľa viac (Curran, Renzetti, 2003). Nie všetky deti vieme jednoznačne zaradiť do jednej z týchto kategórií. Niektoré deti sa cítia dobre v oboch rodových identitách, niektoré ani v jednej a dokonca sa tento ich pocit môže časom meniť.

Výskumy ukazujú, že podporujúci rodičia môžu významne ovplyvniť pozitívny obraz detí o sebe, vlastnom tele, duševnom zdraví a celkovú sebaúctu (Grieshaber, 2010). Dieťaťu ukazujú, že sú s ním na ceste pri utváraní rodovej identity. Je teda dôležité vytvoriť dieťaťu podporné prostredie, kde sa cíti bezpečne (napríklad ak príde z verejného priestoru, školy, škôlky domov a podobne). Ak sa rodičia cítia neisto a majú problém prijať to, ako ich dieťa vyjadruje svoju rodovú identitu, mali by vyhľadať odbornú pomoc (napríklad psychológa/psychologičky), aby predišli stresujúcim situáciám a negatívnym emóciám, ktoré by mohli prenášať na dieťa. Je tiež potrebné, aby v najbližšej rodine upozornili rodinných príslušníkov, ako sa majú správať a reagovať na rodové prejavy dieťaťa. Rodičia tiež môžu siahnuť po odbornej literatúre, ktorá im pomôže porozumieť, ako sa rodová identita detí vytvára a aké problémy môže v procese dospievania prinášať (napríklad publikácia Sloboda, 2016).

V našej spoločnosti je heteronormativita úzko previazaná s rodovými stereotypmi. Stereotypy o správnej „ženskosti“ a „mužskosti“ sú postavené na heterosexuálnej orientácii ako norme. Rodové stereotypy spojené s mužskou rolou sú rovnako nežiaduce a obmedzujúce, ako rodové stereotypy spojené s ženskou rolou.

### Rodová socializácia v rodine

Rodina je prvým sociálnym prostredím, v ktorom sa deti stretávajú s rodovou socializáciou. Hoci sa rodičia domnievajú, že ich prístup je k deťom rovnaký, existujú rozdiely v prístupe k chlapcom a k dievčatám (Connell, 2006). Rodičia vyberajú deťom farbu oblečenia podľa toho, či sa jedná o dievča alebo chlapca. Dievčatá obliekajú do ružovej a chlapcov do modrej. Rovnako aktívne vyberajú hračky, ktoré sú považované za typicky „dievčenské“ (bábiky) pre dievčatá a typicky „chlapčenské“ (autá) pre chlapcov. Otcovia podporujú rodovo typické správanie svojich detí oveľa viac ako matky, v rodovej socializácii tak pôsobia ako akási „rodová polícia“ (Lippa, 2009). Jedným zo spôsobov, ako zistiť, či či odlišný prístup rodičov k dievčatám a k chlapcom vzniká iba na základe pohlavia dieťaťa, je sledovať interakciu dospelých s malými deťmi (napríklad novorodencami), ktorých pohlavie je označené opačne, než v skutočnosti. Výsledkom je, že dospelý vykazujú známky rodovo stereotypného pripisovania vlastností takýmto deťom (Lippa, 2009).

Deti vo veku dvoch rokov chápú, čo približne rod je. Nielen rodičia, ale aj hračky, televízne programy, knižky majú tendenciу zobrazovať rozdiely medzi ženskými a mužskými vlastnosťami. Dievčenské postavy sú v rozprávkach vykreslované ako pasívne, mužské ako aktívne. Na osvojovanie si rodových rolí má teda v procese socializácie vplyv nielen rodina, ale aj médiá, či vrstvovníci. Ukarujú sociálne „normy“ a správanie, ktoré sa od dievčat a chlapcov očakáva. Deti sa naučia, ktoré správanie zodpovedá danému „pohlaviu“ vďaka pozitívnym a negatívnym podnetom, ktoré pôsobia ako stabilizujúci mechanizmus, ktorý sa reprodukuje v čase. A tak sa naučené správanie považuje za prirodzené. Existuje však veľká diverzita modelov ženskosti a mužskosti, ktorá sa líši napríklad podľa triedy, etnicity a podobne. Deti nie sú v otázke osvojovania si rodu pasívne, ale aktívne. Často hrajú hry, kde zohráva rod významnú úlohu. Každý deň „žijeme rod“. Neustále sa mu učíme stále znova,

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

spoločensky ho reprodukujeme. Rodové rozdiely sú súčasťou spoločenských inštitúcií, akými je napríklad aj škola.

### Rodová socializácia a škola

Škola je miestom, kde je možné eliminovať rodové stereotypy a podporovať rodovú rovnosť a rovnosť príležitostí žien a mužov v spoločnosti. Učiteľky a učitelia by mali byť pripravení reflektovať aj rodovú dimenziu vzdelávania. Skúsenosti zo zahraničia ukazujú, že učiteľky a učitelia, ktorí sa zúčastnili vzdelávacích programov zameraných na rodovú rovnosť, sú citlivejší k otázkam rodových očakávaní. Je u nich oveľa väčšia pravdepodobnosť, že budú vytvárať vzory rodovo citlivejších vzťahov v interakcii so žiakmi a žiačkami (Coffey, Delamont, 2000). Napriek tomu, že škola odráža dominantné rodové ideológie spoločnosti, nie je iba pasívnym zrkadlom. Aktívne vytvára a reprodukuje rodové rozdiely (Arnot, Mac an Ghaill, 2006). Rodové prostredie školy môže mať významné dôsledky pre žiačky a žiakov a ich vyvíjajúce sa identity a budúce životy. Žiačky a žiaci majú v prostredí, ktoré je rodovo stereotypné, tendenciu rozvíjať hodnotové systémy, ktoré sú rodovo diferencované, čo zase pomáha udržiavať rodové predsudky a nerovnosti, ktoré si so sebou nesú do sveta dospelých (Streitmatter, 1994). Z rodového hľadiska je škola ako sociálna inštitúcia silne rodovo zaťažená. Plní najmä socializačnú funkciu tým, že prenáša kultúru a hodnoty spoločnosti na ďalšie generácie, a začleňuje jedincov do spoločnosti. Rodové aspekty školy a výchovy odkazujú na vzťahy, štruktúru, pretože koncept rodu je štrukturálny a vzťahový (Connell, 2006). Škola je *rodovo determinovaná* najmä v týchto rovinách:

- zastúpenie **učiteľiek/učiteľov** z hľadiska počtu žien a mužov (ich aprobácie a pozície)
- zastúpenie **študentov/študentiek** podľa pohlavia a tiež podľa stupňa a odboru na školách
- **pedagogická komunikácia** (vo všetkých smeroch, učiteľ/učiteľka-žiak/žiačka, žiak/žiačka-žiak/žiačka,...)
- **kurikulum** – formálne (učebnice, učebné plány, osnovy, obsah vzdelávania), neformálne (skryté, postoje, ...)
- **výsledky** – hodnotenie, dosiahnuté vzdelanie žien a mužov.

Počas nášho života sa v procese socializácie učíme a spolupodieľame sa na napĺňaní rodových rolí. Vplyva na nás rodina, vrstvovníci, okolie, média a v neposlednom rade aj škola. Keďže je škola jedným zo silne pôsobiacich článkov rodovej socializácie, možno predpokladať, že sa spolupodieľa na formovaní rodových rolí dievčat a chlapcov a reprodukcii rodových stereotypov. Podľa Madeleine Arnotovej (Arnot, 2002) dochádza v škole k rekонтextualizácii rodu. Predstavy o ženskosti a mužskosti generované v škole sa môžu lísiť od tých, ktoré sú prezentované v rodine. Nástup do školy ovplyvní socializačný vývoj dievčaťa. Škola môže pôsobiť ako výzva, ponuka možností vlastného rozvoja a sebapotvrdenia, ale aj ako zdroj ohrozenia. Škola teda prispieva k rozvoju rodovej roly žiakov a žiačok a zároveň ho môže aj ohrozit. Rola žiaka/žiačky deťom poskytuje ďalšiu socializačnú skúsenosť. Pre chlapcov a dievčatá nemá táto rola rovnaký význam a preto sa v rámci tej správajú rozdielnym spôsobom. Učiteľky a učitelia nevnímajú žiačky a žiakov ako rodovo neutrálne bytosti, ale ako dievčatá a chlapcov. Napriek tomu, že existujúce biologické rozdiely medzi mužmi a ženami sú malé, stávajú sa často signálom k diferenciácii sociálnych rolí (Giddens, 2001). Výskumy ukazujú, že rozdiely v rámci skupín žien a mužov sú väčšie ako rozdiely medzi týmito skupinami (Kimmel, 2008). Biologické rozdiely sa tak môžu stať zdrojom odlišných očakávaní a prístupov vo vzťahu k dievčatám a chlapcom. Rozdielne prejavy žiakov a žiačok v interakcii s učiteľmi a učiteľkami sú dôsledkom odlišného socializačného pôsobenia školy.

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

Aj učiteľky a učitelia patria do určitej spoločnosti a tak typické názory o rozdielnosti v správaní a schopnostiach chlapcov a dievčat a stereotypy odlišných rolí žiakov a žiačok typické pre spoločnosť prevezmú. Tak sa vytvoria rozdiely v očakávaní a v požiadavkách na žiakov rôzneho pohlavia. Výsledkom takýchto očakávaní je potom odlišné posudzovanie a interpretovanie výkonov a správania chlapcov a dievčat.

Každá spoločnosť iný súbor noriem a predpísaných spôsobov správania sa pre ženy a iný pre mužov. Tieto súbory očakávaní určujú povahu roly jedinca v spoločnosti. Rodová rola je súborom kultúrnych očakávaní, ktoré definujú spôsoby, akým by sa mali ľudia správať na základe príslušnosti k danému rodu. Tieto očakávania majú vplyv na životné príležitosti, na voľbu povolania, rodinej roly, sociálny status človeka. Spoločnosť určuje úlohy a aktivity pre mužov a ženy, chlapcov a dievčatá - a tie sa realizujú ako rodové roly. O tom, aké sú v našej spoločnosti roly mužov a žien sa žiaci a žiačky dozvedia nielen prostredníctvom komunikácie s učiteľmi a učiteľkami, ale tieto informácie sa k nim dostávajú aj z učebníc, prostredníctvom ilustrácií, či textu. Tie sú veľakrát rodovo stereotypné a zobrazujú mužov ako nezávislé bytosti, ktoré sa pohybujú vo verejnem svete, kde sú držiteľmi moci a ženy, naopak ako bytosti, ktorých doménou je domácnosť a starostlivosť o druhých, poprípade o svoj vzhľad.

### **Rodovo citlivý prístup vo výchove**

Rodovo citlivým prístupom môžeme zamedziť a predchádzať rodovej diskriminácii, otvárať možnosti plnohodnotného uplatnenia v živote, slobodnej voľby životných dráh a dosiahnutie rodovej rovnosti v spoločnosti. Rodovo citlivá výchova vyžaduje od rodičov, či učiteľiek a učiteľov individuálny prístup k dievčatám a chlapcom, ktorý nie je vedome (alebo nevedome) ovplyvnený rodovými predsudkami. Vychádza zo špecifických potrieb dievčat a chlapcov, ktoré sú dôsledkom nerovného spoločenského statusu mužov a žien, vyplývajúceho z rozdielnej socializácie. Rodovo citlivá výchova predchádza škodlivému vplyvu rodových stereotypov a/alebo smeruje k čo najdôslednejšej eliminácii tohto vplyvu, ktoré fixované rodové stereotypy spôsobujú. Rodovo citlivým správaním môžeme rozvíjať emancipačný potenciál dievčat aj chlapcov a podporiť ich schopnosť kritického myšlenia a kritického vnímania (Bosá, Minarovičová, 2011).

### **Literatúra**

- ARNOT, M. 2002. Reproducing Gender? : Selected Critical Essays on Educational Theory & Feminist Politics. New York: Routledge, 2002. 288 s. ISBN 0-750-70898-0.
- ARNOT, M., MAC an GHAILL, M. (eds.). 2006. The RoutledgeFarmer Reader in Gender and Education. New York: Routledge. 287 p. ISBN 0-415-34576-6.
- BOSÁ, M. – MINAROVIČOVÁ, K. 2011. Rodovo citlivá výchova. In Kiczková, Z., Szapuová, M. *Rodové štúdiá*, Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 161-181.
- BOWER, A. 2010. Boys and girls with disabilities: maternal expectations of gender behavior and independence. In Yelland, N. (ed.). *Gender in early childhood*. New York: Routledge, pp. 36-54. ISBN 0-415-15409-X.
- BROWNE, N. 2009. *Gender equity in the early years*. Berkshire: Open University Press. ISBN 0-335-21152-6.
- COFFEY, A., DELAMONT, S. 2000. Feminism and the Classroom Teacher : Research, Praxis and Pedagogy. London: RoutledgeFarmer. ISBN 0-750-70749-6.
- Connell, R. W. 2006. Gender. Cambridge: Polity Press. 173 p. ISBN 0-7456-2716-1
- CURRAN, D. J., RENZETTI, C. M. 2003. Ženy, muži a společnost. Praha: Karolinum. 642 s. ISBN 80-246-0525-2.

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

- FAFEJTA, M. 2016. *Sexualita a sexuální identita : Sociální pohovaha přirozenosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1030-6.
- GIDDENS, A. 2001. *Sociologie*. Praha: Argo. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.
- GRIESHABER, S. 2010. Constructing the gendered infant. In Yelland, N. (ed.). *Gender in early childhood*. New York: Routledge, pp. 15-35. ISBN 0-415-15409-X.
- KIMMEL M. S. 2008. *The Gendered Society*. 3rd ed. New Yourk: Oxford University Press. 406 p. ISBN 978-0-19-533233-9.
- LIPPA, R. A. 2009. *Pohlaví : příroda a výchova*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1719-2.
- SLOBODA, Z. 2016. *Dospívání, rodičovství a (homo)sexualita*. Praha: Pasparta. 164 s. ISBN 978-80-88163-09-1.
- SMETÁČKOVÁ, I. 2016. *Genderové představy a vztahy : Sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity v průběhu základní školy*. Praha: SLON. ISBN 978-80-7419-229-6.

Mgr. Katarína Minarovičová, PhD.  
Ústav humanitných štúdií  
Katedra etickej a občianskej výchovy  
Pedagogická fakulta UK v Bratislave  
Račianska 59  
813 34 Bratislava  
e-mail: [minarovicova@fedu.uniba.sk](mailto:minarovicova@fedu.uniba.sk)

## 3 .sekcia

PaedDr. Tomáš Turzák

## **KLIMA ŠKOLY VE VZTAHU K ROZVOJI RESILIENCE ŽÁKŮ**

**Lucie Blaštíková, Zuzana Hrnčíříková**

**Anotace:** Cílem příspěvku je popsat klima druhého stupně základní školy, které je mnohdy ovlivňováno výskytem rizikového chování. Projevy RICHO se často negativně odrážejí na chování a prožívání žáků. Dále se zaměřujeme na protektivní a rizikové faktory resilience, které v průběhu školního života jedince výrazně ovlivňují jeho schopnost vypořádat se s různými zátežovými situacemi. V příspěvku budou prezentovány výsledky výzkumného šetření zaměřeného na problematiku klimatu školy a naznačena možnost využití konceptu resilience při ovlivňování klimatu školy.

**Klíčová slova:** klima školy, rizikové chování, resilience, výzkumné šetření

**Abstract:** This paper aims to describe climate secondary school, which is often influenced by the occurrence of risky behavior. Rich speeches often reflect negatively on the behavior and experience of pupils. Then we focus on protective and risk factors resilience that during school life greatly affect an individual's ability to cope with different stressful situations. The paper presents the results of the investigation focused on the issues of school climate and hinted at the possibility of using the concept of resilience in influencing the school climate.

**Key words:** climate of a school, risky behaviour, resilience, research

### **KLIMA ŠKOLY A RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ**

Klima školy je jev, který má dlouhodobý charakter, je tvořen a zároveň ovlivňován celou řadou faktorů. Problematikou klimatu se zabývá celá řada odborníků, jak českých (Mareš, Lašek, Ježek, Grecmanová), tak také zahraničních (Oswald, Fend, Jerusalem). Je zřejmé, že stoupá potřeba pracovat a učit se v příznivém, tedy pozitivním klimatu.

Nicméně pro vytvoření pozitivního klimatu pro všechny jeho činitele je potřeba kooperace všech jeho účastníků. Mezi činitele klimatu školy patří učitelé, žáci, vedení školy, administrativní pracovníci, ale i provozní personál. Zásadní skupinou činitelů, kteří významně ovlivňují klima, jsou rodiče, a to i přesto, že se výchovně – vzdělávacího procesu neúčastní přímo. Avšak názory a postoje rodičů vůči škole a učitelům značně ovlivňují postoje žáka.

Mezi všeobecně známé faktory, které se podílí na vytváření klimatu školy, patří region, ve kterém se škola nachází. Dále architektura a vůbec prostředí základní školy, zda je přiměřeně vybavená. Zmínit můžeme také formu školy nebo organizační znaky. Významně působí i vyučovací předmět a osobnost učitele, který tento předmět vyučuje. V neposlední řadě je faktorem také vedení školy, které svým způsobem vedení ovlivňuje nejen žáky, ale také učitele i rodiče (Grecmanová, 2008).

Dále rozlišujeme typy klimatu školy. V zájmu všech pracovníků a žáků školy je především pozitivní klima. Nicméně je nutné určit, co konkrétně se pod tímto pojmem skrývá. V případě, že budeme vycházet z výzkumné sondy z roku 2004 od H. Grecmanové, pak se jedná o školu vedenou demokraticky, životu blízkým způsobem (Grecmanová, 2008). Na pozitivním klimatu se podílí otevřená komunikace mezi jeho účastníky. Vyplývá také z možnosti pro učitele a žáky při využívání alternativních a inovativních postupů ve výuce. Prostor by měl být poskytnut i žákům.

Dnes již můžeme říci, že probíhá celá řada výzkumů zaměřených na zjišťování klimatu v různých typech škol. K tomuto nám slouží výzkumné nástroje na měření klimatu. Výzkum klimatu je často zaměřen na jeho pouhý popis v konkrétní škole, příp. pro srovnání několika škol nebo tříd. Při výzkumu klimatu je možné užít kvalitativní, tak i kvantitativní

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

metody sběru dat. V současné době se rozvíjí i využívání smíšených strategií výzkumu. Nejčastěji využívanou metodou jsou však dotazníky. Klimatické dotazníky jsou vždy zaměřené na konkrétní oblast – sociální rovinu, komunikační klima, aj. Ve výzkumném šetření, které v příspěvku prezentujeme, jsme využili dotazníky po tří skupinách respondentů – žáky a učitele na druhém stupni základní školy a rodiče.

V našem příspěvku se zabýváme klimatem druhého stupně základní školy. Žáci druhého stupně jsou již z hlediska vývojové psychologie schopni definovat své pocity, které v rámci školního života prožívají.

Na problematiku klimatu školy navazuje dále oblast zaměřená na rizikové chování. Z hlediska prvního výzkumného šetření, které prezentujeme v příspěvku, je možné konstatovat, že rizikové projevy významně ovlivňují klima druhého stupně základní školy. Takové projevy vykazují žáci, ale v mnohých případech také rodiče žáků. V těchto případech by měla škola volit vhodná opatření k eliminaci takových projevů. V této souvislosti hovoříme o školské prevenci.

Školská prevence funguje v rámci horizontální a vertikální úrovně, počet participujících subjektů je poměrně rozsáhlý. Na horizontální úrovni jsou do struktur, vedle zástupců většiny ministerstev, zapojeni zástupci nestátních neziskových organizací, vysokých škol, profesních a odborových asociací či přímo řízených organizací spadajících pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Vertikální úroveň je pak tvorena hierarchicky uspořádanou sítí metodiků prevence a pracovníků působících ve školách a školských zařízeních. Ti jsou faktickými realizátory výkonu prevence ve školském prostředí, plní řadu úkolů praktického i administrativně-koncepčního rázu (Raszková, 2015). Národní strategie primární prevence rizikového chování u žáků na období 2013–2018, která je v působnosti MŠMT, cílí především na tyto rizikové projevy v chování u dětí a mládeže (MŠMT, 2013a):

- „interpersonální agresivní chování – agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy
- komunikace prostřednictvím multimedialí, násilí, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie;
- delikventní chování ve vztahu k hmotným statkům – vandalismus, krádeže, sprejerství a další trestné činy a přečiny;
- záškoláctví a neplnění školních povinností;
- závislostní chování – užívání všech návykových látek, netolismus, gambling;
- rizikové sportovní aktivity, prevence úrazů;
- rizikové chování v dopravě, prevence úrazů;
- spektrum poruch příjmu potravy;
- negativní působení sekt;
- sexuální rizikové chování“.

Cílem vedení školy, pedagogů a odborných pracovníků škol by mělo být vychovávat takové žáky a studenti, kteří se takových projevů nedopouští, příp. při jejich výskytu umějí vhodně reagovat.

### **INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ**

V příspěvku zmiňujeme dvě výzkumná šetření, která byla zaměřena na problematiku klimatu školy ve vztahu k projevům rizikového chování žáků na druhém stupni základních škol.

Výzkumné šetření J. Skopalové (Skopalová a Grecmanová, 2014) bylo zaměřeno na klima ve vztahu k rizikovému chování. Klima v základních školách bylo zjištěváno pomocí dotazníkového šetření u dvou skupin respondentů (třídních učitelů a jejich žáků). Dotazníkové šetření bylo dále doplněno o polostrukturované rozhovory s třídními učiteli.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda se třídní učitelé setkávají s rizikovými projevy svých žáků a umí takové projevy adekvátně řešit.

Třídní učitelé uvedli, že se s rizikovým chováním u žáků setkávají pravidelně. Nejčastěji se jedná o agresivní chování, a to jak verbální, tak i fyzické. Verbální projevy často směřují i vůči učitelům formou vulgárních nadávek. Fyzická agrese se objevuje hlavně mezi spolužáky, kdy ve třídách dochází ke rvačkám. Učitelé i žáci zároveň uvádí, že je ve třídách nejvíce obtěžuje velký hluk v průběhu přestávky. Dalším rizikovým projevem, se kterým se učitelé setkávají, je šikana mezi žáky. Šikana často pramení z majetkové nevyrovnanosti žáků a jejich rodin. Mnohdy jsou šikanované děti, které nedisponují takovým technickým vybavením ve formě telefonů, tabletů nebo počítačů jako ostatní spolužáci. Příčinou může být také značkové a moderní oblečení. Dalším typem rizikového chování, se kterým se učitelé setkávají je záškoláctví. Děti, které jsou v době školního vyučování bezprizorní. Bohužel je možné se setkat i s variantou, kdy samotní rodiče omlouvají absenci svých dětí, bez toho aniž by věděli, kde dítě čas opravdu strávilo. Zde učitelé naráží na nejednotný přístup rodiny a školy. Jako další rizikový projev můžeme uvést ničení majetku ostatních spolužáků nebo majetku školy. Mnohdy se učitelé setkávají i s distribucí drog ve školním prostředí.

Za závažný problém však považujeme skutečnost, že třídní učitelé sami uvádí, že neumí takové projevy flexibilně a vhodně řešit, bez toho aniž by ztratili důvěru a náklonnost žáků.

Položili jsme si tedy otázku, kdo a jak by měl v základní škole rizikové chování řešit, aby nedocházelo ke zhoršování klimatu školy nebo k případné identifikaci nepříznivého klimatu. Právě tyto otázky jsme řešili v rámci malého výzkumného šetření *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole* (Blaštíková a kol., 2015) na čtyřech českých a třech slovenských základních školách.

Výzkumné šetření probíhalo ve dvou fázích. V první fázi byly aplikovány klimatické dotazníky pro učitele, rodiče a žáky na českých a slovenských základních školách. Celkově považujeme návratnost dotazníků (především ve skupině rodičů) za dobrou. Získali jsme 1149 dotazníků od žáků, 125 dotazníků od učitelů a 663 dotazníků od rodičů. Následně byly dotazníky statisticky zpracovány. Ve druhé fázi byly realizovány polostrukturované rozhovory s odbornými pracovníky škol – školními metodiky prevence a sociálními pedagogy.

V rámci výzkumného šetření jsme se snažili odpovědět na následující výzkumné otázky: *jak sociální pedagog a školní metodik prevence ovlivňují klima druhého stupně základní školy a jakými okruhy činností se sociální pedagog v základní škole zabývá?*

V první části výzkumného šetření byla stanovena následující hypotéza: „*V případě přítomnosti sociálního pedagoga nebo školního metodika prevence v základní škole zjištěujeme příznivé (pozitivní) klima školy.*“

Pro potřeby našeho příspěvku se zaměříme především na část výzkumného šetření zaměřenou na zjištění a popis klimatu druhého stupně základní školy u třech skupin respondentů (rodiče, učitelé a žáci).

Klima bylo zjišťováno pomocí klimatických dotazníků, které pro potřeby šetření vytvořila prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D. Jednalo se o dotazníky, které byly zaměřeny především na sociální rovinu života žáků ve škole. Zjišťovali jsme vztahy mezi žáky, vztahy mezi učiteli a jejich spokojenost s pedagogickou profesí, dále informovanost rodičů o školním životě jejich dětí, a to nejen ve smyslu školního prospěchu. Na základě statistického zpracování dat můžeme interpretovat následující výsledky.

Učitelé na druhém stupni škol, kteří byli zařazeni do výzkumného šetření, velmi dobře kooperují. Vzájemně diskutují různá pedagogická téma, ke svým kolegům chovají respekt a pracují s podporou vedení školy. Právě vedení školy umožňuje učitelům zkoušek inovativní

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

alternativní přístupy. Vysoké procento učitelé uvádí, že se ředitel/ředitelka školy orientuje v problémech jednotlivých tříd. Učitelům přináší jejich profese potřebné uspokojení z práce.

Učitelé se snaží se žáky pracovat individuálně, a to jak ve výuce, tak i při řešení problémů žáků. V případě rizikových projevů ze strany žáků učitelé informují rodiče a snaží se spolu s nimi najít vhodné řešení. Nicméně spolupráce často končí nezájmem ze strany rodičů, kteří kooperaci odmítají. S takovým chováním se setkává až 32 % dotázaných učitelů. Negativní skutečností zůstává, že 82 % učitelů se pravidelně setkává s agresivními projevy žáků ve školním prostředí, což jen potvrzuje výsledky z předchozího výzkumného šetření.

V případě, že bychom měli hodnotit klima školy pouze ze strany učitelů a jejich vzájemné kooperace, pak by bylo možné definovat pozitivní klima. Ovšem vzhledem k uvedeným skutečnostem (agresivním projevům a nespolupráci rodičů) není možné určit příznivé klima. Tento fakt dále potvrzuje nesrovnalosti mezi výpověďmi jednotlivých skupin respondentů.

Ve skupině respondentů rodičů jsme získali informace ohledně jejich spokojenosti s výběrem školy i s učiteli svých dětí. Rodiče uvádí, že jsou se školou, kterou vybrali spokojeni a jejich děti do školy chodí rády. Ovšem až 17 % žáků má opačné pocity a do školy chodí neradi. I když se jedná o malé procento žáků, pak máme potřebu se u tohoto údaje zastavit. Jedná se až o 113 žáků, kteří mají negativní pocity vůči škole. Jistě je na místě se ptát na příčinu tohoto stavu. Vzhledem k výše popsaným údajům je možné se domnívat, že mají žáci z něčeho obavu a strach. Může se jednat o strach ze spolužáka nebo učitele, případně o obavu ze školního neúspěchu. K přihlédnutí k častým agresivním projevům mezi spolužáky mohou být žáci obětí šikany. Avšak nesmíme zde zapomínat na roli rodičů, kteří často negativní postavení a negativní pocity ze školy podporují, mnohdy nevědomě. Rodiče děti někdy nepřiměřeně a nevhodně trestají za nedostatečné školní výsledky. Častejší příčinou jsou však špatné vztahy mezi spolužáky a velká rivalita mezi nimi. 12 % žáků, kteří byli zapojeni do výzkumného šetření, má strach ze svých spolužáků. Právě v těchto případech je velmi pravděpodobný výskyt šikany.

Rodiče se dále vyjádřili v tom smyslu, že jsou informováni o vzájemných vztazích mezi spolužáky. Zároveň tvrdí, že jejich děti se spolužáky problémy nemají a mnohdy se setkávají i mimo školní prostředí, ve volném čase. O žádných rizikových projevech nejsou informováni. Učitelé však potvrzují, že rizikových projevů je stále více. Můžeme se domnívat, že rodiče nejsou školou adekvátně informováni o dění ve škole. Nemůžeme předpokládat, že by se dítě, ať už je v jakékoli roli, s takovým chováním doma svěřovalo. Zároveň považujeme za nedůvěryhodné tvrzení rodičů, že jsou v pravidelném kontaktu s třídním učitelem a zajímají se nejen o školní prospěch svého dítěte, ale také o sociální rovinu jeho školního života. Ve výpověďích rodičů a učitelů cítíme jisté nesrovnalosti a značnou nejednotnost.

Žáci v základních školách, kteří byli zapojeni do výzkumného šetření, mají převážně pozitivní vztah ke svým učitelům. Jelikož učitelé mají pochopení pro problémy svých žáků a snaží se s nimi individuálně pracovat. Zarážející je však zjištění, že až 32 % žáků má zkušenosti s nedodržením slibů ze strany učitele. Pak je jistě složité hledat v učiteli oporu a zároveň si k němu vybudovat důvěryhodný vztah. Výsledky potvrzují, že žáci nemají ve škole učitele, kterému by mohli věřit a svěřit se mu se svým problémem. Tuto skutečnost vnímáme velmi negativně, protože žáci nemohou mít ve škole pocit bezpečí. Domníváme se, že v takové situaci není možné adekvátně realizovat preventivní programy a opatření ve školách.

Žáci potvrzují, že jejich rodiče se starají a ptají na výsledky ve škole. Ovšem je značný rozdíl mezi tím, jak chápe zájem o školu, ze strany rodiče, žák a učitel. Žák na druhém stupni základní školy má mnoho jiných zájmů než je právě škola a za zájem může považovat otázku „jak to dneska šlo ve škole,“ na kterou rodič často dostává odpověď „jo, dobrý.“

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Jako zajímavé považujeme zjištění, že žáci sami přiznávají, že se ve škole nechovají podle stanovených pravidel a mnohdy je více či méně porušují.

Z hlediska zájmu žáků o výuku jsme získali údaj, kdy asi 60 % žáků učení nebabí. Zároveň dodávají, že učitelé učí zajímavě. Zde je nutné mít na paměti, že do výzkumného šetření byli zapojeni žáci v citlivém věku.

### OD RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ K RESILIENCI

Resilience jako psychická odolnost předpokládá, že jedinec se dokáže konstruktivně vypořádat s různými, mnohdy i obtížnými životními situacemi. Jde o schopnost, které se dá do jisté míry naučit. Je k tomu však zapotřebí souhry několika činitelů. Psychická odolnost člověka závisí mj. na struktuře a dynamice jeho osobnostních rysů, vlastností a dispozic, ale také na způsobu založení a utváření jeho vztahů k druhým lidem.

Při definici konceptu resilience lze mnohé vycítit z původu tohoto pojmu, jež se odvíjí od latinského *resilio*, *resiliere*, což znamená *skákat zpět*, *odskakovat*, *odrážet se*. Resilience bývá v českém kontextu označována také jako nezdolnost, houževnatost, odolnost, nezlomnost, schopnost rychle se vzpamatovat a opakem je pak *vulnerabilita* (podlehnutí obtížným životním situacím).

Koncept resilience je v odborné literatuře popisován od 80. let 20. století. Za hlavní zdroje tohoto konceptu jsou považovány vývojová psychopatologie a pozitivní psychologie. Právě pozitivní psychologie a kladení důrazu na její vliv postupně měnilo prvotní význam konceptu resilience. Primárně byla resilience chápána jako jistá osobnostní vlastnost jedince, avšak postupně se vyvinul multidimenzionální koncept resilience. Tento model, založený na zkoumání jednotlivých faktorů a jejich interakce s rizikovými činiteli obklopujícími jedince, může být východiskem pro využití konceptu resilience v různých oborech a oblastech.

Celý koncept resilience se od 80. let 20. století výrazně proměňoval. Postupně byly vytvořeny další definice a teorie. Aktuální definice podle Ungara (in Novotný, 2011) chápe resilienci jako schopnost jedince směřovat se (a svůj život) směrem ke zdrojům udržujícím zdraví a pohodu. Ungar však neopomíjí ani schopnost rodiny, společnosti a kultury poskytnou jedinci tyto zdroje smysluplným způsobem.

Pokud uvažujeme o resilienci jako psychické odolnosti, dáváme ji do souvislosti s některými vybranými teoriemi psychické odolnosti. Nejlépe to vystihuje charakteristika resilience jako multidimenzionálního konceptu. Na resilienci se podílí více vlivů a faktorů. Na rozdíl od jiných teorií psychické odolnosti, kde je vždy prezentována pouze jedna vlastnost osobnosti. U konceptu resilience vycházíme z premisy, že čím více jednotlivých faktorů resilience má jedinec k dispozici, tím větší je šance, že jeho život nebude narušen nepříznivými okolnostmi. Teorie resilience uvažují o vlivu kulturního kontextu. V rámci určitého kulturního prostředí hrají roli také specifické názory uplatňované v rámci konkrétního kulturního prostředí. Týká se to zejména toho, jak mohou být v jednotlivých kulturách vnímány povaha rizika a adekvátní způsoby jeho zvládání. Situace, která může být v rámci jedné kultury vnímána jako riziková či výrazně zátěžová, může být v rámci jiné kultury vnímána zcela opačně. Také konkrétní mechanismus zvládání takové situace je různě akceptovatelný v jednotlivých kulturních prostředích.

Zatímco etymologicky lze resilienci charakterizovat snadno, těžší je to s definicí pojmu, protože není jednotná. Někteří autoři (jako např. Masten, 1994; Fraser a kol., 1997) ji obecněji vnímají ve smyslu vyrovnání se s životem navzdory těžkostem, další výzkumníci (Werner, 1997; Norman, 2000) o ní hovoří specifickým ve smyslu procesu, schopnosti a výsledku úspěšné adaptace člověka navzdory nepříznivým okolnostem. Velmi zajímavé přirovnání nabízí Masten (2001, s. 235), která hovoří o počátečních výzkumech resilience: „Zkoumání mimořádného nás přivedlo přirozenému.“ Skutečně vyrovnání se s obtížnou životní situací se někdy může jevit jako něco, co jde až za hranici lidských možností, nicméně

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života dětí a mládeže

podrobným a především dlouhodobým zkoumáním docházíme ke zjištění, že schopnost nezdolnosti je něco, co je součástí lidské přirozenosti. V souvislosti s resiliencí lze pak hovořit o třech základních principech, ke kterým v rámci jejího uplatnění dochází:

- příznivý vývoj navzdory nepříznivým okolnostem;
- zotavení (recovery) z tohoto náročného prožitku;
- poučení pro budoucnost, kdy si člověk zachová určitou způsobilost a zdatnost pro zvládání podobných obtížných situací.

Postupně došlo k poznání, že k resilienci mohou přispívat faktory vně jedince a problematika resilience pokročila od původního statického modelu k modelu transakčnímu. Resilience se též v průběhu let stala sociálním konstruktom. ... Tato změna se též odrazila v terminologii. Původní, spíše statický termín (odolnost, nenáchylnost – invulnerability) byl postupně nahrazen termínem resilience, který již ve svém původním významu (pružnost) navozuje dynamický pohled. Nejpřesvědčivější důkazy pro tento pohled přinesly výsledky longitudinálních výzkumů, které ukázaly, že neúspěch v adaptaci se může po čase změnit v úspěch, a naopak.“ Podobně k tomu dodává Luthar (2003, s. 20): „Resilience není považována za individuální atribut jedince působící v izolaci, spíše je vnímána jako fenomén, hypotetický konstrukt, který je nezbytné odvodit z toho, že jedinec prokazuje kompetentní fungování navzdory tomu, že zakouší signifikantní těžkosti.“ Luthar tak upozorňuje na skutečnost, že je mylné hovořit o někom jako o „resilientním člověku“. Vzhledem k tomu, že resilience je označením obecných charakteristik, pak resilientním se člověk stává až tehdy, když tyto charakteristiky v dané obtížné situaci projeví. Podobně ji nelze vnímat jako nějaký povahový rys jedince, protože se jedná o projevenou adaptační schopnost v rámci daných životních okolností. Jakým způsobem člověk na danou situaci zareaguje, tedy skutečnost, zda se u něj projeví či neprojeví resilience, se odvíjí především od spolupůsobení rizikových a protektivních (ochranných) činitelů.

Na výsledném obrazu resilience se podílí faktory napříč různými prostředími, ve kterých člověk žije. Je to např. prostředí rodiny, školy, sousedství a komunity. Faktory z těchto prostředí se vzájemně ovlivňují a vzájemně mezi sebou reagují. Proto je resilience často viděna v sociálně ekologickém kontextu. Zkoumání těchto faktorů prostřednictvím ekologického pohledu umožňuje podle Adamsona (2012) uznání důležitosti individuálních, kulturních a společenských vlivů.

Školní prostředí a prostředí školní třídy hraje centrální roli ve vývoji dětí školního věku. Úspěšná adaptace dítěte na školu a zvládnutí nároků školy je klíčovým úkolem a cílem vývojové etapy školáka. Míra zvládnutí tohoto úkolu má dalekosáhlý dopad na jeho aktuální i budoucí kvalitu života (Cicchetti, 1990). Identifikace faktorů a zdrojů, které úspěšné adaptaci a zvládnutí nároků školy napomáhají, je proto velmi zásadní. Schopnost využívat různé faktory a zdroje k dosáhnutí specifického vývojového cíle je společným jmenovatelem mnoha definic resilience (Srroufe, Rutter, 1984; Masten, 1994; Ungar, 2004). Děti, které mají k dispozici tyto zdroje, mají kompetence potřebné k jejich využití a mají též podporu z prostředí, jsou na nejlepší cestě ke zvládání vývojových úkolů, ke zdravému vývoji a kvalitě života (Luthar, Cicchetti, Becker, 2000). Kontextuální podmínky, ve kterých se dítě nachází, mají signifikantní dopad na dosažení vývojových cílů. Škola, jež je spolu s rodinou významným socializačním činitelem, představuje díky své možnosti několikahodinového každodenního působení na dítě velmi významný zdroj resilience (Corcoran, 2004; Šišláková, 2006; Šolcová, 2009; Vojtová, 2010a). Školy a školní třídy se proto mohou stát komunitami, které poskytují základní podporu tak, aby všichni jejich žáci mohli zažít úspěch v oblasti akademické, emocionální i sociální, navzdory tomu, že mohou být vystaveni různým nepřízním a rizikům (at' už osobnostním, rodinným, školním či společenským). Borland (1998) uvádí, že školní vzdělání pomáhá dětem co nejlépe překonat nepřízně jejich života tím, že akademický úspěch má sílu kompenzovat neúspěch v jiné oblasti, a též tím, že škola

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

poskytuje nabídku podpůrných vztahů. Dítě má rovněž možnost naučit se zde copingovým strategiím a získat pocit vlastní hodnoty.

Henderson a Milstein (2003) se věnovali resilienci v kontextu specifického školního prostředí. Vytvořili model resilience pro pedagogy, který se snaží zachytit základní principy resilience aplikované na školní prostředí. Domníváme se, že právě charakteristiky zde zachycené mohou ovlivňovat výskyt rizikového chování v základní škole.

### **Posilování školních sociálních vazeb**

Mezilidské vztahy jsou ve vývoji resilience klíčové. Potřeba lásky, připoutání a sounáležitosti je uspokojována právě skrze ně (Henderson N., Milstein, M. M. 2003). Jsou klíčovým prvkem v budování důvěry v sebe, své schopnosti i ostatní lidi a okolní svět. V raných vývojových fázích jsou nejdůležitějšími vztahovými osobami rodiče, postupem času se přidávají učitelé, vrstevníci a jiní. Z longitudinální studie Emmy E. Werner a Ruth S. Smith (1989) vyplynulo, že nejčastějším pozitivním mimorodinným vzorem mladších školních dětí byl oblíbený učitel, který nebyl pouze instruktorem akademických vědomostí, ale též důvěrníkem a pozitivním vzorem pro osobní identifikaci (srov. Baker, Chaudron, 1999; Benard, 2004). Vazba na vrstevníky představuje v teorii resilience prvek, jehož důležitost roste s přibývajícím věkem a kulminuje v období adolescence. Vrstevnická skupina vyznačující se zdravými vztahy poskytuje dítěti podporu a probouzí pocit sounáležitosti, který je důležitým protektivním faktorem resilience (Masten, 1994, Šolcová, 2009). Henderson a Milstein (2003) v souvislosti se školními vazbami píší také o vazbě žáka na školu jako takovou. Ta se dle nich dá živit několika způsoby:

- podporou výše zmíněných mezilidských vztahů ve škole,
- zaváděním školních tradic a rituálů (např. pravidelné ranní komunitní kruhy ve třídách, barevné dny první pátky v měsíci, školní besídky, tvořivé dílny k různým příležitostem – velikonocům, vánocům, návratu z prázdnin apod.),
- zapojováním rodičů do života školy (přes jejich oslobování, nabídku různých rolí,
- které by rodiče ve škole mohli zastávat, pravidelné sdělování jakýchkoli dobrých
- zpráv, které se týkají jejich dítěte),
- nabídkou školních i před a po školních zájmových aktivit.

Vazba na školu, zahrnující i vazby na učitele a spolužáky, reprezentuje důležitou oblast, která má potenciál zvýšit pravděpodobnost pozitivních vývojových zkušeností nebo naopak snížit pravděpodobnost těch negativních, a též snižovat efekt působení rizik.

### **Nastavení jasných, konzistentních pravidel**

Navzdory současným trendům relativizace hodnot a norem ve výchově, prosperují děti i dospívající nejlépe v dobře čitelném, předvídatelném prostředí, které je charakteristické jasnými a přiměřenými hranicemi. Nastavení jasných pravidel napomáhá u dětí a dospívajících jejich lepší orientaci v různých prostředích a situacích, čímž se zvyšuje jejich pocit bezpečí. Pokud jsou pravidla stanovena férově a zdravě, vedou ke zvnitřnímu základním normám chování a hodnot, a také k podpoře vlastní zodpovědnosti dětí a mladých lidí za své chování. Pravidla pro chování a postupy pro řízení chování ve škole by mely být definovány na celoškolské úrovni (Henderson, Milstein, 2003, Wearmouth, 2004). Rogers (2007) píše, že v budování celoškolského přístupu k řízení chování je zcela klíčové zaměření na celou školní komunitu a každodenní vztahy. Dodává, že celoškolský přístup musí být nutně cílený jak na chování učitelů, tak na chování žáků a musí být budován od nejobecnější úrovně (stanovení klíčových hodnot a cílů školy) po úroveň nejkonkrétnější (třídní či individuální plánování podpory chování).

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

### Poskytování individuální podpory

Henderson a Milstein (2003) považují tento krok za úplný základ podpory resilience. Je to nejkritičtější element budování resilience, který musí být plánován a vyjadřován chováním pedagogů ve škole. Na nejobecnější úrovni může mít podpora směřovaná ke všem žákům následující podobu ( Henderson, Milstein, 2003, Petty, 2004):

- oslovování žáků vlastním jménem,
- projevování opravdového zájmu o práci každého žáka, časté poskytování pozitivní zpětné vazby a oceňování žákových osobních příspěvků a pokusů něčemu se naučit - bez ohledu na dosavadní výkony či vrozené schopnosti,
- projevování zájmu o postoje, pocity a potřeby žáků a jejich reflexe,
- projevování zájmu o žáky jako jednotlivce, projevování snahy poznat povahu každého žáka (např. jeho osobní zvláštnosti, zájmy).

Všechny tyto elementární podoby podpory vedou k vytváření zdravých a důvěrných vztahů se žáky, které jsou základem podpory.

### Literatúra:

- BAKER, J. A. a C. CHAUDRON. *Teacher-Student Interaction in Urban At-Risk Classrooms: Differential Behavior, Relationship Quality, and Student Satisfaction with School*. The Elementary School Journal [online]. 1999, roč. 100, č. 1, s. 118-153 [cit. 2016-03-29]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1002161?uid=3737856&uid=2&uid=4&sid=2110385037387>.
- BENARD, B. *Resiliency: what we have learned*. San Francisco, CA: WestEd, 2004. ISBN 09-144-0918-2.
- BLAŠTÍKOVÁ, L. a kol. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Olomouc: VUP, 2015. ISBN 978-80-244-4894-7.
- CICCHETTI, D. An historical perspective on the discipline of developmental psychopathology. In ROLF, J. E. a N. GARMEZY. *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. New York: Cambridge University Press, 1990. S. 2-28. ISBN 0521350999.
- CORCORAN, J. a A. NICHOLS-CASEBOLT. *Risk and Resilience Ecological Framework for Assessment and Goal Formulation*. Child and Adolescent Social Work Journal [online]. 2004, roč. 21, č. 3, s. 211-235 [cit. 2016-03-29]. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1023/B:CASE.0000028453.79719.65>
- GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- HENDERSON, N. a M. M MILSTEIN. *Resiliency in schools: making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2003. ISBN 07-619-4670-5.
- LUTHAR, S. S., D. CICCHETTI a B. BECKER. The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development* [online]. 2000, roč. 71, č. 3, s. 543-562 [cit. 2016-03-29]. Dostupné z: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1885202/>.
- MASTEN, A. S. Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and diversity. In WANG, M. C. a E. W. GORDON. *Educational resilience in inner-city America: challenges and prospects*. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates, 1994, 3 - 26. ISBN 080581325x.
- MŠMT ČR. (2013). *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018*. [online]. ©MŠMT. [cit. 2014-12-11]. Dostupné z WWW: [www.msmt.cz/file/20270](http://www.msmt.cz/file/20270).
- NOVOTNÝ, J. S. Přínos využití modelů v teorii resilience. In: *Psychologie a její kontexty: odborný recenzovaný časopis pro teoretické i praktické otázky uplatnění psychologie v životě*

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

dnešního člověka. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 2011, č. 2, s. 65-78.  
ISSN 1803-9278.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2004. ISBN 807178978X.

ROGERS, B. *Behaviour management: a whole-school approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2007. ISBN 14-129-3452-4.

SKOPALOVÁ, J. a H. GRECMANOVÁ. Klima třídy na 2. stupni základních škol z hlediska projevů rizikového chování ve třídě. In *Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí. Sborník anotací z XXII. konference České asociace pedagogického výzkumu*. Olomouc: Agentura Gevak s.r.o., 2014, s. 161. ISBN 978-80-86768-91-5.

ŠOLCOVÁ, I. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada, 2009.. ISBN 978-802-4729-473.

UNGAR, M. *Nurturing hidden resilience in troubled youth*. Toronto: University of Toronto Press, 2004. ISBN 08-020-8565-2.

VOJTOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-802-1051591.

WEARMOUTH, J. a T. GLYNN. *Inclusion and behaviour management in schools*. London: D. Fulton, 2004. ISBN 978-184-3122-296.

Mgr. Lucie Blaštíková; PhDr. Zuzana Hrnčíříková, Ph.D.  
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
blastikova(at)fhs.utb.cz ; zhrncirikova(at)fhs.utb.cz

**PRVÉ KONTAKTY SO ŠKOLOU A ICH DÔSLEDKY NA UTVÁRANIE  
VZŤAHU K VZDELÁVANIU A KVALIFIKAČNEJ ÚROVNI**

**Tat'jana Búgelová, Dominika Lacková**

**Anotácia:** Vo výskumnej štúdii sa autorky zameriavajú na zistovanie dôsledkov pozitívnych a negatívnych zážitkov v ranom školskom veku na neskorší vzťah k vzdelaniu, práci a záujmom. Prostredníctvom autorského dotazníka Zážitkový dotazník základnej školy (ZDZŠ), ktorý pozostával z troch častí – spomienky na školu, záujmy v dospelosti a postoj k vzdelaniu v dospelosti bol prezentovaný 90 respondentom vo veku 20 až 63 rokov. Autorkám sa podarilo dosiahnuť signifikantné výsledky vzťahujúce sa k úrovni vzdelania a šírke záujmovej sféry v súvislosti s frekvenciou percipovaných pozitívnych a negatívnych zážitkov v ranom školskom období. Potvrdila sa dôležitosť prvých skúseností so školou, ktoré zanechávajú pravdepodobne dlhodobú spomienku aj v dospelosti, ktorá sa premieta do neskoršieho postoja v dospelosti k práci, vzdelaniu a frekvencii záujmov.

**Kľúčové slová:** Žiak, učiteľ, pozitívny a negatívny zážitok, vzťah k škole.

**Abstract:** Authors focus on the investigation of consequences of positive and negative experiences in an early school age on later relationship towards education, work and interests. Through the copyright questionnaire called Questionnaire of experience of Basic school (ZDZŠ) which consisted of three parts –school memories, interests as adults and attitude towards education in adulthood was presented to 90 respondents between the age 20- 63. Authors managed to achieve significant results relating to the level of education and width of the area of interests in connection with frequency of perceived positive and negative experiences in an early school age. The importance of the first experiences with school which leave possibly a long term memory even in adulthood has been confirmed, which transfers into later attitude towards work, education and frequency of interests.

**Key words:** student, teacher, positive and negative experience, relationship towards school

**Úvod**

Prvé kontakty so školou sú takmer vždy bezprostredne spojené s intenzívnym emocionálnym prežívaním dieťaťa. K obave z neznámeho, z novej skúsenosti sa pridružujú očakávania, ktoré neraz oscilujú medzi radosťou, nadšením a na druhom póle obavami, strachom, napäťom. Intenzita prežívania prvých kontaktov so školou býva obvykle veľmi silná a to až do tej miery, že človek si tieto prvé okamihy má tendencie dlhodobo uchovávať v pamäti a nezabúda na ne ani v dospelosti. Tiež je zrejmé, že deti v mladšom školskom veku považujú za najväčšiu autoritu práve svoju paní učiteľku, ktorá je pre nich nezriedka stelesnením „absolútnej pravdy“ a v tomto období predbehne aj rodičov. Ako poznámenáva Vágnerová (2000), ... škola je prvou významnou inštitúciou, do ktorej sa dieťa dostáva. Je dôležitým miestom socializácie, rozvíja jeho schopnosti a spôsobilosti a ovplyvňuje detské sebahodnotenie mnohokrát veľmi zásadným spôsobom.

Vo veku 6 – 7 rokov, ale neraz aj v oveľa staršom veku si dieťa nie je schopné uvedomiť svoju hodnotu, ani vzhľadom k sebe ani k druhým, vytvoríť si mienku o sebe, svojej dôležitosti, sebavedomí, sebaúcte, atď. Tú si utvára pod vplyvom svojho najbližšieho sociálneho prostredia. A práve v tomto období nastupuje úloha učiteľa, ktorý je pre dieťa mienkovorný, ktorého hodnotenie či sa to týka úspešnosti v škole alebo správania sa pôsobí na dieťa mimoriadne silne a zanecháva v ňom stopu na veľmi dlhý čas. Tým viac, že dieťa v ranom školskom veku je vystavené mnohým vzdelávacím aj sociálnym úlohám, s ktorými

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

sa musí vo veľkej mieri popasovať samé, bez dovtedy prítomnej opory rodičov. Patrí k nim najmä zmenený režim dňa poznačený pravidelnými povinnosťami, dodržiavanie predpisanej disciplíny a v neposlednej mieri aj hodnotenie jeho pracovného výkonu. V podobnom duchu sa o tom zmieňuje aj mnoho iných autorov, napr. Drlíková a kol. (1992), Končeková (2010), Čáp (2007), Rudasill (2011) a mnohí ďalší. Dôrazne o tom píše Vágnerová (2000), ktorá poznamenáva, že dieťa v prvom ročníku prijíma všetky informácie od učiteľa bezvýhradne a nekriticky a zároveň dodáva ... Identifikácia s učiteľom má svoj vývojový zmysel, pretože umožní dieťaťu prekonať počiatočnú neistotu a adaptovať sa na školský systém.

S istou dávkou autorskej licencie môžeme dodať – áno, ak je vplyv učiteľa na dieťa povzbudzujúci, láskavý, rešpektujúci osobnosť dieťaťa a jeho výkonné limity v rámci konkrétnej vývinovej etapy, nedehonestujúci, hoci aj pri nedosahovaní predpokladaného výkonu a smerujúci k rozvíjaniu pozitívneho vzťahu k škole ako inštitúcii a k vnútorej potrebe a záujmu o získanie vedomostí pre vlastný úžitok. V prípade, že dieťa percipuje seba pod vplyvom nadmernej a opakujúcej sa kritiky a negatívneho hodnotenia ako „horšieho ako iní“, môžeme logicky predpokladať aj do istej miery fixáciu jeho negatívneho postoja a hodnotenia voči sebe s dôsledkom aj na postoj voči škole ako nepríťažlivej inštitúcii a (ne)potrebe vzdelania.

### Ciel a vymedzenie výskumného problému

Osobnosť prvého učiteľa zohráva u dieťaťa významnú úlohu. Dieťa si k nemu primárne vytvára emocionálny vzťah, pozitívne a negatívne zážitky, ktoré následne formujú aj jeho vzťah k učeniu. Hlavným cieľom výskumu bolo overiť, do akej miery sa tento vzťah premieta do neskoršieho veku, resp. dospelosti – vzhládom k veku, rodu, dosiahnutému vzdelaniu, miestu absolvovania základnej školy, k škole, záujmom a neskoršiemu vzdelaniu. Výskumný problém sme koncipovali prostredníctvom otázok, ktoré sme následne formulovali do hypotéz.

Odpovede sme hľadali najmä na tieto otázky:

1. Majú pozitívne aj negatívne zážitky s učiteľom v ranom školskom veku vplyv na formovanie neskoršieho vzťahu k škole?
2. Existuje rozdiel v mieri pozitívnych a negatívnych zážitkov s učiteľom v ranom školskom veku medzi jednotlivými stupňami vzdelania, medzi mužmi a ženami, medzi vekovými skupinami a medzi miestom absolvovania základnej školy?
3. Existuje signifikantný vzťah medzi zážitkami s učiteľom v ranom školskom veku a intelektuálnymi záujmami v dospelosti?
4. Existuje signifikantný vzťah medzi zážitkami s učiteľom v ranom školskom veku a neskorším názorom respondentov na školu a vzdelanie?

### Popis výskumnej vzorky a výskumného nástroja

Výskumná vzorka pozostávala z 90 respondentov, v nasledujúcich tabuľkách sú uvedené jednotlivé charakteristiky skúmaného súboru.

Tab. 1 Rodové zastúpenie respondentov

Rod	Počet osôb	%
Muži	47	52,20
Ženy	43	47,80
Spolu	90	100,00

Tab. 2 Vekové rozloženie respondentov

N=90	N	priemer	Min.	Max.	SD
------	---	---------	------	------	----

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

20-35	31	28,09	20	35	4,949
36-50	36	42,83	36	49	3,858
51 a viac	23	55,65	51	63	3,393

Pozn.: N=počet, SD=standardná odchýlka

Tab. 3 Rozdelenie respondentov podľa výšky dosiahnutého vzdelania

Vzdelanie	N	%
Stredoškolské bez maturity	30	33,3
Stredoškolské s maturitou	30	33,3
Vysokoškolské	30	33,3

Tab. 4 Rozdelenie respondentov z hľadiska miesta absolvovania základnej školy

Miesto	N	%
Vidiek	49	54,4
Mesto	41	45,6

Na realizáciu nášho výskumu sme si museli vytvoriť vlastný nástroj, ktorý sme nazvali Zážitkový dotazník základnej školy, (ZDZŠ), keďže sme nenašli adekvátny nástroj pre tento typ výskumu. Tvorbe definitívneho dotazníka predchádzal predvýskum realizovaný prostredníctvom internetu a osobných kontaktov s dostupnými účastníkmi. Na základe spätných väzieb bola zostavená definitívna verzia položiek, ktoré sa týkali pozitívnych a negatívnych školských zážitkov. Konečná verzia obsahuje tri škály.

Prvá, najrozšíalejšia z nich je zameraná na pozitívne a negatívne zážitky s prvým učiteľom, ktorý ich učil. Obsahuje 41 položiek – výrokov a cieľom bolo, aby si respondenti spomenuli na to aký vzťah mali so svojim učiteľom a na spomienky, ktoré sa im v súvislosti s ním vybavovali.

Druhá škála bola zameraná na zisťovanie intelektuálnych záujmov v dospelosti, bola tvorená 4 položkami a respondenti odpovedali na to, aké záujmy majú a čomu sa venujú v súčasnosti. Tretia škála pozostávala z troch položiek a respondenti pomocou nej vyjadrovali svoj názor na vzdelanie a na to, či je záujem o vzdelanie a neskorší vzťah k škole ovplyvnený prvým učiteľom.

Na všetky výroky mohli respondenti odpovedať pomocou 4-bodovej stupnice, kde 1 znamenala úplný nesúhlas, 2 – prevažný nesúhlas, 3 – prevažný súhlas a 4 – úplný súhlas. V rámci predvýskumu bola realizovaná reliabilita jednotlivých škál, resp. subškál, čo dokumentuje nasledujúca tabuľka.

Tab. 5 Výsledky reliability pre jednotlivé subškály dorazníka ZDZŠ

	N	Cronbachova alfa
Subškála 1	41	0,961
Subškála 2	4	0,648
Subškála 3	3	0,608

Pozn.: N=počet položiek v jednotlivých subškáloch

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Nezávislé premenné boli rod, vek, vzdelanie a miesto absolvovania základnej školy, za závislé premenné boli považované pozitívne a negatívne zážitky, intelektuálne záujmy a všeobecný názor na školu a vzdelanie.

### Výsledky

V prvej hypotéze sme predpokladali, že frekvencia pozitívnych zážitkov v ranom školskom veku bude pozitívne korelovať s vzťahom ku škole a vzdelaniu. Tabuľka 6 potvrdzuje tento vzťah.

Tab. 6 Korelácia frekvencie pozitívnych zážitkov a postoja respondentov k škole a vzdelaniu

	N	sig. (2-tailed)	r
Korelácia	90	0,013	0,260*

\*korelácia je signifikantná pri  $p=0,05$

Pozn.: N=počet respondentov; r=Spearmanov korelačný koeficient

V nasledujúcich tabuľkách sme sa prostredníctvom príslušných štatistických výpočtov usilovali nájsť odpovede na otázku: či existuje rozdiel v miere pozitívnych a negatívnych zážitkov s učiteľom v ranom školskom veku v závislosti na dosiahnutej úrovni vzdelania a medzi jednotlivými stupňami vzdelania.

Subhypotézy sme formulovali tak, že sme predpokladali pozitívny vzťah medzi dosiahnutým vzdelaním a zážitkami s učiteľom v ranom školskom veku, (tab. 7), že budú existovať signifikantné rozdiely medzi medzi jednotlivými úrovňami vzdelania v závislosti na frekvencii pozitívnych zážitkov, (tab. 8 a 9).

Tab. 7 Korelácia medzi dosiahnutým vzdelaním a zážitkami s učiteľom v ranom školskom veku

	N	Sig. (2-tailed)	r
Korelácia	90	0,001	0,344**

\*\* korelácia je signifikantná pr  $p=0,01$

Pozn.: N=počet respondentov; r=Spearmanov korelačný koeficient

Predpoklad v tejto oblasti sa plne potvrdil.

Tab. 8 Porovnanie rozdielov medzi jednotlivými úrovňami vzdelania v závislosti na frekvencii pozitívnych zážitkov

Kruskal – Wallis test	
Chi – Square	10,725
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,005

Pozn.: sig.=hladina štatistickej významnosti

Rovnako sa potvrdil predpoklad vzťahujúci sa k častoti pozitívnych zážitkov v súvislosti s nadobudnutou úrovňou vzdelania, pričom deskriptívne porovnanie dokumentovalo, že na najväčšie množstvo pozitívnych zážitkov si spomínajú dospelí respondenti s vysokoškolským vzdelaním a na najmenšie množstvo pozitívnych zážitkov v ranom školskom období si spomínajú respondenti s ukončeným stredoškolským vzdelaním bez maturity.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

V rámci druhej otázky sme tiež predpokladali, že miesto absolvovania základnej školy bude zohrávať dôležitú úlohu vzhľadom k frekvencii pozitívnych zážitkov, pričom sme predpokladali, že vidiecka škola bude poskytovať detom viac pozitívnych zážitkov oproti mestskej škole. Tento predpoklad sa nepotvrdil, rovnako ako predpoklad, že ženy si budú spomínať pozitívnejšie na raný školský vek ako muži. Ani tento predpoklad sa nepotvrdil.

Ako si spomínajú na rané školské zážitky respondenti rôznych vekových skupín dokumentuje tab. 9.

Tab. 9 Porovnanie rozdielov medzi jednotlivými vekovými skupinami vo frekvencii pozitívnych zážitkov

Kruskal – Wallis test	
Chi-Square	6,806
Asymp. sig. (2-tailed)	0,033

Pozn.: sig.= hladina štatistickej významnosti.

Signifikancia výsledku potvrdila rozdiely v percepции frekvencie pozitívnych zážitkov v ranom školskom období v prospech najstarších respondentov s postupne klesajúcim trendom. Pri tomto výsledku je však potrebné brať v úvahu aj istú mieru tzv. spomienkového optimizmu, ktorý je v staršom vekovom období pomerne častý a čím je medzi zážitkom a aktuálnym spomínaním väčší časový odstup, tým je tendencia vybavovať si dávny zážitok v pozitívnejšom smere.

Predposledná otázka znala: Existuje signifikantný vzťah medzi zážitkami s učiteľom v ranom školskom veku a neskorším postojom respondentov na školu a vzdelanie? Predpokladali sme, že početnosť pozitívnych zážitkov s učiteľom v ranom školskom veku bude pozitívne korelovať aj s neskorším pozitívnym postojom ku škole a vzdelaniu. Uvedený predpoklad potvrdzuje nasledujúca tabuľka.

Tab. 10 Frekvencia pozitívnych zážitkov v ranom školskom veku a postoj ku škole a vzdelaniu v dospelosti

	N	Sig. (2-tailed)	r
Korelácia	90	0,013	0,260*

\*korelácia je signifikantná pri  $p=0,05$

Pozn.: N=počet respondentov; r=Spearmanov korelačný koeficient

Diskusia a záver

Azda najdôležitejšie zistenie bolo dosiahnuté v oblasti vplyvu pozitívnych zážitkov s učiteľom v ranom školskom veku a ich vplyvu na vzdelanie a vzťah k škole. Naše zistenie je možné podopriť tiež výskumom Van Campena a Taylora (2009), z ktorého vyplývalo, že ak sú žiaci s učiteľmi blízki, tak je ich postoj k škole pozitívnejší a naopak.

Aj keď je treba tiež pripomenúť aj isté obmedzenia výskumu ako napr. nie veľký súbor, nekontrolované ďalšie premenné, napr. rodinné prostredie, spôsob výchovy, a pod., ktoré by sa mohli podieľať na vytváraní vzťahu k škole a vzdelaniu, jedno je isté. Zážitky z raného detstva, a to tak pozitívne ako aj negatívne máme tendenciu si jednak dlho uchovávať v pamäti a to aj za okolnosti, že si nepamätáme o akú konkrétnu situáciu išlo, ale si veľmi dobre pamätáme práve ten emocionálny náboj spájajúci sa s príjemným alebo aj menej príjemným zážitkom.

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

Dovolíme si konštatovať, že rané školské zážitky sú do tej miery silné a pretrvávajúce, že nielen, že zanechávajú stopu v pamäti dospelého, ale sa aj premietajú do utvárania neskorších a relatívne trvalých postojov aj v dospelosti.

Nie je povinnosťou učiteľa preberať zodpovednosť za výchovu žiakov. To by mala byť vždy primárne úloha rodičov. Avšak na druhej strane, či sa nám to páči alebo nie, dieťa, malý, čerstvý žiačik berie svojho učiteľa veľmi vážne, dôveruje mu, verí mu, je preňho v danom čase tou najmienkovanejšou osobou, ktorá primárne formuje jeho postoj k učeniu, záujmom a napokon aj k chuti sa vzdelávať. A s tým musí učiteľ počítať.

### **Literatúra:**

- DRLÍKOVÁ, E. a kol. 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: SPN.  
ČÁP, J. MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.  
KONČEKOVÁ, L. 2010. *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.

RUDASILL, K. M. 2011. *Child temperament, Teacher – Child Interactions and Teacher – chilg Relationship: A longitudinal Investigation from First to Third Grade*. Dostupné na: <http://han.pulib.sk/han/EBSCOResearchDatabases/web.ebscohost.com> ...

Van CAMPEN, K. S., EWING, A. R., TAYLOY, A. R. 2009. *Teacher-Child Relationship Quality and Classroom Adjustment: Does Gender Matter?* Dostupné na: [http://mcclllandinstitute.arizona.edu/sites/mcclllandinstitute.arizona.edu/files/ResearchLink\\_EwingTaylor\\_1.5\\_0.pdf](http://mcclllandinstitute.arizona.edu/sites/mcclllandinstitute.arizona.edu/files/ResearchLink_EwingTaylor_1.5_0.pdf)

Búgelová Tat'jana, doc., PhDr., CSc.,  
Ul. 17. novembra 1,  
080 00 Prešov,  
Inštitút psychológie Filozofickej fakulty,  
Prešovská univerzita v Prešove.  
[Tatiana.bugelova@unipo.sk](mailto:Tatiana.bugelova@unipo.sk)

**MODIFIKÁCIA TESTU MORÁLNEJ ZRELOSTI OSOBNOSTI AKO  
VÝCHODISKO PRE SKÚMANIE MORÁLNYCH POSTOJOV DETÍ  
A DOSPELÝCH V RODINE A ŠKOLE**

**Štefánia Ferková, Jitka Prevendárová**

**Anotácia:** Príspevok sa zaobera problematikou skúmania morálnych postojov detí a dospelých. Poukazuje na aktuálny stav poznania v oblasti zisťovania morálnych postojov u nás a v zahraničí. Ďalšia časť príspevku je zameraná na možnosti využitia modifikovaného Testu morálnej zrelosti osobnosti (TMZO, Kotásková, Vajda, 1983), ktorým je možné zistiť nielen celkovo morálnu zrelosť, resp. stupeň morálneho vývinu, ale aj morálne postoje a usudzovanie detí a dospelých pri riešení konkrétnych životných situácií.

**Kľúčové slová:** morálne postoje, deti, dospelí, Test morálnej zrelosti osobnosti, predvýskum

**Annotation:** The paper deals with the issue of examining of the moral attitudes of children and adults. It emphasizes on the current situation of knowledge in the field of survey of moral attitudes in our country and abroad. Another part of the paper is focused on the possibilities of using the modified Test of moral maturity of personality (TMZO, Kotásková, Vajda, 1983), which can be detected not only in total moral maturity, respectively level of moral development, as well as in moral reasoning and attitudes of children and adults in dealing with specific life situations.

**Key words:** moral attitudes, children, adults, Test of moral maturity of personality, pre-research

## **1 Úvod**

Nárast psychických ochorení už v detskom veku, ako aj alarmujúci nárast psychopathologických javov v spoločnosti, v rodinách i školách nás viedol k tomu, že sme sa rozhodli podrobiť hĺbkovej analýze možnosti skúmania morálneho usudzovania žiakov staršieho školského veku, ich učiteľov a rodičov. Táto téma je súčasťou širšie koncipovaného výskumu „Morálnych postojov detí a dospelých v rodine a škole“. Ide o aplikovaný výskum, ktorého výsledkom bude metodický materiál pre učiteľov, výchovných poradcov a koordinátorov prevencie (KEGA-026UK-4/2015). Chceme tým predchádzať ďalším prejavom morálneho úpadku, viest' žiakov od asociálnosti ku prosociálnemu usudzovaniu, správaniu a konaniu. Zároveň nás zaujíma otázka postojov učiteľov a rodičov k morálnym dilemám, s ktorými sú žiaci dennodenne konfrontovaní. V danom kontexte považujeme za potrebné najskôr definovať pojmy ako morálny vývin, morálne myslenie, konanie, usudzovanie, morálne postoje či komplexnejšie ponímaný pojem morálnych kompetencií. Zároveň v tejto štúdii predkladáme čitateľom čiastkové výsledky získané z predvýskumu.

### **1. 1 Charakteristika základných pojmov**

**Morálny vývin** podľa Pedagogického slovníka (Prúcha, Walterová, Mareš, 2008) „predstavuje vývin morálneho charakteru a svedomia jednotlivca v priebehu života.“ Ovplyvňuje ho vek, osobnostné predispozície, výchova, sociálne prostredie, normy danej spoločnosti. Morálny vývin tvorí úzky vzťah s vývinom kognitívnym, emocionálnym, intelektuálnym, sociálnym, pričom ho determinujú konštitučné faktory jednotlivca, určené dedičnosťou, prostredím a skúsenosťou (Lajčiaková, 2008). Podľa Babinčáka a Ráczovej

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

(2009) morálny vývin odzrkadľuje názor jedinca na to, čo je dobré a čo zlé, ktorý sa v závislosti na veku a zrení mení. Vývin morálky má viacero aspektov, pričom súčasné teórie, ktoré ho opisujú, sú dôkazom jeho nekonzistentnosti.

**Morálne myšlenie alebo morálne usudzovanie** „zahŕňa rovnako znalosť o morálnych normách, ako i spôsob uvažovania o morálnych problémoch, teda spôsob, ako jednotlivec vníma morálne problémy a pokúša sa ich riešiť“ (Lajčiaková, 2008, s. 17). **Morálne konanie** je podľa Lajčiakovej (2008, s. 17) „konanie v súlade s mravnými normami a hodnotami. Predstavuje to, čo skutočne robíme, ako sa prezentujeme navonok. Medzi morálnym konaním a myšlením nemusí byť vždy súlad. Morálne konanie je ovplyvnené jednak úrovňou morálneho usudzovania, jednak situačnými faktormi“. „Správať sa morálne znamená mať dostatočné intelektuálne schopnosti pre pochopenie povahy pravidiel a morálnych princípov, zároveň mať i schopnosť analyzovať komplexnú skutočnosť aktuálnej životnej situácie na základe pravidiel a princípov a následne ich adekvátne aplikovať v konkrétnej situácii“ (Lajčiaková, 2008, s. 16).

Morálne konanie je podľa klasickej Kohlbergovej definície percipované dvojakým spôsobom (Kohlberg, 1984 in Ráczová, Babinčák, 2009):

- morálne konanie je také konanie, ktoré korešponduje s mravným presvedčením jedinca a súčasne vykazuje vnútornú konzistenciu (interné, resp. individuálne hľadisko),
- morálne konanie je morálnym, ak korešponduje so všeobecne platnými morálnymi štandardmi a súčasne s osobným morálnym presvedčením jedinca (externé hľadisko).

**Morálna kompetencia** je podľa Slováčkovej (2001) chápaná ako jedincova spôsobilosť dospievať na základe svojich vnútorných zásad k morálnym úsudkom a spôsobilosť konáť v súlade s týmito úsudkami. Morálne kompetentná osoba sa teda nielen morálne rozhoduje, ale aj morálne koná, jej morálne zmýšľanie sa teda odrazí v jej následnom morálnom správaní (Lajčiaková, 2008). Kohlberg (1984 in Lajčiaková, 2012) vymedzuje morálnu kompetenciu ako schopnosť prijímať morálne rozhodnutia a následne konáť podľa týchto rozhodnutí. **Morálne postoje** (Lajčiaková, 2008, s. 18) predstavujú „prevažne hodnotiaci vzťah, v ktorom sa odráža čiastočne rozumové poznanie, ale predovšetkým subjektívne emocionálne hodnotenie morálnych problémov“.

### 1. 2 Opis výskumnej metódy a jej predbežné overovanie

Skúmaním úrovne morálneho usudzovania sa ako jedným z prvých odborníkov vôbec začal zaoberať známy švajčiarsky psychológ J. Piaget. Piaget k svojim zisteniam dospel pozorovaním detských hier a rozhovorov s deťmi s využitím mikropríbehov zameraných napr. na detskú neobratnosť, krádeže a klamanie. Za najznámejšieho autora koncepcie morálneho vývinu je považovaný L. Kohlberg, ktorý je autorom troch úrovní a šiestich štadií morálneho vývinu detí. Svoje výsledky a zistenia získal analýzou morálnych dilem, ktoré sa využívajú pri skúmaní morálneho usudzovania dodnes v jeho pôvodných alebo aj modifikovaných verziach. Na poznatky Kohlbergových štúdií nadviazali viacerí súčasní autori, vytvorili meracie nástroje založené prevažne na riešení morálnych dilem. Prehľad niektorých z nich uvádzame v nasledujúcej tabuľke č. 1.

Tab. č. 1 Prehľad vybraných výskumných nástrojov na meranie rôznych aspektov morálky

	Názov nástroja	Autor/i	Čo meria?
<b>MJI</b>	Moral Judgement Interview	L. Kohlberg	úroveň morálneho usudzovania
<b>MJT</b>	Moral Judgement Test	G.Lind	morálna kompetencia
<b>DIT</b>	Defining Issue Test	J.Rest	morálne usudzovanie,

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

			morálne postoje
<b>SRM</b>	Sociomoral Reflection Measure	J. Gibbs a kol.	morálne usudzovanie, morálne postoje
<b>SMAQ</b>	School Moral Atmosphere Questionare	K. Høst a kol.	„morálna atmosféra v škole“
<b>TMZO</b>	Test morální zralosti osobnosti	J. Kotásková a I. Vajda	morálna zrelosť osobnosti dieťaťa

Ako sme už vysšie uviedli, výskumné metódy uvedené v tabuľke č. 1 sú založené predovšetkým na princípe riešenia morálnych dilem, ktoré by boli vzhľadom na vek našich respondentov (deti staršieho školského veku) v našom výskume nepoužiteľné. Viacerí autori totiž potvrdzujú, že tieto metódy sú pomerne náročné aj pre študentov stredných škôl. Po predchádzajúcej dôslednej analýze dostupných výskumných nástrojov u nás a v zahraničí, sme sa rozhodli modifikovať českú verziu Testu morální zralosti osobnosti, ktorej autormi sú J. Kotásková a I. Vajda (1983). Test morální zralosti osobnosti je metóda na meranie úrovne morálnej zrelosti osobnosti detí mladšieho školského veku. Na rozdiel od pôvodnej verzie, ktorá je určená mladším deťom, sme vytvorili verziu pre deti staršieho školského veku a pre dospelých a nazvali sme ho Test morálneho usudzovania. Zachovali sme pôvodnú štruktúru jedenástich mikropribehov, zvlášť pre chlapcov a pre dievčatá (pre rodičov verzia týkajúca sa zvlášť dcéry a syna), ktoré sú zamerané na agresiu voči osobe, agresiu voči veci, podvod resp. lož a na krádež. Zmenili sme mená účastníkov príbehu, situácie a veci sme prispôsobili na súčasné podmienky (napr. rozbité strieborné lietadlo s motorčekom sme nahradili rozbitými športovými hodinkami, ukradnuté bavlnky na štieť sme nahradili ručne vyrobenými náramkami a pod.). Učiteľov a rodičov sme sa rozhodli opýtať na ich prianie, ako by mali podľa ich názoru zareagovať ich žiaci/deti, ktorí by boli účastníkmi alebo svedkami incidentu v tých istých príbehoch, ktoré sú predložené deťom. V každom príbehu sa respondent vyjadruje k otázke, v ktorej je v pozícii účastníka incidentu a k otázke z pozície pozorovateľa.

Predvýskumu sa zúčastnilo spolu 52 respondentov, z toho 34 žiakov zo ZŠ v Bratislave vo veku 11-13 rokov a 18 dospelých (11 učiteľov II. stupňa ZŠ vo veku 24 – 58 rokov, 7 rodičov školopovinných detí, vek rodičov 41 – 57 rokov). Predvýskum sme zrealizovali v marci 2016 s cieľom:

- overiť nosnosť výskumného nástroja na malom súbore respondentov
- overiť zrozumiteľnosť položiek a otázok, čas na administratívnu
- overiť kódovanie do vyhodnocovacích kategórií

Pri administrácii testu v predvýskume sme zistili, že jednotlivé položky a otázky sú pre respondentov zrozumiteľné, avšak väčšina detí aj dospelých vyjadrila názor, že viaceré príbehy sú založené na podobnom princípe, ako je napr. fyzické ublíženie spolužiakovi, alebo závisť veci a jej zničenie, čím sa test stával nudným a zdĺhavým. Vzhľadom na tieto prípomienky a pomerne dlhý čas potrebný na administráciu (30 až 40 minút), sme sa napokon rozhodli test zredukovať a použiť z pôvodných 11-tich len 7 mikropribehov.

Výsledkom nášho testu nie je zistenie úrovne zrelosti morálneho usudzovania, ktoré reprezentuje výsledné skóre v pôvodnom teste, ale morálne usudzovanie detí a dospelých, ktoré je rozčlenené do deviatich kategórií. Zaujíma nás, do akej miery sa budú vo výpovediach detí a dospelých vyskytovať prvky pomoci, prosociality, agresivity, samostatného riešenia bez pomoci dospelej osoby, snaha o pomstu, vyhýbanie sa riešeniu konfliktných situácií, či bezradnosť.

Pôvodná verzia testu obsahuje 6 kategórií. Kategóriu ODV: odvolávanie sa na autoritu sme ponechali. Najčastejšie zahŕňa odpovede typu „Nahlásim to učiteľke, rodičovi.“ Pôvodnú kategóriu VER: verbalizácia, sme rozdelili na dve: VERB-VYS: verbálne

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

vysvetlenie, napr. „Poviem mu, aby to už nerobil.“ a kategóriu VERB-AG: verbalizovanie s prvkami agresie, napr. „Vynadám mu za to.“ Pôvodnú kategóriu REC: reciprocita, sme taktiež rozdelili na dve kategorie, REC: reciprocita, napr. „Takisto mu niečo zoberiem“ a REC-AG: reciprocita s prvkami agresie, napr. „Ked' ma on udrel, ja ho udriem tiež.“ Pôvodnú kategóriu TRE: zdôraznenie funkcie trestu pri odplate, sme zmenili a vytvorili dve nové, KON: efektívne konštruktívne riešenie, napr. „Požiadam ho o jeho jedlo.“ a kategóriu KON-P: efektívne konštruktívne riešenie s prvkami pomoci, napr. „Rozdelím sa s ním o svoje jedlo.“ Pôvodnú kategóriu NIC: odmietnutie riešenia, neangažovanie sa v konflikte, sme nahradili kategóriou VYH: vyhnutie sa, neriešenie, napr. „Nechal by som to tak.“. Poslednou nami vytvorenou kategóriou je NEV: neviem posúdiť“.

### 1.3.1 Parciálne výsledky predvýskumu

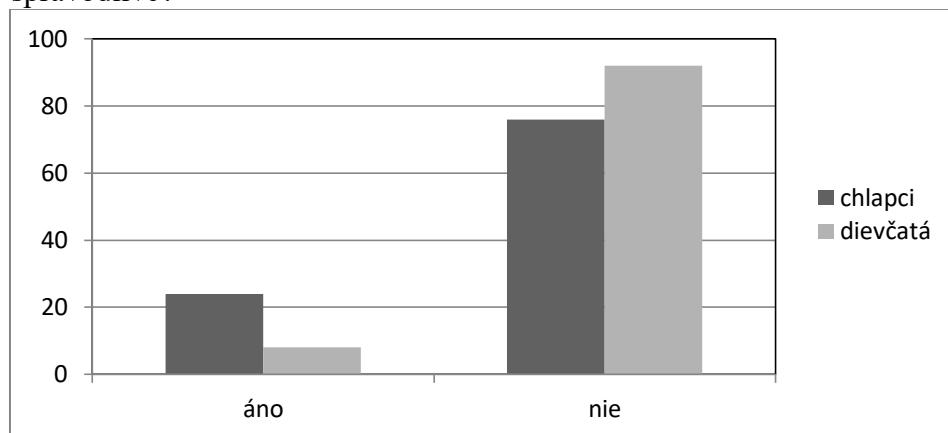
V nasledujúcej časti príspevku uvádzame parciálne výsledky predvýskumu zobrazené v grafoch. Zistili sme početnosť jednotlivých odpovedí respondentov, výsledky sú uvedené v percentách.

Tab. č. 2 Ukážka príbehu z Testu morálneho usudzovania (verzia pre chlapcov)

Príbeh 1a)
<i>Raz cez veľkú prestávku zbil Jakub, ktorý bol najväčší chlapec v triede, malého Sama, ktorý sa nevedel bit' a nikdy nikomu nevrátil úder. Aby to Samo Jakubovi nejako vrátil, skryl mu tablet do skrine v triede.</i>

Pozn. obdobná verzia pre dievčatá, mená aktérov príbehu: Ema - agresorka, Laura - poškodená

Graf. č. 1 Percentuálne zobrazenie výsledkov odpovedí žiakov na otázku: „Bolo to spravodlivé?“

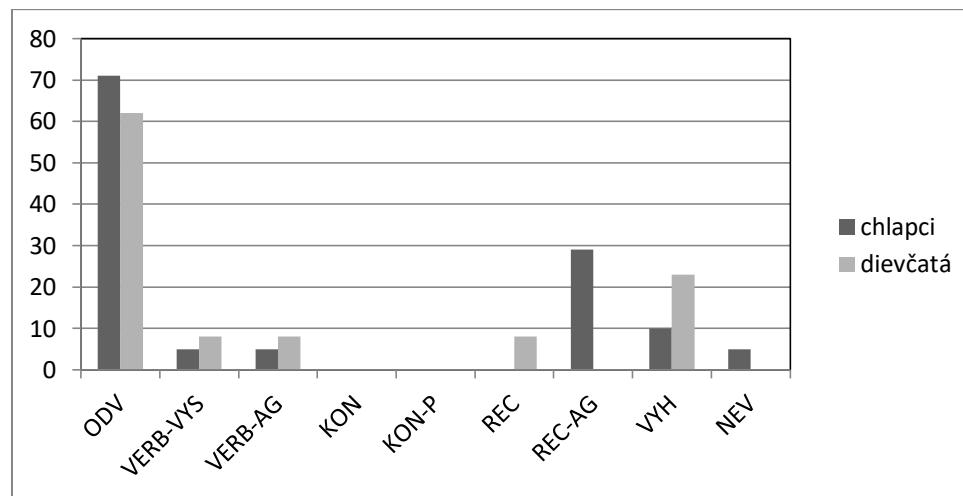


Z grafu č. 1 vyplýva, že väčšine žiakov sa zdalo byť riešenie problému zo strany poškodeného/nej nespravodlivé, či nesprávne. 92% žiačok a 76% žiakov označilo odpoveď nie a iba 8% žiačok a 24% žiakov označilo odpoveď áno. Niektorí svoju odpoveď doplnili výpovedami: „Nie, ale inak by si to Ema aj zaslúžila.“, „Nebolo to spravodlivé, ale neviem, prečo Ema takto jednala.“, „Nie, Samo to nemal takto riešiť.“, „Neviem prečo mal Jakub v škole tablet, ale myslím, že nie.“

Výsledky dopĺňajú a objasňujú odpovede žiakov, kde sa mali vyjadriť k nasledujúcej otázke: „Čo by si urobil/a ty, keby si bol/a na Samovom/Laurinom mieste?“

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Graf. č. 2 Percentuálne zobrazenie výsledkov odpovedí žiakov na otázku: „Čo by si urobil/a ty, keby si bol/a na Samovom/Laurinom mieste?“



### Legenda:

ODV: odvolávanie sa na autoritu

REC: reciprocita

VERB-VYS: verbálne vysvetlenie  
agresie

REC-AG : reciprocita s prvkami

VERB-AG: verbalizovanie s prvkami agresie

VYH: vyhnutie sa, neriešenie

KON: efektívne konštruktívne riešenie

NEV: neviem posúdiť'

KON-P: efektívne konštruktívne riešenie s prvkami pomocí

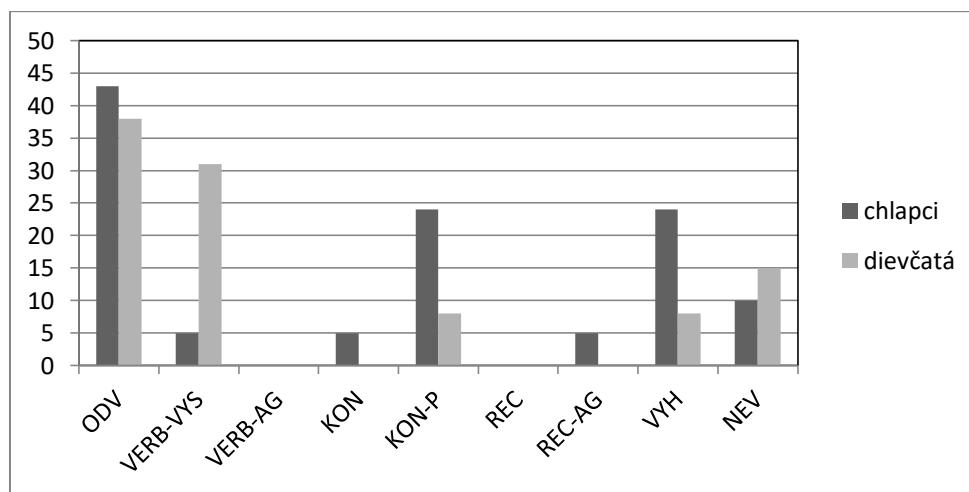
Z grafu č. 2 vyplýva, že dievčatá (71%), rovnako ako aj chlapci (62%) z pozície poškodeného uprednostňujú najmä odvolávanie sa na autoritu. Vo výpovediach detí sa najčastejšie objavoval učiteľ (triedny učiteľ, dozorkonajúci učiteľ), ktorého by mal napadnutý žiak zavolať v danej situácii na pomoc. Verbálne vysvetlenie preferujú viac dievčatá (8%), taktiež verbalizáciu s aspektom agresie (8%), kde by v danom prípade Eme skôr vynadali. Objavili sa aj tendencie k reciprocite u dievčat (8%), kde uviedli napr. výpovede: „Schovala by som jej topánky, alebo by som jej do nich dala sneh alebo naliala vodu.“ Reciprocity s agresiou navrhujú viac chlapci (29%), kde by Jakubovi vrátili úder, alebo by ho zbili. Situáciu by sa častejšie vyhli dievčatá (23%) než chlapci (10%) a možnosť „neviem“ uviedli iba chlapci (5%).

Predbežné výsledky predvýskumu dopadli podľa našich očakávaní, kde sme predpokladali, že žiaci budú pri fyzickom napadnutí pomerne často využívať možnosť odvolávania sa na autoritu, v tomto prípade na učiteľa. Potvrzuje to aj bežná prax v škole, kde žiaci v tomto veku častokrát nevedia zareagovať inak, ako vyhľadať pomoc dospelého. Spomínané riešenie situácie je aj dôsledkom pedagogického pôsobenia učiteľov, ktorí žiakov vedú k tomu, aby akýkoľvek incident v škole ihned hlásili. Takéto riešenie konfliktu nemôžeme samozrejme považovať za nesprávne, ale je otázne, nakolko sú žiaci vedení k tomu, aby si konflikty dokázali adekvátnie a efektívne vyriešiť samostatne, čo môže byť pre ich budúcnosť prospiešnejšie.

Nasledujúci graf č. 3 zobrazuje výsledky odpovedí žiakov, ktorí posudzovali vzniknutý konflikt z pozície pozorovateľa.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Graf. č. 3 Percentuálne zobrazenie výsledkov odpovedí žiakov na otázku: „Čo by si urobil/a ty, keby sa také niečo stalo u vás v triede medzi tvojimi spolužiakmi/čkami a ty by si o tom vedel/a?“



### Legenda:

ODV: odvolávanie sa na autoritu

REC: reciprocita

VERB-VYS: verbálne vysvetlenie  
agresie

REC-AG : reciprocita s prvkami

VERB-AG: verbalizovanie s prvkami agresie

VYH: vyhnutie sa, neriešenie

KON: efektívne konštruktívne riešenie

NEV: neviem posúdiť'

KON-P: efektívne konštruktívne riešenie s prvkami pomocí

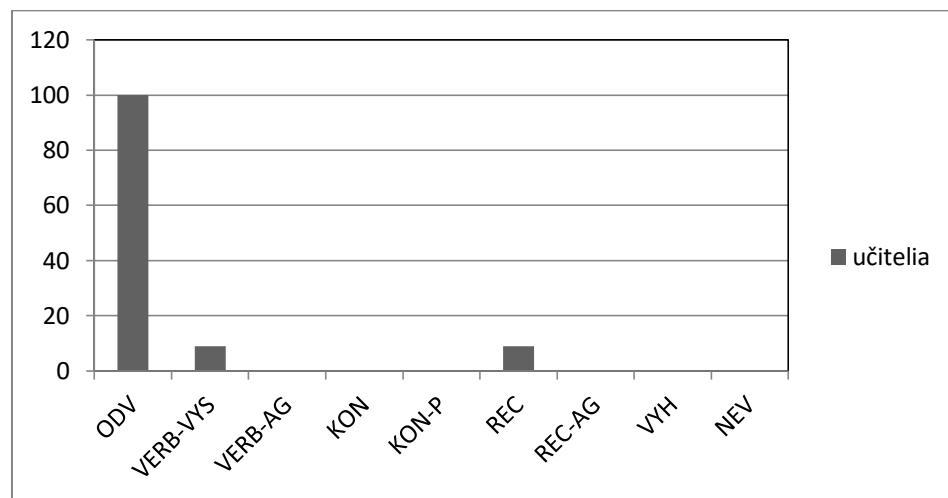
Predchádzajúci graf č. 3 zobrazuje výsledky odpovedí žiakov, ktoré znázorňujú riešenie situácie z pohľadu pozorovateľa, ktorého sa incident priamo netýka. Aj v tomto prípade žiaci volili najviac možnosť odvolania sa na autoritu, túto možnosť si vybralo 43% chlapcov a 38% dievčat. Dievčatá by však oveľa častejšie než chlapci volili možnosť verbálneho vysvetlenia (31% oproti 5% chlapcov). Príjemne nás prekvapil počet chlapcov, ktorí by v prípade pozorovateľa zvolili najradšej konštruktívne riešenie s prvkami pomocí (24%). Recipročné riešenie s prvkami agresie navrhlo 5% chlapcov - pozorovateľov, z dievčat ani jedno. Pomerne vysoký je počet chlapcov, ktorí by sa v prípade pozorovania situácie radšej vyhli jej riešeniu (24%). Možnosť „neviem“ zvolilo 15% dievčat a 10% chlapcov. Na ilustráciu uvádzame niektoré výpovede detí: „Zatial by som sa len prizeral a pozeral ako zbitý zareaguje, či mu to bude chciet vrátiť alebo pôjde za nejakým dospelým. Prípadne by som mu šiel poradiť, čo má urobiť.“ „Rozdelil by som ich od seba.“ „Povedala by som to nejakej spolužiačke a každá by si zobraťa jednu a začali by sme sa spolu rozprávať.“ „Pomohol by som nejako Samovi.“ „Bol by som ticho.“ „Nejako by som sa do toho veľmi nemiešala, ale snažila by som sa, aby si to dievčatá medzi sebou vydiskutovali.“ „Tajne by som to povedal učiteľke, ale aby učiteľka nepovedala, že som jej to povedal ja.“

Výsledky potvrdzujú, že dievčatá by v podobných konfliktoch volili radšej možnosť verbálneho vysvetlenia, na rozdiel od chlapcov, ktorí by volili aj možnosť vrátenie úderu agresívnejším spôsobom. U chlapcov, v tomto vývinovom období, sú fyzické konflikty pomerne časté, u dievčat skôr výnimkočné.

V nasledujúcej časti uvádzame pre porovnanie výsledky odpovedí učiteľov, týkajúce sa toho istého príbehu, na ktorý odpovedali žiaci.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Graf. č. 4 Percentuálne zobrazenie výsledkov odpovedí učiteľov na otázku: „Ako by mal podľa vás zareagovať váš žiak, keby bol na Samovom mieste?“



### Legenda:

ODV: odvolávanie sa na autoritu

REC: reciprocita

VERB-VYS: verbálne vysvetlenie  
agresie

REC-AG : reciprocita s prvkami

VERB-AG: verbalizovanie s prvkami agresie

VYH: vyhnutie sa, neriešenie

KON: efektívne konštruktívne riešenie

NEV: neviem posúdiť

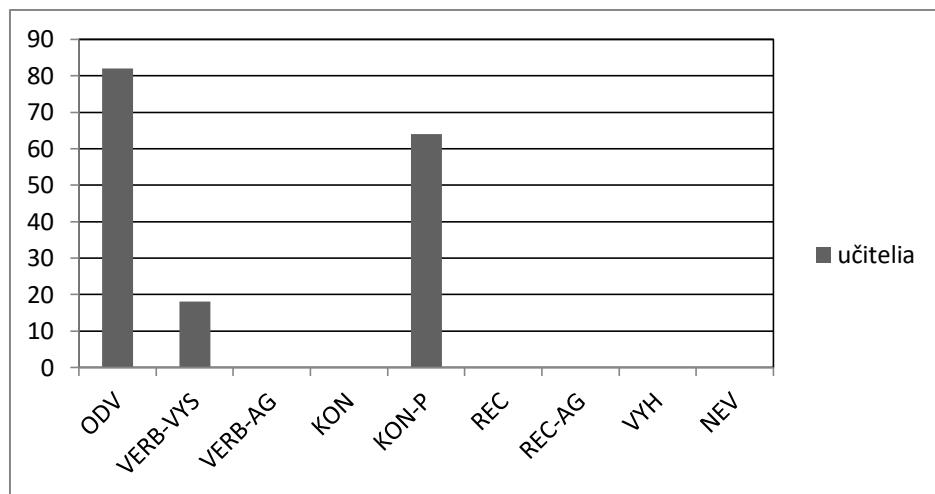
KON-P: efektívne konštruktívne riešenie s prvkami pomoci

Z výsledkov v grafe č. 4 jednoznačne vyplýva, že učitelia by v prípade žiaka, ktorého fyzicky napadol iný spolužiak, volili ako možnosť najefektívnejšieho riešenia odvolanie sa na autoritu. 100% učiteľov by navrhovalo riešiť situáciu s ich pomocou. 9% pedagógov uviedlo ešte možnosť verbálneho vysvetlenia a 9% reciprocitu, kde dotazovaní učitelia uvádzali, že okrem nahlásenia incidentu dozorkonajúcemu dospelému by mohol napadnutý žiak zareagovať aj vrátením úderu agresorovi. Výsledky učiteľov sú v tomto prípade kompatibilné s výsledkami žiakov, ktorí taktiež často uvádzali možnosť odvolať sa na autoritu, čo potvrzuje nami vyššie opísané tvrdenie, že súčasní žiaci sú vedení prevažne k tomu, aby obdobné incidenty v škole riešili s pomocou dospelého. Tak, ako sme predpokladali, nikto z učiteľov nenavrhol ako riešenie verbalizáciu s prvkami agresivity, keďže učitelia v škole podporujú komunikáciu na úrovni slušného správania, bez nadávok a takisto ani jeden z nich nenavrhol vyhnutie sa konfliktu, čo považujeme za správne.

Žiadnen učiteľ zo skúmanej vzorky žiaľ nevymyslel konštruktívne riešenie, ktorým by napadnutý bez odplaty a agresie vedel dať bitkárovi jasne najavo, že takto sa konat' nesmie. Zaujímalo nás preto, či si učitelia vedia predstaviť aspoň to, že skupina žiakov pozorujúcich incident zasiahne do situácie nejako konštruktívne. V nasledujúcom grafe sú zobrazené výsledky odpovedí učiteľov na otázku: „Ako by mali podľa vás zareagovať ostatní spolužiaci, ktorí by boli svedkom incidentu v triede?“

Graf. č. 5 Percentuálne zobrazenie výsledkov odpovedí žiakov na otázku: „Ako by mali podľa vás zareagovať ostatní spolužiaci, ktorí by boli svedkom incidentu v triede?“

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže



### Legenda:

ODV: odvolávanie sa na autoritu

REC: reciprocita

VERB-VYS: verbálne vysvetlenie  
agresie

REC-AG : reciprocita s prvkami

VERB-AG: verbalizovanie s prvkami agresie

VYH: vyhnutie sa, neriešenie

KON: efektívne konštruktívne riešenie

NEV: neviem posúdiť

KON-P: efektívne konštruktívne riešenie s prvkami pomoci

Výsledky v grafe č. 5 opäť potvrdzujú, že učitelia by najčastejšie volili možnosť odvolania sa na autoritu (82%), čo v podstate znamená, že viac-menej počítajú s neschopnosťou žiakov konáť efektívne a samostatne. Je dobré, že aspoň 18% učiteľov uviedlo aj možnosť, že žiaci – pozorovatelia by mohli aktérom incidentu verbálne dohovoriť (VERB-VYS.) Viac než polovica učiteľov (64%) navrhla okrem nahlásenia incidentu predsa len aj konštruktívne riešenie s prvkami pomoci. V ich odpovediach sa vyskytovali návrhy, že žiaci by mohli pomôcť slabšiemu (Samovi) slovne zareagovať na jeho obranu, zastať sa ho, zabrániť bitke, ohodnotiť Jakubovo správanie ako nesprávne, fyzicky ich od seba odtiahnut' a pod.

### Záver

Pri riešení projektu KEGA (projekt č. 026UK-4/2015) sme stáli pred zložitým problémom výberu vhodného výskumného nástroja. Zo všetkých dostupných, domácich aj zahraničných štandardizovaných testov, zaoberejúcich sa rôznymi aspektmi morálky, sme s ohľadom na naše ciele napokon zvolili TMZO od českých autorov Kotáskovej a Vajdu (1983). V predvýskume sme overovali vhodnosť využitia pôvodného testu a prišli k záveru, že je nevyhnutné modifikovať tu uvedené mikropríbehy s ohľadom na súčasnú dobu. Snažili sme sa ponechať podstatu morálnych dilem, avšak v aktuálnom a pre deti zrozumiteľnom kontexte. Taktiež sme zvolili presnejšie kódovanie do vyhodnocovacích kategórií. Ďalšou zmenou je skrátenie administrácie testu tým, že sme vynechali niekoľko opakujúcich sa príbehov. Originálnou je tiež myšlienka použiť dané príbehy nielen pre deti, ale aj pre dospelých, čo nám dáva možnosť porovnať navzájom ich odpovede. V tomto príspevku uvádzame len čiastkové výsledky z predvýskumu, naznačujúce súvislosť medzi morálnym usudzovaním žiakov staršieho školského veku a postojmi učiteľov.

Výsledky potvrdzujú našu pôvodnú domnenku, že žiaci - najmä chlapci - navrhujú častejšie agresívne riešenia než dievčatá. Zaznamenali sme pomerne vysoký počet výpovedí navrhujúcich odvolať sa na autoritu učiteľa, či už z pozície poškodeného žiaka alebo

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

žiaka/pozorovateľa. Aj výpovede učiteľov potvrdzujú, že žiaci sú vedení skôr k pasívному postoju, ktorý ich nestimuluje k väčšej samostatnosti a konštruktívnomu, pomáhajúcemu prístupu v riešení morálnych dilem. Dost' vysoké je aj percento výpovedí, naznačujúcich vyhnutie sa konfliktu zo strany žiakov, ich snahu „nevidieť“ a „nepočuť“, čo považujeme prinajmenšom za morálne znepokojuvý fakt.

### **Literatúra:**

- KOTÁSKOVÁ, J., VAJDA, I. 1983. Test morálnej zralosti osobnosti. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy. 56 s.
- LAJČIAKOVÁ, P. 2012. Morálna kompetencia vo vzťahu k študijnému zameraniu vysokoškolákov. In *Meranie morálneho usudzovania*. Zborník príspevkov z konferencie (23.-25.11.2011, Prešov). [online], Prešov: PU. s. 25 – 29. ISBN 978-80-555-058-4. [cit. 2015-09-09]. Dostupné z: [http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Babincak1/pdf\\_doc/3.pdf](http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Babincak1/pdf_doc/3.pdf)
- LAJČIAKOVÁ, P. 2008. *Psychológia morálky*. Brno : Akademické nakladatelství CERM. 91 s. ISBN 978-80-7204-569-3
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2008. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 322 s. ISBN 80-7178-772-8
- RÁCZOVÁ, B., BABINČÁK, P. 2009. *Základy psychológie morálky*. [online], Košice: UPJŠ. 130 s. ISBN 978-80-7097-786-6. [cit. 2015-10-03]. Dostupné z: <http://www.ff.unipo.sk/psymoral>
- SLOVÁČKOVÁ, B. 2001. Morální kompetence a morální postoje u studentů lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Hradci Králové. In *Psychiatrie*, 5, č. 2, s. 74-79.

Mgr. Štefánia Ferková, PhD.

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Ústav pedagogických vied a štúdií

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky

Račianska 59, 813 34 Bratislava

+421 910/163 981

email: [ferkova@fedu.uniba.sk](mailto:ferkova@fedu.uniba.sk)

doc. PaedDr. Jitka Prevendárová, PhD.

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Ústav pedagogických vied a štúdií

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky

Račianska 59, 813 34 Bratislava

+421 917/752 463

email: [prevendarova@fedu.uniba.sk](mailto:prevendarova@fedu.uniba.sk)

## **SPOLUPRÁCA UČITEĽA S RODIČOM ŽIAKA Z ODLIŠNÉHO KULTÚRNEHO PROSTREDIA**

**Eva Frýdková**

**Anotácia:** Rozvíjanie vzťahov s rodičmi žiakov patrí k najnáročnejším súčasťiam učiteľského povolania. Situácia je komplikovannejšia najmä vtedy, ak sa jedná o rodičov z odlišného kultúrneho prostredia a odlišným jazykom. Úlohou učiteľa je hľadanie spôsobov komunikácie tak, aby rodič a učiteľ vo vzájomnej spolupráci umožnili žiakovi dosahovať čo najlepšiu školskú úspešnosť. Príspevok poukazuje na možnosti spolupráce učiteľa s rodičmi žiakov a ich zapojenia sa do diania v škole.

**Kľúčové slová:** škola, učiteľ, rodič, kultúra, spolupráca, komunikácia

**Abstract:** Development of the relationship with parents of students is one of the most difficult part of the teaching profession. Especially, the situation is more complicated when it deals with parents who come from different cultural background and speak different language. The role of the teacher is to find the possibilities of communication in the way that parent and teacher are both enable to achieve the best possible educational success of the pupils. The work refers to the possibilities of cooperation between teacher and parents and their involvement within school events.

**Key words:** school, teacher, parent, culture, cooperation, communication

### **Úvod**

Vzťahy medzi rodinou a školou sú vzhľadom na svoj význam aj neustálu aktuálnosť považované za „klasickú tému“ spojenú so vzdelávaním žiakov a to aj z toho dôvodu, že sú predmetom reflexií a analýz niekoľko desaťročí. V minulosti sa od seba obe inštitúcie dištancovali, rodina bola zodpovedná za socializáciu detí a školy zodpovedali za vzdelávanie. V 70. a 80. rokoch začali byť rodičia vyzývaní k tomu, aby častejšie a systematickejšie komunikovali s učiteľom za účelom formálnych diskusií o výsledkoch ich detí. Rodičia tak postupne dostávali možnosť konštruktívne sa zapojiť do učebných aktivít v triede, konzultovať s učiteľmi a plniť zodpovednejšiu rolu k školskej výchove a ku vzdelávaniu detí. Významné zmeny nastali v 90. rokoch, v ktorých došlo v mnohých krajinách k legislatívnym zmenám, ktoré rozšírili rodičovské práva a umožnili zapojenie rodičov do spolurozhodovania o školskom dianí. V tomto období sa tak objavujú najmä zo strany štátu tlaky na posilnenie vzťahu a spolupráce rodičov a školy. V tejto rovine možno hovoriť o niekoľkých kľúčových dôvodoch rozvoja spolupráce školy s rodičmi žiakov a ich zapojenie do učenia detí. Patrí medzi ne dôraz na demokratické usporiadanie vzťahov, na zodpovednosť zúčastnených, na spoluprácu ako zdroj zlepšovania vzdelávacích štandardov, uchopenie sociálnych problémov, prehľbovanie rovnosti a rozvoja ľudských, pracovných a finančných zdrojov (In. Rabušicová, 2004).

### **Spolupráca školy s rodinou žiaka**

Rodina so školou sú spoluzodpovedné za výchovu a vzdelávanie žiaka a v oboch procesoch majú významný vplyv, preto by mali navzájom spolupracovať. K tomu je však potrebné, aby prehodnotili svoje vzťahy, ktoré sú často v opozícii a konflikty tak nahradili spoluprácou.

Základným cieľom kooperácie učiteľa s rodičmi žiakov je dosiahnutie súladu medzi pôsobením školy a rodiny, resp. odstránenie rozporov medzi nimi. Spôsoby ich kooperácie by

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

mali zahŕňať široké spektrum aktivít, smerujúcich k zlepšeniu vzájomnej komunikácie a informovanosti. Každá stratégia musí byť zo strany školy a učiteľa premyslená tak, aby bola prínosom pre oboch partnerov a nie bariérou medzi nimi.

Žijeme v spoločnosti, ktorá zdôrazňuje viac práva ako povinnosti, čo má veľké dôsledky nielen na výchovu a vzdelávanie žiakov, ale aj na charakter komunikácie a spolupráce rodičov a učiteľov. S. Álvarez De Mon (2010) v tejto súvislosti cituje A. Cury: „V minulosti boli autoritami rodičia, dnes sú nimi deti. V minulosti boli učitelia hrdinami svojich žiakov, dnes sú ich obeťami“. Podobná skutočnosť sa javí aj z hľadiska vnímania učiteľov ako odborníkov zo strany rodičov. San Fabián (1994) uvádzá, že v súvislosti zo zapojením rodičov do diania v škole je vždy možné stretnúť sa dôvodmi, pre ktoré by mali byť rodičia vylúčení: nemajú podľa niektorých učiteľov potrebné vedomosti, narušujú vzťah medzi učiteľom a žiakmi, nemajú skutočný záujem o spoluprácu s učiteľom, sú apatickí, v prípade vzniknutých problémov nie sú ochotní podieľať sa na ich riešení, atď. V tejto súvislosti je však potrebné pripomenúť, že rovnako problémová môže byť prehnana snaha školy podriadiť sa požiadavkám a nerealistickým očakávaniam rodičov.

Vzťahy s rodičmi môžu byť limitované situáciami a postojmi učiteľov, na ktoré poukazuje A. Macbeth (1990):

- Niektorí učitelia sú zvyknutí vykonávať svoju prácu bez spolupráce s rodičmi.
- Niektorí učitelia si myslia, že dokážu pracovať s dostatočným ohľadom na žiakov a neprajú si, aby rodičia do ich práce zasahovali a aby bol na nich zvonka vyvýjaný tlak.
- Niektorí učitelia vnímajú rodičov ako hrozbu. Sú to však najmä tí, ktorí nie sú zvyknutí s rodičmi spolupracovať, alebo nemajú so spoluprácou s nimi skúsenosti.
- Pre niektorých učiteľov nie je spolupráca s rodičmi prioritou.

Dobré vzťahy medzi rodinou a školou sú dôležité, potrebné a žiaduce. Okrem pozitívneho vplyvu na formovanie osobnosti žiaka a jeho školskú úspešnosť, podporujú sebavedomie žiaka, sú zdrojom motivácie v plnení rolí rodičov a učiteľov, zefektívňujú činnosť učiteľa aj školy a ďalšie. Vzťah medzi rodinou a školou by mal byť vzťahom, ktorý vychováva a vzdeláva: žiakov, rodičov, ale aj učiteľov (školy). Každý z uvedenej triády je významný určitým dielom. Ak nastane oslabenie jedného z nich, vzniká riziko, že nenastane žiaduci výsledok.

Učitelia, ktorí aktívne spolupracujú s rodičmi žiakov a zapájajú ich do diania v triede i v škole, dokážu lepšie porozumieť svojim žiakom a rešpektovať ich potreby. Oslovíť všetkých rodičov však nie je jednoduché, v niektorých prípadoch sa pre rôzne dôvody vzťah nepodarí vytvoriť vôbec. Rozvíjanie vzájomných vzťahov je o to komplikovanejšie ak rodičia pochádzajú z odlišného kultúrneho prostredia. Učitelia sa pri práci s nimi stretávajú s veľkými problémami a prekážkami (jazyk, pocit neistoty, problémy v komunikácii, chýbajúce informácie, odlišné kultúrne zvyky, atď.).

### Možnosti spolupráce učiteľa s rodičmi - cudzincami

Napriek skutočnosti, že Slovensko nepatrí k cieľovým krajinám migrantov, podľa Medzinárodnej organizácie pre migráciu, cudzinci dnes v SR tvoria 1,5 percenta populácie a ich počet pomaly, ale kontinuálne rastie: v roku 2014 ich u nás žilo o 8 072 viac ako v roku predtým, čo predstavuje nárast o 10,5 %. Popri migrácii zo sociálnych dôvodov, akými sú napríklad zlúčenie rodiny či manželstvo migranta so slovenským občanom, je dnes najvýraznejším komponentom legálnej migrácie práve migrácia za prácou ([www.iom.sk](http://www.iom.sk)). Kultúra cudzincov môže byť v porovnaní s našou úplne odlišná, preto sa im s príchodom na Slovensko radikálne mení spôsob života. Okrem vybavovania povolení k pobytu sa kladú vysoké nároky na ich adaptabilitu, zaradenie sa do spoločnosti, ich uplatnenie na trhu práce a u detí aj v oblasti vzdelávania, kde najväčšiu prekážku tvorí najmä jazyková bariéra,

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

dodržiavanie sociálnych noriem, spôsoby správania sa a pod. M. Vágnerová (2001) upozorňuje na skutočnosť, že význam školy môže byť pre tieto rodiny úplne odlišný, v porovnaní s našimi zvyklosťami. Dôvodom sú podľa autorky sociokultúrne rozdiely, ale aj rôzne stresové situácie, ktoré sa s ich statusom spájajú. V týchto prípadoch sa môžu objaviť extrémne postoje v podobe úplného nezáujmu o školu alebo prílišné kladenie dôrazu na školský prospech.

Škola a najmä učiteľ by sa mal snažiť uľahčiť takýmto rodičom i žiakom integrovať sa, napríklad pomocou rôznych činností a aktivít. O.Gonzáles (2013) v rámci nich odporúča aspoň zo začiatku, ak je to potrebné zabezpečiť:

- preklad informácií v písanej podobe, v jazyku rodičov;
- poskytovať rodičom informácie prostredníctvom rôznych seminárov a školení o zvykoch a tradíciah;
- zaviesť v škole funkciu interkultúrneho mediátora, úlohou ktorého by bolo uľahčiť rodinám integráciu v škole – zabezpečoval by preklady dokumentov, rozhovorov, organizoval podujatia a pod.;
- podporovať zo strany školy a učiteľov dni alebo týždne tzv. medzikultúrneho spolužitia, „otvorené dni“, ktoré umožňujú stretávať sa s podobnými rodinami a pod.

Autori R. H. Carlock – J. DiBara Crandell a kol. (2011) odporúčajú okrem uvedených činností:

- Naučiť sa niekoľko jednoduchých slov v jazyku rodičov – niekoľko slov a ústretovosť môžu byť veľmi učitočné pri prekonávaní jazykovej bariéry. Prejav záujmu učiteľa o komunikáciu s rodičmi môže pomôcť k pocitu rodičov, že sú v škole vítaní, k posilneniu ich vzájomného vzťahu, ale aj k učeniu sa štátneho jazyka.
- Použiť v škole fotografie - Použitie obrázkov, fotografií, ale aj neverbálnej komunikáciou môže pomôcť rodičom s jazykovou bariérou dozviedieť sa o aktivitách žiakov v škole, zoznámiť sa s prostredím školy, s ostatnými učiteľmi a pod. Učiteľ môže napríklad zaviesť v triede vizuálny kalendár, na ktorom budú zavesené fotky denných aktivít žiakov; pomocou obrázkov označiť učebne; zavesiť pri vchode do školy portréty učiteľov a iných zamestnancov školy, s ktorými môžu komunikovať a spolupracovať; pozvať rodičov hovoriacich cudzím jazykom na prehliadku školy.
- Preložiť školské dokumenty – ich preklad do materinského jazyka rodičov môže aspoň zo začiatku uľahčiť orientáciu rodičov v škole a nadviazať komunikáciu s učiteľom. Autori odporúčajú na preklad využiť organizácie pristáhovalcov a náboženské skupiny, ktoré by mohli byť ochotné realizovať preklady bezplatne alebo za nízky poplatok. Cennými prekladateľskými zdrojmi tiež môžu byť študenti bilingválnych gymnázií alebo vysokoškolskí študenti.
- Organizovať aktivity, ktoré nevyžadujú znalosť štátneho jazyka – rodičia môžu byť cenným zdrojom poznatkov a skúseností aj bez znalosti štátneho jazyka. Mnohé aktivity, na ktorých sa podieľajú posliňujú aj vzťah medzi nimi a učiteľmi. Učiteľ môže rodiča pozvať, aby priniesol tradičný pokrm alebo prezentoval svoju kultúru prostredníctvom spevu a tanca, fotografií o krajinе, ľud'och, tradičnom odevu a pod.
- Organizovať v škole stretnutia s tlmočníkmi umožňujúce vytváranie väzieb medzi rodičmi a učiteľmi. Niektoré stretnutia s rodičmi si vyžadujú dobrú úroveň jazyka, preto je vhodné prizvať na ne tlmočníka. Napriek skutočnosti, že najčastejšími tlmočníkmi medzi rodičmi a učiteľmi bývajú žiaci, neodporúča sa využívať ich na tento účel pravidelne a pri všetkých príležitostiach. Dôvodom môže byť narušenie vzájomných vzťahov, ale aj neprijemné, až zahanbujúce pocity žiaka. Prizvanými tlmočníkmi môžu byť študenti vysokých škôl, alebo iní rodičia či dobrovoľníci.
- Realizovať v škole jazykové kurzy pre rodičov.

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

Dobré vzťahy medzi rodinou a školou sú dôležité, potrebné a žiaduce. Okrem pozitívneho vplyvu na formovanie osobnosti žiaka a jeho školskú úspešnosť, podporujú sebavedomie žiaka, sú zdrojom motivácie v plnení rolí rodičov a učiteľov, zefektívňujú činnosť učiteľa aj školy a ďalšie. To, ako sú rodičia vo vzťahu ku škole vnímaní a ako oni sami vnímajú svoju rolu, chápe M. Rabušicová (2004) ako základné východisko, od ktorého sa odvíjajú ďalšie oblasti: komunikácia, aktivity a spolupráca, participácia aj rodičovské vzdelávanie.

### **Záver**

Každá spolupráca rodiny so školou musí vychádzať z reálnych možností rodičov, týkajúcich sa ich dosiahnutého vzdelania, rodinnej štruktúrou, ale aj socioekonomickejmi statusom, ktorý sa aj na základe nášho výskumu, ktorý sme v tejto oblasti realizovali javí ako významný determinant spolupráce s učiteľmi a so školou. Ak rodičia nemajú vzdelanie alebo neovládajú jazyk, je ťažké od nich vyžadovať, aby sa s dieťaťom doma doučili vetylú skladbu z hodiny slovenského jazyka, alebo matematické funkcie. V tejto súvislosti je potrebné pripomenúť, že záujem rodičov spolupracovať s učiteľom posilňuje zameranie sa učiteľa na riešenie problému a nie na kritiku rodičovskej výchovy, dieťaťa, alebo predchádzajúceho správania a konania rodičov.

### **Literatúra:**

- ÁLVAREZ de Mon, S. 2010. *Con ganas, ganas. Del esfuerzo a la plenitud*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- CARLOCK, R.H. – DIBARA CRANDELL, J. 2011. *La comunicación entre diferentes lenguas y culturas: Cómo llegar a los padres que son inmigrantes?* Dostupné na: <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/Espanol/salud/Health/salud-mental/docs/short-paper-7-spanish.pdf>
- GONZÁLES, O. 2013. *Familia y escuela- escuela y familia. Guía para que padres y docentes nos entendamos*. Bilbao: RGM, S.A. ISBN: 978-84-330-2708-5.
- MACBETH, A. 1989. *Involving Parents. Effective Parent – Teacher Relations*. Oxford, Heinemann Educational.
- MERTIN, V. 2013. Spolupráce školy s rodičmi. In. Mertin, V. – Krejčová, L. A kol. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně. Individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-026-4.
- RABUŠICOVÁ, M., POL, M. 1996. *Vzťahy rodiny a školy dnes: Hledání cest k partnerství*. In. Pedagogika, roč. 46, č. 1, s. 49- 61.
- RABUŠICOVÁ, M. – POL, M. 1998. *Rozvoj vzťahů školy a rodiny: několik zahraničních inspirací*. In. Sborník prací filosofické fakulty brněnské univerzity. U2. Roč. 1997. s. 5-34. Brno: MU. ISBN 80-210-1753-8.
- RABUŠICOVÁ, M. a kol. 2004. *Škola a /versus/ rodina*. Brno: MU, s. 176. ISBN 80-210-3598-6.
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (1994a): La participación. *Cuadernos de Pedagogía*, no 222, febrero, p: 18-21.
- VÁGNEROVÁ, M. 2001. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum. ISBN: 80-7184-488-8.  
<http://www.iom.sk/sk/migracia/migracia-na-slovensku>

Frydková Eva, PaedDr., PhD.  
Katedra pedagogiky FF UCM v Trnave  
Námestie J. Herdu 2, 917 01 Trnava  
e-mail: eva.frydkova@ucm.sk

**EMPATIA UČITEĽA, JEJ VPLYV NA VÝKON ŠTUDENTA**

**Dáša Oravkinová**

**Anotácia:** Školské prostredie je dlhodobo miestom, v ktorom veľká väčšina školopovinnej generácie trávi viac času, ako s rodinou. Výrazný vplyv na formovanie mladých osobností má nielen materiálne vybavenie priestorov, obsahy študijných predmetov, ale obzvlášť osobnosti, pedagógovia, s ktorými sa žiak a študent denne stretáva. Na pozadí zmien stability a štatútu rodiny, je to práve osobnosť učiteľa, ktorá často ovplyvňuje ale aj formuje charakter a motivácie mladých ľudí v ich perspektívach.

**Kľúčové slová:** empatia, pozitívna komunikácia, postavenie a úlohy učiteľa, školský výkon adolescenta, motivácia a perspektívy

**Abstract:** School environment has been for long time the place in which the vast majority of school-age generation spends more time as with a family. Significant influence on the formation of young people have not only material support of places, contents of subjects, but especially persons and educators who meet students on daily basis. It is the teacher's personality which often influences but also shapes the character and motivation of young people in their perspectives and what is standing at the background of changes in family stability and statute.

**Keywords:** empathy, positive communication, status and role of teachers, school performance of adolescent, motivation and perspectives

### **Úvod**

Napriek pokroku vo vede a technike narastá počet študentov, ktorí nerozvíjajú svoje prirodzené talenty, vyhýbajú sa komunikácii so svojim učiteľom, nemajú záujem o rozširujúce poznatky, v krajiných prípadoch sa uchýľujú k návykovým látkam, záškoláctvu, k submisívnemu až suicídálnemu správaniu. Zvlášť v stredných školách je zjavný vysoký počet mladých ľudí bez záujmu o vzdelávanie, vede a výskum. Svoje pôsobenie obmedzujú na absolvovanie predpísaných predmetov, väčšinu času následne venujú sociálnym sieťam alebo iným voľnočasovým činnostiam.

Zmapovať objektívne príčiny týchto prejavov vyžaduje multi-odborovú, ekonomicko – sociálnu štúdiu zmien materiálnych a personálnych pomerov v školách, čo však vieme z odbornej praxe povedať už dnes je fakt, že klienti pedagogicko -psychologických poradní sa nestážujú na slabú technickú vybavenosť škôl, ale na nepochopenie a nezáujem zo strany vyučujúcich. V prvom ročníku, keď dieťa nastupuje do školy, očakávame dlhodobé problémy len v ojedinelých prípadoch. Akonáhle však dieťa, napriek snahe, nedosahuje očakávané výsledky, stáva sa terčom opakovanej kritiky. Kritika negatívne pôsobí aj na rozvíjajúce sa sociálne vzťahy, to ako dieťa vnímajú jeho spolužiaci, učitelia, postupne nastávajú zmeny aj u rodičov. Pokiaľ je hodnotenie neobjektívne, vyvoláva neprimerané sociálne reakcie dieťaťa, čo pritahuje opäťovnú kritiku až podceňovanie zo strany dospelých. Obdobné prejavy spôsobujú u dieťaťa, ale aj u rodiča, narastanie nedôvery v plodnú komunikáciu, opakovaný neúspech vyvoláva v žiakoch a študentoch napätie, úzkosť, neschopnosť koncentrácie, plánovania, znižuje vôlevé vlastnosti a kognitívne predpoklady jednotlivcov.

Pozitívne riešenia nastolených situácií vidíme v prehĺbení empatického prístupu k dieťaťu, zo strany učiteľa. Empatiu definoval Baron - Cohen ako schopnosť identifikovať, čo si niekto iný myslí alebo cíti a reagovať na myšlienky a pocity druhého človeka primeranou emóciou (Baron-Cohen, 2014,str.28).

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Empatiu chápeme ako porozumenie voči inému subjektu (prípadne skupine ľudí), ktoré prebieha s primeraným rešpektom, zohľadňovaním individuálnych zvláštností, momentálneho stavu, ale aj všeobecných mentálnych a fyzických predpokladov. Súčasťou interakcie nesmie byť podceňovanie, nadradenosť, zneužitie moci a postavenia, ignorácia potrieb, prípadne ľútost' k danému stavu jednotlivca. Empatická interakcia predpokladá vzájomný rešpekt, toleranciu a prispôsobovanie sa účastníkov konania, s cieľom dosiahnuť spoločný cieľ. Rosenberg naviac uvádza : „ Čím viac sa nám podarí empaticky sa vcítiť do druhých ľudí, tým bezpečnejšie sa (sami) cítime.“ (Rosenberg, 2008,str.134)

## VÝSKUM NA BRATISLAVSKÝCH STREDNÝCH ŠKOLÁCH.

### CIELE A NÁSTROJ VÝSKUMU

Cieľom výskumu bolo zistenie individuálnych postojov dnešných študentov stredných škôl, k všeobecným tématam pracovného prostredia školy, vrátane spolupráce s učiteľom, ako predpokladom efektívnej edukácie a rozvoja osobnosti študenta. Na základe dlhodobej spolupráce a realizácie preventívnych prednáškových aktivít, sme osloвили niekoľko stredných škôl a gymnázií. Dáta sme získali individuálnou administráciou papierového dotazníka priamo na mieste.

Použili sme metódu kvantitatívneho výskumu. Výskumným nástrojom bola exploračná forma, doplnený a upravený dotazník (Bendl, 2011, str.51) v papierovej forme. Dotazník obsahoval dvadsať najčastejšie sa vyskytujúcich problémov ovplyvňujúcich edukáciu v priestoroch školy, ktoré pokladáme za hlavné príčiny neúspechov a problémov :

- ▶ 1) **vzťah medzi učiteľom a študentom** v školskom prostredí, podmienený osobnosťou a odbornosťou učiteľa, jeho prípravou na výklad novej učebnej témy, podmienky jeho práce, vybavenosť školy,
- ▶ 2) **asociálne správanie** adolescentov (pýtame sa na výskyt krádeže osobných vecí, vandalizmu na školskom majetku, predaj alebo užívanie drog, užívanie alkoholu, výskyt zbraní u adolescentov).
- ▶ 3) samostatnú časť tvoria **témy šikany** - slovných alebo fyzických útokov adolescentov voči sebe alebo voči učiteľom.

Všetky položky dotazníka boli podrobene položkovej analýze, ktorá pozostávala z korelačnej analýzy, z analýzy reliability ako aj exploračnej faktorovej analýzy. Na základe výsledkov položkovej analýzy boli faktorovou analýzou extrahované komponenty a vypočítané skóre získaných škál, t.j. jednotlivé premenné.

V príspevku predkladáme prehľadovú štúdiu, vo faktografickej forme výsledných štatistických tabuľiek, ktoré preukázateľne definujú úroveň korelácií jednotlivých premenných

### VÝSKUMNÁ VZORKA

Vo výskume sme sa zamerali na študentov vyšších gymnázií a stredných odborných škôl v Bratislave. Z počtu 833 dotazníkov sme spracovali 800 plne vyplnených kusov, z toho 713 od respondentov 4. gymnázií a 87 kusov od respondentov strednej odbornej školy.

Návratnosť dotazníkov je 96%. Socio-demografické údaje o probandoch sme nezisťovali z dôvodu zachovania absolútnej anonymity.

### VPLYV EMPATIE NA JEDNOTLIVÉ PREMENNÉ

Zistujeme, že **empatia zo strany učiteľa** asociouje až s 55% premenných nášho **dotazníka** (tab.č.1). Hodnota Phi-sign – čiže p hodnota testu štatisticky významná na obvyklej hladine významnosti testu alfa = 0,05. Hraničnou premennou, ktorá rozdeľuje

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

tabuľku na dve časti je premenná krádež osobných vecí, v tomto prípade signifikantnosť už presahuje zvolenú hodnotu významnosti testu .

Tabuľka č.1 :

Chi kvadrát testy závislosti premennej P20d01-EMPATIA učiteľa a ostatných premenných				
Premenná	Chi-test nezávislosti	Phi-testnosť asociácie		
Premenná	chi-value	chi-sign	Phi-value	Phi-sign
<b>P16d01-Odborná úroveň učiteľov</b>	38,609	0,000	0,220	<b>0,000</b>
<b>P17d01-Technická vybavenosť školy</b>	24,632	0,000	0,175	<b>0,000</b>
<b>P18d01-Odborné učebne v rámci školy</b>	20,503	0,000	0,160	<b>0,000</b>
<b>P19d01-Zrozumiteľnosť výkladu novej učebnej látky</b>	88,872	0,000	0,333	<b>0,000</b>
<b>P11d01-Slovné útoky spolužiakov</b>	6,422	0,002	0,109	<b>0,002</b>
<b>P15d01-Nepripravenosť učiteľov na hodinu</b>	5,857	0,016	0,086	<b>0,016</b>
<b>P12d01-Slovné útoky voči učiteľom</b>	5,236	0,022	0,081	<b>0,022</b>
<b>P2d01-Záškoláctvo</b>	4,336	0,037	0,074	<b>0,037</b>
<b>P3d01-Fyzické útoky spolužiakov</b>	4,277	0,039	0,073	<b>0,039</b>
<b>P10d01-Držanie zbraní niektorým zo spolužiakov</b>	4,109	0,043	0,072	<b>0,043</b>
<b>P5d01-Vandalizmus na školskom majetku</b>	3,893	0,048	0,070	<b>0,048</b>
<b>P4d01-Krádež osobných vecí</b>	3,796	0,051	0,069	<b>0,051</b>
<b>P7d01-Užívanie drog spolužiakmi</b>	3,139	0,076	0,063	<b>0,076</b>
<b>P13d01-Fyzické útoky voči učiteľom</b>	3,069	0,080	0,062	<b>0,080</b>
<b>P8d01-Predaj drog na školskej pôde</b>	2,926	0,087	0,060	<b>0,087</b>
<b>P9d01-Fajčenie marihuany</b>	2,317	0,128	0,054	<b>0,128</b>
<b>P14d01-Absencia učiteľov</b>	0,665	0,415	0,029	<b>0,415</b>
<b>P6d01-Konzumácia alkoholu spolužiakmi</b>	0,024	0,877	-0,005	<b>0,877</b>
<b>P1d01-Nedochvíľnosť spolužiakov</b>	0,220	0,883	-0,005	<b>0,883</b>

## FAKTOROVÁ ANALÝZA - POMER ŠANCÍ

Druhú skúšku významu položky P20 - empatia (porozumenie) učiteľa a jej vplyvu na osobnosť a výkon študenta, sme realizovali faktorovou analýzou, kde všetky premenné, ktoré sme použili mali rovnakú škálu, v ktorej „0“ predstavovala žiadny a podpriemerný problém, „1“ = priemerný a vážny problém. Pre túto analýzu sme použili štatistickú metódu Odds Ratio, pomer šancí, resp. krízový pomer, dichotomické premenné, pričom hodnota pomeru šancí môže byť menšia ako jedna a jej veľkosť nie je obmedzená. Ak je pomer šancí menší ako 1, tak šanca je menšia, ak je väčší, tak šanca je väčšia, je násobná. Pomerom šancí vyjadrujeme intenzitu vzťahov jednotlivých premenných

V tabuľkách č. 2 – 5 predkladáme výsledky, v ktorých je prítomné pozitívne vnímanie empatie učiteľa (ďalej EU) (žiadny / podpriemerný problém)

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Tabuľka č.2 :

Vplyv EU na hodnotenie jeho odbornosti a zrozumiteľnosti jeho výkladu.

Vplyv empatie učiteľa na hodnotenie odbornosti a zrozumiteľnosti učiteľa			
	-ODDS RATIO - Pomer šancí		
<b>Premenná</b>	Hodnota	95%IS-Od	95%IS-Do
<b>Odborná úroveň učiteľov</b>	2,490	1,862	3,290
<b>Zrozumiteľnosť výkladu novej učebnej látky</b>	4,011	2,987	5,385

Probandi , ktorí hodnotili empatiu učiteľa priaznivo (žiadny a podpriemerný problém), 2,5 krát priaznivejšie hodnotili aj odbornú úroveň učiteľa a 4 krát priaznivejšie zrozumiteľnosť výkladu novej učebnej látky.

Z výsledkov je zjavné, že na zrozumiteľnosť výkladu má empatia väčší vplyv ako odbornosť, možno predpokladať, že je to veľmi žiadúca konkrétna kompetencia učiteľa, príčom odbornosť je kompetencia všeobecná.

Tabuľka č. 3 :

EU – ako prítomný jav pozitívne ovplyvňuje reakcie a existenciu slovných a fyzických útokov voči učiteľom, absenciu a pripravenosť učiteľa.

Vplyv empatie učiteľa na hodnotenie predpokladov na výkon jeho podmienok práce			
	ODDS RATIO - Pomer šancí		
<b>Premenná</b>	Hodnota	95%IS-Od	95%IS-Do
<b>Slovné útoky voči učiteľom</b>	<b>1,445</b>	1,054	1,981
<b>Fyzické útoky voči učiteľom</b>	<b>1,497</b>	0,951	2,355
<b>Absencia učiteľov</b>	<b>1,169</b>	0,803	1,703
<b>Nepripravenosť učiteľov na hodinu</b>	<b>1,569</b>	1,088	2,265

Tabuľka č.4

EU významne koreluje aj s vnímaním materiálneho vybavenia školy, probandi, ktorí uvádzajú pozitívne prítomnosť empatie učiteľa cca 2x pozitívnejšie vnímajú aj materiálne vybavenie priestorov.

Vplyv empatie učiteľa na hodnotenie vybavenosti školy			
	ODDS RATIO - Pomer šancí		
<b>Premenná</b>	Hodnota	95%IS-Od	95%IS-Do
<b>Technická vybavenosť školy</b>	<b>2,035</b>	1,535	2,697
<b>Odborné učebne v rámci školy</b>	<b>1,910</b>	1,442	2,531

Tabuľka č.5

Vplyv EU na asociálne prejavy v priestoroch školy je opäť pozitívny, okrem prejavov alkoholizmu, tu môžeme predpokladať väčší vplyv spoločnosti mimo školu.

Vplyv empatie učiteľa na hodnotenie asociálneho správania spolužiakov			
	ODDS RATIO - Pomer šancí		
<b>Premenná</b>	<b>Hodnota</b>	95%IS-Od	95%IS-Do
<b>Fyzické útoky na spolužiakov</b>	<b>1,494</b>	1,020	2,188
<b>Krádež osobných vecí</b>	<b>1,395</b>	0,997	1,952

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

<b>Vandalizmus na školskom majetku</b>	<b>1,372</b>	1,002	1,880
<b>Konzumácia alkoholu spolužiakmi</b>	<b>0,976</b>	0,721	1,322
<b>Užívanie drog spolužiakmi</b>	<b>1,396</b>	0,964	2,022
<b>Predaj drog na školskej pôde</b>	<b>1,440</b>	0,947	2,192
<b>Fajčenie marihuany</b>	<b>1,296</b>	0,928	1,811
<b>Držanie zbraní niektorým zo spolužiakov</b>	<b>1,539</b>	1,012	2,341
<b>95%IS - 95 percentný interval spoločnosti</b>			

### ZHRNUTIE VÝSLEDKOV

Z uvedených výsledkov vyplýva rozsiahly širokospektrálny vplyv pôsobenia empatie v osobnosti učiteľa, na náhľady a názory študentov vo viacerých oblastiach :

- odborná úroveň učiteľov
- technická vybavenosť školy
- odborné učebne v rámci školy
- zrozumiteľnosť výkladu novej učebnej látky
- slovné útoky spolužiakov
- nepripravenosť učiteľov na hodinu
- slovné útoky voči učiteľom
- záškoláctvo
- fyzické útoky spolužiakov
- držanie zbraní niektorým zo spolužiakov
- vandalizmus na školskom majetku

### Záver

Obdobný názor a skúsenosti prezentuje v rôznych polohách viacero autorov. Zo svojich skúseností a praxe čerpá Carl R. Rogers, keď uvádza : „ ..z t'ažkých a frustrujúcich skúseností som sa naučil, že počúvať klienta s porozumením a snaha dať mu najavo toto porozumenie sú mocné sily, vyvolávajúce individuálnu zmenu, ..toto empatické načúvanie predstavuje jedno z najmenej zatemnených okien do funkcií ľudskej duše.“ (Rogers, 1999,str.51). Samozrejme sme si vedomí, že prostredie školy neumožňuje prevažujúci individuálny prístup, musíme sa obmedziť na bezprostredné reakcie učiteľa na potreby žiaka pri výklade, opakovanie a overovaní nového učiva, s cieľom udržať záujem a pozornosť k téme. Samotná diagnostika, prípadne terapia je následný zložitý proces, ktorý nastupuje v momente, keď bežné formy kooperácie a komunikácie zlyhávajú. Obdobne považuje O.Zelinková za obtiažne až nemožné v priebehu pedagogického procesu zvažovať jednotlivé faktory, ktoré dieťa ovplyvňujú. Pri hodnotení je však nevyhnutné vnímať dieťa v jednote biologických, psychologických a sociálnych subsystémov (Zelinková, 2011,str.19). Zložitosť procesov pedagogickej diagnostiky potvrzuje aj P. Gavora, ktorý do nej zahŕňa diagnostikovanie učiteľa, učiteľských kolektívov, i podmienok výchovy v školách (Gavora, 2015,str.8). O to viac je dôležitá prevencia, skvalitňovanie interakcií priamo medzi učiteľom a žiakom, nastolenie tvorivej a bezpečnej atmosféry priamo v škole. Súčasná generácia je tvorená a ovplyvňovaná výrazne rozdielnymi podmienkami a prostriedkami, obdobu prudkých zmien môžeme predpokladať počas prvej priemyselnej revolúcie, pri zavádzaní technických noviniek do domácností. Dnešné deti vyrastajú so samozrejmou prítomnosťou médií, osobitne internetu. Internet podobne ako aj TV je médium, ktoré spočíva na diskontinuite obrazov, na rozdiel od kníh alebo novín neposilňuje ale skôr naopak segmentarizuje pozornosť mysele a odvracia od rozvíjania jednej myšlienky. Príval veľkého počtu takto prijímaných informácií prináša stres a frustráciu (Gálik in Kundláčová – Rajský, 2012,str.96). Zo strany dospelých je žiaduce

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

informácie prijímateľovi vysvetliť, rozvíjať individuálnu schopnosť využitia, rozvíjať komunikáciu týkajúcu sa vyššie uvedených tém. Samostatnou kapitolou sú zmeny vo vnímaní rodiny, zložitosť súkromných sociálnych pomerov a následné ponímanie autority dospelých.

Cesta ignorovania týchto zmien, neprispôsobenia nových metód práce aktuálnym potrebám a predpokladom žiakov je cesta neúspechu. J. Pelikán pripomína, že zakorenene spôsoby myslenia, chápajúci vzťah učiteľa a žiaka ako vzťah súperov, súvisia s mentalitou priemernosti predchádzajúceho režimu, ktorá bola súčasťou filozofie rovnostárstva, s obmedzovaním tých, ktorí prevyšujú ostatných, sú aktívnejší a samostatne uvažujúci (Pelikán, 1995, str.97-98). Na zdroj problémov v správaní poukazujú nepriamo aj stúpenci individuálnej psychológie, ktorí upozorňujú na nevhodné správanie jednotlivcov, ktoré nemá príčinu v minulosti, ale je motivované účelom (Matulová, 2008, str.87). Autorka upozorňuje na teóriu výchovy „Prirodzených a logických dôsledkov“, ktorá nevhodné správanie detí a dospevajúcich vysvetľuje ich chybnými cieľmi, akými sú získanie pozornosti, pomsta, predstieraná bezmocnosť - pri diagnostike správania dieťaťa sa v týchto prípadoch zohľadňuje aj aktuálne prežívanie učiteľa. Pri získavaní pozornosti žiaľ často študenti prekračujú hranice spoločenskej únosnosti, uchyľujú sa tiež k rôznym formám šikany nielen voči spolužiakom ale aj voči dospelým. M. Zelina upozorňuje na skutočnosť, že doménou edukácie 21. storočia už nie je len vzdelávanie, ale aj, a najmä, výchova. Sloboda, demokracia, tlak globálneho sveta priniesli možnosti voľby postupov, metód a cieľov výchovy (Zelina, 2011, str.9). Je na osobnej angažovanosti jednotlivcov – učiteľov, aby tieto možnosti využívali.

Na základe výsledkov skúmania, ale aj praktických skúseností, si dovoľujeme upozorniť na akútnosť zavádzania systémových zmien. Vo výchovno – vzdelávacom procese je nevyhnutné modifikovať prístupy učiteľa tak, aby boli vo vzájomnej zhode s potrebami a cieľmi edukácie, t.j. vychovať a vy-vzdelávať samostatného, tvorivého a praktického človeka. Povolanie učiteľa si vyžaduje nie len rozsiahlu prípravu v témach modernej aktuálnej metodológie a didaktiky, ale aj priebežné možnosti nezávislej supervízie zvolených postupov. Nevyhnutnou súčasťou školy by mala byť neustála prítomnosť školeného výchovného poradcu, prípadne odborného zamestnanca - školského psychológa či špeciálneho pedagóga, zaoberajúceho sa poruchami učenia a správania, ktorí by priebežne riešili signály možných závažnejších problémov, skôr, ako sa stanú patologickými.

### **RESUME**

Based on the results of the research, as well as practical experience, we should note the acuteness of introducing systemic changes. It is necessary to modify teaching approaches so, that they are in congruence with the needs and objectives of education, in upbringing - educational process, i.e. train and educate and bring up independent, creative and practical people. The profession of teaching require not only extensive training in advanced topics of current methodology and didactics, as well as ongoing possibilities of independent supervision by the chosen procedure. An essential part of school should be a constant presence of trained educational counselor or professional consultant - school psychologist or special teacher, dealing with learning disabilities and behavior, constantly deal signals of serious problems before they become pathological.

### **Literatúra:**

- BARON-COHEN, S. 2014. *Veda zla*, Brno, Emitos, ISBN 978-80-87171-37-0  
BENDL, S. 2011. *Kázeňské problémy ve škole*, Praha, Triton, ISBN 978-80-7387-436-0  
GAVORA, P. 2015. *Akí sú moji žiaci*, Nitra, Enigma, ISBN 978-80-89132-91-1  
KUDLÁČOVÁ, B.- RAJSKÝ A. (eds.) 2012. *Európske pedagogické myslenie*, Trnava  
Vydavateľstvo Trnavskej univerzity, ISBN 978-80-8082-574-4

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

- MATULČÍKOVÁ, M. 2008. *Teória výchovy – v dimenziách teórie a praxe*, Bratislava, UK, Zborník FF UK Bratislava , Paedagogica ročník 20
- PELIKÁN, J. 1995. *Výchova ako teoretický problém*, Ostrava, Amosium servis, ISBN 80-85498-27-8
- ROGERS, R.C. 1999. *Spôsob bytia*, Modra, Persona, ISBN 80-967832-0-3
- ROSENBERG, B.M. 2008. *Nenásilná komunikace*, Praha, Portál, ISBN 978-80-7367-447-2
- ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*, Bratislava, Iris, ISBN 978-80-89256-60-0
- ZELINKOVÁ, O. 2011. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, Praha, Portál, ISBN 978-80-262-0044-4

Oravkinová Dáša, PhDr.,

Súkromné centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie KORY

riaditeľka, špeciálna pedagogička

Uhrova 18, Bratislava 831 01, [www.kory.sk](http://www.kory.sk)

+421948 299791, [oravkinova@kory.sk](mailto:oravkinova@kory.sk)

## **PROMĚNY SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY**

**Miroslav Procházka**

**Abstrakt:** Příspěvek reflekтуje různé podoby vztahů mezi školou a rodinou a dále komentuje problémy, které současné školní a rodinnou výchovu doprovázejí. Autor si všímá různých názorů na vztah školy a rodiny a připomíná obtíže, které spolupráci učitelů s rodiči komplikují. V textu následně přibližuje některé výsledky výzkumů, které se snaží zachytit názory na obsah a formu spolupráce rodiny a školy.

**Klíčová slova:** Rodina; škola; rodinné vztahy; rodinný systém; rodina s vícečetným ohrožením; mateřská škola.

**Abstract:** The paper reflects the different forms of relationships between school and family and comments on the problems that the current school and family education is accompanied with. The author focuses on different views about the relationship between school and family and recalls the difficulties which the cooperation between teachers and parents faces. The text, then, presents some results of studies that try to capture views on the content and form of cooperation between family and school.

**Key word:** Family; school, family relationships; family environment; multiproblemsfamily; primary and secondary school.

### **Úvod**

Rodina má pro zdravý vývoj jedince nesmírný význam a plní v tomto kontextu široké spektrum funkcí. O obecném respektu k významu rodiny svědčí nepřímo i to, že společnost ji bere ve svou ochranu a vyjadřuje tento svůj postoj formálně i fakticky v podobě legislativního vymezení fungování rodiny i povahy rodičovství. Na druhou stranu stále výrazněji vnímáme, že rodina prochází hlubokou proměnou, která negativně postihuje vztahy v jejím nitru a mění i funkčnost této instituce navenek. Řada autorů poukazuje na zásadní proměnu rodinných vztahů, které přinesla transformace české i slovenské společnosti. Dochází k destandardizaci rodiných drah (Vítecková a Klímová Chaloupková, 2014) a Hroncová a Emmerová (2004, s. 98-99) například dokládají, že v současné slovenské společnosti narůstá dramaticky počet rodin, které nedokáží dostatečně plnit své role bez pomoci společnosti. Cimprichová Gežová pak spojuje ekonomické problémy současné slovenské rodiny s narůstající nestabilitou rodinných vztahů a s rozvodovostí. Jedním z dopadů krize je pak situace, kdy i poměrně konzervativní slovenská společnost mění svůj pohled na svobodné matky (Hroncová, Emmerová, Cimprichová Gežová, 2015, s. 139).

Všeobecně sdílený názor o krizi rodiny doprovází moderního člověka na prahu 21. století až na okraj propasti stále větší nejistoty. Možná právě proto je výrazným způsobem akcentována nová role školy, od které se očekává výraznější plnění výchovných a sociálních funkcí. Ale i zde nalezneme velkou nejistotu a krize rodiny je tak doprovázena krizí školy. Škola i rodina jsou však pouhé instituce, jen společenské skořápky, které bez svých členů reálně neexistují. Krize rodiny i školy je tedy krizí antropologické povahy, je problémem lidí, kteří v rodině a škole vytvářejí síť složitých sociálních vztahů. A právě zde se otevírá prostor pro pedagogické, sociální a sociálně pedagogické působení. Jak uvádí Bakošová (1994, s. 13), tam kde selhává rodina i škola, nachází své místo sociální pedagogika.

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

### **Rodina a škola v perspektivách současné společnosti**

Rodinu lze z hlediska její dominantní role pojmet jako strukturovaný celek, jehož smyslem, účelem i náplní je utváření relativně bezpečného, stabilního prostoru a prostředí vhodného pro sdílení, reprodukci a produkci lidského života (Plaňava, 2000). Rodinné prostředí je vždy spojeno s konkrétním prostorem (rodný dům či byt, ve kterém jsme založili rodinu a vychovali své děti), tento prostor rodina tvorí, udržuje, v něm se rozšiřuje a s průběhem času i mění. Model rodiny, tvořený rodiči, jejich dětmi, případně prarodiči, vykazuje stabilitu ve všech epochách vývoje lidstva a je přítomen téměř ve všech kulturách. Můžeme jej proto bezpečně označit za základní článek lidské společnosti. Rodina celoživotně ovlivňuje své členy a je jedním z nejvýznamnějších činitelů determinace osobnosti člověka. Pro dítě se stává po narození prvotním a rozhodujícím prostředím, uvádí jej do příslušného kulturního mikrokosmu, ovlivňuje jej svými tradicemi a kulturou. Rodina a rodinní příslušníci jsou pro dítě od počátku vzorem chování, dítě se díky nim učí orientaci ve společenském prostředí, které je zprvu proň plné abstraktních symbolů a nesrozumitelných společenských požadavků. Každý člověk si tak v rodinných vztazích osvojuje konkrétní systém poznatků, norem a hodnot a je mu tímto umožněno začlenit se do konkrétního společenství a aktivně se účastnit společenského života (Pešatová, 2007). Člověk prostřednictvím svých rodičů přejímá různé morální hodnoty a normy, učí se rozpoznávat, co je dobré a co zlé, jaké chování je vhodné a jaké ne, v rodině se formuje jeho mravní profil (Bendl, 2004).

Škola je vedle rodiny druhým nejvýznamnějším výchovným a socializačním prostředím. Jako instituce poměrně účinně uchovává a traduje výsledky lidské duchovní a hmotné kultury, a to v cílech a obsazích vzdělávací a výchovné činnosti. Škola zároveň svými specifickými socializačními a enkulturačními aktivitami pečeje o kontinuitu kolektivní identity a vedle toho se stará o rozvoj individuálních dispozic žáků. Uspět v současném světě, vyrovnat se s jeho charakteristikami globální otevřenosti, informační propojenosti a multikulturality, je novým úkolem školní i rodinné výchovy. Škola vedle svého poslání utvářet široké kompetence žáků musí rodičům nabízet impulzy pro individuální rozvoj dítěte a představovat rodině smysluplné motivy k utvoření stabilizované podpory a vzájemné provázanosti.

Problémem současné společenské reality však je, že krize, která zasahuje celý lidský svět, nevynechává ani rodinu a školu a zasahuje i do smyslu spolupráce v oblasti výchovy a vzdělávání. Krize ve výchově například nabývá podoby výchovného reduktionismu a krajního individualismu. Výchovný reduktionismus je patrný jako snaha brát ve výchově z člověka jen některou jeho část. Konstruktéři novodobých vzdělávacích programů neváhají komplexitu lidské existence amputovat a zakrýt zdůrazňováním dílčích rysů, parciálních stránek života. Svět školy je tak vtahován do projektů zaměřených na výchovu pro trh práce, na vzdělávání k produktivitě práce, na výchovu ke genderovým aspektům aj. Tyto modely ve své podstatě činí z člověka pouhé kolečko v soukoli trhu, stanovují jej pouhým lidským zdrojem či nositelem pohlaví. Výchovný individualismus je patrný v hedonistickém náhledu některých rodin na výchovu a vzdělávání jako na cestu ke kariéře, je cítit v současné podpoře výchovy k životu „singel“ s cílem žít a užívat si, je demonstrovaný odporem rodičů k těm učitelům, kteří narušují komfort cesty „vzhůru“ objektivními nároky na jejich děti.

### **Vztah rodiny a školy a jeho proměny**

Vztahy mezi učiteli a rodiči byly po dlouhou dobu tradičně omezeny víceméně na jednosměrný přenos informací a poskytování rad učitelů rodičům. K častějším kontaktům mezi školou a rodiči docházelo pouze tehdy, bylo-li třeba řešit problémy, např. s docházkou, chováním nebo s výsledky dítěte. Není proto divu, že do proměny cílů, obsahu i forem komunikace mezi školou a rodinou se vkládalo po změně společenského režimu mnoho

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

nadějí. Výzkumy rodiny a školy lze vysledovat v publikacích Možného (1990, 1999), Heluse (1984, 2003, 2006), Štecha (1994, 1998, 2005), Rabušicové (2004) a dalších.

Při mapování nových podob spolupráce mezi rodinou a školou pak můžeme nalézt celou řadu příkladů. Bečvářová (2003) představuje spolupráci školy a rodiny na principu vzájemné partnerské dohody, která funguje jako záruka realizace výchovně-vzdělávacích záměrů a plánů, zájmů a přání rodičů v oblasti odborné poradenské pomoci, vzdělávání, společenských, kulturních, ale i sportovních akcí. Často se škola a rodina spojuje při prezentaci školy na veřejnosti, rodiče participují na materiálně-technické a sponzorské pomoci. Aktuální výzkum Syslové, Borkovcové a Průchy (2014) prokazuje, že při dobré spolupráci školy s rodinou lze identifikovat zřetelné pozitivní účinky, a to především v podpoře rozvoje kognitivní schopnosti dětí a kladného vlivu na postoje rodiny ke vzdělávání. Sedláčková, Syslová, Štěpánková (2012) zmiňují, že vztahy mezi školou a rodinou jsou ovlivněny vzpomínkami a zkušenostmi rodičů na dobu, kdy oni sami absolvovali školní docházku. Zajímavý je v tomto směru postřeh Svobodové (2010), kdy si autorka všímá toho, jak často jsou například u vzpomínek na mateřskou školu dominantní zážitky spojené s nucením do jídla i do spánku, s dotazováním se na odchod na toaletu, s jednotností a přílišnou organizovaností života v mateřské škole. Tyto a podobné vzpomínky pak u rodičů vyvolávají nedůvěru k této předškolní instituci.

V dnešní době však předškolní vzdělávání dosáhlo značných změn. „*Ne všichni rodiče tyto změny znají a ne všichni se s nimi ztotožňují. Neznalost cílů předškolního vzdělávání, osobní zkušenosti, postoje, ale i jejich osobnostní založení pak přináší zcela odlišný přístup jednotlivých rodičů a rodin k mateřské škole*“ (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012, s. 75). Dále autorky přináší ze své zkušenosti názor na klasifikaci rodičů na ty, kteří jsou otevření a ochotní se na výchově a vzdělávání svých dětí spolupodílet, dále na ty, kteří plně důvěřují škole a nechávají tak na ní, jak bude jejich dítě vzdělávat. Existuje však také skupina rodičů, která očekává, že škola bude vychovávat a vzdělávat dítě podle jejich instrukcí, neboť pokřiveným způsobem vnímají svou nadřazenou roli v jakémusi klientském systému. Vzdělávání a výchova je však více, než jen služba, je to natolik složitý a nejistý „podnik“, jehož „výnos“ se nemůže dostavit bez spolupráce všech – učitelů, rodičů i dětí/žáků.

Novou klíčovou oblastí spolupráce mezi rodinou a školou je oblast výchovné a preventivní školní práce. Jejím základem je vytvoření systému komunikace a spolupráce s rodiči žáků školy. K zvládání výchovných problémů a rizikového chování dětí nestačí pouhé docházení rodičů na třídní schůzky, daleko větší význam má neformální setkávání a vytváření společenských vztahů školy a veřejnosti. Myslím, že vhodný příklad efektivní spolupráce školy a rodiny (rodičů) v rámci prevence nalezneme v příspěvku p. učitelky Musilové ze ZŠ Křepice, která vystoupila na konferenci ke zdravému životnímu stylu na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. Musilová dokládá (2002, s. 96 – 97), že v jejich případě rodina a škola v řadě aktivit žije pospolu. Škola nejenomže shromažďuje pravidelné anonymní zpětné vazby o své práci, ale také rodiče systematicky informuje o životě ve škole, vzdělává je a iniciuje pravidelná netradiční setkání rodičů, dětí a učitelů. Ze školy se tak stává ústřední bod malé komunity v lokálním prostředí, kde výborně fungují vztahy, osobní vazby a narůstá tak angažovanost rodičů na životě školy, na životě svých vlastních dětí.

Velkým problémem je na druhou stranu spolupráce s rodinou dětí, které se chovají rizikově. Práce s takovou rodinou je velmi složitá a mnohdy přesahuje možnosti, znalosti i zkušenosti školních pracovníků. Štúrová (1999, s. 201-203) zdůrazňuje v tomto kontextu podmínky úspěšné školní intervence. Za prvé, škola musí disponovat kvalifikovanými specialisty (výchovný poradce, metodik prevence, případně školní psycholog, na Slovensku i sociální pedagog), kteří jsou schopni provést přinejmenším prvotní krizovou intervenci či

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

odborně zareagovat na situaci dítěte a rodičům poskytnout patřičné informace, doporučení atd. Dále škola potřebuje mít možnost provádět odbornou diagnostickou činnost a podchytit situaci dítěte ještě v momentě, než se problém vyostří. Samozřejmě často daleko lépe než rodič si dovede všimnout proměn v chování a projevu žáka práce učitel, nicméně pedagogicko-psychologická diagnostika vyžaduje kompetence, které nemají všichni učitelé plně rozvinuty. Obzvláště začínající učitelé vyjadřují v tomto směru své obavy a oblast řešení výchovných problémů považují za svou slabou stránku, necítí se být dostatečně připraveni v rámci pregraduálního studia. Navíc cítí potřebu pomoci od kolegů při komunikaci s rodiči (Vítecková, Gadušová, 2015) Problém je násoben také tím, že spolupráce s rodinou žáka, který je problémový, není jednoduchá. Mnoho rodičů se takovéto spolupráci brání a vyjadřují různými způsoby nedůvěru. Úkolem učitele zde samozřejmě není klíma a výchovnou situaci v rodině měnit, má ale největší možnost motivovat rodiče ke spolupráci s odbornými službami a takovou spolupráci případně i iniciovat.

Zkušenosti z českého prostředí dále přinášejí fakt, že škola se tam, kde nenastane efektivní komunikace s rodiči, dostává do situace, kdy je nucena pro řešení problémů využívat oznamovacích a represivních strategií. Skalík (2003, s. 319-320) uvádí, že při přizvání Policie ČR na řešení podezření z užívání a šíření drog se takto „označení“ žáci dostávají spíše do role „negativních hrdinů“. Autor dále doporučuje, aby i v případě, že se jedná o prokazatelně kriminální jednání (např. prodej drog), škola po informování policie celý případ přenesla čistě do roviny vztahu rodiče – policie. Obviňování školy rodiči z šíření drog v takovýchto případech rodiči je spíše odrazem jejich snahy najít viníka problémů svého dítěte někde vně, mimo rodinu.

### **Výzkum témat spolupráce rodičů se školou**

Pro ilustraci problematiky spolupráce rodiny a školy v konkrétní rovině představuji vybrané výsledky dvou výzkumných šetření. První bylo realizováno v rámci disertační práce (Procházka, 2009) a zajímalо se o to, jak vnímají žáci základních škol výchovné a preventivní akce školy. V kontextu tématu příspěvku vybírám zjištění, která dokládají nutnost kooperace rodiny a školy v oblasti výchovné a preventivní práce. Druhé šetření bylo realizováno pod mým vedením v rámci bakalářské práce Petry Kaplanové (2012). Cílem výzkumu bylo jistit, jak se mění spolupráce rodin a školy na přechodu žáka ze základní na střední školu.

### **K výsledkům prvního výzkumu**

V rámci disertační práce jsem na bázi kvantitativní metodologie (dotazníkové šetření realizované s žáky základních škol v České republice,  $n_i=1625$ ) zkoumal informační vliv školy a rodiny na názory související s výchovou a prevencí rizikového chování. Nejprve je prezentováno, do jaké míry je škola spojena s formováním představ o zdravém životním stylu. Druhá otázka směřovala ke znalostem o návykových látkách a skrývala v sobě záměr rozpoznat podíl školy a rodiny na tzv. specifické prevenci.

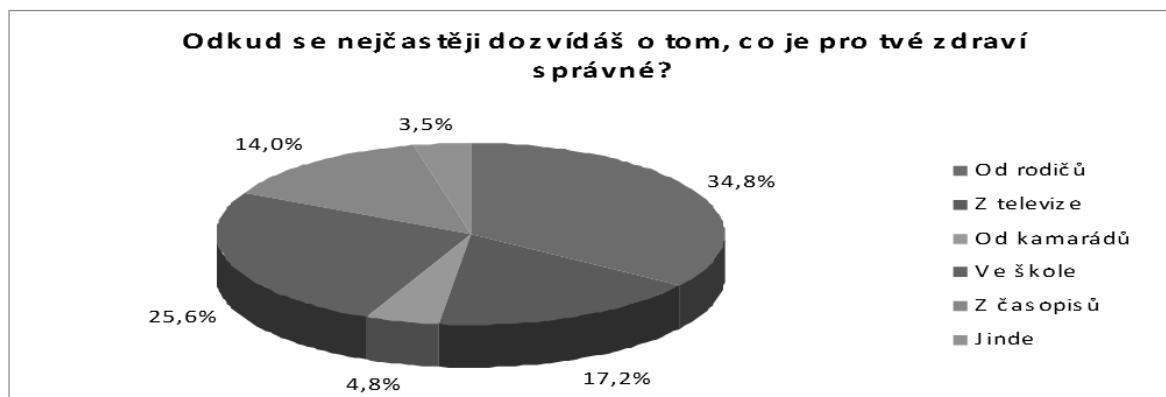
Jádrem preventivního působení je ústřední pojem zdraví, zdravý životní styl, případně výchova ke zdraví. Orientace na podporu zdraví je také klíčovým cílem prevence ve školním prostředí. V rámci dotazníkového šetření bylo zjištěváno, jaké je informační místo rodiny a školy v podpoře zdraví u dětí. Ze šesti nabízených variant si respondenti vybírali ty, které pokládali za nejvýznamnější, možná přitom byla několikanásobná volba.

Pozitivní bylo zjištění, že nejdůležitějším zdrojem byla u většiny dotazovaných rodina (34,8%), dále škola (25,6%), následovala televize, časopisy, kamarádi a jiné, většinou nespecifikované zdroje. Výsledky jsou přehledně vyjádřeny v grafu č. 1. Jestliže se téma zdraví a zdravý životní styl objevovalo prioritně v rodinném a školním prostředí, je to pozitivní informace, která signalizuje, že vazba a spolupráce rodiny a školy na otázkách

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

zdraví má dobrý základ. Jak je uvedeno v předešlé části textu, ukazuje se, že při rizikovém chování dětí je nezbytné být s rodiči názorově zajedno. Pokud rodina i škola bude využívat jednotné komunikace o formování zdraví a o rizicích, která děti obklopují, je zde vytvořen pozitivní předpoklad pro zefektivnění preventivní práce školy.

Graf. č. 1 Rozdělení jednotlivých zdrojů informací o zdraví (údaje uvedeny v relativních četnostech,  $f_i=100$ ,  $n_i=1625$ )

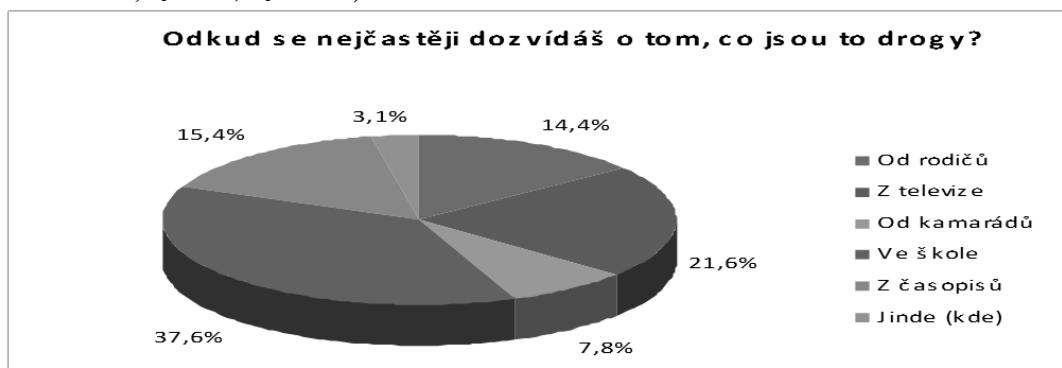


Zdroj: Procházka, M. (2009)

Následující otázka vedla ke snaze dokázat na reprezentativním vzorku 1625 žáků, že problematika návykových látek je v současné základní škole nedílnou součástí edukačního procesu i specificky zaměřených preventivních aktivit. Otázka byla tedy zaměřena na zdroj informací o tom, co jsou to drogy. Předpoklad byl založen na představě, že hlavní problematika drog zůstává setrvačně dominantní náplní prevence. Aniž bych chtěl podceňovat úlohu rodiny, předpokládal jsem, že zde má stále ještě nízký informační potenciál, který pramení z nedostatečné obecné informovanosti o tomto sociálně patologickém jevu.

Výzkum prokázal, že škola hraje ve výchovném vlivu na mládež v problematice sociálně patologických jevů prioritní úlohu. Ze šesti uvedených možností zaujala prioritní postavení právě škola, když byla 1288krát uvedena jako nejdůležitější a nejvýznamnější zdroj informací o problematice drog (37,6%). Jako další informační zdroje následovaly televize (21,6%), časopisy (15,4%) a ve čtvrtém pořadí to byla, s počtem volby 494 výroků (14,4%), rodina. Potvrdilo se tak vysoké očekávání role školy v oblasti specifické prevence a nízký informační význam rodiny v této oblasti.

Graf. č. 2 Rozdělení jednotlivých zdrojů informací o drogách (údaje uvedeny v relativních četnostech,  $f_i=100$ ,  $n_i=1625$ )



Zdroj: Procházka, M. (2009)

### K výsledkům druhého výzkumu

V druhém výzkumném šetření byly stanoveny výzkumné otázky, které sledovaly, jak se proměnuje názor na optimální frekvenci vzájemné spolupráce školy a rodiny a jaké prostředky komunikace se školou rodiče upřednostňují. Výzkumné předpoklady, které byly ve výzkumu formulovány, vyjadřovaly představu o tom, že s přechodem na střední školu rodiče budou vyžadovat menší kontakt s učiteli a upřednostnit komunikaci prostřednictvím informačních technologií (přístup na webové stránky s hodnocením žáků, komunikace e-mailem).

Výzkumný soubor tvořilo 314 respondentů a byl rozdělen na vzorek rodičů žáků základních škol (154 rodičů, 48,43%) a rodičů středních odborných škol a gymnázií (160 respondentů, 50,31%). Školy se nacházely v malých a středních (dříve okresních) městech Jihočeského kraje. Výzkum byl proveden u rodičů žáků 8. a 9. tříd ZŠ a rodičů žáků 1. a 2. ročníků SŠ.

Zvolenou metodou dotazování byla technika nestandardizovaného dotazníku vlastní konstrukce. Administrace dotazníku probíhala vždy v rámci setkání s rodiči na rodičovských schůzkách, a to za přítomnosti třídního učitele a výzkumníka. Data byla vyhodnocena prostřednictvím MS Excel, statisticky zpracována a prezentována formou kontingenční tabulky MS Excel 2010. Kompletní výsledky výzkumu jsou k dispozici v diplomové práci Kaplanové (2012), pro příspěvek jsou vybrány pouze dílkové výsledky výzkumu.

Respondenti se měli v první oblasti vyjádřit k tomu, jak často by si přáli být informováni školou o výsledcích práce svého dítěte. Sledovali jsme přitom, zda se vyskytnou rozdíly v představách o četnosti kontaktů mezi střední a základní školou. V dotazníku byly rodičům nabízeny různé varianty četnosti, odstupňované od pravidelné týdenní zprávy po 2 – 3 zprávy v pololetí.

Z odpovědí vyplynuly následující rozdíly. Rodiče žáků základních škol by chtěli být nejčastěji informováni o prospěchu svého dítěte jednou týdně (28 %, 43 respondentů), kdežto rodiče žáků ze SŠ jednou měsíčně (31 %, 48 respondentů). Mezi výsledky vzorku respondentů pro základní a střední školy byl prokázán statisticky významný rozdíl a obecně lze tedy formulovat závěr, že rodiče dětí ze základní školy si přáli být informováni častěji, než rodiče studentů středních škol.

Další část výzkumného šetření byla zaměřena na formu komunikace, kterou rodiče vnímají jako nejfektivnější. Předpokladem byly opět rozdíly mezi základní školou (upřednostňování osobního kontaktu) a střední školou (nepřímá komunikace prostřednictvím IT technologií). Rodiče žáků základních škol by chtěli být nejčastěji informováni o prospěchu svého dítěte osobně učitelem (43 %, 66 respondentů), kdežto rodiče žáků ze střední školy prostřednictvím webových stránek (58 %, 60 respondentů). Výsledky statistického zhodnocení (test  $\chi^2$ ) nepřinášejí statisticky významné rozdíly. Přesto lze konstatovat, že rodiče se v komunikaci na základní škole více váží na osobní kontakt s učitelem. Na druhou stranu je asi pro současnou dobu typické, jak velký je vliv „pohodlné“ IT komunikace s učiteli a školou.

### Závěr

Spolupráce rodiny a školy má mnoho podob. V současné situaci, charakteristické nárůstem krizových projevů ve společnosti, se ukazuje, že udržení efektivní komunikace a následné spolupráce mezi rodiči a učiteli je důležitým předpokladem pro řešení výchovných obtíží dětí. Má-li škola sehrávat roli instituce objevující a podporující dítě, je pak součinnost s rodinou podstatnou podmínkou. Ukazuje se, že obzvláště při realizaci preventivních a výchovných programů je komunikace s rodiči důležitá. Z výsledků výzkumných šetření vyplývá, že rodiče sice své děti upozorňují na otázky zdraví a zdravého životního způsobu,

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

ale ožehavá téma rizikového chování zůstávají doménou školy. I z tohoto důvodu je důležité, aby škola vytvářela příležitosti, díky nimž by se rodiče, jejich děti a učitelé setkávali co nejčastěji. Tendenci, kdy na střední škole rodiče upřednostňují elektronickou komunikaci, a snižuje se potřeba osobního kontaktu s učiteli, považujeme za potenciálně rizikovou.

### **Literatúra:**

- BAKOŠOVÁ, Z. 1994. *Sociální pedagogika. Vybrané kapitoly*. Bratislava, ISBN 80-223-0817-X.
- BENDL, S. 2004. Vliv výchovy v rodině na kázeň žáků ve škole. *Pedagogická orientace*, 3, 2004, s. 2-20, ISSN 1211-4669.
- BEČVÁŘOVÁ, Z. 2003. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-537-7.
- HELUS Z. 2003. *Osobnost a její vývoj*. Praha: PF, Univerzita Karlova v Praze, ISBN 80-7290-125-7.
- HELUS Z. 2006. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, ISBN 80-247-11680.
- HELUS Z. 1984. *Vyznat se v dětech*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., ISBN 14-570-84.
- HRONCOVÁ, J. a I. EMMEROVÁ. 2004. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: PF UMB, ISBN 80-8083-028-2.
- HRONCOVÁ, J.; I. EMMEROVÁ a K. CIMPŘICHOVÁ GEŽOVÁ. 2015. *Sociálno-výchovná práca s rodinou z aspektu sociálnej pedagogiky*. Banská Bystrica: Belianum, PF UMB v Banskej Bystrici, ISBN 978-80-557-0926-0.
- KAPLANOVÁ, P. 2012. *Vývoj spolupráce rodičů a školy na základní a střední škole*. Bakalářská práce. Vedoucí Miroslav Procházka. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.
- MOŽNÝ, I. 1999. *Moderní rodina*. Brno: Blok, ISBN 80-7029-018-8.
- MOŽNÝ, I. 1999. *Sociologie rodiny*. Praha: SLON, ISBN 80-85850-75-3.
- MUSILOVÁ, L. 2002. Minimální preventivní program na ZŠ Křepice. In: *Sborník referátů z celostátní konference Prevence sociálně patologických jevů – hodnocení z pohledu školních metodiků prevence*. Olomouc: Pedagogická fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, s. 95 – 97. ISBN neuvedeno.
- PEŠATOVÁ, I. 2007. *Sociálně patologické jevy u dětí školního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, ISBN: 978-80-7372-291-3.
- PLAŇAVA, I. 2000. *Manželství a rodiny*. Brno: Doplněk, ISBN 80-7239-2.
- RABUŠICOVÁ, M. 2004. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3598-6.
- SEDLÁČKOVÁ, H., Z. SYSLOVÁ a L. ŠTĚPÁNKOVÁ. 2012. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer ČR, ISBN 978-80-7357-884-8.
- SKALÍK, I. 2003. Základní poradenství a včasná intervence v prostředí školy. In: KALINA, K. a kol. *Drogy a drogové závislosti 2. Mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády České republiky, ISBN 80-86734-05-6.
- SYSLOVÁ, Z., I. BORKOVCOVÁ a J. PRŮCHA. 2014. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku*. Praha: Wolters Kluwer ČR, ISBN 978-80-7478-354-8.
- SVOBODOVÁ, E. a kol. 2010. *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál, ISBN 9788073677749.
- ŠTECH, S. 1994. *Vývoj poznatků o vztahu mezi rodinou a školou*. In: *Pedagogika*, č. 1, 1994. ISSN 0031-3815.
- ŠTECH, S. 1998. Mezigenerační přenos mezi rodinou a školou. *Cahiers du CEFRES*, č. 15 „Transmisse kultury a škola“. Praha: CEFRES, s. 103-114. ISBN 978-80-86311-26-5.

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

- ŠTECH, S. 2005. *Zpravodaj pedagogicko-psychologického poradenství*, č. 44, 2005. ISSN: 1214-7230
- ŠTÚROVÁ, J. 1999. Rodina a škola. In: ONDREJKOVIČ, P., POLIAKOVÁ, E. aj. *Protidrogová výchova*. Bratislava: Veda, s. 197 – 203. ISBN 80-224-0553-1.
- VÍTEČKOVÁ, M. a Z. GADUŠOVÁ. 2015. Vysokoškolské studium učitelství z pohledu začínajícího učitele a identifikace jeho problematických oblastí. *Edukácia*. 1(1), s. 266-275, ISSN 1339-8725.
- VÍTEČKOVÁ, M J. CHALOUPKOVÁ KLÍMOVÁ. 2014. Destandardizace rodinných drah: rodičovství v nesezdaném soužití jako alternativa i cesta k manželství. *Kontakt*, 16/2, s. 138-148, ISSN 1804-7122.

PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.  
Katedra pedagogiky a psychologie  
Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity  
Jeronýmova 10  
371 15 České Budějovice  
Česká republika  
[mproch@pf.jcu.cz](mailto:mproch@pf.jcu.cz)

## **RODIČ JAKO PROBLÉM**

### **Problémové vztahy mezi učiteli a rodiči žáků 1. stupně ZŠ**

**Kristýna Pulišová**

**Anotace:** Tento text prezentuje výsledky kvalitativního šetření, které proběhlo mezi učiteli prvního stupně ZŠ a matkami jejich žáků. Zkoumán je vztah rodiče a učitele, který je učiteli vnímán jako problémový. Na základě výpovědí respondentů jsou podrobně popsány podoby takového vztahu a identifikovány obtíže, které mohou z takového vztahu pro učitele či školu plynout.

**Klíčová slova:** rodiče, vztah rodiny a školy

**Abstract:** This text presents the results of a qualitative research between teachers of primary school pupils and their mothers. The research was focused on problematic relationship between teachers and parents. Based on respondents' answers there are described forms of problematic relationship and there are identified the difficulties that can arise for teachers or the school.

**Key words:** parents, school-parents relationship

#### **Úvod**

Vztahy mezi rodinou a školou jsou postupem doby vnímány jako velmi důležité téma, které se těší stálé pozornosti pedagogických výzkumníků i veřejnosti.

Představy o tom, jak by takové vztahy měly vypadat, prošly v průběhu 20. století velkou proměnou. Vývoj přehledně shrnuje podle Ravnové Rabušicová (2004), identifikuje čtyři základní modely vztahů mezi rodinou a školou druhé poloviny 20. století. *Kompenzační model* převládající v 60. letech stavěl na ideologii rovných vzdělávacích příležitostí a předpokládal, že někteří rodiče nemají dostatečně možnosti či schopnosti k podpoře vzdělávání svých dětí a škola je měla kompenzovat. V 70. letech se však začal prosazovat spíše *konsenzuální model*, zdůrazňující informovanost rodičů a propojení oblasti školního vzdělávání s domácí výchovou. Instituce rodiny a školy byly vnímány jako sobě rovné. V 80. a 90. letech byl obecně přijímaný *participační model*, rodiče byli jako individuální lidské bytosti a aktivní občané zváni k ještě většímu zapojování do života školy a angažovanosti na procesu rozhodování.

V současnosti je zdůrazňována potřeba dobrých vztahů mezi rodinou a školou a nemluví se již o vztazích obecně, ale ideál se posouvá ke konkrétnějšímu pojmu „partnerství“. Tyto vztahy dnes navíc hodnotíme spíše na základě toho, jak je vnímají jejich aktéři. Aktuálním konceptem (tamtéž) je *model sdílené odpovědnosti* mezi školou a rodinou, který rozvíjí rodičovskou participaci a odpovědnost rodičů i učitelů. Ravnová však upozorňuje na překážky plynoucí z narůstajícího individualismu, které mohou způsobit spíše rozdělení této odpovědnosti mezi rodinu a školu namísto jejího sdílení.

Tyto modely vyjadřují ideální dobové představy o vztazích mezi rodinou a školou. Jak popisuje Goffman (1999), v každém vztahu vystupuje člověk v určité roli. Koncepty rolí, které na sebe berou ve vztahu ke škole rodiče, jsou také odrazem ideálu. V zahraničních teoriích, které shrnuje Šed'ová (2004) jsou takto vymezeny role rodičů jako klientů, partnerů, občanů anebo jako problému.

Rodiče svůj *klientský přístup* (Šed'ová, 2004, s. 33) projevují především výběrem školy, a to nejen při vstupu jejich dítěte do první třídy, ale také změnou školy v případě nespokojenosti. *Rodiče jako partneři* jsou podle Rabušicové (2004) v rovnocenném vztahu se školou a

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

dostávat se mohou především do role partnerů výchovných či sociálních. *Rodiče jako občané svá práva uplatňují také ve školských radách, obecních zastupitelstvech, komunitních organizacích a další občanskou participací na nejrůznějších úrovních.*

*Rodiče jako problém* (tamtéž) naopak nejsou precizně vymezeným konceptem. V teorii se o nich neuvažuje, ale empiricky jde o roli identifikovatelnou na základě výraznějších rysů nedostatečnosti některého z uvedených ideálů. V zahraničních konceptech se zpravidla dělí na „nezávislé“, „špatné“ a „snaživé“, přičemž výzkumy v českém prostředí tyto tři kategorie rozdělují (na základě faktorové analýzy) na ty, kteří se školou nekomunikují, a ty, kteří jsou v komunikaci přehnaně aktivní. Mezi nekomunikující patří rodiče „špatní“, kteří se nezajímají o záležitosti školy ani rozvoj svých dětí, ale také rodiče z řad „nezávislých“, kterým na rozvoji jejich dětí velmi záleží, jen pro něj volí jiné, mimoškolní zdroje. Naproti tomu rodiče „snaživí“ jsou v kontaktu se školou nadmíru aktivní. Se školou chtějí aktivně řešit všechny záležitosti a k chodu školy mají časté připomínky. Pro školu se tím někdy stávají obtíží.

Právě o rodičích, se kterými nemají učitelé ideální vztah, budou pojednávat následující kapitoly. Jde o doplnění jiných empirických zjištění o rodičích a jejich vztahu se školou. Zrcadlově odráží výzkum Kláry Šed'ové (2009), která zkoumala takové vztahy s rodiči, které učitelé považovali za ideální.

### 1Metodologie

Tento článek je zprávou o výzkumném šetření na téma problémových vztahů mezi učiteli a rodiči, které probíhalo od podzimu roku 2013 do zimy roku 2014 a jeho hlavní výzkumná otázka zněla: **Jací jsou rodiče žáků označovaní učiteli jako problémoví?** Tuto otázku jsem rozdělila na otázky specifické: (1) Jakými charakteristikami se problémoví rodiče vyznačují? (2) Jaká rizika vyplývají z problémového vztahu učitel–rodič?

Odpovědi na tyto otázky jsem hledala pomocí kvalitativních rozhovorů s učiteli a rodiči. Realizováno bylo celkem sedm polostrukturovaných rozhovorů o délce 45 – 90 minut. První specifická otázka mířila k podrobnému popisu společných charakteristik rodičů, kteří jsou podle učitelů problémoví.

Stejně jako jsou v teoretických konceptech problémoví rodiče odvozováni od nenaplněného ideálu, zvolila jsem i já strategii, kdy jsem se učitelů ptala na jejich představu o ideálním rodiči, a na základě toho se rozhovor stácel k rodičům, kteří tuto představu nesplňují. Dále jsem se snažila zjistit, zda plynou z problémového vztahu pro učitele nějaká konkrétnější ohrožení. Abych mohla vztah rodičů a učitelů prozkoumat, ptala jsem jak zástupců učitelů, tak rodičů, kteří byli učiteli označení jako problémoví (neboli ti, se kterými mají učitelé problémový vztah).

Respondenty byli čtyři učitelé prvního stupně ZŠ ze tří vesnických škol a tři matky, které mají v těchto školách své děti. Kontakt na konkrétní respondentky z řad matek jsem získávala přímo od učitelů. Po pořízení rozhovoru s učitelem jsem se jej zeptala, jestli by mi mohl konkrétně určit, které matky z jeho třídy nesou znaky, které jsme při rozhovoru identifikovali.

Metody mého výzkumu byly inspirovány zakotvenou teorií podle Strausse a Corbinove (1999), využila jsem však jen některých jejích principů a postupů: ke sběru dat jsem přistoupila již s teoretickým základem, avšak konkrétní zaměření výzkumu se měnilo na základě toho, co jsem postupně od respondentů zjišťovala a na základě analýzy rozhovorů identifikovala jako podstatné. Doslovne přepisy audionahrávek rozhovorů s respondenty jsem analyzovala pomocí otevřeného kódování, jak jej popisují Švaříček a Šed'ová (2007), jejich kategorizací a logickým seřazením vznikla struktura textu výzkumné zprávy.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

### 2 Rodiče jako problém

Vedle rodičů, kteří se školou spolupracují a naplňují všechna učitelská očekávání, a tedy psaná i nepsaná pravidla vztahu rodič–škola, existují rodiče, kteří se chovají jinak. Ti jsou často předmětem učitelských rozmluv a uvažování a v neposlední řadě mohou učitelům či škole způsobovat jisté komplikace. Z tohoto pohledu můžeme všechny rodiče, kteří se ve vztahu ke škole či žákovi nachovají tak, jak by si učitelé představovali, nazývat jako problémové.

Učitelův vztah s žákem je docela jinou záležitostí než vztah s rodičem. „*Rodiče jsou taková, zvláštní sorta. Jako pro učitele. Většinou každý učitel nemá problém s dětma. K nim si cestu najdete, za chvíli víte, kdo jaký je, a prostě naučíte se s nima komunikovat. Ale s rodiči, tam je to prostě hrozně složitý*,“ říká paní učitelka Lišková a dále popisuje: „*Učitel–žák, ten žák si může s tím učitelem úplně úžasně rozumět. Ale neznamená to, že si rozumí rodič toho žáka s tím učitelem. Takže byť můžete mít úplně úžasnou vazbu s tím žákem, tak můžete narazit na nějakou prudivou maminku nebo tatínka a je problém.*“ Vytvořit dobrý vztah s rodiči je podle ní pro učitele obtížnější než vytvořit dobrý vztah s žákem. Tyto typy vztahů mají rozdílnou dynamiku a neřídí se stejnými pravidly. Je zřejmé, že si učitel klade za cíl mít především dobrý vztah s žákem. Na toto téma vycházejí pro (budoucí) učitele různé příručky (Karnsová 1995, Gavora, 2005, Dytrtová, Krhutová, 2009) a jen málo českých publikací připravujících učitele na vstup do praxe zmiňuje vedle potřeby budování dobrého vztahu s žákem také nezbytné budování náležitého vztahu s jeho rodiči (Čapek, 2013).

Z analýzy pořízených rozhovorů vyplynulo, že můžeme rodiče, se kterými mají učitelé problematický vztah, rozdělit podle charakteristiky do tří skupin. Označují je jako rodiče pasivní, přehnaně aktivní a tiše nespokojené.

#### 2.1 Rodiče pasivní

Není překvapením, že pod pojmem problémový rodič učitele jako první napadne ten, který se školou vůbec **nekomunikuje a nespolupracuje**. Na základě těchto vlastností jej budu dále označovat jako typ pasivní. Paní učitelka Lišková takového rodiče popisuje takto: „*Samozřejmě ve vztahu se školou problémový rodič je ten, který vůbec nereaguje na cokoliv ze školy. To je problémový rodič, to je taková ta první varianta. Že se objeví akorát při přivítání prvňáka, a pak ho už nikdy nevidíte.*“ Učiteli samo o sobě vadí, že nemá s rodičem žádný kontakt.

Respondenti tento typ rodičů uváděli bez zaváhání jako první, to může být spojeno s obecným povědomím o tomto typu rodičů. Dalším možným vysvětlením je, že rysy, kterými se tento typ rodiče vyznačuje (nereagování na impulzy ze školy, nedocházení na třídní schůzky či školní akce), vcelku neoddiskutovatelně znamenají, že takový rodič neplní svou roli vůči škole uspokojivě a učitel tak o něm promlouvá díky jistotě, že jej za problémového nepovažuje jen on sám, ale jde o obecně přijímaný koncept.

Paní učitelka Daňková říká: „*Pokud ten rodič zájem má, tak čtyřikrát do roka nebo pětkrát sem přijde na ty třídní schůzky, nebo na hovorové hodiny, a to se potom většinou protáhne. Ale pokud nemá zájem, tak... A vidí, že to dítě prospívá, tak nemá vůbec žádnou motivaci, jsou tady taky takoví rodiče, že prostě vidí, skouknou žákovskou, řeknou si no tak jako dobrý, a víc se nezajímá.*“ Není třeba žádné nadstandardní aktivity, aby měl učitel o rodiči základní představu, že zájem má. Pokud však na třídní schůzky rodič nechodí, je to pro učitele automaticky svědectvím o rodičově nezájmu a podle toho jej dále posuzují.

Zároveň se objevuje předpoklad, že třídní schůzky nemají motivaci navštěvovat ti rodiče, kteří si myslí, že jejich děti nemají problémy s hodnocením. Šed'ová (2009) píše, že rodiče, kteří mají dobře prospívající děti, se toho většinou na třídních schůzkách opravdu mnoho nedozvědí. Je tedy možné, že někteří rodiče předpokládají, že jejich účast není nutná. Z promluv učitelů je však zřejmé, že je účast vnímaná jako projev dobrého a aktivního

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

postoje ke škole, a svou neúčastí tak rodiče přicházejí o možnost takovýto postoj učitelům prezentovat.

Pasivní rodič potom neprojevuje přehnaný zájem ani o záležitosti, které se již prospěchu netýkají. Paní učitelka Zajíčková popisuje svou současnou třetí třídu: „*Je jako kdyby obrovský problém je vůbec nějak vychovat od té první třídy, tam jsou dvě děti, které se v první ve druhé třídě balily, že už je to zde nebaví, odchází domů. Nemají základní návyky, který by měly z domu mít..*“ Učitelé tedy očekávají, že základní návyky k dodržování školních pravidel (a to i těch nepsaných, zahrnujících uklizenou aktovku) má dítě získat v rodině. Dítě má být vychováno k tomu, aby vědělo, jak se ve škole chovat, aby mohla bezproblémově probíhat výuka.

Učitelé od rodičů očekávají nejen obecný zájem o školní záležitosti, ale také spolupráci v oblasti výuky: „*No ideální by bylo, kdyby se koukli občas do sešitu třeba, (...) tak bych předpokládala, že ten rodič ví, že v té škole se něco děje, že v té škole probíhá právě toto učivo. To se obávám, že u spousty rodičů neprobíhá,*“ říká paní učitelka Zajíčková. Na otázku, jak pozná, že rodič nemá přehled, odpovídá: „*No, protože potom ty děcka selhávají víc a víc. A já tam píšu, co bylo v domácím úkolu špatně. A když to napišu podruhé, to stejný, tak si myslím, že ten rodič to neviděl, nebo že se nad tím nezamyslel.*“ Pokud nevídi nápravu, přestože o ni rodiče písemně žádala, je to pro ni důkaz nezájmu, který se však navíc odráží na školním výkonu dítěte. Úkolem rodiče tedy podle ní je s dítětem doma pracovat tak, aby se dítě zlepšovalo a nedělalo stále ty stejné chyby. Tím rodič spolupracuje ve výuce dítěte s učitelem a pokračuje doma v tom, co učitel ve škole začal.

Paní učitelka Zajíčková říká, že se rodiče, kteří se dítěti doma v oblasti školy nevěnují, vzdávají svých povinností: „*Jako kdyby všechno přehrávají na školu. Veškerý neúspěch toho dítěte, za to může škola. Kdežto v té čtvrté třídě, protože to považujeme za jednu z nejlepších tříd, co zde je, pokud to dítě je neúspěšný, tak se snaží doma pro to udělat něco, aby druhý den bylo úspěšnější. Ale tady to hodí vlastně na toho učitele. Ten učitel za to může.*“ V tomto případě učitel řeší jak s neúspěchem dítěte pracují rodiče. Ti mohou převzít odpovědnost a vlastní aktivitou se snažit, aby bylo dítě lepší, anebo vnímají školní úspěšnost žáka především jako povinnost školy, což v jejich očích činí odpovědné za neúspěch (a za případnou nápravu) pouze učitele. Takový stav však učitelé vnímají negativně.

Jedním typem pasivních rodičů, kteří podle učitelů děti do jisté míry zanedbávají, jsou ti, kteří na ně nemají čas z pracovních důvodů. Většinou jde o rodiče kariérně úspěšné, případně takové, kteří musí pracovat na směny, anebo mají jinak časově náročnou práci. Tyto učitelé zmiňovali také, ale s jistou shovívavostí. Lze předpokládat, že takováto zanedbávání učitelé omlouvají či přijímají s pochopením, protože vyplývají z pro ně dobrých (existenčních) příčin, jakou je nutnost chodit do práce.

### 2.2 Rodiče přehnaně aktivní

Vedle rodiče pasivního ani rodič, který je ve vztahu ke škole přehnaně aktivní, není učitelem přijímán s nadšením. O takových rodičích mluvili učitelé spontánně hned od začátku rozhovoru a jejich dlouhé výpovědi doprovázely výrazné projevy emocí. Podle učitelů je spojují tři základní znaky.

Tím prvním jsou velké **ambice** v oblasti úspěchů jejich dítěte. Na jednu stranu je tento rys pro učitele obtěžující v případě, že se rodiče dožadují lepších známk, než jaké si podle učitele žák zaslouží: „*No většinou to bývají třeba děcka, který mají dobrý známky. Většinou to jsou děcka, který jsou na hraně jedniček a dvojek,*“ říká paní učitelka Lišková. Myslí si, že podle těchto rodičů by děti měly mít samé jedničky, a když dostanou dvojku, vnímají to rodiče jako velké pochybení bud' ze strany dítěte, nebo učitele. Učitel musí v takovém případě obhajovat svou práci, zatímco rodič hájí své zájmy, které vidí v tom, aby žák dosáhl nejlepšího hodnocení – a tedy jedničky.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Ambice těchto rodičů však jinak učitelé vnímají převážně kladně, mají totiž dvě výhody. Vítané jsou proto, že u rodičů podněcují větší dohled nad dítětem, což učitelům napomáhá v povzbuzevání žáků k lepším výsledkům. Druhým kladem ambiciózního rodičovství je podle učitelů podnětné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá: „*Tam je to o tom cíli, který si ten rodič zvolí, to znamená, že se s ním něco dělá. Nemyslím třeba jako do školy, ale jsou děti, které mají kroužky, případně rodiče, kteří s nimi jezdí na různé akce, na hrady, na zámky, do bazénu,*“ říká paní učitelka Daňková. Takovéto prostředí podle ní dítě všeobecně rozvíjí: „*(...) se jim to otvírá, jakoby ty náhledy na ten život, na ten svět. Zkusí si různé věci a ty možnosti se jim určitě posouvají.*“ Rodiče tak učitelům pomáhají v tom zásadním – vzdělávání dítěte.

Další charakteristickým znakem rodičů, kteří jsou vůči škole přehnaně aktivní, je přílišná úzkostlivost při výchově neboli **hyperprotektivní výchovný styl**. Ten respondenti z řad učitelů vesměs odsuzovali proto, že s ním nesouhlasili. V určitých případech se jich však také osobně dotýká. Učitelé si také stěžovali, že jim přehnaně úzkostliví rodiče mnohem častěji volají, aby zjistili, zda je jejich dítě v pořádku: „*No tak zavolá normálně. Zjistila si, že musela jít, nějaké porod dělala, protože to je doktorka, musela vyjet dřív a nevěděla, jestli ona ta Simonka (dcera) došla. To už nebyla ani SMSka, ale musel jsem přímo volat, jestli je ve škole,*“ říká pan učitel Vrabec.

Kromě výše zmíněných charakteristik spojuje popisovaný typ rodičů přístup ke škole a chování k učitelům, které provází neustálá nespokojenosť. O rodičích, kteří se dožadují, aby škola fungovala podle jejich představ, mluví paní učitelka Lišková: „*Ti rodiče teď mají v rukách strašně moc jako takovou moc, že můžou manipulovat téma dětma a i teda tím učitelem. Ať je to dobře, nebo špatně, tak vlastně ty děti můžou dávat na jiný školy a většina rodičů prostě chce, aby to bylo tak, jak oni si představují a teď se snaží do té školy vnést to, co oni znají, to, co mají ohmataný, když oni chodili do školy.*“ Učitelka pocituje, že rodiče mají určité prostředky, kterými se snaží prosazovat ve škole své zájmy. Pokud matky kladou na školu požadavky změn, mohou se učitelé cítit ohroženi v roli odborníka na vzdělávání jejich dětí.

Paní učitelka Lišková má teorii, proč rodičům vadí, že škola funguje jinak než v době, kdy ji sami navštěvovali: „*(...) prostě neví, jestli je to dobré nebo špatně, a když tomu nerozumím, protože ne všichni jsou takoví, že by věděli, proč je to tady tak, tak v tom začnou hledat problémy. A to třeba my tady na škole nemáme, ale zase od těch svých kolegů vím, že jsou rodiče, kteří chodí do té školy jako škodit cíleně. Že vám tam posílají kontroly. Jako: „Já tomu nerozumím, tak ať ju zkонтroluje tam inspekce. A zřizovatel.*“ Paní učitelka si tedy myslí, že rodičům vadí změny ve škole proto, že jim dostatečně nerozumí. To však pravděpodobně znamená, že rodičům nebyly tyto změny dostatečně vysvětleny a že rodiče nemají o škole natolik kvalitní informace, aby s nimi byli spokojeni. Pokud učitelka zná zprostředkováně případy, kdy se v takové situaci obracejí rodiče na kontrolní orgány, značí to silnou nedůvěru ke škole ze strany rodičů. Paní učitelka Lišková tuto situaci popisuje zřejmě proto, že se jí sama obává.

Paní učitelka Daňková se brání označení, že by jí rodiče něco přímo vytýkali: „*To není jako že by vytýkali. Oni se ptají, no ono jde o to, že to dítě přijde domů a ono jim řekne, že má špatnou známku, protože něco. Ale ono to je jinak. (...) A oni strašně věří těm dětem. Co řeknou děti, to je pravda. Ty děti umí manipulovat s téma rodičem, žejo. Takže to není o vytýkání, to je spíš takový zastávání se pořád toho svého dítěte a neuvědomování si, že to moje dítě asi není takový, jak se mně jeví doma.*“ Paní učitelka Daňková se tedy hájí, že si rodiče nechodí stěžovat na její práci, přestože si podle ní stěžují například na neadekvátní hodnocení svého dítěte, což je právě v její kompetenci. Brání tak své postavení „dobrého učitele“. Podstatu problému popisuje spíše jako zkreslený pohled rodiče na situace, které ve škole probíhají, a na jeho dítě.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Rodiče sami nemusejí tušit, že jsou školou vnímáni negativně. Nejprve promluví paní Vaňková, která svou aktivitu vůči škole vnímá jako správnou a školou kladně přijímanou. Poté paní Filipová vysvětlí, proč má se školou špatný vztah.

Paní Vaňková má jasnou představu o tom, jak má vypadat spolupráce mezi rodičem a školou: „*Snažíou se s téma rodičema komunikovat. Pokud rodiče chtějí. Kdo nechce, nekomunikuje s něma, tak potom to je těžký i ze stran těch učitelů. Oni se snaží pomoci, aby to děcko tady maximálně prostě dostalo vzdělání co nejlepší, ale pokud rodiče nechcou spolupracovat...*“ Školu a učitele si velmi chválí, nevnímá, že by měla se školou jakékoli konflikty. Za nespolupracující považuje rodiče, kteří se školou nekomunikují, proto má pocit, že ona sama je i učiteli vnímána jako spolupracující a nekonfliktní rodič. Zatímco učitelům vadí, že má tato maminka stále nějaké připomínky, ona je ráda, že může se školou řešit vše, co se jí nelibí.

Zato paní Filipová není se vztahem se školou vůbec spokojena: „*To vám řeknu, že mně normálně vadí, že prostě tady ta škola nepřizpůsobuje se lidem. Jak já si to myslím.*“ Tím myslí, že pokud přijde s nějakým požadavkem (v minulosti: zavedení ranní školní družiny, osamostatnění malotřídek a rozdelení na jednotlivé třídy podle ročníků, na zřízení anglického kroužku, vyšší náročnost domácích úkolů a další), není její žádost vyslyšena. A to buď vůbec, anebo nedostatečně. „*Já už jim tam ani nechcu nic říkat. Já už počkám, až Aljoša dochodí ten ročník a potom se o tu školu nestarám. To tak víte, když to několikrát řeknete, co si myslíte, ale ta škola vám nechce vůbec vyhovět a jakoby vyjít vstřícně, tak to už potom taková jakoby rezignace, jo?*“ Přestože některé žádosti vyslyšeny byly (úspěšně zavedení anglického kroužku, méně úspěšně zvýšení náročnosti domácích úkolů), škola se podle ní zachová ideálně pouze ve chvíli, kdy uspokojivě vyhoví každému jejímu požadavku.

### 2.3 Rodiče tiše nespokojení

Existují také rodiče, kteří jsou stejně vytrvale nespokojení, ale na rozdíl od rodičů, které jsem označila jako „příliš aktivní“, svou nespokojenosť učitelům a škole vůbec nevyjadřují. Pro učitele je pak těžké zjistit, co si tito rodiče myslí, jaké jsou jejich představy o škole a zda jsou tyto představy naplněny.

Nejasné signály vysílají rodiče i paní učitelce Zajíčkové: „*Je spousta rodičů, kteří si vás vyslechnou, nic na to neřeknou a odejdou. Bud' si řeknou: „Je mi to jedno, ty si tady vykládej, co chceš. Anebo třeba o tom přemýšlí. Ale někdo vám ani neřekne svůj názor na věc.*“ Pokud rodič na učitele nereaguje, ten se potom může jen domýšlet, zda byl jeho názor přijat s pochopením a zda také proběhnou případná navrhovaná opatření, anebo ne. Z jejího vyprávění lze usuzovat, že pokud učitel nevidí na své návrhy jasnou reakci, předpokládá ze strany rodiče spíše nepochopení a neočekává spolupráci.

Jak by si představovala ideální komunikaci s rodiči, popisuje tato paní učitelka na minulosti: „*Mně připadá, že dřív byli rodiče takoví, že když přišli na třídní schůzky, tak prostě přišli, něco jsem jim řekla já, něco mně řekli oni a že byl takovej vztah té důvěry víc (...).* Takže mně prostě řekli, co se jim nelibí, co se jim líbí, v čem má to dítě problém.“ Naráží na největší problém, který toto rodičovské chování ve vztahu k učitelům a škole představuje: „*Ted' jakoby nastává další vlna takových těch rodičů, kteří ve třídě nemají problém. Všechno vědí, všechno je jim úplně jasné, je to všechno takhle správně, vyjdou ven před školu, vytvoří hlouček a tam probírají všechny tady tydle věci.*“ Komplikací tak podle ní samozřejmě není to, že rodiče problém nemají, ale že se tak prezentují před učitelem, zatímco mimo školu své školní problémy řeší a probírají.

Jak se ale učitel dozvídá, že rodiči něco vadí, když mu to sám rodič neřekne? Paní učitelka Zajíčková říká: „*Jako dozvíte se, protože je to dědina, taková ta drbárna, dozvíte se, co prostě kde kdo řekl.*“ Učitel tak může stížnost zaslechnout, i když nebyla určena jeho uším,

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

když stěžujícího se rodiče míjí třeba v blízkosti školy, anebo specificky na vesnici, v malém kolektivu, se tyto stížnosti k učitelům přece jen donesou. Ne však již ve formě platné výzvy, ale pouze jako tvrzení někoho jiného, že takovou výpověď slyšel.

Respondentky z řad matek žáků nepřímo odhalují dvě možné příčiny tohoto tichého kverulantství. První ilustruje případ paní Janové, která byla přesvědčena, že je její dcera od první třídy šikanována spolužačkami. Třídní učitelka však měla názor, že tomu tak není. Paní Janová situaci opakovaně řešila do chvíle, než se vyměnilo vedení školy a ona by musela začít vše řešit zase od začátku: „(...) a to už jsem si pak nestěžovala. To mi připadalo, že to nemá smysl.“ Neúspěšné řešení první konfliktní situace tak vedlo k rezignaci do budoucna: „A od té doby mám takovou obavu cokoliv řešit v té škole. Protože se bojím, že by to dopadlo stejně.“ Z kverulanta aktivního se tak po nepříjemné zkušenosti, kdy nejsou problémy řešeny tak, jak by si rodič představoval, může stát rodič, který je nespokojený pouze v tichosti.

Druhý případ mlčení vnímá u svých sousedek v Mrkvově paní Filipová, která se označuje za „náplavu“, protože se do obce přivedala. Pokud řeší se školou jakékoli problémy, vždy jen sama anebo ve spojení s dalšími přivedanými matkami. Starousedlíci podle ní mají pocit, že není slušné s autoritou instituce školy nesouhlasit: „Já můžu, protože já jsem náplava, jo? A nejsem tady jako tak zařazená. Ale některí třeba i řeknou toto, že přece nemůžou na školu říct, když tam chodil manžel, tak oni teď nemůžou si na tu školu stěžovat.“ Z pozice svého povolání kadeřnice se ve svém salonu setkává také s negativními názory na školu od starousedlíků, avšak mimo salon se na tyto výpovědi nemůže spolehnout a podporu rodičů-starousedlíků očekávat: „Řeknou – já jsem to neříkala, to ona kadeřnice ještě něco tam přikreslila.“

Rodiče se tedy mohou bát, že jejich deklarovaná nespokojenost se školou bude mít neblahý vliv na jejich postavení v sousedském společenství.

Tiše nespokojený rodič je tak pouze jiným druhem kverulanta, který neřeší (nikdy neřešil anebo přestal řešit) své požadavky přímo se školou. Tyto žádosti však přesto vyslovuje (v domácnosti, při debatě se sousedy), a dokonce může i reagovat na jejich neplnění (větší nespokojeností, která může vést k vytváření špatného obrazu školy i u jiné části veřejnosti, anebo k tomu, že se rodič rozhodne své dítě přeřadit na jinou školu, což zase škole uškodí finančně).

### Závěr

Výsledky kvalitativního šetření do značné míry korespondují s dosavadními zjištěními a uvažováním v oblasti rodičů, kteří jsou se školou v problematickém vztahu. Domnívám se, že se kategorie, do kterých byli špatní rodiče zařazeni, do značné míry překrývají se zahraničními teoriemi, jak je uvádí Šed'ová (2004). **Rodiče pasivní** se shodují s rodiči „špatnými“, rodiče **příliš aktivní** jsou podobní rodičům „snaživým“ a **rodiče tiše nespokojení** mají blízko k rodičům „nezávislým“. Přestože se může zdát, že jsou si rodiče pasivní a tiše nespokojení nejvíce podobni, spojuje je pouze pasivní přístup ke škole. Ve skutečnosti jsou si svými charakteristikami nejvíce podobni rodiče tiše nespokojeni s rodiči příliš aktivními, od kterých se právě pouze vystupováním vůči škole odlišují.

Cílem výzkumného šetření byl také popis problémů, které učitelé aktuálně ve vztahu k rodičům nejvíce pocitují. Analýza výpovědí respondentů odhalila, že existují různé druhy problémů (a z nich vyplývající rizika), které v této oblasti řeší.

U *pasivních rodičů* jde především o žáka a malou podporu v jeho vzdělávání, což má většinou za důsledek jeho špatný prospěch.

Učitelé nemají radost, když je *přehnaně aktivní rodič* „obtěžuje“ neustálými požadavky, ale jsou schopni tuto skutečnost přetrpět. Jde spíše o osobní názory učitele a jeho další charakteristiky, které určují, nakolik bude mít pocit, že rodiče zasahují do jeho kompetencí,

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

nebo jej obtěžují po pracovní době (někdo je rozhořčen, že se jej při setkání na ulici rodiče na žáka ptají, jiný to vnímá jako ideální příležitost). Zjednodušeně můžeme říct, že takovýto vztah přináší učiteli určitou nepohodu.

Větší problém však podle učitelů nastává, když je rodič (*tiše*) nespokojený, ale nemají možnost dozvědět se, z čeho tato nespokojenosť pramení, což ohrožuje jejich pozici dobrého učitele, potažmo dobré jméno (a odhlášením žáka také finanční rozpočet) školy.

Z výpovědí rodičů i učitelů je těžké zjistit, na čí straně leží odpovědnost za špatnou kvalitu jejich vztahů. Ukázalo se, že rodiče někdy opravdu mohou mít až přehnané nároky na školu (např. chtít po malotřídní škole s 30 žáky, aby měla oddělené třídy po ročnících), na druhou stranu se zdá, že někteří učitelé nechápou rodičovský-klientský přístup ke škole a považují jej za hrozbu.

### Literatúra:

- ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. ISBN 9788024746401.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. ISBN 9788024728636.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 8073151049.
- GOFFMAN, Erving. *Všichni hrájeme divadlo: sebeprezentace v každodenním životě*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. ISBN 8090248241.
- KARNS, Michelle. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem: zásady a cvičení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995. ISBN 8071780324.
- RABUŠICOVÁ, M., ŠEĎOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V. (2004). *Škola a /versus/ rodina*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 8021035986.
- ŠEĎOVÁ, K. (2004). Role rodičů ve vztahu ke škole: teoretické koncepty a empirická zjištění. In RABUŠICOVÁ, M., ŠEĎOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V. *Škola a /versus/ rodina*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 8021035986.
- ŠEĎOVÁ, K. (2009). Tiché partnerství. *Studia Paedagogica* 14 (1), 27-51. ISSN 1803-7437
- STRAUSS, Anselm L a Juliet M CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 808583460X.
- ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206446.

Pulišová Kristýna, Mgr.,  
Arne Nováka 1,  
Brno, Česká republika,  
Ústav pedagogických věd FF MU,  
pulisova@mail.muni.cz

**ZMĚNY V RODINNÉM SOUŽITÍ A JEJICH ODRAZ V PRÁCI  
UČITELE 1. STUPNĚ ZŠ**

**Miluše Vítečková**

**Anotace:** Příspěvek vychází z výsledků kvalitativního výzkumného šetření realizovaného metodou rozhovoru s partnery žijícími v nesezdaném soužití, ve kterém jsou vychovávány děti. Rozhovory byly vedeny s 21 ženami a 17 muži žijícími v nesezdaném soužití. Toto téma, resp. změny v rodinném soužití jsou následně promítnuty do práce učitele na 1. stupni ZŠ. Na základě výsledků smíšeného výzkumu je zde zmíněn nejen odraz těchto změn v práci učitele 1. stupně ZŠ, ale i informovanost učitelů o rodinách dětí.

**Klíčová slova:** rodina, nesezdané soužití, učitel, 1. stupeň ZŠ, informovanost

**Annotation:** The contribution is based on the results of qualitative research survey conducted by talking to partners living in cohabitation, in which children are brought up. Interviews were conducted with 21 women and 17 men living in cohabitation. This topic or changes in family coexistence are subsequently reflected into the work of primary school teachers. Based on the results of the combined research, changes in the work of primary teachers and their awareness about the children's families are mentioned.

**Keywords:** family, cohabitation, teacher, primary school, awareness

**Úvod**

Mezi změny v rodinném soužití v České republice je možné mimo jiné řadit nízký počet uzavíraných sňatků, vysokou rozvodovost, nárůst nových forem soužití, vysoký počet matek samoživitelek, ale i rozšíření střídavé péče po rozvodu. Třebaže je v posledních letech patrný mírný nárůst sňatků, podle dat Českého statistického úřadu (dále ČSÚ, 2015) je počet uzavřených sňatků oproti roku 1989 (81,3 tis.) přibližně poloviční (48,2 tis.). Naopak rozvodovost je stále vysoká, rozvedeno je téměř 50 % manželství. Největším fenoménem posledních let je nárůst počtu dětí narozených mimo manželství. V České republice se podle dat ČSÚ (2016) narodilo v roce 2015 svobodným matkám 47,8 % dětí (v roce 1989 to bylo pouze 7,9 % dětí – ČSÚ, 2015). S tímto údajem úzce souvisí nejen to, že jsou matkami samoživitelky, ale dle šetření SEPM 2006<sup>16</sup> jde přibližně v polovině případů o děti, které se narodily do nesezdaného soužití. Optimistické se jeví, že v české společnosti představuje nesezdané soužití (dle Hamplové, 2000; Černé 2005, Vítečkové a Klímové Chaloupkové, 2014) spíše předstupeň než alternativu manželství. Tudíž je možné předpokládat, že větší část takto narozených dětí bude následně vyrůstat v rodině, kde jsou rodiče manželé.

Na výše uvedené údaje není možné dívat se izolovaně, pouze jako na demografické ukazatele. Je spousta oblastí, do kterých se tato fakta odrážejí. Cílem tohoto příspěvku je reflektovat změny v rodinném soužití v kontextu učitelské profese. Text se věnuje dílčím výsledkům kvalitativního výzkumného šetření, které bylo provedeno v letech 2008 – 2011, a to metodou rozhovoru s nesezdanými partnery. Dále pak shrnuje výsledky smíšeného výzkumu realizovaného v rámci diplomové práce Matouškové (2016), které odpovídají na tyto výzkumné otázky: Jakým způsobem jsou učitelé 1. stupně ZŠ informováni o rodinách

<sup>16</sup> První specializované reprezentativní šetření SEPM (Sociální a ekonomické podmínky mateřství) zaměřené na sociální, ekonomickou a rodinnou situaci neprovdaných matek v kontextu vdaných matek v České republice po roce 1989. Zaměřeno na ženy, jejichž děti se narodily od poloviny devadesátých let do počátku roku 2006 (ženy, které měly dítě do deseti let). Celkem bylo dotazováno 1160 žen.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

dětí? Jaké informace učitelé 1. stupně ZŠ o dětech, rodinách dětí mají? Jakým způsobem učitelé 1. stupně pracují s tématem rodina během výuky? Jaké se v souvislosti s tématem „rodina“ objevují v učitelské praxi problémy?

### Teoretická východiska

Již na konci 20. století hovoří někteří autoři (Možný, 1990; Singly, 1999; Sullerotová, 1998; Matulník, 2002; Keller, 2005; Procházka, 2012; apod.) o krizi rodiny, zániku rodiny jako instituce. Tyto úvahy se opírají např. o vysokou rozvodovost, neinstitucionalizované soužití partnerů s dětmi. Podle Baumana (2002, s. 259) je silná tendence zacházet i se vztahy a partnerstvím jako s věcmi, které je třeba spotřebovat, nikoli produkovat. Velmi výstižná je jeho věta *Závazky typu „dokud nás smrt nerozdělí“ se mění v kontrakty typu „dokud uspokojení trvá.“* Šarníková a Tavel (2015) uvádějí, že je v současnosti tendence krájet „širokou cestou“ s nízkou mírou oběti, s větší touhou přijímat nežli dávat, což se projevuje i při rozhodování o sňatku. Keller (2005) se dokonce dívá na rodinu jako na průchozí stanici. Manželský svazek dle něho ztrácí svoji naindividuální závaznost. Bohužel rodinné zázemí může mít, resp. má bezpochyby vliv na své členy, někdy s fatálními následky (Procházka, 2015). Podle Becka (2004) stojí za krizí rodiny možnosti a tlak volby. Na změny v rodinném soužití, na důvody, které k těmto změnám vedou, je možné pohlížet z různých úhlů pohledu. Dle Hamplové (2003) můžeme vidět za změnami rodinného chování především změny hodnotové (normativní teorie). Dále jde o teorii racionální volby, které poukazují na změnu objektivních podmínek, analyzují faktory, které vstupu do manželství brání či naopak podporují. Jak uvádí Ondrejkovič (2006), současný vývoj slovenské rodiny (je možné takto uvažovat i o rodině české) odráží směr historické kontinuity a významných změn. U mladých rodin (mladé generace) dominuje kombinace tradičních a postmoderních hodnotových postojů a forem života. Sociální realita rodinného života je velmi různorodá a jde o mimořádně komplexní problematiku.

Jedni v souvislosti se změnami demografického chování hovoří o krizi rodiny, druzí o přirozeném vývoji. Stejně rozdíly jsou i v pohledu na nesezdané soužití, některí jej vnímají jako součást krize rodiny, jiní (např. Hamplová a Pikálková, 2002; Hašková a Rabušic, 2008; Džambazovič, 2003) na něj pohlížejí jako na jev, který souvisí s přirozeným vývojem a který manželství zásadním způsobem neohrožuje. Většinově je totiž vnímané jako předstupeň manželství, k čemuž se také na základě výsledků kvalitativního šetření přikláním (blíže viz Vítecková, 2011; Vítecková a Klímová Chaloupková, 2014).

Než přistoupím k prezentaci výsledků, k propojení tématu rodina s profesí učitele, je třeba si uvědomit, co je to rodina, co za rodinu považujeme, jak ji můžeme definovat? Na otázku co je a co není rodina, není jednoznačná odpověď. Vymezení samotného pojmu rodina je ve společenských vědách dlouhodobým problémem. Existují různé definice, různé pohledy na rodinu. To, co jedni za rodinu považují, druzí považovat nemusí. Většinou je za rodinu považována skupina osob, kde jsou tyto osoby navzájem spojeny manželskými a příbuzenskými vazbami. Jde tedy převážně o svazky založené manželstvím. Vzhledem k absenci jednotné definice pojmu rodina však můžeme za rodinu považovat i svazek založený fakticky společným způsobem života. Velmi výstižný je Turner (2004), který při definování rodiny nezmiňuje pouze její reproduktivní a socializační funkci, ale charakterizuje ji společnou domácností (což ale někdo jako podmínku pro definování rodiny nevnímají – např. Veselá et al. (2005) v knize „Rodina a rodinné právo“ uvádí, že rodinu automaticky netvoří páry, které spolu pouze žijí v jednom bytě, či vedou společnou domácnost). Dále některí autoři (Gidens, 1999; Možný, 2002; Matoušek, 2003; Matějček, 1994 a další) zmiňují jako jádro rodiny rodiče a děti (dítě). Kiernan (2004) taktéž uvádí jako prvek, který je charakteristický pro definování rodiny, dítě. Nesezdané soužití je tedy taktéž možné za rodinu

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

považovat. Singly (in Dudová, 2008) navíc podotýká, že definice toho, kdo patří k rodině, bude v budoucnu ještě více otevřená než nyní, budou do ní běžně patřit bývalí partneři či přátelé. Definici rodiny budou určovat samotní jednotlivci.

Jedním z nejrozšířenějších typů postmoderní rodiny je zmiňované nesezdané soužití [ale i „nesezdaná kohabitace“ (unmarried cohabitation)], za které je možné považovat dlouhodobější životní společenství dvou osob odlišného pohlaví, které žijí ve svazku podobném manželství, aniž by byly oficiálně sezdány (Hrušáková a Králíčková, 2006; Rabušic, 2001). Přestože jsou nesezdaná soužití často označována za „moderní“ variantu partnerského života (Hamplová a Pikálková, 2002), nejde o nový jev. Jak uvádí Kalibová et al. (2009), změna je pouze z hlediska kvantity a kvality.

Vzhledem k výše uvedeným demografickým údajům, v kontextu definic, a vzhledem k tomu, že škola je s rodinou velmi úzce spjata, není možné nereflektovat výše uvedené, a to jak v souvislosti s informovaností učitelů o rodinách dětí, ale i se zařazením tématu rodina do výuky.

### Metodika

V příspěvku se prolínají výsledky několika výzkumných šetření, a to jednak kvalitativního výzkumu realizovaného v rámci doktorského studia (více viz Vítečková, 2011), a dále smíšeného výzkumu studentky magisterského studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ provedeného pod mým vedením (doplňné o informace týkající se učitelů MŠ na základě dvou výzkumných šetření, blíže viz Matyášová, 2012, Švarcová, 2012). Kvalitativní výzkum zaměřený na nesezdané partnery se uskutečnil v letech 2008 – 2011. Jednalo se o oddělené rozhovory s nesezdanými partnery (a doplňující dotazník), kteří spolu vychovávají alespoň jedno dítě, jehož jsou oba současně biologickými rodiči. Mezi komunikačními partnery bylo 21 žen a 17 mužů (v jednom případě šlo o skupinový rozhovor se dvěma páry). Celkem se informace týkaly 21 nesezdaných soužití, s různou délkou vztahu, napříč věkem a vzděláním. Rozhovory byly analyzovány a kódovány pomocí programu ATLAS.ti. Další prezentované výsledky vycházejí ze smíšeného výzkumu zaměřeného na téma rodina ve výuce na 1. stupni ZŠ a na informovanost učitelů o rodině (více viz Matoušková, 2016). Dotazníkového šetření se účastnilo 109 respondentů (učitelů 1. stupně ZŠ), rozhovorů 7 komunikačních partnerů takéž z řad učitelů 1. stupně ZŠ. Výsledky dotazníku jsou prezentovány pomocí absolutních, relativních četností a volných výpovědí.

### Výsledky

Z rozhovorů s nesezdanými partnery vyplynulo, že nepovažují vlastní nesezdané soužití za celoživotní strategii. Pokud jde o plány do budoucna, kromě jednoho páru z 21 všichni uvažují v budoucnu o svatbě. Proč tedy neuzavřeli manželství, když spolu mají dítě? Rozhovory přinesly velkou škálu motivů, od okolností po povahové rysy jedince. Nicméně manželství považují za další stupeň svého vztahu. Nesezdané soužití nepovažují za křehcí, než je manželství. Nesezdané páry s dětmi spatřují překážku ukvapeného rozchodu v dětech, nikoliv v manželství jako stavu (to zmiňují pouze v souvislosti s respektováním instituce manželství, s vírou) „*Jestliže máš ve vztahu dítě, tak to je ta hlavní zodpovědnost...už jsi rodina...a je jedno, že na to nemáš papír...*“ (Milena, 35 let, NS<sup>17</sup> – 3 roky, dítě 3 roky, rozvedená). V uvažování nebyl rozdíl mezi svobodnými a těmi, co manželstvím již prošli „*Myslím si, že když člověk chce, tak z nesezdaného soužití odejde stejně jako z manželství. Znám to z vlastní zkušenosti.*“ (Věra, 38 let, NS – 4 roky, dítě 3 roky, rozvedená). V rámci rozhovorů a dotazníku byly položeny též otázky vztahující se k péči o děti a domácnost. Čím vyššího vzdělání dotazovaní dosáhli, tím méně byly rozděleny tradiční role. U respondentů se

<sup>17</sup> NS = nesezdané soužití

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

základním vzděláním bylo rozdělení rolí tradičnější. Muži se podílí jak na chodu domácnosti, tak na péči o dítě. Participování na domácích pracech také souviselo s pracovním vytížením partnera. Věra (38 let, NS – 4 roky, děti 3 roky, rozvedená) poukazuje na to, že vzájemná pomoc partnerů nesouvisí s formou vztahu, ale především s osobnostními rysy jedince: „*Na přítele je velký spoleh, pomáhá mi s domácností i s péčí o děti. To je oproti manželovi obrovský rozdíl.*“

Pokud byla zmíněna otázka důležitosti manželství pro dítě, nesezdaní zcela kategoricky odmítají vliv podoby jejich soužití na dítě. Důležitá je dle nich kvalita vztahu, nikoliv forma. Připouštějí, že je důležité odlišnost jejich soužití dítěti vysvětlit, v dítěti ale nevidí důvod k uzavření manželství. „*Myslím si, že to nepotřebuje. Myslím, že potřebuje domov a lásku, ne sezdané rodiče. Ale rozhodně je to věc k vysvětlení. Musí to být dítěti vysvětleno, takže je to pro dítě jakoby problém navíc. Nedokáži si představit, jestli to třeba dítě neovlivní ve vztahu k tradicím.*“ (Kamila, 35 let, NS – 4 roky, dítě 2 roky). Pouze v jednom případě bylo patrné velké přesvědčení, že manželství je pro dítě důležité, a to z důvodu určité „zakódovanosti tradic“, z určitého generačního přenosu. Jednalo se o skupinový rozhovor (Ingrid, 40 let, NS – 10 let, dítě 7 let, rozvedená; Robert, 36 let, NS – 10 let, dítě 7 let; Stela, 36 let, NS – 11 let, děti 6 a 9 let; Kamil, 37 let, NS – 11 let, děti 6 a 9 let), kde téma důležitosti manželství pro dítě vyvolalo následující reakci: Ingrid: „*Já myslím, že jo. Že to tam je prostě někde uvnitř zakódovaný. Ted' to tam je..možná za 15, 20, 30 let, až budeme někde jinde..nebo prostě až bude většina těch, co jako žijem spolu, tak...*“

Robert: „*Ale já si myslím, že to dítě to časem pochopí samo, jak to je.*“

Ingrid: „*Pochopí, ale ten základ je potřeba...*“

Stela: „*...prostě moje děti bych řekla, že těm to v hlavě vůbec nehnadá, ty jsou v pohodě.*“

Ingrid: „*Ale vždyť se tě Kája taky zeptal...tak proč, když v tom má jasno? Terka ta to ořvala, že se každá jmenujeme jinak, že nemá rodiče. Ted' třeba...já volám na Janu (dítě z předchozího manželství), že jí volá tátka a ona začala brečet, že má Jana tátu. Tak my jí tím nemotali hlavu, my jí to nerěkli, nebyl důvod. Tak pak jsme malovali strom a vysvětlovali proč...Nemohla pochopit, proč Jana je Nováková a Kája Svoboda...a tohle my řešíme v jejích pěti letech...Tedy já nevím, zda to potřebujou, ale vím, že je to pro ně lepší...Je to jednodušší. To je všechno ale individuální a navíc, ať si dělá každej, co chce.*“

Stela: „*Já bych řekla, že je fakt, že se na to Kája ptal, ale to tenkrát bych spíš řekla, že řešil cedulí na dveřích. Že to jako pro něho byl velký problém psát tam moje a tátovo příjmení*“.

Ingrid: „*Ale přemýšliš nad tím, vidíš to...neřešíš to, ale přemýšliš nad tím, jak to udělat, aby to dítě netrpělo tím a nezadělávalas mu tu hlavu tím, že tam bude taťka jinak a mamka jinak.*“

Ve výpovědi Heleny (39 let, NS – 19 let, děti 1 a 4 roky) je zmíněn postoj okolí k rodičovství mimo manželství a dopad tohoto soužití na dítě: „*Spousta lidí mi třeba řekla, že manželství je strašně důležitý pro děti. Jako pro děti není důležitý tohle, pro ně je důležitý, aby se rodiče měli rádi, aby citili, že máma s tím tátou k sobě patří. Že ty děti s nimi tvoří tu rodinu. Ale dítěti je to jedno, jestli na to máš papír.*“ V případě, že by byl postoj dítěte vůči formě soužití negativní, nesezdaní zmiňují, že by to mohl být důvod k uzavření sňatku.

Jak ale uvádí Matějček (1994), pro dítě nejsou příliš podstatné vnější znaky rodiny, ale potřebuje vyrůstat ve stálém prostředí, cítit bezpečí, vřelost a přijetí. Nezáleží mu na tom, zda na to mají rodiče potvrzení, ale na tom, jak se k němu chovají. Stejně tak jako psychologové se tedy i nesezdaní domnívají, že pro dítě je nejdůležitější fungující šťastná rodina, ať už má jakoukoliv podobu.

Z prezentovaných výsledků kvalitativního výzkumu je patrné, jak složitá otázka před učiteli vyvstává vzhledem k narůstajícím změnám v rodinném soužití. Nesezdané soužití je pouze jedním z trendů poslední doby. V rámci diplomové práce (Matoušková, 2016) jsme si položily mj. tyto výzkumné otázky: Jakým způsobem získávají učitelé informace o rodinách žáků? S jakými obtížnými situacemi se během výuky učitelé setkávají v souvislosti

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

s nárůstem různých forem rodiny? Jakým způsobem učitelé řeší během výuky negativní události, které se staly v rodině některého z žáků? Jak učitelé prezentují téma „Moje rodina“ v hodinách prvouky a mimo ni? Dále nás zajímalo, jak se změny v rodinném soužití odrázejí v učebnicích 1. stupně ZŠ.

Pokud jde o způsob získávání informací o rodinách žáků, v odpovědi učitelé nevolili pouze jednu variantu, neboť je jasné, že se k učiteli dostávají informace z různých stran. Nejvíce učitelů (85, N = 109) učitelů se dovídá informace o rodině přímo od dětí, v 78 případech uvedli, že jsou zdrojem informací rodiče či jiní opatrovníci. Do odpovědi „jiné“, tedy jinak, učitelé uváděli odpovědi jako např.: „Zápisový list“, „Ostatní pracovníci školy“, „Z každého trochu, pak i kolegové něco vědí, rodiče ostatních dětí při hovoru také někdy něco (neúmyslně) řeknou, a pak si to složím dohromady“, „Od lidí z vesnice“, „Osobním kontaktem se zák. zástupci, ale i děti jsou v tomto věku velice upovídané“, „Od kamarádů“, „Od známých“, „Od kolegů“. Podle učitelů jsou nejsdílnější děti nejmladší, sdílnost s postupem věku klesá. Při komunikaci s rodiči učitelé preferují osobní kontakt (86 %). Pouze čtyři učitelé preferují komunikaci e-mailem, čtyři telefonický kontakt a tři respondenti volili možnost komunikace na třídních schůzkách.

Z výše uvedeného výzkumu u učitelů 1. stupně základních škol, ale i z jiných výzkumných šetření realizovanými studenty PF JU v Českých Budějovicích u učitelů MŠ (např. Matyášová, 2012; Švarcová, 2012) vyplývá, že mezi nejdůležitější informace zahrnují učitelé zdravotní stav. Stejně tak na to pohlížejí rodiče. Pokud jde o rodinnou situaci, rodiče dětí v mateřských školách (N = 109) jsou v 85 % ochotni sdělit učitelce takové informace, o kterých si myslí, že by pro ni mohly být důležité (otázkou je, jaké informace jsou podle rodičů důležité), 11 % respondentů je ochotno sdělit učitelce jakékoli informace o jejich rodině, čtyři respondenti nevidí žádný důvod k tomu sdělovat jakékoli informace. Je však velmi zajímavé porovnání, jak rodiče odpověděli na otázku „*Vy sám/a jste jako rodič dítěte někdy poskytl/a informace o své rodině v MŠ?*“ V 73 případech (67 %) rodiče neposkytli informace, ale jsou ochotni to udělat (V 67 % tedy učitelé nebyli informováni rodiči?, nebo Nebyl důvod učitele informovat? 73 % učitelů tedy nemá informace od rodičů?). V omezeném rozsahu by poskytlo informace 15 rodičů (14 %). Pouze 18 rodičů (17 %) hovořilo s učitelkou otevřeně a tři rodiče (2 %) informace neposkytli ani tak nikdy, dle jejich výpovědi, neučiní.

Učitelům 1. stupně ZŠ byla položena otázka „*Jaké informace o rodičích znáte?*“. Bydliště rodičů uvedlo 104 učitelů (N = 109), 84 zná jejich zaměstnání, 71 učitelů (65 %) má přehled o vzájemných vztazích (jak je z výše uvedeného zřejmé, nejedná se primárně o informace od rodičů) a 55 učitelů uvedlo věk, jeden e-mail a telefon. Všechny čtyři možnosti zvolilo 37 učitelů. Někteří respondenti své odpovědi upřesnili následovně:

„*Vztahy částečně, pouze nutné pro mou práci.*“

„*Vztahy v rodině pouze u rodičů, kteří měli potřebu mi to sdělit – teď se rozvádíme, máme střídavou péči apod.*“

„*Jak u koho co...někdy věk přesný, jindy přibližný, někdy se o vztazích dozvím vše, jindy je odhaduji, někdy znám pouze zaměstnavatele, jindy přesnou pozici...*“

„*Nezjišťuji, vždy s nimi řeším problémy aktuálně a k tomu tyto informace vědět nepotřebuji.*“

„*Záleží na dané rodině.*“

Velmi překvapivé bylo zjištění, jakým způsobem učitelé řeší během výuky negativní události, které se staly v rodině některého z žáků. Individuálním přístupem je s žákem řeší 66 učitelů. Dle mého velký počet – 29 učitelů – využívá komunitní kruh (Jsou ale učitelé dobře připraveni vést diskuzi na toto téma?, Do jaké míry je vhodné takové otázky řešit před druhými?). Ostatní respondenti uváděli následující:

„*Záleží na žácích, jestli o tom chtějí mluvit před celou třídou – pokud ano, mluvíme o tom před všemi a jestli ne, přijdu za mnou individuálně o přestávce.*“

„*Záleží na situaci.*“

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

„Individuální řešení s žákem, komunitní kruh, osobní setkání s rodiči.“

„Podle povahy události.“

„Individuálně, ale také frontálně.“

„Podle situace, někdy komunitní kruh, někdy individuálně, někdy připravím činnost pro třídu tak, aby se tam událost objevila, a společně prožijeme, řešíme.“

„Individuálně (všechny tři varianty – dle případu).“

Téma „Rodina“ učitelé prezentují napříč předměty, využívají k tomu různých metod, aktivit. Pokud jde o učebnice, zmiňovali, že ty aktuální situaci nereflektují („Převaha neúplných rodin ve třídě, nezastoupení takovýchto rodin v učebnici, která počítá jen s tradičním modelem, měla by ukazovat více alternativ.“). Až na zmínku týkající se nakladatelství FRAUS: „Momentálně máme Frause, který mi moc vyhovuje. Výuka je hezký připravená, celistvá. V příručce pro učitele je plno nápadů, které můžu v hodině využít. Líbí se mi, že je to učivo brané komplexně. Např. na téma Moje rodina se dívá z mnoha pohledů, není to jenom jeden pohled na perfektní rodinu, ale také na neúplnou, nebo když někdo zemřel v rodině. Jsou zde náhledy ze všech stran.“

A s jakými problémy se při vyučování tématu „Moje rodina“ učitelé nejčastěji setkávají? Většina učitelů (94) se setkává s problémy týkajících se zejména žáků z neúplných rodin, což není překvapující závěr. Úmrtí v rodině zmínilo 23 respondentů. O něco méně respondentů (13) volilo problém vyskytující se u dětí v náhradní rodinné péči. Dva respondenti zmínili problém u rodin s homosexuálními rodiči. Pod položkou „Jiné“ jsou zahrnutý názory čtyř učitelů:

„Nic z uvedeného nevidím jako problém.“

„Sociálně slabé rodiny, problematika romské menšiny.“

„Střídavá péče.“

„Od každého něco.“

### Diskuze

Pro dokreslení situaci, odrazu současného stavu rodiny do praxe učitele, jsou níže uvedeny příklady odpovědí na otevřenou otázku „Jaký největší problém se vyskytl během Vaší praxe v souvislosti s různými formami rodiny?“

„Jedna maminka, několik tatínek a sourozenců.“

„Problematická rodina – úplná, ale vím, že to není tak docela OK. Některé problémy řešila i policie (násilnosti, alkohol, lehké drogy).“

„Spiše než do prvouky zasahuje problém do celé školní přípravy dítěte u dětí z čerstvě rozvrácené rodiny, ve které je nařízena střídavá péče a rodiče nespolupracují, nejsou schopni se k sobě chovat slušně. Neúplné rodiny nepovažuji v tématu "Moje rodina" jako problémové, protože je to natolik časté, že dítě většinou není samo ve třídě, komu by chyběl tatínek a ostatní děti to proto neberou jako něco zvláštního. Samy děti to vysvětlují, rodiče se už nemilovali, a tak se nastěhovali každý jinam.“

„Neúplná rodina, kde nefungovala ani maminka, které byly děti svěřeny. Péči o děti přebírala babička, případně se staral starší sourozenec (7 let) o mladšího sám.“

„Nenávist k jednomu z rodičů.“

„Výchova dvou chlapců babičkou a otcem, kdy babička kvůli otcově závislosti na automatech spáchala sebevraždu.“

„Dvojčata – matka je opustila a je seťačka. Otec si je bere pouze na vikendy. Dvojčata vyrůstají u babičky a dědy. Jedno z dvojčat mělo odklad školy, druhé tedy zůstalo o rok déle s ním ve školce. Nyní jsou ve druhé třídě a je mezi nimi obrovský rozdíl. Převážně v psychickém vývoji. Jedno z dvojčat – to pomalejší, co mělo odklad, stále oslovouje babičku „maminko“ a nelze jí vysvětlit at' ji oslovouje „babičko“. Druhé z dvojčat říká babičce normálně „babi“ a chápe, že se o ně matka nestará a je tedy vděčná babičce. Je s tím již smířená.“

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

„Dítě v pěstounské péči (nechápal, proč se o něj nestarají rodiče, věděl, že má někde sourozence, ale neznal ho, nechápal, proč se s ním nemůže vídat), dítě v péči prarodiče (ani jeden z rodičů neměli o dítě zájem, v hodinách, kdy se mluvilo o rodičích, bylo dítě viditelně smutné), násilí a alkoholismus v rodině.“

„Emoční výkyvy, rozladěnost u dětí z neúplných rodin – časté klamání dětí, které nežijí např. s otcem, ale při tématu „Moje rodina“ si před ostatními dětmi vymýšlejí obraz jakoby ideální rodiny, vymýšlí si povolání otce (např. policista), ačkoliv otce nemají, nežijí s ním, matka ho ani nepozná apod.“

„Úmrtí maminky chlapečka během 1. třídy.“

„Rozvrácená rodina, dítě, které vidělo, že matka skončila na ulici a otec v léčebně pro alkoholiky.“

„Nevím, co je myšleno největším problémem. Setkala jsem se se vším výše uvedeným. Nejhorší pro mne bylo, když jsem se dozvěděla, že můj bývalý žák někoho zabil a také smrt matky mého žáka po dlouhotrvajícím boji se zákeřnou nemocí.“

Z výše uvedeného je patrné, že situace učitelů v souvislosti se změnami rodinného soužití není jednoduchá. Ač učitelé informace o rodinách mají, umí s nimi pracovat? A jakým způsobem se k nim dostávají? Jak jsou připraveni z vysokých škol ne na otázku spolupráce s rodinou, ale vůbec na téma „rodina“ odrážející se do praxe?

Samotné děti, na základě výpovědí respondentů, mají o rodinách různé představy:

„Při otázce „Kdo je pro vás rodina?“ jsem se dozvěděla, že je to občas pouze jeden rodič a toho druhého jako rodinu nevnímají.“

„Při tvorbě rodokmenu mají děti zmatek, jakého tatínka či maminky mají zapsat nebo chtějí zakomponovat, tzv. „strejdu či tetu“.“

Když začínající učitelé reflekují svou vysokoškolskou přípravu a problematické oblasti (Vítecková a Gadušová, 2015), kromě pomoci při práci s pedagogickou dokumentací, při motivaci žáků k učebním aktivitám a řízení vyučovacího procesu, cítí potřebu pomoci i při komunikaci s rodiči. I z výpovědí s nesezdanými páry vyplývá, že učitelé nejsou dostatečně připraveni na práci s odlišným typem rodiny. Problémy se vyskytly u těchto rodin např. při vyzvedávání dětí, kdy učitelé měli problém s odlišným příjmením dítěte a rodičů, stejně tak během výuky, kdy se na rodinu pohlíželo tradičním způsobem. Ač se učitelé v pregraduální přípravě setkávají s tématem rodina v různých předmětech, stále je akcentována spolupráce rodiny a školy, méně je kladen důraz na samotnou informovanost a práci s tématem „rodina“ během výuky, rozhovorů s dětmi. Mezi učiteli je nejrozšířenější učebnice prvouky od nakladatelství Nová škola, Fraus. Nakladatelství Fraus na rozdíl od Nové školy (Dvořáková a Stará, 2007) řeší i aktuální problematiku neúplných rodin. Prostor pro práci s dětmi na téma „rodina“ nabízí předmět „Prvouka“. Sám o sobě je předmětem, jehož zaměření přímo vybízí ke společné konverzaci mezi učitelem a žákem. Navíc je podle Hintnouse (1998) rozhovor v prouce základní dialogickou metodou.

### Závěr

Pokud bych se vrátila k položeným otázkám v úvodu příspěvku, považuji za velmi zarážející, že jsou učitelé informováni o rodinách především dětmi a ve větší míře formou komunitního kruhu. Informace o rodinách jsou spíše povrchní, faktografické. Při aktivitách spojených s tématem rodina narázejí učitelé na problém jinakosti rodin, na prezentování tradiční rodiny v učebnicích a na odlišné vnímání rodiny dětmi. Děti mají tendenci o rodině spontánně mluvit, nicméně na učiteli je, aby s tímto tématem pracoval citlivě. Pokud dojde k diskuzi o rodině, pak aby ji vedl s ohledem na samotné dítě i na jeho spolužáky. V době, kdy se hovoří o krizi rodiny a v souvislosti s provázaností rodiny a školy považuji za důležité zaměřit se na práci s budoucími učiteli, ale i s učiteli z praxe, otevřít otázky informovanosti školy o rodině a práci s dítětem v kontextu tématu „rodina“.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

### Literatura:

- BAUMAN, Z. 2002. *Tekutá modernita*. Praha: Mladá fronta, ISBN 80-204-0966-1.
- BECK, U. 2004. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), ISBN 80-86429-32-6.
- Český statistický úřad. 2016. *Pohyb obyvatelstva – rok 2015* [online]. 21. 3. 2016 [cit. 2016-04-04]. Dostupné z: <<https://www.czso.cz/csu/czso/cri/pohyb-obyvatelstva-4-ctvrtneti-2015>>.
- Český statistický úřad. 2015. *Vybrané demografické v České republice* [online]. 15. 5. 2015 [cit. 2016-04-04]. Dostupné z: <[https://www.czso.cz/documents/10180/33786359/32018115\\_0101.pdf/22674bba-d272-43c3-b228-6f6af29550cb?version=1.1](https://www.czso.cz/documents/10180/33786359/32018115_0101.pdf/22674bba-d272-43c3-b228-6f6af29550cb?version=1.1)>.
- DUDOVÁ, R. 2008. Radost ze sociologie: návštěva profesora Françoise de Singlyho v České republice. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 44(4), s. 1058-1060, ISSN 0038-0288.
- DVOŘÁKOVÁ, M. a J. STARÁ. 2007. *Prvouka 1*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7238-645-1.
- DŽAMBAZOVIČ, R. 2003. Rodina a demografický vývoj. In SOPÓCI, J. et al. *Slovensko v 90. rokoch: Osem pohľadov*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 229-266, ISBN 80-223-1732-2.
- GIDDENS, A. 1999. *Sociologie*. Praha: Argo, ISBN 80-7203-124-4.
- HAMPLOVÁ, D. 2000. Postoje k manželství a rodičovství. In FIALOVÁ, L. et al. *Představy mladých lidí o manželství a rodičovství*. Praha: Sociologické nakladatelství, s. 67-98, ISBN 80-85850-87-7.
- HAMPLOVÁ, D. 2003. *Vstup do manželství a nesezdaného soužití v České republice po roce 1989 v souvislosti se vzděláním*. (Sociologické texty SP 03:4), Praha: Sociologický ústav AV ČR, ISBN 80-7330-029-X.
- HAMPLOVÁ, D. a S. PIKÁLKOVÁ. 2002. Manželství, nesezdané soužití a partnerský vztah. In MANSFELDOVÁ, Z. a M. TUČEK (eds.). *Současná česká společnost. Sociologické studie*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, s. 127-147, ISBN 80-7330-009-5.
- HAŠKOVÁ, H. a L. RABUŠIC. 2008. K nízké sňatečnosti v České republice. *Sociální studia (Partnerství, rodičovství, rodina)*, 5(2), s. 9-33, ISSN 1214-813X.
- HINTNAUS, L. 1998. *Člověk a rodina: smysl a funkce rodiny: anatomie, fyziologie a patologie lidské rodiny*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Zemědělská fakulta, ISBN 80-7040-315-2.
- HRUŠÁKOVÁ, M. a Z. KRÁLÍČKOVÁ. 2006. *České rodinné právo*. Brno: Masarykova univerzita a Doplněk, ISBN 80-7239-192-5.
- KALIBOVÁ, K. et al. 2009. *Demografie (nejen) pro demografy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), ISBN 978-80-7419-012-4.
- KELLER, J. 2005. *Soumrak sociálního státu*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), ISBN 80-86429-41-5.
- KIERNAN, K. 2004. Unmarried Cohabitation and Parenthood in Britain and Europe. *LAW & POLICY*, 26(1), s. 33-55, ISSN 0265-8240.
- MATĚJČEK, Z. 1994. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, ISBN 80-85282-83-6.
- MATOUŠEK, O. 2003. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), ISBN 80-86429-19-9.
- MATOUŠKOVÁ, B. 2016. *Rodina na 1. stupni ZŠ v hodinách Prvouky*. České Budějovice. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.
- MATULNÍK, J. et al. 2002. Rodina v ohrození - výzva pre sociálne vedy. In *Rodina v ohrození - výzva pre sociálne vedy* (Zborník príspevkov z vedeckej konferencie "Problémy a

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

- perspektív filozofických, humanitných a sociálnych vied" organizovanej FH TU v Trnave, uskutočnenej v Modre, s. 9-29. ISBN 80-89074-35-9.
- MATYÁŠOVÁ, J. 2012. *Informovanost pedagogů mateřské školy o rodině*. České Budějovice. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- MOŽNÝ, I. 1990. *Moderní rodina: mýty a skutečnost*. Brno: Blok, ISBN 80-7029-018-8.
- MOŽNÝ, I. 2002. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), ISBN 80-86429-05-9.
- ONDREJKOVIČ, P. 2006. Zmeny v spoločnosti a zmeny v rodine – kontinuita a zmena. *Sociológia*, 38(1), s. 5-30. ISSN 1336-8613.
- PROCHÁZKA, M. 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-3470-5.
- PROCHÁZKA, M. 2015, Rodinné vztahy a závislost. Poznámky k rodinnému zázemí uživatelia návykových látek. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, XIV(3), s. 128-136, ISSN 1336-2232.
- RABUŠIC, L. 2001. *Kde ty všechny děti jsou?* Praha: Sociologické nakladatelství, ISBN 80-86429-01-6.
- SINGLY, F. de. 1999. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-249-1.
- SULLEROTOVÁ, E. 1998. *Krise rodiny*. Praha: Karolinum, ISBN 80-7184-647-3.
- ŠARNÍKOVÁ, G. a P. TAVEL. 2015. *Amour et développement de l'homme. L'amour et sa dimension spirituelle, philosophique, psychologique et pédagogique*. 1. éd. Fribourg : S.É.C.T., ISBN 978-2-8399-1548-9.
- TURNER, B. S. 2004. Religion, Romantic Love, and the Family. In SCOTT, J., J. TREAS a M. RICHARDS. 2004. *The Blackwell companion to the sociology of families*. Blackwell Publishing Ltd, s. 289-105, ISBN 0-631-22158-1.
- ŠVARCOVÁ, H. 2012. *Informovanost pedagogů mateřské školy o rodině dítěte z pohledu rodiny*. České Budějovice. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- VESELÁ, R. et al. 2005. *Rodina a rodinné právo: historie, současnost a perspektivy*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, ISBN 80-86432-93-9.
- VÍTEČKOVÁ, M. a J. KLÍMOVÁ CHALOUPKOVÁ. 2014. Destandardizace rodinných drah: rodičovství v nesezdaném soužití jako alternativa i cesta k manežsltví. *Kontakt*. 16(2), s. 163-173, ISSN 1212-4117. <http://dx.doi.org/1016/j.kontakt.2014.05.001>.
- VÍTEČKOVÁ, M. a Z. GADUŠOVÁ. 2015. Vysokoškolské studium učitelství z pohledu začínajícího učitele a identifikace jeho problematických oblastí. *Edukácia*. 1(1), s. 266-275, ISSN 1339-8725.
- VÍTEČKOVÁ, M. 2011. *Nesezdané soužití páru s dětmi*. České Budějovice. Disertační práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta.

PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.,  
Jeronýmova 10,  
371 15 České Budějovice, ČR, +420387773211

## 4.sekcia

Doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc.

## **RODINY, KTORÉ OHROZUJÚ ZDRAVÝ VÝVIN DETÍ**

**Zlatica BAKOŠOVÁ**

**Anotácia:** Cieľom príspevku je sprehľadniť tie faktory v rodine, ktoré ohrozujú zdravý vývin detí. Príspevok vychádza z odboru sociálnej pedagogiky a z jej chápania prostredia, výchovy, interakčných vzťahov rodičov a detí. Má teoreticko-empirický charakter a vychádza z výskumov autorky o rodinnom prostredí ako aj zo sekundárnej analýzy výskumov iných autorov. Príspevok poukáže aj na preventívne a poradenské možnosti sociálneho pedagóga pracovať s deťmi z uvedených rodín, resp. s celou rodinou.

**Kľúčové slová:** Rodina, zdravie, vývin, dieťa, výchova, rodinné prostredie, interakcia rodiča – deti, pomoc rodine z aspektu výchovy detí

**Abstract:** The aim of the contribution is to get an overview of the factors in families that endanger a healthy development of children. The work comes out from the Social Pedagogy and its apprehension of environment, education, interactional relationship between parents and children. It has a theoretical-empirical character and results from the writer's research of family environment as same as from the secondary analysis of researches by other writers. The report also points out the preventing and consulting possibilities of the social pedagogue with children from listed families, or with the whole family.

**Keys words:** Family, health, development, child, education, family environment, interaction parents-children, helping families from the educational aspect of children

### **Úvod**

To, že rodina má nezastupiteľné mieste vo vývine dieťaťa je známy fakt. Funkčnosť rodiny, úplnosť, materiálne, demografické, ekonomicke a kultúrne podmienky sú nevyhnutné piliere pre jej fungovanie. Nemenej dôležité, resp., veľmi dôležité faktory jej fungovania sú vzájomná láska rodičov, láska rodičov k deťom aj k širšej rodine, humanistická výchova detí, starostlivosť o deti a každodenná komunikácia rodičov a detí. Každý normálny človek vstupujúci do manželského zväzku túži po takejto rodine. Realita je však iná? Máme mnoho rodín, ktoré neplnia svoje funkcie, svoje rodičovské role, žijú viac pracovný ako rodinný život, je pre nich ľahšie zladiť ho, nerozumejú sebe, ani partnerovi a deťom, trávia viac času mimo rodinu.

Ked' počúvame osudy niektorých rodín, analyzujeme empirické zistenia o rodinách, analyzujeme diplomové a bakalárske práce, ktoré sme viedli na témy vplyvu rodinného prostredia na deti, stavíme si otázku, prečo majú niektorí rodičia deti? Aké majú schopnosti vychovávať vlastné deti? Osudy detí poukazujú na nevšímavosť rodičov, nepoznanie detských potrieb, neschopnosť rozoznať dôsledky autoritatívnej výchovy, hrubosti, krutosti na osobnosť dieťaťa. Rodinné prostredie odhaluje rodičovské nedokonalosti ako uprednostňovanie niektorého z detí, preferovanie napr. syna pred dcérou, či biologického dieťaťa pred nevlastným. Nemenej nebezpečný je egoizmus rodičov, akceptujúci ich záujmy pred záujmami vlastných detí, neschopnosť vychovávať a poskytovať starostlivosť deťom. Z vonkajších faktorov, ktoré ohrozujú zdravý vývin detí sa vyskytuje v rodinách tlak na rodičovské pracovné výkony, nezamestnanosť jedného alebo oboch rodičov, choroba, neprítomnosť jedného z dôvodu rozvodu, úmrťia, alebo nepoznania rodiča, nízka hmotná úroveň. Mnohé deti ako ukazuje život a hovoria štatistiky, žijú v chudobe, nedostatku materiálnom, vzdelenostnom, jazykovom, alebo v nedostatku iného druhu podnetov. Práve otázka, čo možno urobiť z aspektu prevencie, poradenstva v oblasti výchovy, vzdelenávia pre

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

uvedené rodiny je predmetom tohto príspevku a predmetom činnosti odborníkov pomáhajúcich profesií medzi ktorých patrí aj sociálny pedagóg.

### I. Ohrozujúce faktory v rodinách, ktoré ovplyvňujú zdravý vývin detí

Podnetov, ktoré **ohrozujú** osobnostný vývin detí je mnoho: môžu byť na strane prostredia, na strane rodičov, na strane detí alebo vznikajú ich kombináciou. Pre mnohých rodičov sa môže zdať, že ide o nevinné podnety. No podnety zanechávajú stopy, ktoré sa môžu v priebehu života ukázať ako nezvládnuté.

Vychádzajúc zo sociálnej pedagogiky, používame klasické členenie prostredia, ktoré uvádzajú autori Lindner, 1888, Wroczynski (1968), Vaněk, (1972), Kraus, (2001), Bakošová, (2011), Bendl, 2015). Z typológie prostredia, ktorú uvádzajú spomínaní autori možno poukázať na to, že rôzne typológie prostredí rozlične vplývajú na deti. Napr. prostredie **podnetovo poškodzujúce emócie detí**. V prostredí prevláda hnev, citová nevyrovnanosť, napätie jedného alebo oboch rodičov, neschopnosť zvládať bežné alebo náročné životné situácie v rodine pokojne. Potom aj výchova detí vedie cez príklad rodiča k nezvládnutým reakciám.

Ako uvádza Komárik (1999), nezdravé prostredie poškodzuje emocionálny vývin detí. Dôsledky tohto prostredia a interakcie napäťa v ňom vplývajú na deti tak, že deti nevedia zvládať situácie hier, neúspechov a prehier bez plácu, zlosti, hnevu. Príklad rodičov a situačné pôsobenie prostredia im poskytuje model napodobňovania a dojmu, že ho treba zvládať práve tak ako ich zvládajú rodičia - hnevom. Deti sú pod tlakom, môžu sa správať ustrašene, často sa zaliečajú, striedajú nálady.

Ďalší typ rodinného prostredia, ktorý negatívne ovplyvňuje deti je **prostredie podnetovo chudobné** – v rodine je nedostatok intelektových ale aj citových podnetov, či podnetov pre stimulovanie detí k činnosti, k vzdelávaniu, ku všímavosti, empatii. K uvedenej rodine sa používajú aj podobné charakteristiky ako **sociálne znevýhodnené prostredie rodiny**. Toto prostredie má isté špecifiká: nízky stupeň vzdelania rodičov a rodinných príslušníkov, neúplnosť, nízky príjem na jedného člena, nízke profesijné postavenie členov, nezamestnanosť, nízka úroveň bývania, menšinový pôvod. V tomto pásmе znevýhodnenia je zaradená aj rodina rómska. Stimulujúcim a kompenzujúcim podnetom nedostatku podnetov rodinného prostredia pre tieto deti je školské prostredie, ktoré ponúka vzdelávanie, aj mimoškolské aktivity.

Do typov prostredia s ohrozujúcimi prvkami patrí **prostredie presýtené** množstvom podnetov: množstvo hračiek, kníh, krúžkov, podujatí, činností pre deti. Môže sa zdať, že všetko, čo rodinné prostredie z hľadiska bohatosti prvkov obsahuje, je aj stimulujúce pre deti. Nie je to tak. Množstvo môže preťažovať nervovú sústavu detí, tiež môže chýbať vysvetlenie významu zo strany rodičov. Neprítomnosť rodičov môže znamenať hru bez porozumenia, hru bez radosti. Rovnako je to aj s detskou literatúrou a s knihami. Ak deti nikto z rodičov nenaučil knihy prezeráť, rozprávať sa o nich, neskôr ich čítať, hovoriť o dojmach, pocitoch z počutého obsahu, deti sa nenaučia mať radi knihy, hľadať v nich zaujímavosti, dozvedať sa, vytvárať si názor. Uvedený typ prostredia môže byť ohrozujúcim aj vtedy, ak sú deti presýtené množstvom ponúk: prechádzajú napr. v mladšom školskom veku od jednej hry k ďalšej činnosti, ak striedajú aktivity a je ich cez deň, či týždeň mnoho, bývajú unavené, podráždené, množstvo im neprináša radosť. Naopak, zaťažuje ich.

K ohrozujúcim faktorom v rodinnom prostredí patrí aj **absencia hodnôt**, resp. žiadna výchova k hodnotám. Ak vychádzame z hypotézy, že deti si majú v rodinnom prostredí postupne utvárať hodnoty, rozoznať pseudo hodnoty a pravé hodnoty, neskôr si ich zvniútoriť a v dospelosti ich uplatňovať, resp. chrániť, tak je potrebné kompenzovať tento nedostatok v rodine. Ide o to, aby deti poznali a pochopili, že medzi dôležité hodnoty patria život, zdravie, rodina, vzdelanie, priateľstvo, viera, láska, mravnosť a ďalšie. Nepoznanie

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

hodnôt sa prejaví najmä v konzumnom prístupe rodiny a detí k životu. Morálne hodnoty sú v takých rodinách príčinou vzniku mnohých ďalších nepriaznivých faktorov ako je alkoholizmus, strata práce, promiskuitný spôsob života, čo je pre deti obzvlášť nevhodným príkladom.

Mnohé vedecké práce o rodinnom prostredí Čáp (1996), Višňovský (2007), Bakošová (2000), Potočárová (2008) napovedajú o tom, že rodičia používajú **nevzhodný štýl výchovy**. Napr. autoritatívny, nerešpektujúci práva a potreby detí. Vychovávajú tak, ako boli sami vychovávaní, resp. hľadajú vlastný štýl a nepoznanie ich vedie k presvedčeniu, že moc nad dieťaťom je vhodná forma výchovy. O opaku tohto tvrdenia nás presvedčajú mnohé kazuistiky o násilníkoch Heretik (2004), Kolář (1997), Ríčan (1995), Bakošová, (2000), ktorí odovzdávajú poznanie, že páchatelia páchali násilie na slabších preto, že ho zažili na vlastnej osobe vo svojej rodine. Nemožno neakceptovať tvrdenie, že „násilie plodí ďalšie násilie“.

K nevhodným štýlom výchovy zo strany rodičov patrí aj **prílišné ochranárstvo rodičov voči deťom**. Ochrana detí pred ohrozením je povinnosťou rodičov. Ako uvádza Rebowski (1972), deti ktoré sú rodičmi nadmerne chránené, správajú sa v dospelosti infantilne, nedôverujú iným autoritám, správajú sa nesamostatne. Ide o rodičov, ktorí majú deti v neskoršom veku, alebo aj o jedného rodiča, ktorý ostáva s dieťaťom po rozvode alebo po smrti partnera sám.

Ani **zanedbávanie detí** v rodinách nie je vhodný štýl vychovávania. Zanedbávanie starostlivosti (zdravotnej, hmotnej, z hľadiska kvality stravy, bývania a ošatenia, výchovy a vzdelávania) je pre deti zlým vienkou do života. Frustrácia ako znak neuspokojených základných a nadstavbových hodnôt sa prejavuje v ďalšom období života dieťaťa. Vo vzorke rodičov kedy sme skúmali syndróm CAN (Bakošová, 2003) sme mali aj takých rodičov, ktorí nemilovali svoje dieťa – napr. dieťa, ktoré nebolo plánované, alebo narodené mimo manželstvo, alebo narodené nežiaduce pohlavie (miesto syna sa narodí dcéra). Opovrhovanie, prehliadanie, nedostatok lásky, dotyku, očného kontaktu, či komunikácie dieťaťa postupne v priebehu života sociálne „vylučuje“ napr. na ulicu, alebo inde, kde mu frustrované potreby nahradia.

Z rodičovských štýlov výchovy vyplývajú a vzájomne sa aj dopĺňajú s výchovou aj **interakcie medzi rodičmi a deťmi**. Ktoré sú nežiaduce, či ohrozujúce? Určite sem patria konfliktné, neschopné hľadať žiaduce formy spolužitia. Konflikty môžu vznikať z rozličných sociálnych rolí, z nerovnakých požiadaviek, pravidiel, či predstáv a postojov. Je vhodné, ak rodičia prejavia ako dospelí „múdrost“ a ukážu deťom príklad, že konflikty možno riešiť dohodou a rešpektovaním pravidiel.

Aj keď poznania o deťoch a ich výchove v rodinách je mnoho, výskumu o nich nikdy nie je dosť. Nech je uvedená typológia ohrození a nevypovedaných zistení podnetom pre študentov a výskumníkov sociálnej pedagogiky. So spomínanými rizikovými faktormi sa dá niečo robiť. Poľská sociálna pedagogika na to používa metódu kompenzácie nevhodných podnetov vhodnými. Čo sa darí menej zlepšovať v rodinnom prostredí a osobnosť detí ohrozenie často krát s následkami, sú **rizikové faktory** ako smrť rodiča, rozvod, choroba, alkoholizmus, závislosť na drogách, prostitúcia.

### **II. Spoločenské a individuálne možnosti pomoci rodine**

Miesto formulovania možností ako pomáhať rodine sa pokúsime sformulovať základné otázky, ktoré by realizátorom sociálnej a rodinnej politiky mohli dať podnet v tom, ako rodine pomôcť na úrovni sociálnej a výchovnej.

1/ Aká je spolupráca medzi decíznymi orgánmi MPSVR SR ako realizátormi rodinnej politiky a legislatívy a vysokými školami, ktoré pripravujú sociálnych pracovníkov, sociálnych

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

pedagógov a iných odborníkov pre prácu s rodinou, realizujúcimi výskumné úlohy, sondy, prieskumy o rodine na rozličných úrovniach?

*Naše stanovisko vyplýva zo skúsenosti vzájomnej spolupráce s rezortom práce sociálnych vecí a rodiny jednak na úrovni expertíznej činnosti v príprave koncepcie rodinnej politiky v 90.*

### 5

*rokoch a tiež v koordinácii praxí vysokoškolákov – sociálnych pedagógov v tomto rezorte na pracoviskách sociálnych. V súčasnosti vnímame situáciu tak, že ministerskí úradníci využívajú odborné a výskumné zistenia často sporadicky a jednostranne, napr. iba poznanie odborníkov teórie sociálnej práce a práva. V ich opatreniach pre rodinu sa odrážajú politické ciele, menej odborné, vedecké poznanie a potreby praxe zamerané na výchovu a prevenciu. Nekonzultujú s vysokoškolskými pedagógmi o tom, či je sociálna práca s rodinou na úradoch práce kvalifikačne zastúpená odborníkmi vysokých škôl alebo stredoškolsky vzdelanými – lacnejšie zaplatenými pracovníkmi. Či je ich činnosť odborná alebo administratívna? Napr., pracuje odborník pre rodinu s formulárom alebo priamo s klientmi- s rodinou a jej členmi? Realizujú sociálni pracovníci terénnu prácu s rodinou alebo sa zaoberajú klientmi, rodinou iba administratívne?*

2/ Je vysokoškolská príprava sociálnych pracovníkov/ sociálnych pedagógov konzultovaná s potrebami rezortu práce sociálnych vecí a rodiny? Vidia reálne ministerskí pracovníci, že niektoré miesta majú vykonávať absolventi vysokých škôl a iné absolventi stredných škôl?

*Iniciatíva by mala byť zo strany oboch partnerov viest' dialóg. Nemôže ministerstvo zakázať alebo limitovať vzdelávanie na vysokých školách v sociálnej oblasti. Vzdelávatelia vysokých škôl by však mali poznáť a reflektovať potreby praxe v danom rezorte a brať do úvahy spoločenské hľadisko a možnosti spoločnosti. Ak však ciele spoločnosti smerujú k existencii sociálneho štátu, je nevyhnutné zo strany decíznych pracovníkov monitorovať, kde sa realizuje vysokoškolská príprava sociálnych pracovníkov a sociálno výchovných pracovníkov / sociálnych pedagógov, s akým profilom absolventa a v ktorých inštitúciách možno ich odbornosť a kompetencie využiť. Môže monitorovať situáciu o tom, kde sa vyžaduje na miesto práce s rodinou absolvent odboru pomáhajúcich profesíí s vysokou školou a kde absolvent s úplným stredoškolským vzdelaním, ak sám riaditeľ odboru ministerstva práce, má vzdelanie z odboru dopravy? Môžu odborníci s iným ako humanitným vzdelaním akceptovať vzdelenosť, odbornosť ako predpoklad pre výkon práce s rodinou? Alebo stačí na tento post iba politická príslušnosť?*

3/ Vznik neziskových organizácií pomáhajúceho charakteru v spoločnosti napovedá o tom, či ich vznik nie je suplovaním nedostatočnej štátnej rodinnej politiky, ktorú riadi rezort MPSVR?

*Vznik napr. Materských centier, Centier pomoci pre rodinu, Organizácií na pomoc profesionálnym rodinám pri výchove detí z detských domovov- Návrat, organizácií ako Pomoc rodinám v ohrození, Pomoc v núdzi, Pomoc rodinám s deťmi - sú svedectvom toho, že po roku 1990 postupne vzniklo množstvo cielových skupín rodín s rozličnými potrebami, ktoré vyžadujú pomoc hmotnú, ale aj inú odbornú. Inštitucionálne zakotvenie našli pod rúškom nadšených dobrovoľníkov, ktorí dokázali zastrešiť ich potreby. Pracujú v nich dobrovoľníci, ktorí nezištnne pomáhajú. Dokedy bude ich činnosť založená na nadšení a bez finančného ohodnotenia, resp. s nízkym finančným ocenením? Ked' nastúpi „syndróm Burnout efekt“ kto im bude pomáhať? Nemohlo by sa tomu predchádzať a pre vysokoškolsky vzdelaných absolventov utvárať pracovné miesta, ktoré by rodine pomáhali na rozličných úrovniach a ich zriaďovateľom by bol štát?*

4/ Aké opatrenia robí štátna rodinná politika pre zladenie rodinných a pracovných príležitostí? Do akej miery využíva ponuky Európskeho dokumentu o možnostiach využívať materskú dovolenkú aj mužom? Aké pracovné príležitosti ponúka vysokoškolsky vzdelaným matkám

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

s maloletými deťmi, ktorých manželia sú pracovne vytiažení? Ako pracuje s predsudkami („muž zarába, žena vychová“?)

*Na jednej strane oceňujeme, že štát na rodinná politika zverejnila tento emancipačný európsky dokument. Monitoruje však jeho využívanie v praxi? Nikdy v histórii ešte existencia dokumentov nezabezpečila ich úspešné fungovanie. Všetko je potrebné evidovať v procese, monitorovať úspechy ale aj problémy. Najväčší problém vidíme v myšlení vedúcich pracovníkov nastavených na pracovný výkon, ktorý často krát neakceptuje človeka/zamestnanca ako manžela, otca rodiny (môže ísť aj o zamestnanú matku). Ktorý iný rezort má zabezpečovať a dbať aj o kvalitu života rodín práve akcentom na poskytovanie benefitov pre zamestnancov a ich rodiny?*

Ak máme byť objektívni, musíme uznať, že rezort Ministerstva práce sociálnych vecí a rodiny SR podporuje rodiny: napr. matky na materskej/ otcov na rodičovskej dovolenke, rodiny v hmotnej núdzi, zdravotne znevýhodnené, nezamestnané, vdovy, vdovcov a ďalšie iné cieľové skupiny. Rodičia – matky dostávajú materský/ rodičovský príspevok, prídatky na deti, pomáha sa rodinám v hmotnej núdzi, dbá sa o zabezpečenie životného minima, štát zabezpečuje sociálno-právnu ochranu.

Uvedenými otázkami sme chceli upozorniť na rezervy, ktoré je možné otvoreným dialógom a dohodami postupne zlepšovať a tak urobiť viac pre rodiny ako doposiaľ. Rezervy, ktoré štát neviduje spočívajú v tom, že odborníkov, ktorých vzdelávajú vysoké školy nevyužíva práve pre profesionálnu prácu v oblasti výchovy, prevýchovy, poradenstva a prevencie.

Odborníkov pomáhajúcich profesií pribúda za posledné desaťročie. Súvisí to s rozvojom vysokoškolských študijných odborov ako je sociálna pedagogika, sociálna práca a psychológia, špeciálna, liečebná pedagogika. Laická verejnosť chápe odbornú pomoc pre rodinu najviac cez pracovníkov Úradu práce, sociálnych vecí a rodiny, alebo prostredníctvom psychologickej formy pomoci, ktorá fungovala prostredníctvom poradní. Poradne sídlili v každom meste, alebo v obvode – Psychologické poradne pre páry, rodinu a jednotlivca. V súčasnosti sídlia poradne pri úradoch práce, sociálnych vecí a rodiny.

K pomoci jednotlivcom značne prispievajú aj mnohí absolventi odborov zameraných na pomáhajúce profesie, ktorí si hľadajú inštitucionálne zakotvenie či už v štátom alebo v neštátnom sektore.

Jednou z takých možností, je činnosť sociálneho pedagóga ako odborníka pre prácu s rodinami s rozličnými sociálnymi problémami, s rodinami v oblasti výchovy detí. Túto profesiu využívajú v mnohých krajinách aj pri práci s rodinou. Napr. v Nemecku, v Poľsku, v Slovinsku, vo Fínsku, Švédsku. Sociálny pedagóg je absolventom univerzitného vzdelania odboru vedy o výchove, odborníkom pomáhajúcich profesií. Má všeobecné a špecifické kompetencie. Okrem odboru pedagogika (história výchovy, teória výchovy, sociálna pedagogika, metódy sociálnej pedagogiky, pedagogika voľného času, pedagogická diagnostika) je vzdelaný aj v príbuzných vedách ako sociológia, teória sociálnej práce, špeciálna pedagogika, psychológia). Preto má výhradné kompetencie pracovať s rodinou a s výchovou detí pred inými odborníkmi, ktorí na výchovu nie sú vo vysokoškolskej príprave vzdelávaní. Ich odbornosť o výchove vychádza iba z ich východiskovej alebo novo založenej rodiny. Tvorcovia učebných plánov vysokých škôl odborov sociálna práca, sociológia, psychológia, verejná politika, právo, nezačleňujú vedy o výchove do obsahu vzdelávania. Ale neštítia sa „profesionálne“ o výchove, prevencii, poradenstve z poznatkov z vied o výchove v praxi profesionálne radíť, viest diskusie, komunikovať. Odpovede o profesijnej etike nech si zodpovedia všetci tvorcovia učebných plánov, pre ktorých bola pedagogika prostriedkom pre získanie vyššieho vzdelania, získania titulu, či pedagogickej hodnosti.

I napriek uvedeným faktom sa chceme nádejať o tom, že poznanie vied o výchove nezapadne prachom a bude mať svoje uplatnenie aj odborníkmi sociálnej pedagogiky pri práci

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

s rodinou. Jedným z príkladov, na ktorý môžu v práci s rodinami sociálni pedagógovia nadväzovať je program Homebuilders, ktorý sme publikovali v roku 2005, 2006, 2008.

### **Záver**

Rodina je najdôležitejšia inštitúcia. Inú formu spolužitia zatiaľ história neoverila. Rodina formuje, utvára, vychováva. Zároveň ohrozenie, devalvuje zdravý vývin detí. Štát a neštátne organizácie pomáhajú rodine, páru, jednotlivcom. Obsadzovanie odborníkov – absolventov sociálnej pedagogiky pre prácu s rodinou je iba sporadické. Odporúčame zainteresovaným poznanie vied o výchove, využívanie jej poznatkov, výskumov a osvedčených praktických programov v tom, aby sa život detí v rodinách stal aj vďaka odborníkom kvalitnejší.

### **Literatúra:**

- BAKOŠOVÁ, Z. 1996. *Modely výchovy v rodine*. In: Pedagogická revue, roč. 50, č. 4, s. 222 – 233. ISSN 1335 - 1982.
- BAKOŠOVÁ, Z. 2000. *Sociálnopedagogický program pomoci týraným, zneužívaným a zanedbaným deťom*. In: Transformácia školy v podmienkach pluralitnej demokracie. Zborník príspevkov z výskumnej úlohy. Pšenák, J. (edit). Bratislava: UK. s.136 – 165. ISBN 80 223-1472-2.
- BENDL, S. 2014. *Nárys sociálnej pedagogiky*. Praha: Karlova univerzita,
- ČÁP, J. 1996. *Rozvíjení osobnosti a zpôsob výchovy*. Praha: TRA s.r.o. Příbram. ISBN 80 – 85866 - 15 - 3.
- KINNEY, J – HAPALA, D. – BOOTH, C. 1991. *Keeping Families Together: The Homebuilders Model*. Washington: 1991, 235 s.
- KOLÁŘ, M. 1997. *Skrytý svět šikanovávní*. Praha: Portál, 1997. 127 s. ISBN 80 – 7178- 123 – 1.
- KOMÁRIK, E. 1999. *Pedagogika sociálne a emocionálne narušených*. Bratislava: UK, 1999. ISBN 80-223 – 1394 – 7.
- KRAUS, B. 2008. *Základy sociálnej pedagogiky*. Praha: Portál, 215 s. ISBN 9788073 673833.
- LINDNER, G.A. 1888. *Paedagogika na základe nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Roudnice: A. Mareš, 1888.
- POTOČÁROVÁ, M. 2008. *Pedagogika rodiny*. Bratislava: UK, 2008, 216 s. ISBN 978-80-223-2458-8.
- REBOWSKI, F. 1972. *Wiezi uczuciowe v rodzinie*. Warszawa: 1972.
- ŘÍČAN, P. 1995. *Agresivita a šikana medzi dětmi*. Praha: Portál, 1995. 95 s.
- VANĚK, J. 1972. *K biologických, psychologickým a zřetelům výchovy*. Praha: SPN, 1972.
- VIŠŇOVSKÝ, L. 2007. *Rodinná výchova*. Banská Bystrica: UMB. 2007. ISBN 978-80-8083-443-2.

Doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc.  
Katedra pedagogiky  
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského  
Moskovská 2  
81106 Bratislava

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

### **ODMENY A TRESTY AKO METÓDY FORMOVANIA MORÁLNYCH POSTOJOV VO VÝCHOVE V SLOVENSKEJ REPUBLIKE A NEMECKEJ SPOLKOVEJ REPUBLIKE**

**Lujza Koldeová**

**Anotácia:** Príspevok sa zaobera aplikáciou odmien a trestov v rodinnej výchove a ich chápaním ako metód formovania morálnych postojov. Danú problematiku prezentujeme z teoreticko-empirického hľadiska so zameraním na porovnanie uplatňovaných odmien a trestov v Slovenskej republike a Nemeckej spolkovej republike.

**Kľúčové slová:** odmeny, tresty, funkcie odmien a trestov, pôsobenie odmien a trestov, metódy hodnotenia, morálne postoje, výchova, výchovný proces, rodina

**Annotation:** The article deals with the current problematic of applying rewards and punishments as methods of forming ethic mindset in family education from a theoretical-empirical perspective. It is focussed on the comparison of applying rewards and punishments in Slovakia and Germany.

**Keywords:** awards, punishments, function of awards and punishments, influence of awards and punishments, methods of assessment, ethic mindset, education, educational process, family

Súčasná situácia v oblasti výchovného procesu v rodinách poukazuje na nevyhnutnú potrebu zaoberať sa problematikou hodnotenia správania a konania. Hodnotenie plní vo výchove významnú úlohu, pretože pôsobí na emocionálnu stránku človeka, ovplyvňuje jeho správanie a konanie, rozvíja jeho mravné, charakterové a vôlevoé vlastnosti, vplyva na tvorbu hodnotového systému a formuje jeho morálne vedomie, postoje a kompetencie.

Odmeny a tresty ako metódy hodnotenia vo výchove považujeme v súčasnosti za veľmi aktuálne. Stále intenzívnejšie sa diskutuje o dôležitosti pozitívneho hodnotenia, ako aj o minimalizovaní aplikácie trestov pri výchove detí, pričom mimoriadna pozornosť sa venuje hlavne fyzickým trestom. Východiskom týchto diskusií sú medzinárodné právne dokumenty zamerané na ľudské práva, ktoré stanovili povinnosť pre všetky členské štáty Rady Európy legislatívne uzákoníť zákaz telesného i psychického trestania detí v rodine i škole.

Každý človek, a dieťa zvlášť, potrebuje, aby jeho správanie a konanie boli ohodnotené. Odmena, uznanie budú pre dieťa znamenať, že jeho činnosť je potrebná a žiaduca, že má význam. Ak sa rodičia nevyjadria, bude dieťaťu chýbať sociálne ubezpečenie, stráca istotu, nevie na čom je, či sú rodičia s ním spokojní, alebo či robí chyby.

Hodnotenie v rodinách sa realizuje výchovnými metódami – odmenami a trestami, pomocou ktorých môžu rodičia schvaľovať, podnecovať alebo odsudzovať určité správanie alebo konanie dieťaťa. V tomto zmysle môžu rodičia pomocou odmien a trestov pôsobiť aj na morálne vedomie dieťaťa a formovať jeho morálne postoje. Odmeny a tresty môžu prispievať aj k vytváaniu trvalých postojov dieťaťa k určitým zásadám, ideálom, hodnotám a mravným normám.

V najširšom zmysle môže byť pre človeka odmenou uspokojenie ktorejkoľvek z jeho aktualizovaných potrieb a trestom jej frustrácia. Vo výchovnom procese sú odmeny a tresty chápané prevažne v užšom zmysle ako zámerne navodené následky splnenia alebo nesplnenia určitých požiadaviek (Bastian, 1995).

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Odmena znamená kladné ohodnotenie správania, podnecuje a stimuluje k lepšiemu správaniu. Odmeny pôsobia kladne na osobnosť, spôsobujú radosť, uznanie, aktivizujú dieťa do ďalšej pozitívnej činnosti (Matějček, 2007).

Trest odsudzuje nevhodné správanie a podporuje správanie vhodné. Pedagogický význam trestu spočíva v upozornení dieťaťa na nesprávnosť jeho činností. Trest ako efektívna výchovná metóda by mal dieťaťu ukázať cestu nápravy a zabrániť opakovaniu nevhodného správania v budúcnosti (Matějček, 2007).

Pri výchove je nutné si uvedomiť si, že odmenou a trestom nie je to, čo rodičia ako odmenu alebo trest pre dieťa vymyslia, ale to, čo dieťa ako odmenu a trest prijíma a prežíva. Je to ovplyvnené individualitou dieťaťa, dokonca sa môže paradoxne stať, že trest bude pre dieťa „odmenou“. Vnímanie odmeny alebo trestu závisí od hodnotového systému človeka a jeho sociálneho prostredia, od vzájomného pomeru noriem a hodnôt človeka a prostredia k univerzálnym hodnotám celej spoločnosti (Matějček, 2007).

Preferencia odmien alebo trestov vo výchove je nielen otázkou ich efektívnosti, ale aj etickou otázkou. Hovorí sa, že v celom našom živote je najoptimálnejšou zlatá stredná cesta. Vo výchove to platí dvojnásobne.

### Odmeny a tresty vo výchove z hľadiska ich pôsobenia.

Odmeny a tresty súvisia so splnením alebo nesplnením toho, čo rodičia od dieťaťa očakávajú, toho, ako sa dieťa malo správať, čo malo urobiť apod. Z tohto hľadiska sú odmeny a tresty úzko prepojené s motiváciou. Odmeny a tresty na jednej strane závisia od motivácie detí, na druhej strane ich motiváciu výrazne ovplyvňujú (Menck, 1998).

Vnímanie odmien a trestov je výrazne determinované vekom dieťaťa. Podľa veku rozoznávame tri stupne vnímania odmien dieťaťom (Čečetka, in Žilínek, 1998):

- **Odmena ako lákadlo.** V ranom detstve plní odmena funkciu lákadla. Dieťa sa správa žiaducim spôsobom, pretože sa snaží získať určitú odmenu.
- **Odmena ako pozitívna odplata.** V tomto chápaní predstavuje odmena protihodnotu za žiaduce správanie alebo činnosť.
- **Odmena ako prostriedok mravného formovania.** Postupne, so zvyšujúcim sa vekom, dochádza k premene vnímania odmeny a dieťa začína chápať odmenu v zmysle mravného sebaformovania.

Podobne pri trestoch s ohľadom na ich dôsledky rozoznávame nasledovné tri stupne ich vnímania (Čečetka, in Žilínek, 1998):

- **Trest ako zastrašenie.** V raných obdobiach plní trest skôr zastrašovaciu funkciu. Tresty tu vyvolávajú nepríjemnú, negatívnu predstavu, ktorá má odradiť dieťa od nevhodného správania v budúcnosti.
- **Trest ako odplata.** Ak má trest pôsobiť na dieťa ako odplata, musí dieťa dosiahnut' istý stupeň duševnej vyspelosti a schopnosti prežiť vinu.
- **Trest ako prostriedok mravného formovania.** Vyšší stupeň morálnej účinnosti sa rozvíja spravidla až v puberte, kedy dieťa už vie chápať svoj čin ako priestopok a zvyčajne je schopné uvedomiť si nevhodnosť svojho správania alebo konania. Hlavným cielom trestania je vyššia mravná náprava dieťaťa a postupne sa začína rozvíjať aj jeho mravné uvedomenie (Čečetka, in Žilínek, 1998).

Pri výbere vhodnej odmeny a trestu by mali rodičia brat' do úvahy viaceré faktory. Za jedno zo základných kritérií efektívnosti výchovnej metódy sa považuje vek, pohlavie a osobnosť dieťaťa. V tejto súvislosti vychovávateľ vyberie vhodnú odmenu alebo trest.

Odmeny a tresty plnia vo výchove tieto základné **funkcie** (Průcha, 2003):

### 1. Informačná funkcia.

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

Odmeny potvrdzujú správnosť správania alebo konania dieťaťa. Ich význam je v tom, že prinášajú dieťaťu informácie o tom, nakol'ko jeho správanie zodpovedá požiadavkám, ktoré sú naň kladené autoritou - rodičmi alebo inými vychovávateľmi. V súvislosti s odmenou je dieťa informované o tom, že jeho správanie bolo v súlade s požiadavkami, a že sa má v budúcnosti opakovať.

Trest pre dieťa znamená konštatovanie nesprávnosti jeho konania alebo správania. Potrestanie informuje dieťa o tom, že jeho správanie alebo konanie nie je v súlade s požiadavkami a v budúcnosti by sa nemalo opakovať. Trest však dieťa zvyčajne neinformuje o žiaducom správaní (Hrabal et al., 1989).

Odmeny a tresty poskytujú cenné informácie aj vychovávateľovi, pre ktorého sú spätnou väzbou jeho výchovného pôsobenia. Matka a otec môžu na základe reakcií dieťaťa na danú odmenu alebo trest korigovať svoje ďalšie výchovné pôsobenie.

### **2. Motivačná funkcia.**

Primeraná a vhodne zvolená odmena vyvoláva priaznivý postoj dieťaťa k svojmu správaniu a navodzuje v ňom radosť, úspech a pozitívne pocity. Zvyšuje tiež výkonnosť a pravdepodobnosť, že sa dieťa bude rovnako správať aj v budúcnosti.

Základnou funkciou trestu je zabrániť opakovaniu nežiaduceho správania. Ak určité správanie pravidelne sprevádza nepríjemný zážitok, je predpoklad, že dieťa sa v budúcnosti bude snažiť vyhnúť takému správaniu a neopakovať ho. Možno konštatovať, že dnešný trest podmieňuje rozhodovanie v budúcnosti (Hrabal, 1989).

Motivačný účinok odmeny i trestu závisí predovšetkým od toho, ako dobre rodičia poznajú osobnosť dieťaťa, ktoré hodnotia. Rodičia musia zvážiť, či ponúkaná odmena je pre dieťa skutočnou odmenou. Je výchovne nesprávne a neúčinné odmeniť dieťa niečím, čo ono samotné nevníma ako odmenu. Dieťa by sa malo s odmenou stotožniť, priať ju bez výhrad a nepochybovať o nej. Podobne pri udelení trestu je potrebné uvedomiť si, či daný trest je pre dieťa skutočne trestom. Niekedy sa dokonca môže stať trest pre dieťa „odmenou“ (Matějček, 2007).

### **3. Interpersonálna funkcia.**

Dieťa chápe odmenu a trest nielen ako konštatovanie určitej skutočnosti, ako informáciu o správnosti alebo nesprávnosti svojho správania alebo konania. Odmenu i trest vníma aj ako vyjadrenie pozitívneho alebo negatívneho osobného vzťahu rodičov k nemu, ako prejav rodičovskej mienky o ňom, ako výraz osobnej dôvery a perspektívnosti vzťahu (Hrabal, 1989).

Preto je mimoriadne dôležité, aby bol v každom hodnení vyjadrený emocionálny vzťah rodičov a detí. Odmena dáva dieťaťu najavo rodičovu spokojnosť a súhlas s jeho konaním a potrváže, že ho akceptujú a prijímajú. Vhodne zvolená odmena pôsobí obojstranne - na vychovávateľa i na vychovávaného. Prehľbuje ich vzájomný vzťah, dôveru a vyvoláva spoločnú radosť a uspokojenie. Aj v teste musí byť vyjadrený emocionálny vzťah medzi rodičom a dieťaťom. Negatívnym hodnením rodičia vyjadrujú osobnú nedôveru a sklamanie, trestom poukazujú na neperspektívnosť vzájomného vzťahu a narúšajú vzájomnú dôveru a priateľstvo.

Rodičia si musia pozorne všímať, ako pôsobia odmeny a tresty na prežívanie, správanie a morálku dieťaťa. Interpretácia vnímania odmeny alebo trestu dieťaťom ovplyvňuje jeho očakávania do budúcnosti, jeho rozhodovanie o ďalšom správaní a spoluutvára jeho sebavedomie. Je veľmi významné, ako vplyv hodnenia vníma samotné dieťa, ktoré kompetencie, hodnoty, morálne postoje a pocity u neho rozvíja. Odmeny i tresty majú teda svoju významnú kognitívne motivačnú dimenziu (Tóthová – Kostrub, 2012).

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

### Vybrané výsledky empirického výskumu

V priebehu rokov 2001 až 2008 sme realizovali empirický výskum zameraný na problematiku odmeňovania a trestania v rodinnej výchove. Výskum bol uskutočnený na výskumnej vzorke študentov všetkých druhov stredných škôl v dvoch krajinách: v Slovenskej republike (SR) a Nemeckej spolkovej republike (NSR).

V našom príspevku sa vzhľadom na rozsiahlosť výskumu zameriavame a prezentujeme len vybranú časť skúmanej problematiky.

### Ciele výskumu

- Zistiť preferencie pri odmeňovaní a trestaní v rodinnej výchove v SR a NSR.
- Zistiť frekvenciu uplatňovania jednotlivých druhov odmien a trestov v rodinnej výchove v SR a NSR.
- Poukázať na najčastejšie dôvody aplikácie odmien a trestov v rodinnej výchove v SR a NSR.

### Hypotézy výskumu

1. Rodičia zo SR preferujú slovnú pochvalu na rozdiel od rodičov z NSR, ktorí preferujú finančnú odmenu.
2. Rodičia aplikujú viac zákazy ako verbálne tresty.
3. Rodičia odmeňujú deti častejšie za vhodné správanie ako za dobré študijné výsledky.
4. Rodičia trestajú deti častejšie za nevhodné správanie ako za zlé študijné výsledky.

### Organizácia výskumu

Hlavnému výskumu predchádzala overovacia etapa predvýskumu realizovaného v mesiacoch apríl až jún 2001. Samotný výskum sme začali realizovať v septembri 2001 na troch druhoch stredných škôl v SR v okresoch Nitra, Levice a Kežmarok. V Nemecku sme výskum realizovali takisto na všetkých druhoch stredných škôl v okrese Freiburgu. Realizáciu výskumu sme ukončili v júni 2008.

### Metódy a metodika výskumu

Výskum bol orientovaný kvantitatívne. Ako hlavnú metódu sme použili dotazník vlastnej konštrukcie. Dotazník obsahoval informácie o cieľoch a úlohách, stručné vysvetlenie metodiky a spôsobu vyplňovania. Respondenti mali možnosť vybrať si pri zatvorených položkách niektorú z možností, ako aj vyjadriť vlastné názory pri otvorených položkách. Taktiež sme použili kombinované polouzavreté položky.

### Charakteristika výskumnej vzorky

Základný súbor nášho výskumu tvorili rodičia študentov navštevujúcich rôzne druhy stredných škôl v Slovenskej republike (okres Nitra, Levice a Kežmarok) a v Nemeckej spolkovej republike (okres Freiburg). Výber výskumnej vzorky sme realizovali kombináciou dostupného a zámerného výberu.

Typ školy	SR		NSR	
	n	%	n	%
Gymnázium	60	42,6	21	22,8
SOŠ/Realschule	44	31,2	45	48,9
SOU/Hauptschule	37	26,2	26	28,3
spolu	141	100,0	92	100,0

Tabuľka č.1 Počet rodičov podľa druhu školy

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

Rodičom sme distribuovali 190 dotazníkov v Slovenskej republike a 120 dotazníkov v Nemeckej spolkovej republike prostredníctvom ich detí – študentov stredných škôl. Návratnosť na Slovensku bola 74,2%, v Nemecku 76,6%. Do výskumného spracovania sme mohli zaradiť 141 dotazníkov od rodičov v SR a 92 rodičovských dotazníkov z Nemecka. Najväčšie zastúpenie zo slovenských rodičov, až 42,6%, mali rodičia detí študujúcich na gymnáziu, 31,2% tvorili rodičia detí zo SOŠ a 26,2% zo SOU.\* Pri respondentoch z Nemecka mali najväčšie zastúpenie, až 48,9%, rodičia, ktorých deti študujú na Realschule, 28,3% bolo rodičov, ktorých deti navštievajú Hauptschule a 22,8% predstavovali rodičia detí študujúcich na gymnáziu.<sup>o</sup>

\* Pozn. 1:

Výskum bol realizovaný v období, kedy stredné odborné učilištia boli samostatným druhom škôl.

### Výsledky empirického výskumu

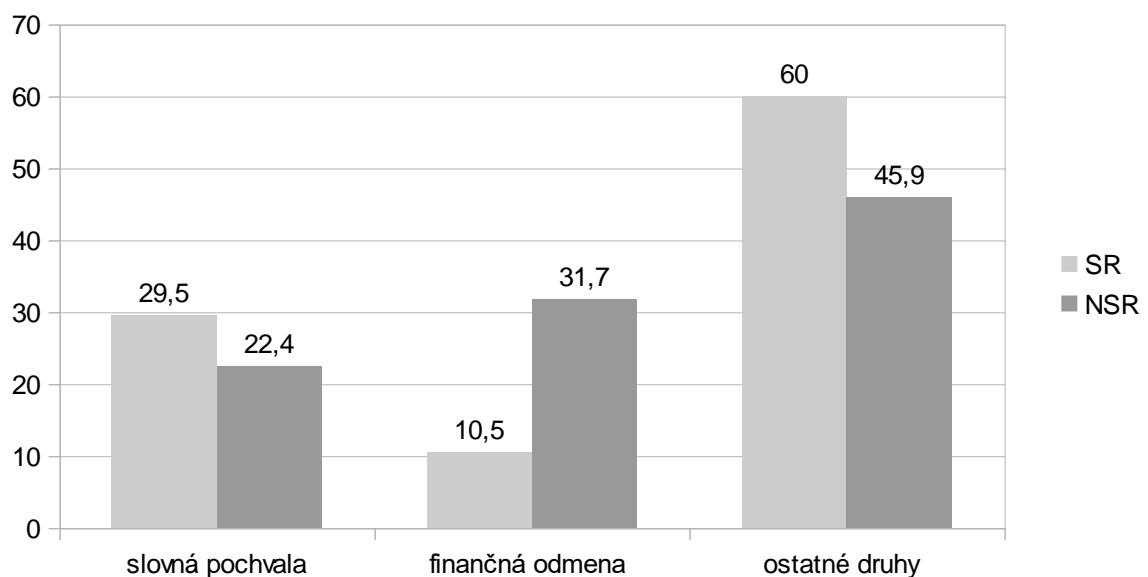
Na overenie stanovených hypotéz sme použili štatistický test na testovanie hypotéz o rovnosti dvoch alternatívnych rozdelení pri veľkých rozsahoch výberov. Pri tomto teste sme vychádzali z hodnoty testu „U“, pomocou ktorej sme overovali hypotézy.

Hypotéza sa potvrdila, ak je možné ju zaradiť do kritického oboru. Kritický obor pri  $p_1 \square p_2$  je  $W = (1,64; \square)$ , pri  $p_1 \square p_2$  je  $W = (-\square; -1,64)$ . ( $p_1$  znamená pravdepodobnosť hypotézy  $H_0$ ,  $p_2$  znamená pravdepodobnosť hypotézy  $H_1$ ).

Hypotéza č. 1

**Rodičia zo SR preferujú slovnú pochvalu na rozdiel od rodičov z NSR, ktorí preferujú finančné odmeny.**

Hypotéza sa potvrdila.



Graf č. 1 Preferované druhy odmien

Porovnanie výskumných údajov nám potvrdilo predpoklad, že zatialčo na Slovensku sa v rodinnej výchove preferuje slovná pochvala ako forma odmeny, nemeckí rodičia

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

uprednostňujú finančnú odmenu. Slovnú pochvalu ako preferovanú odmenu uviedlo 29,5% respondentov zo Slovenska oproti 22,4%, ktorí aplikujú najčastejšie finančnú odmenu. U respondentov z Nemecka je situácia opačná. Najviac preferovanou odmenou je finančná odmena, ako uviedlo veľmi vysoké percento, 31,7%, rodičov. Slovnou pochvalou je v rodinnom prostredí odmeňovaných 10,5% nemeckých študentov.

Slovná pochvala patrí medzi najdôležitejšie, najpozitívnejšie a najúčinnejšie výchovné metódy, pomocou ktorej môžu rodičia formovať morálne vedomie a postoje detí. Výhodou slovnej pochvaly je jej využitie v zmysle okamžitej reakcie na isté konanie alebo správanie dieťaťa. Možno ju uplatňovať prakticky v každom veku dieťaťa, pretože ju sprevádzajú aj mimika a gestika, na čo reagujú už aj najmenšie deti. Veľký význam slovnej pochvaly je v období dospievania, pretože rodičia často vyjadrujú vzťah ku svojim deťom, dávajú im najavo emócie, lásku a ocenenie. Slovná pochvala je jedným z najjednoduchších druhov odmeny, pretože si nevyžaduje žiadnu prípravu zo strany rodičov, ani žiadne materiálne prostriedky.

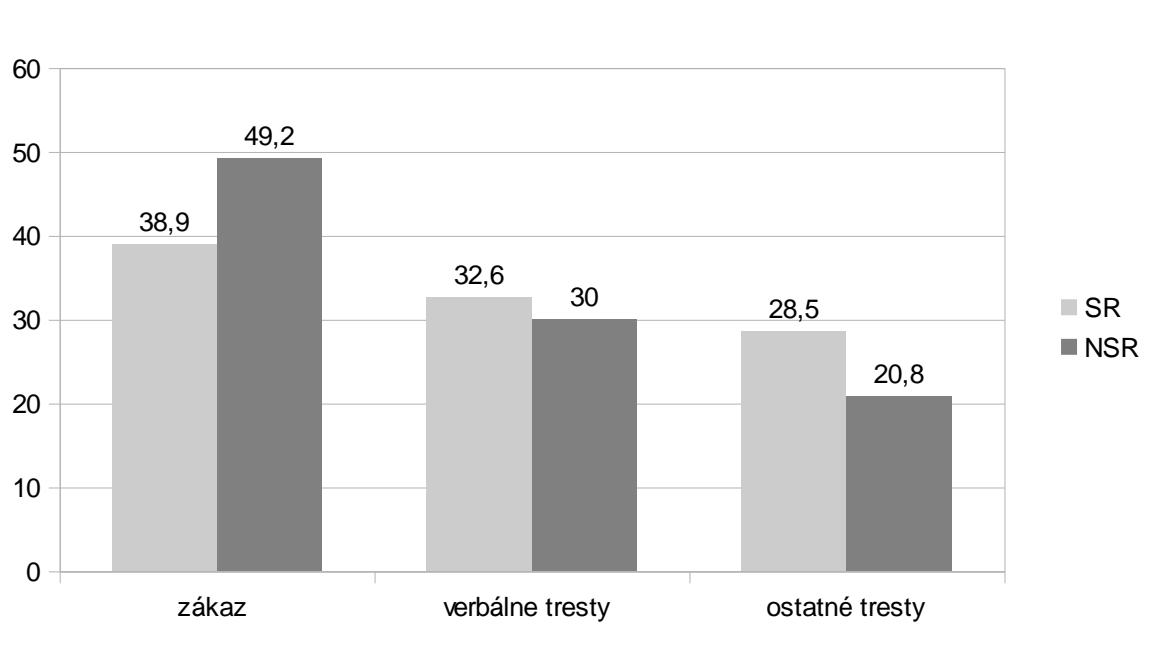
Usudzujeme, že preferovanie finančného odmeňovania v NSR oproti SR je spôsobené odlišnými socioekonomickými podmienkami medzi týmito krajinami. V Nemecku je dokonca zákonom stanovená výška vreckového pre deti podľa ich veku.

Odmeny by nemali zoslabovať vnútornú motiváciu dieťaťa. Prehnane zahrnovanie detí materiálnymi darmi a finančnými odmenami nepovažujeme za výchovne správne, pretože môže viesť k formovaniu nežiaducich morálnych postojov v zmysle preferovania materiálnych hodnôt a konzumného spôsoba života.

Hypotéza č. 2

**Rodičia aplikujú viac zákazy ako verbálne tresty.**

**Hypotéza sa potvrdila.**



Graf č.2 Preferované druhy trestov

Rodičia na Slovensku trestajú deti najčastejšie, v 38,9%, zákazom oblúbených činností, resp. zákazom stretávania sa s priateľmi, tzv. domácim väzením. V Nemecku je zákaz takisto

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

najčastejšie používaným druhom trestu, ako uviedlo 49,2% opýtaných respondentov. Verbálne tresty uplatňuje na Slovensku 28,4% a v Nemecku 27,5% rodičov.

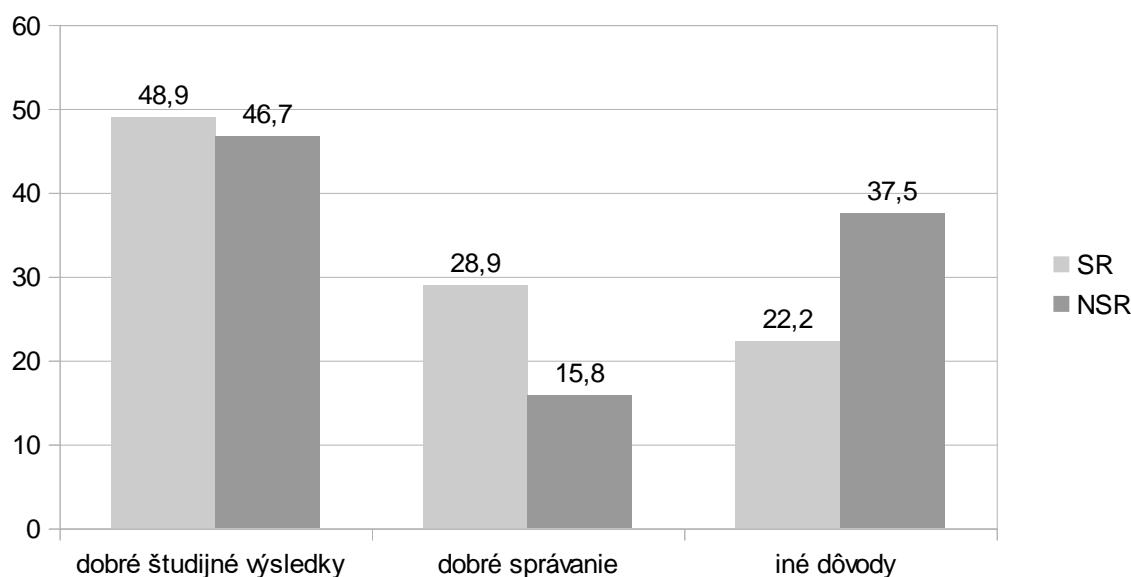
Rodičia predpokladajú, že deti si uvedomujú, že ak im zakážu ich obľúbenú aktivitu, napríklad hru na počítači, sledovanie televízie, používanie smartfónu, alebo im nedovolia íť von a stretávať sa s priateľmi, bude to mať na ne negatívne dôsledky. Ak rodičia zakážu deťom činnosti predstavujúce pre ne významné hodnoty, predpokladajú u detí snahu určité správanie v budúcnosti neopakovat'. V tejto súvislosti je však otázne, či sa deti budú zamýšľať nad nevhodnosťou svojho správania alebo konania. Skôr je pravdepodobné vyhýbanie sa nevhodnému správaniu z dôvodu, aby sa mohli venovať obľúbeným činnostiam.

32,6% respondentov na Slovensku a 30% nemeckých respondentov preferuje verbálne potrestanie v podobe zvýšenej intenzity hlasu, kriku alebo nadávok. Medzi verbálne tresty patrí aj vyhrážanie sa. Výchovným zámerom hrozí, že je vyvoláť v dieťaťi strach pred možným trestom a zabrániť tak nežiaducemu správaniu. Verbálne tresty nepovažujeme za vhodnú výchovnú metódu, pretože môžu u detí vyvoláť nervozitu, napätie, strach alebo rôzne neurózy. (Geißler, 1982)

### Hypotéza 3.

**Rodičia odmeňujú deti častejšie za vhodné správanie ako za dobré študijné výsledky.**

**Hypotéza sa nepotvrdila.**



Graf č. 3 Dôvody odmeňovania

Vo výskume sme zistili, že rodičia v oboch krajinách majú rovnaké dôvody na to, aby dieťa odmenili. Rodičia na Slovensku i v Nemecku odmeňujú deti najčastejšie za dobré študijné výsledky, až 48,9% v SR a 46,7 v NSR v presvedčení, že tým deti motivujú k pozitívному prístupu v plnení si školských povinností, k ešte väčšej usilovnosti a snahe. Odmeniť dieťa za vynikajúce výsledky v škole alebo za výborné vysvedčenie predstavuje vhodnú výchovnú stratégiu. Výchovne nesprávne je však udelovať prehnane veľa odmien a pochvál, pretože dieťa si ľahko navykne na odmenu za každý dobrý výkon a nebude chápať plnenie si školských záležitostí ako samozrejmú povinnosť. Môže sa stať, že dieťa bude od rodičov vyžadovať odmenu za každú dobrú známku a jeho požiadavky sa môžu časom stupňovať. Z

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

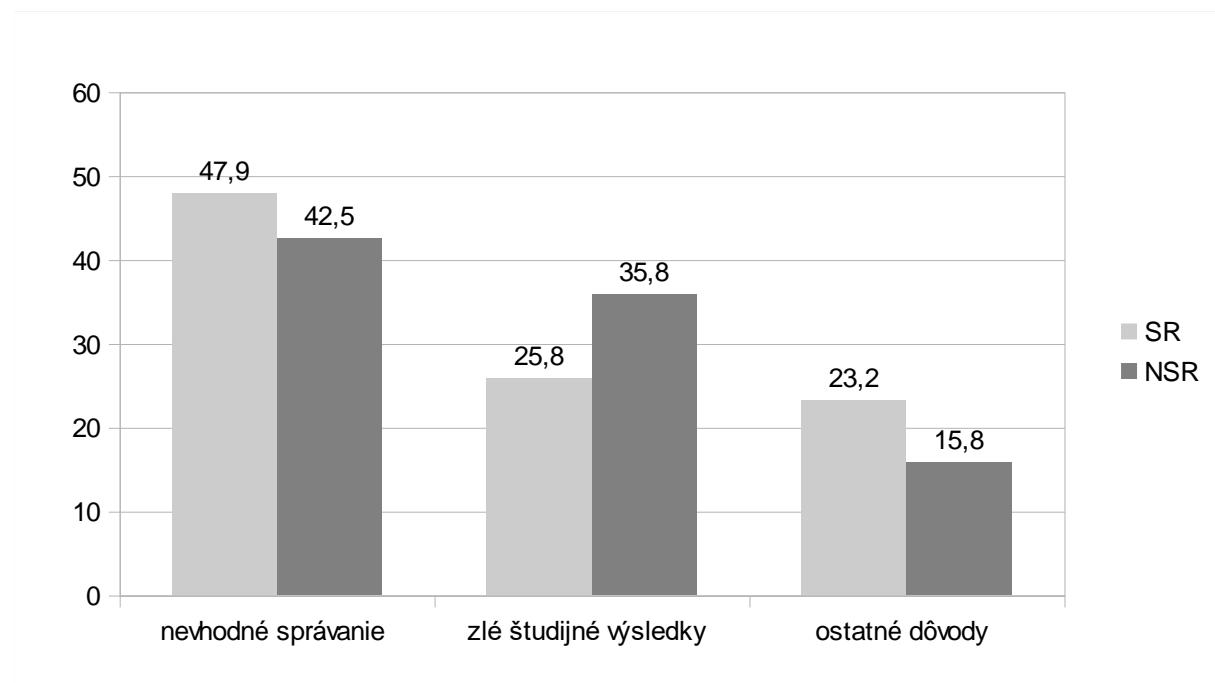
hľadiska formovania postojov detí sa odporúča vysvetliť im, že sa učia pre seba, nie pre odmenu. V tomto zmysle je vhodné formovať morálne postoje detí ku vzdelaniu ako k hodnote do budúcnosti, pre ich budúci život a povolanie.

28,9% slovenských a 15,8% nemeckých rodičov udeľuje dieťaťu odmeny za dobré správanie. Rodičia odmenou vyjadrujú svoju spokojnosť a radosť z toho, ako sa dieťa správa, zároveň sa ho udelením odmeny snažia motivovať k podobnému štýlu správania i v budúcnosti. Je výchovne žiaduce odmeniť mravné správanie dieťaťa, a tým formovať aj jeho morálne postoje.

### Hypotéza 4

Rodičia trestajú deti častejšie za nevhodné správanie ako za zlé študijné výsledky.

Hypotéza sa potvrdila.



Graf č.4 Dôvod trestania

Až 47,9% respondentov zo Slovenskej republiky a 42,5% z Nemeckej spolkovej republike uviedlo ako najfrekventovanejší dôvod udelenia trestu nevhodné správanie. Za zlé študijné výsledky trestá 25,8% slovenských a 35,8 nemeckých rodičov. Veľkým negatívom trestu je, že vo vzťahu k nevhodnému správaniu je zvyčajne len jeho inhibíciou, avšak bez poukázania na model žiaduceho správania.

Mnohí rodičia zdôvodňujú potrestanie nárastom poslušnosti dieťaťa po teste. Dieťa však neraz zo strachu pred konkrétnym trestom sice poslúchne, avšak len dovtedy, kým sa mu nenaskytne príležitosť vyhnúť sa trestu. Podobne sa môžu prejaviť súvislosti medzi udelením trestu a následným zlepšením výsledkov dieťaťa v škole. Môže ísť o prechodné zlepšenie výkonu z dôsledku strachu dieťaťa pred ďalším trestom, a nie z dôvodu vnútorných postojov a uvedomenia si významu hodnoty vzdelania.

### Záver

Výsledky našich výskumných zistení potvrdzujú, že v slovenských i nemeckých rodinách sa aj v súčasnosti uplatňujú negatívne výchovné metódy. Vo výskume sme zistili, že

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

je pomerne veľa rodín, v ktorých rodičia deti viac trestajú ako odmeňujú. Rodičia detom často zakazujú, prikazujú, napomínajú ich alebo sa vyhŕážajú. Mnohé deti musia trpieť aj psychické trestanie vo forme urážajúcich nadávok, ponižovania, ignorovania, nevšímavosti, zanedbávania alebo dokonca fyzických trestov. Vo výchove prevláda skôr tendencia trestať dieťa za nevhodné správanie ako ho odmeniť za žiaduce správanie.

Rodičia odôvodňujú aplikáciu trestov ich účinnosťou. Skutočnosť však ukazuje, že to tak nie je, pretože prísne tresty môžu sice viest' k vonkajšej poslušnosti, ale zároveň k vnútornému odporu, prípadne pokrytectvu. Prísne tresty vyvolávajú atmosféru strachu, agresivity k rodičom i iným ľuďom. Prevaha trestov vo výchove je často prejavom bezmocnosti a bezradnosti rodičov vyriešiť situáciu primeraným spôsobom. Zároveň je vyjadrením ich nezvládnutej agresivity, je prejavom výchovne neúčinným, škodlivým a vyvolávajúcim negatívne dôsledky.

Všetky deti majú právo na život v rodine bez konfliktov a výchovu bez použitia násilia. Všetci rodičia majú právo a povinnosť uskutočňovať výchovu detí bez použitia násilia. Negatívne výchovné sankcie sú v rozpore so základným právom dieťaťa na rešpektovanie jeho osobnosti a na výchovu bez použitia násilia, ako vyplýva z Dohovoru o právach dieťaťa. Významným krokom smerom k minimalizovaniu používania telesných i psychických trestov vo výchove je legislatívne stanovený zákaz telesného trestania vo viacerých krajinách sveta. Cieľom týchto opatrení uzákonení je posilniť rodičov v ich výchovných kompetenciach a podpory preferovania výchovy dieťaťa založeného na láske, úcte a rešpektke. ([www.endcorporalpunishment.org](http://www.endcorporalpunishment.org))

Výchovný proces by sa mal orientovať viac pozitívnym ako negatívnym smerom. Znamená to, že dieťaťu sa nemá pripomínať len to, čo spravilo nesprávne, ale hlavne treba vyzdvihnúť to, čo urobilo dobre. Pozitívna motivácia pomocou odmien nepôsobí len v zmysle povzbudenia žiaduceho správania a prevencie nevhodného správania, ale zároveň prispieva k vytváraniu trvalých postojov dieťaťa k určitým ideálom, zásadám, hodnotám a mravným normám.

Príspevok bol vytvorený ako súčasť projektu KEGA 026UK-4/2015 Morálne postoje detí a dospelých v rodine a škole: aplikovaný výskum a metodický materiál pre učiteľov, výchovných poradcov a koordinátorov prevencie.

### **Literatúra:**

- BASTIAN, J. 1995. Strafe muss sein? Weinheim: Beltz, 1995. 141 s. ISBN 3-407-25165-3.
- GEISSLER, E. E. 1982. Erziehungsmittel. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 1982. 333 s. ISBN 3-7815-0487-5.
- HRABAL, V. – MAN, F. – PAVELKOVÁ, I. 1989. Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: SPN, 1989. 254 s.
- MATEJČEK, Z. 2007. Po dobrém nebo po zlém? Praha: Portál, 2007. 109 s. ISBN 80-7367-270-7.
- MENCK, P. 1998. Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft. Donauwörth: Auer Verlag, 1998. 190 s. ISBN 3-403-02945-X.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2003. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- TÓTHOVÁ, R. – KOSTRUĽ, D. 2012. Hodnotenie podporujúce rozvoj osobnosti žiaka v reflexii študentov učiteľských odborov na vysokej škole. In: Kratochvílová, J. – Havel, J. (eds.). Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky, perspektivy a výzvy. Výzkum – teorie – praxe – profesní příprava. Sborník z konference s mezinárodní účastí. Brno: Masarykova Univerzita, 2012, s. 243 – 252. ISBN 978-80-210-5876-7.

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

ŽILÍNEK, M. 1998. Mravná výchova v diele Juraja Čečetku. In: Pedagogická revue, roč. 50, 1998, č. 3, s. 278 – 287.  
<http://www.endcorporalpunishment.org> (cit. 20-04-2016)

Koldeová Lujza, PaedDr., PhD.,  
Moskovská 3, 813 34 Bratislava  
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky PdF UK  
Tel: 00421-2-50222332  
E-mail: [koldeova@fedu.uniba.sk](mailto:koldeova@fedu.uniba.sk)

## **DELIKVENTNÉ SPRÁVANIE MLÁDEŽE**

**Mária Laliková, Mária Jakúbková**

**Anotácia:** Obzvlášť pálčivým problémom, ktorý neustále sužuje spoločnosť je kriminalita mládeže. Mnohé štatistiky ukazujú, že má vzostupnú tendenciu. Všeobecne panuje názor, že kriminalita mládeže je podmieneným negatívnym spoločenským javom. Cieľom príspevku je poukázať na príčiny, ktoré ovplyvňujú mladistvých jednotlivcov a ich kriminálne činy a nájsť metódy ich riešenia a navrhnuť spôsoby prevencie.

**Kľúčové slová:** Mládež, kriminalita, delikvencia.

**Abstract:** More especially there exists live issue, which makes society worried. it is youth criminality. Numerous statistics show it has increasing tendency. Generally there is a opinion that youth criminality is conditional negative social phenomenom. The aim of the contribution is to point out to reasons, which are affecting youthful individuals and their crimes and to find the methods their solution and to propose ways of the precaution.

**Key words:** Youth, criminality, delinquency.

### **Úvod**

Kriminalita je súčasťou nášho života od nepamäti. Už Rousseau vo svojom diele „Rozprava o pôvode a príčinách nerovnosti medzi ľudmi“ (1753) hovorí, že všetko zlé vo svete má na svedomí súkromné vlastníctvo, a následne z toho vznikajúce nepokoje, vojny, zločiny a pod. Vývoj ľudskej spoločnosti od najranejších foriem, cez jednotlivé historické etapy naznačuje, že kriminalita je fenomén, ktorý sa vyskytoval v každom spoločenskom zriadení a aj nadálej sa bude vyskytovať. Mohlo by sa zdať, že toto tvrdenie pôsobí pesimisticky, ale je zrejmé, že kriminalita predstavuje nežiaducu potencionalitu viažucu sa na ľudské správanie, ktoré ohrozuje nielen majetok, ale i zdravie, život, normy a zákony spoločnosti. Veľmi nebezpečnou sa javí kriminalita vyskytujúca sa medzi mládežou. Vychádzame z hypotézy, že poznaním javu, jeho príčin a následkov, podmienok vzniku môžeme kriminalitu eliminovať a nájsť také preventívne spôsoby a formy, ktoré ju potlačia. Tento proces musí začať na úrovni sociálnych spoločenstiev, máme na myсли rodinu, školu a musia fungovať a kooperovať ako celok a v neposlednom rade na úrovni jednotlivca.

### **Kriminálne, delikventné a deviantné správanie mládeže**

Kriminalita pochádza z latinského slova crimen, v preklade zločin, previnenie, predstavuje súhrn trestných činov, ktoré sú uvedené v trestnom zákone, spáchané trestnoprávne zodpovednými jedincami - úmyselne, alebo z nedbanlivosti, na určitom mieste a za určité obdobie, spravidla v štáte za jeden rok (Jusko In: Hroncová, Kraus, et al., 2006). Kriminalita, podľa Daneka a kol. (2007, s. 8) predstavuje vážny spoločenský fenomén v medzinárodnom rozsahu a narušuje bežné kontakty medzi jednotlincami a ich vzájomnú spoluprácu. Nebezpečenstvo predstavuje v tom zmysle, že narúša chod ekonomiky, bezpečnosť a zdravie ľudí v spoločnosti, ktoré ignorujú jednotlivci a skupiny.

*Kriminalita* - býva vyjadrením súhrnu niekoľkých trestných činov, ktoré sú spáchané v príslušnej spoločnosti, alebo štáte a regióne. Pojem kriminalita vychádza z trestného činu a je definovaný v platnom zákone. Má tri spôsoby: sociálno-etické, normatívne (trestno-právne) a sociologické vymedzenie zločinu (Ondrejkovič a kol., 2001, s. 266). Autori (2001) považujú kriminalitu za druh určitého odchýlneho správania, ktoré nie je prípustné a je sankcionované trestným právom.

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

Kriminalitu mládeže vymedzujeme ako „najzávažnejší sociálno-patologický jav, t.j. poruchy v správaní sa mládeže, prejavujúcej sa v porušovaní trestno-právnych noriem.“ (Kuchta, Válková, 2005, s. 267) Grófová (2009, s. 55) hovorí o kriminalite mládeže vtedy, keď sú páchateľmi príslušníci osobitne veľkej skupiny spoločnosti, ktorej hovoríme mládež.

Mládež predstavuje kategóriu mladistvých osôb, ktoré sú vo veku 6-18 rokov. Takéto vymedzenie a chápanie mládeže rešpektujú aj štatistiky, ktoré vedie Prezídium PZ, podľa ktorých je kriminalita mládeže tvorená trestnými činmi, ktoré spáchajú mladiství (14-18 rokov) a činmi spáchanými maloletými osobami (6-14 rokov) (Dianiška a kol., 2011, s. 253).

Podľa Matouška a Kroftovej (2003) delikvencia zahŕňa také typy správania sa, ktoré porušuje všetky sociálne normy chránené právnymi predpismi vrátane priestupkov. Tu spomenieme závažnejšie protispoločenské správanie vzťahujúce sa k trestnému činu - *kriminálne* (krádež, lúpežné prepadnutie, vražda). Delikvencia pochádza z latinského slova *delinquens*, čo znamená porušovateľ zákona, práva. Heretik (2004) hovorí, že delikvencia zahŕňa trestné činy spáchané jedincami, ktorí nie sú trestne zodpovední. Jedná sa o osoby mladšie ako 14 rokov, okrem trestných činov sexuálnej deviácie, a nepríčetné osoby, tiež aj činy hrubo porušujúce ustanovenia rodinného práva, občianskeho práva a aj iných noriem.

Deviantné správania je podľa Sejčovej (2002, s. 16) „správanie, ktoré jednak porušuje zákonne kodifikované normy príslušnej spoločenskej skupiny a to aj vtedy, keď nie sú zákonne kodifikované.“ Deviácia je podľa Emmerovej (2008, s. 22) „také správanie jednotlivcov, ktoré spoločnosť, či sociálna skupina pokladá za poručenie spoločenských či skupinových noriem, a preto vyvoláva reakcie jednotlivcov, sociálnych skupín alebo spoločnosti zamerané na izoláciu, liečenie, prevýchovu, nápravu, alebo potrestanie porušovateľov noriem.“

Poruchy správania, ktoré majú charakter delikventný a kriminálny sú stíhatel'né ako priestupky alebo trestné činy. Obvykle sa vyznačujú zvýšenou agresivitou a motivované úsilím uskodiť. Medzi takéto poruchy patria napríklad, majetková trestná činnosť - niektoré formy krádeže, lúpežné prepadnutia, zabicie, vražda, ublíženie na zdraví, pohlavné zneužitie, znásilnenie, vandalizmus a iné.

Príčiny, ktoré ovplyvňujú vznik porúch správania vo všeobecnosti môžeme rozdeliť podľa Gajdošovej (1998) na vnútorné, vonkajšie a kombinované činitele, ktoré sa podielajú na vzniku týchto porúch:

- vnútorné činitele – môžeme sem zaradiť organické poškodenie mozgu, disproporcie vo vývine intelektu a emocionálna labilita. Ďalej to môžu byť osobitosti nervovej sústavy, vrodené vlastnosti, špecifika procesu dozrievania nervovej sústavy, choroby a úrazy, ktorých následkom sú poruchy v oblasti emocionálneho vývinu, motoricko-percepčnej oblasti a v rozvoji poznávacích funkcií,
- vonkajšie činitele - patria nevhodné sociálne vplyvy zo strany rodinného prostredia, škola, rovesníci, nesprávna a nedostatočná výchova, strata jedného rodiča, rozvod, prestáhovanie sa, nepripriavenosť rodičov na výchovu detí, alkoholizmus, kriminalita v rodine, partia kamarátov, sociálne vzťahy v triede a pod.,
- kombinované. V praxi sa stretávame, že vo väčšine prípadov dochádza ku kombinácii oboch vplyvov. Treba mať na pamäti, že rovnaké správanie rôznych detí má aj rôzne príčiny. Prejavy pri poruchách správania sa menia i postupujúcim vekom, fyzickým a psychickým vývojom. U menšieho dieťaťa sa porucha prejaví skôr pri menších bitkách a nezhodách pri spoločných hráčach s vrstovníkmi, horšie prejavy sú už pri dosievajúcej mládeži, kedy je už dieťa s poruchou správania náhylnejšie k nezdravému životnému štýlu, fajčeniu, drogovej závislosti, alkoholizmu, prípadne k rôznym sociálno-patologickým prejavom v jeho správaní.

### **Príčiny a zdroje kriminality mládeže**

Vráblová (2011, s. 255-256) hovorí o príčinách a podmienkach kriminality, pričom rozlišuje exogénne (vonkajšie) a endogénne (vnútorné) kriminálne faktory. Medzi vonkajšie radí negatívne javy vyskytujúce sa v rodine, v škole, nevhodné pôsobenie referenčnej

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

skupiny, nevhodné využívanie voľného času, negatívne dopady a javy v spoločnosti, negatívne pôsobenie médií. Vnútorné kriminogénne faktory predstavujú príčiny, ktoré súvisia s dospievaním jednotlivcov (poruchy správania podmienené pubertálnou a adolescentnou nevyrovnanosťou, vzor autoritám a ī), poruchy osobnosti jednotlivca, ktoré sú podmienené geneticky (genetické dispozície s dopodom na zníženú sebakontrolu, hyperaktivita so zmenami nálad, impulzivitou, osobnosťou poruchou, zníženie rozumovej úrovne a ī).

Netík a kol. (1987) opisujú tzv. signály deviantnej životnej cesty prejavujúcej sa ešte pred spáchaním samotného deliktu na základe analýzy dát zo životnej história mladistvých: pre obdobie pubescencie (11 - 15 rokov) boli charakteristické kontakty s políciou, záškoláctvo, túlanie, návštevy reštaurácií a konzumácia alkoholu a sústavné fajčenie; pre obdobie adolescencie (od 15 rokov do spáchania deliktu) túlanie, záškoláctvo, absencie, časté návštevy reštaurácií, prejavená fyzická agresia, kriminálna infekcia v rodine a vo vrstovníckych vzťahoch, nezodpovedný sex, problémy v pracovnej sfére (konflikty, nedisciplinovanosť). Už dva súčasne prítomné signály v danom veku naznačujú podľa autorov zvýšené riziko sociálno-deviantného správania sa v budúcnosti.

„Pri skúmaní vonkajších príčin delikvencie je najväčšia pozornosť venovaná dysfunkčnej rodine, ktorá je považovaná za dominantný kriminogénny činiteľ. Ak sa strednú endogénne anomálie so sociálno-patologickým prostredím v rodine, diet'a alebo mladistvý sa citovo a charakterovo narúša, osvojuje si asociálne správanie, stáva sa postupne ľažko vychovávateľným, maladaptabilným nielen v rodinnom, ale aj v školskom prostredí.“ (Hroncová In: Hroncová, Kraus et al., 2006, s. 34). Matoušek a Kroftová (2003) uvádzajú, že deti, ktoré sú vychovávané len jedným z rodičov mávajú (na základe medzinárodných porovnávacích štúdií) o niečo horšie známky v škole, viac psychických a zdravotných problémov, vo väčšej miere sa u nich vyskytujú problémy so zákonom, ako u detí, ktoré sú vychovávané oboma rodičmi.

V rodine, kde sa nachádza nezamestnanosť, kriminalita –odpykávanie trestu, alkoholizmus, nízke vzdelanie rodičov, sú tieto príčiny obvykle podnetom delikventného správania detí. Rodina zodpovedá za správny psychosociálny vývoj a formovanie mechanizmov sociálno-mravného prispôsobenia detí.

Negatívne faktory, ktoré sa nachádzajú v rodinnom prostredí delikventov (Hroncová, Emmerová In: Kunák, 2007) :

- a) rodinné prostredie je narušené alkoholizmom rodičov,
- b) rozdielne názory rodičov vyvolávajúce časté hádky,
- c) mnohogodnosť a ich zlá a nedôsledná výchova,
- d) nezáujem rodičov, ako deti trávia svoj voľný čas,
- e) nezamestnanosť rodičov,
- f) chýba jeden z rodičov,
- g) telesné alebo duševné poruchy rodičov,
- h) ekonomicke problémy

K vonkajším príčinám vzniku kriminality patrí školské prostredie, škola, školská klíma. Školu radíme k základným socializačným a výchovným a vzdelávacím činiteľom. Žiaci, ktorí nedodržiavajú školské normy a vytvárajú si vlastné, obvykle sa správajú k spolužiakom, učiteľom či vychovávateľom, alebo iným pedagogickým pracovníkom agresívne a narúšajú vyučovací proces. Ak zodpovední pracovníci nezáujmu správny postoj, ak sú takíto žiaci odmietaní, tak sa často dopúšťajú delikventného správania sa.

Medzi najčastejšie vyskytujúce sa druhy kriminality mládeže patria (Galbavý, 2006) :

1. majetková kriminalita,
2. násilná kriminalita,
3. mravnostná kriminalita,
4. drogová kriminalita,

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

5. trestné činy s rasovým motívom.

Sejčová (2002, s. 293-303) zostavila typické charakteristiky mladého delikventa, ktorého rodinné zázemie je charakterizované neúplnou rodinou, vyšším počtom súrodencov, nedostatkom finančných prostriedkov, slabším sociálnym zázemím, absenciou lásky zo strany rodičov/rodiča, fyzickými trestami detí; pobyt v škole sprevádza problémové správanie, konflikty s pedagógmi, agresivita, záškoláctvo, minimálne alebo žiadny záujem o učenie, strach z reakcií rodičov na známky, opakovanie ročníkov; životná spokojnosť mladistvého je nízka, nie je spokojný so svojim životom, pocíťuje vysokú potrebu zmeny svojho správania sa, vyšší pocit krivdy, ktorú odpúšťa ľahko, často sa stáva, že je obeťou sexuálneho obťažovania; hodnotová orientácia je zameraná materiálne a účelovo, dominuje potreba vlastniť veci (najlepšie hned), tak aby sa nedostal do väzenia; výber vzorov, ideálov je opačný ako rodičovské vzory (hlavne nebyť ako moja mama, otec), s prežívaním vyšším sympatií k negatívnym idolom; voľný čas je orientovaný na pasívne prežívanie (tabak, alkohol, drogy) volí programy s násilníckou tematikou a stotožňuje sa s negatívnymi vzormi nielen vo filmoch, ale i v reálnom živote; výkonová motivácia je znížená z dôvodu obavy z neúspechu, baží po hodnotiteľoch zo širšieho okolia pre svoj výkon, preto dosahuje ciele, výkony, nie pre seba, ale pre druhých; má benevolentnejšie postoje k asociálnym a antisociálnym činom, zľahčuje závažné trestné činy, akceptuje a prijíma asociálne správanie (užívanie drog, alkohol a pod.); postoje k drogám si vytvára na základe vlastných skúseností, pričom má málo informácií o prevencii, škodlivosti užívania týchto látok.

### Štatistiky z trestných činov mladistvých

Nasledujúci text prezentuje spracované štatistiky viažuce sa k trestným činom mladistvých v Slovenskej republike.

**Tabuľka 1 Porovnanie celkovej TČ v SR s TČ mladistvých v SR**

TČ v SR	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
TČ v SR	88 817	93 053	107 373	111 893	131 244	123 563	115 152	110 802
TČ mladistvých	5565	5591	5723	4 657	4 583	4 086	4 683	4 892
%	6,3	6,0	5,3	4,2	3,5	3,3	4,1	4,4

Zdroj: Švíková, 2008, s.27

Tabuľka 1 ukazuje podiel trestnej činnosti mladistvých za roky 2000-20007 na území Slovenskej republiky v porovnaní s celkovou trestnou činnosťou za dané obdobie.

Stav a dynamika celkovej TČ a trestnej činnosti mladistvých v SR za roky 2000-2007:

- Celková TČ v SR od roku 2000 do roku 2004 stúpala a TČ mladistvých od roku 2000 do roku 2005 mala klesajúci charakter a od roku 2006 stúpala.
- Najvyšší podiel TČ mladistvých na celkovej kriminalite bol v roku 2000.
- Najnižší podiel TČ mladistvých na celkovej kriminalite bol v roku 2005.

Tabuľka 2 porovnáva celkovú TČ v SR s TČ mladistvých na Slovensku za obdobie 2008-2015. Porovnanie celkovej TČ v SR s TČ mladistvých v SR

**Tabuľka 2 Porovnanie celkovej TČ v SR s TČ mladistvých v SR**

TČ v SR	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
---------	------	------	------	------	------	------	------	------

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

<b>TČ v SR</b>	104759	104905	95252	92873	90351	89783	81245	73163
<b>TČ mladistvých</b>	5269	4930	4282	4216	3669	3615	3262	2763
<b>%</b>	5,0	4,7	4,5	4,5	4,0	4,0	4,0	3,8

Zdroj: vlastné spracovanie na základe štatistiky MV SR

Stav a dynamika celkovej TČ a trestnej činnosti mladistvých v SR za roky 2008-2015:

- Celková TČ v SR od roku 2008 do roku 2015 klesala a aj TČ mladistvých od roku 2008 do roku 2015 mala klesajúci charakter.
- Najvyšší podiel TČ mladistvých na celkovej kriminalite bol v roku 2008.
- Najnižší podiel TČ mladistvých na celkovej kriminalite bol v roku 2015.
- Roky 2010 a 2011 boli % vyrovnané, v roku 2012 klesla kriminalita na 4%, kde sa držala až do roku 2014.
- Najnižší podiel TČ mladistvých na celkovej kriminalite za roky 2000-2015 bol v roku 2005.

Tabuľka 3 zobrazuje celkový prehľad mládeže, ich demografický vývoj vo veku od 14 rokov po 18 rokov od r. 2008 do r. 2014 spolu s počtom spáchaných trestných činov.

**Tabuľka 3 Demografický vývoj mládeže a trestná činnosť**

<b>roky</b>	<b>14-roční</b>	<b>15-roční</b>	<b>16-roční</b>	<b>17-roční</b>	<b>18-roční</b>	<b>Spolu 14-18 r.</b>	<b>Spolu trest. činy 14-18 r.</b>	<b>Spolu trest. činnosť v %.</b>
<b>2008</b>	65835	72255	73820	77330	78861	368101	5269	1,43%
<b>2009</b>	61069	65836	72260	73826	77353	350324	4930	1,41%
<b>2010</b>	59976	61045	65836	72262	73856	332975	4282	1,29%
<b>2011</b>	58570	59618	60945	65684	72237	317054	4216	1,33%
<b>2012</b>	55755	58546	59596	60930	65680	300497	3669	1,22%
<b>2013</b>	55977	56848	58573	59702	60988	291888	3615	1,24%
<b>2014</b>	55029	55938	56824	58552	59685	286028	3262	1,14%

Zdroj : vlastné spracovanie na základe štatistického úradu SR a MV SR

Štatistické spracovanie nám ukazuje klesajúci demografický vývoj detí a mládeže za roky 2008-2014, zároveň i klesajúci počet trestných činov, ktorí sú vyjadrení i v % pomere.

Tieto údaje nie sú vždy skutočným obrazom trestnej činnosti detí a mládeže, nakoľko veľa trestných činov je zaradených pod priestupky v prípade, keď škoda nepresahuje 266€, ako je to uvedené v platnom zákone. Štatistické spracovanie priestupkov podľa veku neexistuje, je len spracovanie priestupkov proti majetku, proti občianskemu spolunažívaniu, priestupky v cestnej doprave, priestupky na úseku školstva, priestupky na úseku lesného hospodárstva, rybolovu a iné priestupky, ktoré sú evidované osobitne na jednotlivých príslušných úradoch obecných, mestských a iné.

### **Odporučania pre prax**

- doplnenie konceptie zákona o osobnej zodpovednosti rodičov za žiakov (povinnosť rodičov hlásiť dôvod neprítomnosti žiaka na vyučovaní – spätná väzba – učiteľ hlási rodičovi neprítomnosť žiaka na vyučovaní, povinnosť rodičov 1x mesačne zúčastniť sa na rodičovskom združení),

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

- zaradenie vyučovania vybraných kapitol práva (žiaci poznajú len svoje práva, naučiť ich aj povinnosti – vyučovanie odborníkmi z polície, USVaR),
- zvýšiť platové ohodnotenie učiteľov,
- rovný prístup k delikvencii žiakov z rodín sponzorujúcich školu a ostatných žiakov (osobná zodpovednosť triedneho učiteľa a riaditeľa za rovný prístup ku žiakom, nakoľko viacerí riaditelia a triedni učitelia si etický kódex učiteľa vysvetľujú po svojom), zrušiť financovanie škôl podľa počtu žiakov,
- sprísniť výber študentov na učiteľské povolanie psychotestmi (pracujú vo výchovno-vzdelávacom procese, formujú osobnosť žiakov, jeho hodnoty, pohľad na svet),
- vypracovať jednotný systém odmien a sankcií v školstve SR za každé konanie žiakov – jednotný školský poriadok, ktorý sa nesmie meniť, ale každá škola ho môže doplniť na základe svojich zvláštností podľa regiónov (napr. zákaz nosenia telefónu na vyučovanie v celej SR),
- vypracovať koncepciu spolupráce školy, rodiny, kurately, polície, psychológa, sociálneho pedagóga, lekára pri riešení delikventného správania,
- zabezpečiť psychológa aspoň 1x týždenne v škole nad 500 žiakov, alebo spojením škôl s počtom nad 500 žiakov,
- vypracovať preventívne a intervenčné programy.

Ak sa delikventného správania dopúšťa mladý človek, ide o signál, že spoločnosť, rodina, škola a okolie nevenuje dostatočnú pozornosť výchove a prostriedkom k potlačeniu takého správania sa. Ondrejkovič et al. (2001) uvádzajú, že v súčasnosti zdravý vývoj dieťaťa a následne jeho problémové správanie ovplyvňuje veľká a stúpajúca rozvodovosť, detí vyrastajú v neúplných rodinách, v rodinách so sociálno-patologickými javmi, alkoholici, drogovo závislí, v rodinách, kde sú rodičia nezamestnaní, alebo príliš zamestnaní.

Ako sme uviedli v príspevku, štatistiky nie vždy odrážajú skutočný stav a realitu trestnej činnosti mládeže. Sledovať len čísla a myslieť si, že so zníženým počtom trestných činov sa zlepšuje situácia nie je optimálne riešenie. Je potrebné zapracovať viaceré opatrenia, odporúčania na elimináciu takého správania sa. Musíme si uvedomiť, že dnešná mládež má neobmedzené možnosti a tie v pozitívnom, ale i v negatívnom smere ovplyvňujú ich činnosť. Za najúčinnejšie formy prevencie považujeme také postupy, ktoré včasnovou intervenciou odkláňajú sociálne správanie sa už v preddelikventných formách. Akcentujeme potrebu včasného podchytania prvotných signálov porúch sociálneho správania a sociálnych zlyhaní u detí a mládeže.

**Resumé:** The article deals with the delinquent behavior of young people. We characterized the criminal, delinquent and deviant behavior. We also noted the differences between them. We described causes, which influence formation of conduct of disorder and causes of criminality of youth. We distinguish between external and internal criminal factors, but also signal of deviant way of life. As a key factors, which impact on children and youth, consider the activities of school and family. Negative factor, which occur in the family, result in delinquent behavior of pupils. Through statistical analysis of past criminal activity of youth since 2000 till 2015, we evaluated the situation. Through theoretical analysis of the issue and statistical analysis we formulate recommendations for practice.

### Literatúra

- DANEK, J. a kol. 2007. *Prevencia kriminality v prostredí detí a mládeže*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2007. 277 s. ISBN 978-80-89220-94-6.
- DIANIŠKA, G. a kol. 2011. *Kriminológia*. 2 vyd. Plzeň : Aleš Čeněk, 2011. 351 s. ISBN 978-80-7380-344-5.

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

- EMMEROVÁ, I. 2008. *Poruchy správania u žiakov základných a stredných škôl – ich prevencia a riešenie*. Banská Bystrica 2008, pedag. Fakulta UMB v BB, Občianske združenie PEDAGÓG , 140 s. ISBN 978-80-8083-622-1.
- GAJDOŠOVÁ, E. 1998. Školský psychológ a jeho vstup do humanizácie našich škôl. 1.vyd. Bratislava: Príroda, 1998. ISBN 80-07-01029-7
- GALBAVÝ, L. 2006. *Vplyv rodiny na páchanie trestnej činnosti rizikovou mládežou*. In : Riziková mládež v současné společnosti : sborník z konference s mezinárodní účastí pod názvem II. hradeckeé dny sociální práce. S. 94-102. ISBN 80-7041-044-2.
- GRÓFOVÁ, H. 2009. *Vybrané sociálno-patologické javy v spoločnosti*. Bratislava : Občianske združenie Sociálna práca, 2009. 124 s. ISBN 978-80-89185-34-4.
- HERETIK, A. 2004. *Forezna psychológia*. Bratislava: Vydavateľstvo SPN, 2004, 376 s. ISBN 80-10-00341-7.
- HRONCOVÁ, J., KRAUS, B. et al. *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8083-223-4.
- KUCHTA J., VÁLKOVÁ H. a kol., *Základy kriminologie a trestní politiky*. C.H.Beck, 2005. ISBN 80-7179-813-4.
- KUNÁK, S. 2007. *Vybrané možnosti primárnej prevencie negatívnych vplyvov na deti a mládež*. Bratislava: Iris, 2007. 145 s. ISBN 978-80-89256-10-5.
- MATOUŠEK, O. - KROFTOVÁ, A. 2003. *Mládež a delikvenčné fenomény*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2003. 340 s. ISBN 80-7178-771-X.
- NETÍK, K. a kol. 1987. *Aktuální otázky boje s kriminalitou mládeže a souvisejícimi negativními jevy. Mladistvý pachatel nasilné trestné činnosti*. VÚK pri GP ČSSR, 5. 1987.
- ONDREJKOVIČ, P. a kol. 2001. *Sociálna patológia*. Bratislava : Veda, vydavateľstvo SAV, 2001, 2. prepracované a rozšírené vydanie, 310 s. ISBN 80-224-0685-6 17.
- SEJČOVÁ, L. 2001. *Deti a mládež ako obete násilia*. Bratislava : Album 2001, 208 s. ISBN 80-968667-0-2.
- ŠVÍKOVÁ, A. 2008. *Význam a miesto sociálnej prevencie na stredných školách*. [online].Diplomová práca, 2008, 56s. Citované 30-03-2016. Dostupné na : [diplom.utc.sk/wan/2635.doc](http://diplom.utc.sk/wan/2635.doc)
- VRÁBLOVÁ, M. 2011. *Kriminalita mládeže*. In DIANIŠKA, G. a kol. 2011. *Kriminológia*. 2 vyd. Plzeň : Aleš Čeněk, 2011. ISBN 978-80-7380-344-5, s. 251 -269.

PaedDr. Mária Laliková  
Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom  
Sládkovičova 533/20  
018 41 Dubnica nad Váhom  
Email : [maria.lalikova@minv.sk](mailto:maria.lalikova@minv.sk)  
Tel.: 0907856244

Mgr. Mária Jakúbková  
Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom  
Sládkovičova 533/20  
018 41 Dubnica nad Váhom  
Email : [Jakubkova@dti.sk](mailto:Jakubkova@dti.sk)  
Tel. : 0905842005

## **ÚLOHA PRARODIČŮ PŘI VÝCHOVĚ DĚtí**

**Mojmír Vážanský**

**Anotace:** Význam nejen aktuální přítomnosti babičky a dědečka nepochybňuje předpokládaný výsledek výchovného vlivu nejbližších dospělých na dítě útlého i vyššího věku. Studie upozorňuje i na důležitost úpravy oboustranně akceptovatelné mezigenerační relace rodičů a prarodičů po narození dítěte, na specifické změny v postavení všech účastníků výchovně vzdělávacího procesu nejen ve známém, rodinném prostředí. Současně klade důraz na zviditelnění genderových rozdílů starších osob s eventuálními důsledky na kvalitu vzájemné tolerance.

**Klíčová slova:** role babiček a dědečků, postavení a úkoly starších příbuzných v rodinném soukolí, výhody a nevýhody pozice prarodičů

**Abstract:** Meaning not only actual present grandmother and grandfather doubtless increases supposed result educational influence nearest adult on child tender and higher age. Study warn and on importance adjustment accession intergenerational relation parents and grandparents post natal child, on specific changes in position of all participants educationally educational of the process not only in known, family environment. Together lay stress on visualization differences gender older persons on change of quality bilateral toleration.

**Key words:** parts grandmothers and grandfathers, position and office older related in large family, benefits and disadvantages position grandparents

### **Úvod**

Postavení i role starých rodičů ve společnosti se radikálně změnily, a přesto se každý třetí senior cítí osamělý. S vnoučaty se starší příbuzní nestýkají tak často jako v dřívějších dobách, o potomky svých dětí se stará přibližně polovina prarodičů. Přetrvávající vyobrazení slabých, neduživých stařečků a unavených žen vyššího věku sice nahradili aktivní, dynamičtí, mnohdy plní elánu, dříve narození dospělí, kteří pouze uvědoměle vyklidili pole odpovědnosti a výchovy pro vlastní děti jako nové rodiče. Význam prarodičů – seniorů nyní spočívá ve skloubení, nalezení rovnováhy mezi aktuálním aktivním životem a rolí pomocníka pro případ nouze, vědomě jako důležitého článku rodinné hierarchie. Další klad existence a blízkosti prarodičů, vzhledem k enormní zásobě zkušeností a permanentní ochotě hledat kompromisy, lze spatřit ve zmírňování konfliktů, v eventuálním střídání role utěšovatele, zprostředkovatele, ochránce, a na požádání i poradce v problémových otázkách. V současnosti již veškerá péče a starost o nejmladší pokolení spočívají hlavně na bedrech rodičů. Prarodiče se rádi vzdali všech málo populárních direktivních výchovných zásahů (zákazy, příkazy, dohled nad školními povinnostmi). Jako permanentně „multi-aktivní“ senioři se cíleně angažují v různých sociálních činnostech, jako nadále profesně ekonomicky způsobilí relativně často pokračují v zaměstnanecné poměru. Mnohdy se nechtěně dostávají do svízelné pozice, poněvadž hledají „správné místo“, „přiměřenou vzdálenost“, rovnováhu mezi osobou pomáhající, v případě potřeby být „vždy blízko“ (hlídání vnoučat, pomoc s nákupem, relativní dostupnost případného finančního stimulu atd.), ale zároveň nezávislým subjektem, který záměrně odmítá zásahy do výchovy rodičů. Optimální stav v širší rodině předpokládá, že se prarodiče musí bezpodmínečně oprostit od pradávna zažité autoritativní role ve prospěch rodičů i vnoučat, přestože děti podvědomě stále u babičky a dědečka touží po laskavosti, pohlazení,

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

empatii, fyzické i duševní přítomnosti, vyprávění, případně i odlišném názoru ve všech podobách.

Vícegenerační vzájemné působení se pro děti jeví jako dlouhodobě přínosný stimul, protože v prarodičích intenzivně vnímají blízké vztahové osoby, které jim trvale garantují stabilitu a bezpečí. Uvedené pocity, násobené silným vnímáním osobního zakotvení, jim zabezpečují množstvím různými formami prezentovaných zkušeností a zážitků. Ve vztahu mezi dědečkem, babičkou a jejich vnoučaty se právem vyzdvihuje odstup a nadhled jako nejvíce oceňované kvality starsých blízkých osob. Rodiče také mohou být vysíleni ustavičným každodenním koloběhem povinností v práci a domácnosti, zatímco prarodiče si na kontakt, bezprostřední povídání i hraní za všech okolností rádi udělají čas, doplněný nasloucháním, pochopením a následným sdělením. Proto je nutné, aby rodinné vztahy vždy fungovaly v přijatelné rovině a zbytečně nevznikaly střety a rozpory, týkající se výchovy nejmenších dětí. Výhradně záleží na míře kompromisů z obou stran, stanovení konkrétních pravidel a přesných hranic, platných pro rodiče i starší rodiče.

### **Role prarodičů ve výchovném působení na vnoučata i jejich rodiče**

Za důležitý milník ve vývoji vztahu mladých (s tchyní) se právem považuje narození dítěte. Prioritní otázkou navždy zůstane, zda lze matku manžela/ženy vůbec považovat za starší přítelkyni. Ženy se ideálně mohou souhlasně a přívětivě potkat na cestě k opatrování dítěte, dojde na nezíštnou pomoc při hlídání dětí, vaření, žehlení. Problém se někdy vyskytuje při někdy odlišných představách o výchově (priorita odpovědnosti rodiče versus schopnost vyslechnout jiný názor a zamyslet se nad eventuální inspirací). Ke zhoršení vzájemných poměrů přispívá verbálně i činy avizovaná reálná neochota tchyně pro péči a výchovu vnoučat. Závisí na umění obou zainteresovaných stran při hledání kompromisů a využití jedinečné šance plejády společných aktivit s dítětem. Za zlaté pravidlo jednání s tchýněmi se upřednostňuje dialog rodiče s vlastní matkou, a navíc přiměřená tolerance mladých rodičů k rozmazlování vnoučat ze strany novopečené babičky.

Na otázku „Jak a kdy zapojit babičku a dědečka do výchovy potomka?“ totva existují jednoznačně uspokojivé odpovědi. Zejména závisí na vztazích mezi rodiči a staršími rodiči, zetěm, snachou a tchánem, tchyní. Někteří mladší ocení pomoc prarodičů při hlídání dětí, jindy „novopečení“ rodiče bydlí daleko a na návštěvu babičky a dědečka jezdí zřídka a ještě z různých důvodů na omezenou dobu. Další problém představuje trvající zaměstnanost prarodičů, kteří nepomýšlejí na důchod nebo si ho z různých, zejména sociálních, důvodů nemohou dovolit.

Většinou je pomoc rodičů vítaná, přijímaná s vděčností. Vzhledem k rozdílnému vztahu a přístupu zainteresovaných žen však dochází k prvním komplikacím, poněvadž „čerstvá“ maminka je k dítěti velmi silně citově připoutaná, zatímco babička a více tchyně se cítí z titulu majitelky nepřeberné zásoby mateřských zkušeností oprávněná zasahovat a radit, řídit, vést, usměrňovat za každých okolností. Dochází k prvním názorovým erupcím, protože obě ženy (a zejména dříve narozená) v různé pozici zcela opomněly akceptovat principy optimálního, přijatelného stupně zapojení do výchovy dítěte (samozřejmé), respektive nové babičky (očekávané, nejlépe na požádání), aby rodinná změna přinesla všem potěšení, nikoli nežádoucí stres.

Oběma, maminec i babičce, případně dalším ve stejném postavení, se nabízí znalost trojice základních kritérií úspěšného partnerského soužití (americký psycholog L. M. Terman, 1877-1956, průkopník pedagogické psychologie), aplikovatelné na relaci dětí, rodičů a prarodičů: schopnost přizpůsobit se, mít reálná očekávání, schopnost dlouhodobého vývoje společně s partnerem. – Schopnost asimilace se považuje za základ úspěšného dlouholetého vztahu „mladých a starších rodičů“. Pro výchovu potomka v současné době mají hlavní slovo vždy rodiče (prarodiče se bezpodmínečně musí přizpůsobit). Pro přijatelné soužití je vždy

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

třeba stanovit zásadní výchovné postupy a omezení, případně u problematických témat najít způsob vyjednávání a hledání uspokojivého kompromisu. – Střízlivá očekávání rodičů jako složitá podmínka pozitivního výchovného vlivu většinou direktivně směřují ke konfrontaci soukromých představ se strohou realitou, propojených s možnostmi rozhovorů s manželem i prarodiči. Výsledek střetu názorů umožní úpravy, někdy i opuštění chybně navrhovaného postupu či kroku, nejlépe v souladu s druhou, spátelenou stranou. – Schopnost dozrávat a vyvíjet se závisí na osobní pohotovosti upravovat vlastní představy, plány, postoje v rámci individuálního vývoje, ale současně v relaci dozrávání a dospívání dětí a stárnutí a změn životních okolností prarodičů. Výchova nového člověka v harmonickém prostředí představuje dlouhodobou zátěž i radost, a v návaznosti na dobré vztahy mladých rodičů s prarodiči významně obohatí každého jedince na cestě životem. Zajistí vzájemný respekt a úctu, vytvoří předpoklad spokojenosti v následujících letech.

### **Jaké klady i zápory lze uvést pro vyzdvížení existence a vlivu prarodičů na mladou generaci?**

Babička a dědeček: mají na vnoučata více času (pokud ještě nepracují); předávají jim zkušenosti, seznamují je s „historií“ rodiny; nemusí je vychovávat, dokonce smí (do jisté míry) i rozmazlovat; podnikají s nimi výlety a činnosti, někdy „bláznivé“, odlišné od nápadů rodičů; představují svět jinak než rodiče; předkládají mladším pocit jistoty, rodinné soudržnosti, lásky a pevného zázemí.

Oba, babička i dědeček, si uvědomují kritická úskalí, sporné body mezigeneračních konfliktů. Proto se vědomě brání: zasahování do výchovy, včetně nedodržování výchovných zásad rodičů (premisa jednotného výchovného působení); nerespektování soukromí druhého (na obou stranách); poskytování nevyžádaných rad a ponaučení; omyly v přístupu prarodičů k rodičům jako nedospělým, méně vyzrálým osobnostem; (vzájemné) podrývání autority. Senioři mají totiž oboustranný aktuální zájem na řešení narušených mezigeneračních vztahů. Je třeba precizně znát vlastní roli, postavení v rodinné hierarchii, stanovit přesné hranice, pravidla, platná pro obě generace. Za výchovu nejmladších vždy odpovídají výhradně rodiče, podrývání rozhodnutí a kritizování postupu rodičů se zakazuje, vzájemný respekt je bezpodmínečný.

Co se očekává od dobrých, zralých prarodičů? Rozhodně nesmí být nadměrně kritičtí k bezprostřednímu, někdy až akceptovatelné hranice překračujícímu chování vnoučat i zdánlivě originálnímu, specifickému stylu výchovy rodičů (vlastních dětí). Naopak si patřičně uvědomují skutečnost, že radosti a starosti dětí se z principu historicky vůbec nezměnily: každé dítě totiž podvědomě touží po lásce a blízkosti příbuzných, téměř všechny trápí odmítání druhými. Nadhled, trpělivost, dostatek času, laskavost vždy platily za neocenitelné devízy babiček a dědečků. Prarodiče a vnoučata k sobě mají neskutečně blízko, protože dětství a stáří se v mnohem podobá. Vůbec nepotřebují přetvářku, nikam se nespěchá, většinu činností mohou vykonávat radostně, všechno si dokážou opravdu plně prožít a do sytosti vychutnat. Prarodiče mohou vnoučata přiměřeně věku dokonce i rozmazlovat, před dětmi však nebudou negativně posuzovat výchovu a přístup jejich rodičů a poradí nejmladším členům rodiny výhradně tehdy, když o posouzení, názory a pomoc na poli výchovy sami požádají. V neposlední řadě se zralí prarodiče stávají významnými důvěrníky, vnoučatům nezištně pomáhajícími zpracovat a rozptýlit obavy i případné problémy se sourozenci i rodiči. Při vážném problému (třeba rozvod rodičů) přicházejí nezištně na pomoc, protože ji považují za morální povinnost vůči dětem i vnoučatům. V nepříznivém rodinném období, kdy se v generačním soukolí objevují stíny a úskalí, ohrožující budoucnost nejmladších členů rodiny, často s podanou rukou, vstřícným gestem, oporou a záchranaou první přicházejí prarodiče.

Oboustranně žádoucí a důležitá setkání „přes jednu generaci“ mají nesporný význam. Vnoučata pro babičku a dědečka znamenají most, přirozenou radost, reálnou „korunu stáří“,

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

ztělesnění životního smyslu. Bezprostřední nervozita a odpovědnost již mají odstup, vychutnávají si výchovné působení vyšší dimenze. Umožňují mladé generaci kontinuitu s dřívější dobou, přibližují historii světa i rodiny. Pravidelný kontakt generací nahrává k obyčejnému životu bez pozlátek ve školním roce i o prázdninách. Obě strany bytostně vnímají hloubku a intimitu vzájemného vztahu, což potvrzuje i občasné překročení zažitých výchovných dimenzí (bezchybný, do detailu naplánovaný denní režim, stoprocentní zdravá strava a výchova).

Markantně narušené mezigenerační vztahy upozorňují na pokles harmonie, existenci vzájemného nepochopení členů rodiny a snížení schopnosti až absenci jejich schopnosti vcítit se do potřeb a problémů druhých. Atmosféra i historie fungujících rodin, včetně stupně dosažení skutečné dospělosti všech členů širšího společenství naléhavě upozorňuje na míru vzájemné intimity, povinnost respektování soukromí a fungující otevřené komunikace. K podnětům ke sváru a ohniskům napětí patří následující situace: ze strany prarodičů – autoritářský přístup vůči rodičovské výchově i životu; rozmazlování vnoučat, nerespektování výchovných zásad rodičů; snaha o získání prioritního vlivu u vnoučat a zpochybňení autority rodičů; vzájemná konkurence a snaha o získání oblíbenosti (nevhodné dary a výstřednosti); „zneužívání seniorů“ (přehlížení optimálního řešení finančních otázek – vaření, cestovné, vstupenky na akce apod.); evidentní úsilí o „kupování“ přízně vnoučat a zákerná manipulace uvažováním a méněním nejmladších členů rodiny prostřednictvím drahých darů. Ze strany rodičů je zcela nevhodné striktní, nezdvořilé jednání rodičů k prarodičům, případně redukce společenského významu osobnosti prarodičů výhradně na roli babičky a dědečka.

Za příčinu generačních sporů se často považuje odcizení, z něhož vychází vzájemný chlad, nezájem, nepochopení, dokonce i agresivita. Bilaterální vztahy v rodině komplikuje strnulost v navyklých rolích, rodinných rituálech, které často dusí veškerou spontánnost a podporu skutečných potřeb. Zásadní zdroj verbálních střetů, případně i fyzických konfliktů mezi prarodiči a rodiči posiluje dlouhodobě přetrávající rodičovský postoj prarodičů k vlastním dětem a retardace „dětství“ rodičů k prarodičům. Obě dospělé generace se musí snažit rozvinout rovnoprávné vzájemné relace s vnitřně akceptovanou normou oboustranného respektu. Každý problém v komunikaci je nutno co nejdříve zřetelně označit, manželský pár musí vždy tvořit jednotný názorový celek.

### Postavení a úkoly seniorů v rodinném soukolí

Většina babiček (pokud bydlí blízko vnoučat) se nachází v koloběhu povinností, někdy zvyšujících se nároků rodičů, avšak i dětí, školních a mimoškolních úkolů, vaření, oblékání, pomoci, zařizování. Dokonce se objevují názory, že se české babičky pohybují „v jednom kole“, trvale svázané s povinnostmi o nejmladší členy mnohdy rozvětvené rodiny. Působí jako instituce, článek „otrokářských“ praktik – a ještě si verbálně libují, na úkor vlastního zdraví, ubývajících sil, permanentní psychické zátěže. České mladé babičky stále méně „ochotně“ vodí děti do zájmových kroužků a aktivit, pohlídají, dovedou do školky, „rády“ zvládají vaření pro celou rodinu, uklízí, perou, žehlí – často bez nároku na ocenění, vděk, reciproční vlídné jednání. Nejsou jen na hlídání! Babičky se totiž často zneužívají jako levné pracovní síly s ohromným balíkem ztracené úcty ke starším (nejbližším) osobám, téměř „služkám“ a současně s vědomím stále razantněji doléhajícího mindráku z uvědomování si přibývajících let a plížícího se zhoršování zdravotního stavu. Babičky si soukromě (zrcadlu) postěžují na nepřízeň osudu, všechno fyzické i psychické zatížení statečně vydrží, aby okolí ukázaly, že sil ještě přebývá, a vydrží až – do zhroucení.

Přínos babiček spočívá nejen v „odlehčení“ rodičům, ale její vliv se pozitivně projeví i ve vývoji dítěte. Vůbec nezáleží na „typu“ babičky – tradiční, „podstrojující“ nebo „výkrmné“ (výtečné kuchařky, nabízející kvalitní pokrmy a skvělé cukrárky s laskominami), „starostlivé“ (aktivně hlídají, vyžehlí, umyjí, vygruntují, pořád nabízejí péči), „motorové“ (nejen milovnice cestování za mořem a zážitky, ale využívání kola, lyží, aerobiku apod.),

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

„stínové“ (trvalá připravenost k pomoci), „vteřinové“ (jen na chvíli), „hrabavé“ (zahrádkářka, milovnice fauny a flóry), s bolavými končetinami (zády, očima atd.). Nebo i ve vyšším věku stále šarmantní, navždy mladé osoby, nadšeně navštěvující pohybová cvičení s tanečními, jógovými, dechovými praktikami nebo/a případně se zálibně ohlížejícími (!) po příteli vnučky. Přestože převažuje celospolečenský nesmysl, trend mladých „vychovatelek“, stále platí dlouholetou praxí prověřená pravidla výhod babiček při výchově dětí: jiný pohled seniora na svět a život dítěti rozšíří obzory; babičky většinou mají širší nadhled a na vzniklé problémy reagují klidněji než rodiče; mají větší trpělivost a dětem se intenzivně věnují; ve vztahu k vnoučatům jsou méně nervózní, bez zátěže pracovního stresu a spousty povinností v době, kdy se u dětí projevuje zvýšená revolta vůči rodičům – s babičkou si překvapivě najdou společnou řec.

Dědečkové se neprávem zařazují do stínu všechnoschopných, akčních a přesto milujících seniorek. O mimořádné roli fungující dědečka se taktně mlčí. Většinou však mají o vnoučata tichý neventilovaný zájem, třebaže s babičkou nežijí pohromadě. Mnozí dědové již bez halasu vystoupili na veřejnost, zvládnou „být samostatnými jednotkami“ a pro svá vnoučata jsou opravdu darem, mimořádným originálem, někteří z nich dokonce pro kluky každého věku i vzorem! Zejména při osvojování manuálních schopností, při pobytu v přírodě za každého počasí. Správný děda přece všechno umí, vždy dokáže poradit, je silný a přemůže každého, vyleze, proleze, vyskočí, seběhne, bruslí, lyžuje, skáče, plave, jezdí na lodi, kole, obdivuje hory, lesy, vodu (pokud zdravotní stav dovolí) a předává umění pohybu, zasáhne (nejen cíl, ale hlavně srdce kloučka/slečny), nezkazí žádnou legraci, umí řídit aktivity i rádit jako zamlada, společně „blbnout“. Jako dospělý infikuje uměním si stále hrát. Některý také předává fandovství, kutilství, vztah k manuální činnosti. Dokonce funguje jako pojistka, když nikdo jiný není k dispozici; děda přece všechno zvládne! Vždyť „umí“! V přehledu „výhod“ pro dozajista správný vývoj vnoučat zapálených dědečků lze záměrně vyzdvihnout: jsou hrají a pořád (jako malí) vymýšlejí aktivní zábavu; neprotestují proti péci o dítě v kočárku (ani v zimním, sychravém počasí, v terénu); radí se s maminkami a respektují jejich pokyny; odmítají sdělovat a neprotestují, co má dělat nebo co by dítě mělo dělat; chybí jim potřeba rozmažlovat sladkostmi; jsou opatrnejší (ale někdy riskují); milují předčítání (!) oblíbených knih a příběhů; chlapské zájmy radostně předávají dál; jsou silnější a mohou děti nosit na ramenou, skotačit s nimi; bez problémů vytáhnou kočárek do schodů; s autem jsou mobilnější (emancipace babiček však pokročila). Z druhé strany se negativně projevuje: snížené umění preferovat osobní zájem; občas z důvodu jemné nejistoty vypadnou z role opatrovníka, což si většinou nepřiznají; mají antipatiю k přebalování, raději se postarájí o starší dítě; údajně si bez instrukcí neví rady; zlé jazyky tvrdí, že neumí automaticky vyřešit běžný praktický problém (?!); někteří nezvládnou přípravu a podávání oběda, respektive svačiny pro děti s sebou (výjimky samozřejmě existují!).

### Závěr

Vazby k rodičům, dětem a vnoučatům, vedle partnerství a dlouholetých těsných přátelství, představují nejdůležitější interpersonální vztahy, které člověka provázejí celým životem. Rodinná síť s mnoha vazbami a výměna/kontakt s dětmi, vnoučaty a rodiči znamená nejdůležitější rámcové ohraničení vidiny dobrého stáří a pomyslnou jistotu seniorů. Rodina vždy slouží jako stabilní, záhytná, zajišťovací instance v rozmanitých potřebných, náročných i nouzových situacích, které poukazují na rozmanité rámce osobního vývoje až do vysokého stáří a účinně přispívají sociální integraci.

Proto se trvale klade neobyčejný důraz na zkvalitňování vztahů mezi osobami různého věku, pohlaví i sociálního postavení, které zaručují, přispívají a zlepšují vazby mezi dětmi, jejich rodiči a prarodiči. Veškeré vstřícné kroky, splněné požadavky, výhledy do budoucna s vidinou zvládnutí společných cílů, spjatých s výchovou a vzděláváním všech lidí různého

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

věku, genderového odlišení, profesního a osobnostního zařazení, hodnoty myšlenkové úrovně a světového názoru, na různé i krizové, vždy však humánně orientované situace současného století, upozorňují a dokumentují jejich význam pro celé lidstvo, veškerou populaci.

### **Literatura:**

- KOHLI, M., SZYDLIK, M. (Hrsg.) 2000. *Generationen in Familie und Gesellschaft. Lebenslauf – Alter – Generation.* Opladen: Leske+Budrich, ISBN 978-3-810025982.
- LUSSO, V. C. 2011. *Prarodiče, rodiče a vnoučata. O emočních, vztahových a komunikačních úskalích.* Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0003-1.
- MATĚJČEK, Z. 2000. *Škola rodičů.* Praha: Maxdorf, ISBN 80-85912-29-5.
- MOTEL-KLINGEBIEL, A. et al. (Hrsg.) 2010. *Altern im Wandel. Befunde des Deutschen Alterssurveys (DEAS).* Stuttgart: Kohlhammer, ISBN 978-3-17-021595-5.

Vážanský Mojmír, doc. PaedDr. CSc.,  
Zemědělská 5,  
613 00 Brno, Česká republika,  
Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně,  
+420545135225, [mojmír.vazansky@mendelu.cz](mailto:mojmír.vazansky@mendelu.cz)

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

Vedecký seminár Sekcie sociológie mládeže a Sekcie sociológie výchovy Slovenskej sociologickej spoločnosti pri Slovenskej akadémii vied

# **ČESKÉ GENERACE MLÁDEŽE A JEJICH VÝZKUM**

**Petr Sak**

**Anotace:** Autor sleduje vývoj mládeže od konce 2.světové války, člení jí do pěti generací, každou tuto generaci charakterizuje a srovnává s ostatními. Zatímco první čtyři generace formují tradičně významné společenské události a změněné společenské podmínky, pátá generace je první generací zformovanou novými technologiemi, které převádějí do elektronické a virtuální podoby všechny stránky života této generace.

**Klíčová slova:** informační a komunikační technologie, generace, mládež, digitalizace, virtuální realita, kyberprostor, hodnoty, volný čas, volnočasové aktivity, sociologie mládeže.

**Abstract:** Author follows development of youth since the end of the Second World War. Youth divides into five generations, characterize every generation and compare mutually. Meanwhile the first four generations shape traditional significant social events and changed social conditions, the fifth generation is the first generation formed by new technologies that transform into the electronical and virtual form all life sides of this generation.

**Key words:** information and communication technologies, generation, youth, digitization, virtual reality, cyberspace, values, leisure, leisure activities, sociology of youth.

Ve své profesní kariéře jsem realizoval jako řešitel více než 150 výzkumů mládeže od sedmdesátých let do současnosti. U některých témat mám časovou řadu výzkumů prováděných stejnou metodikou na shodně definovaném reprezentativním výběrovém souboru od roku 1982. První sociologický výzkum, na kterém jsem se podílel, tehdy jako tazatel, byl výzkum volného času obyvatel průmyslové aglomerace Blanky Filipcové, který se uskutečnil v červnu 1968 v Ostravě.

V tomto textu nebudu interpretovat jednotlivá data, ale chci se pokusit nad rámec empirických dat o zamýšlení nad poválečným vývojem mládeže. Při sledování kontinuálního vývoje se pokusím mládež vřadit do řetězce generací. Tato generační typologie umožní komparaci a usnadní nalézt specifika mládeže v jednotlivých etapách vývoje společnosti. Přitom generační odlišnosti jsou nejen efektem společenských podmínek, ale i zdrojem dalších změn ve společnosti, jejichž významným subjektem jsou v nemalé míře právě aktuální generace mládeže.

Vycházím z teze o vzájemné provázanosti společnosti a mládeže, která je nejsenzitivnější složkou společnosti a tudíž vývojové trendy se nejdříve objevují u ní. Stává se tak předobrazem budoucí společnosti. Tato teoretická teze je v konkrétních historických podmírkách opakováně potvrzována.

**První generací je poválečná generace (budovatelská),** tvořená ročníky narozenými před 2. světovou válkou. **Dle mého výzkumu** (Sak, Kolesárová, 2009; 2012) jde o nejvýraznější generaci jako objekt i společenský subjekt od poloviny 19. století. Podoba této generace vycházela ze stavu a historického vývoje společnosti od konce třicátých let, přes okupaci a euforii konce války a poválečné obnovy. Její základní společenský postoj, z něhož

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

vycházela její generační aktivita vyjadřovala, že **je třeba vybudovat novou sociálně spravedlivou společnost**. Zde jsou příčiny celoživotní společenské aktivity této generace. Kvalitu svého individuálního života chtěli utvářet její členové prostřednictvím formování nové kvality společnosti. Pod tlakem tohoto silného postoje podloženého osobní životní zkušeností se generace většinově podílela na budování socializmu, které se postupně ukázalo jako deformované stalinismem. Po reflexi těchto deformací generace vstoupila do další fáze společenských aktivit, které v úhrnu usilovaly o reformu deformované společnosti. Vyvrcholením těchto snah bylo Pražské jaro, jeho potlačení vojenskou okupací a úpadek do normalizace. Možnosti profesního a společenského působení nejaktivnější části generace byly normalizací utlumeny. Do třetice vstoupila tato generace do společenského zápasu na přelomu středního věku a stáří při listopadovém převratu. Paradoxem této společensky nejaktivnější generace je, že její angažmá (únor 1948, Pražské jaro, převrat v listopadu 1989) skončilo vždy tragicky a listopad 1989 definitivně pohřbil Pražské jaro.

<sup>18</sup>*Zivotní fáze, kdy tato generace byla mládeží, spadá do období vyřazení sociologie z vědeckého a akademického života se zdůvodněním, že se jedná o buržoazní pavědu. Společnost se musela zříci poznávání sebe sama prostřednictvím empirických sociologických výzkumů. Proto ani tehdejší mládež nebyla zkoumána metodami sociologického výzkumu. Avšak při absenci sociologického obrazu generace můžeme čerpat poznatky o této generaci mládeže z literatury a z filmu. Vynikající uměleckou výpovědí je např. román Milana Kundery „Žert“ i jeho filmový přepis. Četné a zajímavé jsou i umělecké výpovědi dalších příslušníků této generace, zvláště ve svých proměnách v průběhu padesátých a na počátku šedesátých let. Typickým představitelem generace a jejích metamorfóz je spisovatel a dramatik Pavel Kohout.*

**Druhou generací (reformní)** je generace **Pražského jara**. Tato generace již nemohla vycházet z osobní zkušenosti předválečného Československa a z okupace. Nejvýraznějším reprezentantem této generace bylo studentské hnutí, které svým způsobem předběhlo spisovatele na jejich IV. sjezdu. Sociálně a politicky tato generace zrála v šedesátých letech, které zpětně hodnotíme jako zlatá šedesátá a já osobně jako nejlepší stav společnosti, v němž jsem žil. V té době však mladí lidé byli vůči společnosti značně kritičtí. Jejich kritičnost se neodvíjela od touhy po návratu kapitalismu, ale vycházela z jejich idealismu. Poměřovali společenskou skutečnost se svými ideály a při tomto srovnání se ukazovaly pro ně nepřijatelné jevy. Pozice stranické nomenklatury ve společnosti a její deformující vliv na vývoj společnosti (kultura, ekonomika, média), nedostatek skutečné demokracie, cenzura atd. Společenské aktivity této generace usilovaly o reformu ve směru jejich ideálů. Tím vznikla ve společnosti mimořádná situace, kdy mladá a střední generace se v pohledu na společnost a na její reformu shodovaly. Tato generace mládeže žila v sociálním, politickém a kulturním klimatu vytvořeném generací předchozí. Tedy v klimatu jehož projevem byl famózní úspěch Československa na světové výstavě Expo 58, v šedesátých letech nástup nové filmové české vlny, která byla na špičce světové kinematografie, světová úroveň divadelnictví (úspěšné byly zájezdy Národního divadla do západních zemí), pozoruhodný rozvoj literatury, včetně poezie (B.Hrabal, O. Pavel, M.Kundera, J.Seifert, V.Holan).

Studentské hnutí bylo koncem šedesátých let světový fenomén, v některých západních zemích se radikalizovalo až do podoby barikád na ulicích a překreslovalo politiku ve svých zemích. Velká a respektovaná osobnost Charles de Gaulle odstoupil v důsledku studentských bouří z funkce prezidenta. V USA studenti, děti z bohatých rodin vyšší střední třídy, ke zděšení politických elit, obsazovali studentské kampusy a bojovali s policií, aby založili hnutí hippies, zcela protikladné hodnotám a tradici kapitalistické Ameriky postavené na zisku a majetku. Řada představitelů tehdejší západní studentské revolty v dalších životních

<sup>18</sup> Problematika výzkumu mládeže je psána kurzívou.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

fázích nebyla konzistentní se svými mladistvými ideály a hodnotami a na politické škále se přesunuli na opačný konec. Tak dřívější studentští revolucionáři jako např. Jožka Fischer jako německý ministr zahraničí navázal na válečnické tradice Německa a v roce 1999 se podílel na bombardování Bělehradu, John-Cohn Bendit se stal součástí nejtvrďšího neoliberálního bruselského **establishmentu**. A z americká generace květinových dětí, která tak vyděsila americké politické elity se po mladistvém vybouření a protestech, k nímž byla do značné míry dotlačena a vyprovokována povolávacími rozkazy k válce do Vietnamu, z něhož se mnozí z této generace vraceli v rakvích zahalených americkou vlajkou, se stala generace Reaganových neokonzervativců.

Studentské hnutí v Československu však nevycházelo z amerického studentského hnutí, jak tvrdí přední představitel americké ztracené generace Timothy Leary ve své knize *Chaos a kyberkultura* (Leary, 1997), ale formovalo se na řešení vlastních problémů a témat československé společnosti. Těžko např. mohli čeští studenti, jako američtí, stávkovat za zrušení školního, protože v Československu jiné než bezplatné školství nebylo. Styčným bodem mohla být nedotknutelnost akademické půdy, která byla narušena policií jak na amerických univerzitách, tak v Praze na strahovských kolejích na podzim 1967. Střet studentů s policií na Malé Straně a ve strahovských kolejích se stal krystalizačním bodem vyvření pozic a latentního skrytého konfliktu „konzervativních“ a progresivních sil ve společnosti na podzim 1967 a odvolání tehdejšího ministra vnitra J. Kudrny vítězstvím progresivních sil v přicházejícím Pražském jaru.

*Sociální věk mládeže této generace spadá do období revitalizace sociologie v sedesátých letech, období pro českou sociologii mimořádně plodné. V roce 1966 byla ustavena Československá sociologická společnost a na jejím ustavujícím sjezdu se do sekce sociologie mládeže přihlásilo 266 účastníků. Tento počet vyjadřoval zájem o mládež v Československu sedesátých let. Zájem nebyl rozložen rovnoměrně na všechny sociální skupiny mládeže, největší pozornost vyvolávala vysokoškolská mládež. Bylo to tím, že mládež, a zvláště vysokoškolští studenti, v té době patřili k předním tématům světové sociologie. Další příčinou byly aktivity studentů v Československu jako byl majáles, činnost vysokoškolského filmového klubu, včetně diskusí o filmech, ale i nad politickými tématy, vydávání studentských časopisů. V průběhu sedesátých let postupně narůstala i přímá politická aktivita, která vyvrcholila po zvolení vysokoškolského výboru na vysokoškolské konferenci na podzim 1966.*

*Sociologie mládeže se postupně orientovala na empirické výzkumy, avšak od zvolení výzkumného tématu, sběru dat, jejich interpretaci a zveřejnění zabralo v rozjíždějící se sociologii určitou dobu, takže hlad po mládežnických témaitech v československé společnosti byl uspokojován překlady a publikacemi eseistického charakteru (Mácha, 1966; Toti, 1966) a stále častějšími články v odborných časopisech. Autoři článků do značné míry navazovali či vycházeli z odborné produkce západní sociologie, která měla ve zkoumání mládeže náskok.*

*Podnětné pro začínající sociologii mládeže byly články Miluše Kubíčkové, která do československého prostředí přenášela teoretické i metodologické poznatky, získané na vědecké stáži v USA. K prvním výzkumníkům a autorům vznikající disciplíny patřily Jiřina Šiklová, Libuše Šilhanová, Eliška Freiová, Jana Vitečková, Antonín Matějovský a na Slovensku Peter Ondrejkovič a Laco Macháček. Nejvýraznější osobnosti sociologie mládeže však byl v sedesátých a v sedmdesátých letech František Kahuda, který kromě vědeckovýzkumného a autorského působení se o disciplínu zasloužil vybudováním Ústavu sociálního výzkumu mládeže a výchovného poradenství a založením dvou periodik o mládeži, „Mládež a společnost“ a Sborník vědeckých prací ÚSVMVP.*

Normalizace po srpnu 1968 navodila společenskou „hybernizaci“ generace mládeže sedesátých let. Významná část emigrovala, přičemž motivací k emigraci bylo více. Menší část se mohla obávat represí za svou politickou aktivitu, další zmrazení společenského vývoje,

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

uzavření hranic a potlačení svobody. Velká část využívala mimořádně příznivých okolností v cílových zemích pro profesní kariéru a zlepšení ekonomické stránky svého života, které byly dány velkou vstřícností západních zemí vůči československým emigrantům. Část z emigrantů se po listopadu 1989 vrátila a odlišnost zkušenosti z života v emigraci a v normalizačním Československu tvoří určitou rozpolcenost této generace.

Mezi protagonisty listopadového převratu můžeme pozorovat reemigrující osobnosti studentského hnutí konce šedesátých let (J.Kavan byl dokonce ministrem zahraničí Zemanovy vlády a předsedou Valného shromáždění OSN a Karel Kovanda předsedou Rady bezpečnosti OSN), jako generace se však oproti očekáváním z šedesátých let v dalších desetiletích výrazně neprojevila.

**Třetí generaci je normalizační generace,** charakterizovaná pragmatičností a sociální adaptabilitou. Jedinci s jiným sociálním a psychickým profilem se cítili jako cizinci vně své generace (Křenková, 2015). Tato generace se láme v polovině osmdesátých let, odvisele od změn ve společnosti.

Normalizační československou společnost vystihuje nejlépe pojem „gulášový socializmus“. Ideje a hodnoty socializmu byly popřeny nejdříve vojenským obsazením cizí mocí a posléze vlastním represivním aparátem. S tím se nebyly schopny smířit především předváleční komunisté, jejichž symbolem se stal František Kriegel, ale také Jan Palach. Normalizační moc udělala s veřejností nepsanou smlouvou a za potlačené socialistické hodnoty a ideje veřejnosti nabídla „gulášový socialismus“, vlastní variantu západní konzumní společnosti. V jejím hodnotovém klimatu sociálně zrála mládež normalizační generace a k pragmatismu a sociální adaptabilitě tak přidávala hodnotovou orientaci konzumní společnosti. Normalizace a normalizační generace tak vlastně byly přípravou na budování polistopadové neolibерální společnosti.

Proměna společnosti v druhé polovině osmdesátých let probíhala odlišně od změn v šedesátých letech. V šedesátých letech byl ve společnosti intelektuální a ideový kvas ve všech oblastech lidské činnosti a vnější proměny byly důsledkem implikativního vývoje společnosti. V osmdesátých letech byl zdroj změn mimo československou společnost, v Sovětském svazu. S nadějí i s obavou byly sledovány koncepce „glasnosti“ a „přestavby“ a v návaznosti na tyto změny docházelo k postupným, spíše drobným změnám. Tomu odpovídá i „poslední dějství“ mládeže v reálném socializmu. Koncem osmdesátých let se proměňovala mládežnická organizace SSM ve směru pohybu ve společnosti a projevem tohoto pohybu byla i manifestace 17.listopadu 1989, která byla organizovaná touto organizací a prosazena jejím předsedou Vasilem Mohoritou.

To, co je z historického odstupu vnímáno jako listopadová revoluční mládež je směs členů mládežnické organizace, jejího aparátu a přívrženců neformálních skupin mládeže, přičemž vliv a význam těchto skupin se v postupných etapách převratu přeléval. Na samotné manifestaci byl však i nezanedbatelný počet příslušníků střední a staré generace. Do Prahy přijel i samotný Alexandr Dubček a jeho spolupracovníci z Obrody.

Nabízí se otázka atributů jako je pragmatičnost a sociální adaptabilita této generace a její revolučnosti, tedy její role v listopadových událostech. Z této otázky logicky vyplývá další otázka, nakolik byly večerní události 17. listopadu spontánní a nakolik byly připravované. Je známé, že Miroslav Štěpán, (předseda MV KSČ a člen předsednictva ÚV KSČ) vývoj událostí na Národní třídě „on line“ sledoval. Na Národní třídě se odehrála STB perfektně připravená hra na mrtvého studenta Zifčáka, kterou „naivní“ Petr Uhl vypustil do světa zpravodajských agentur a odstartoval tím převrat v Československu. Parlamentní vyšetřovací komise k událostem 17. listopadu s profesionálním zázemím hrála na mrtvého studenta neodhalila. Zvládla to však amatérská komise studentů Pedagogické fakulty UK. V rozhovoru v České televizi k výročí 17.listopadu v roce 2015 generál Alois Lorenz

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

prohlásil, že STB chtěla zabránit otřesům při společenské změně a převrat připravovala několik měsíců před listopadem.

Jaká tedy byla úloha mládeže? Někteří z těch, kteří se nazývají studentští vůdci 17. listopadu a i několik dalších dnů nebyli v Praze a k „revoluci naskakovali“. Vzhledem k mezinárodně politickému a vnitropolitickému vývoji jiná varianta vývoje než společenská změna v Československu nepřipadala v úvahu a mladí „revolucionáři“ svou aktivitou nešli proti „toku dějin“, ale naopak pragmaticky se pustili po proudu revoluce.

Generace převratu je v současnosti ve věku na konci svých čtyřicátých a v padesátých letech a nastavuje klima tvrdé tržní společnost bez přívlastků, a v dichotomii Ericha Fromma „Mít či být“ se bezvýhradně kloní k hodnotám a životnímu stylu postavenému na „mít“ a navazuje tak hodnotově na normalizační „gulášový socializmus“.

*V normalizaci byla kritizována sociologie mládeže šedesátých let, především z ideologických a z politických pozic. Vyčítán jí byl netřídní přístup. Překvapivě však sedmdesátá a osmdesátá léta představovala z institucionálního hlediska vyvrcholení výzkumu mládeže. Vznikla řada pracovišť specializovaných na výzkum mládeže a počátkem osmdesátých let vzniklo pracoviště i v akademii věd a ve struktuře základního výzkumu byl založen stejně směr výzkumu mládeže, který se dále dělil na hlavní a dílčí úkoly. Akademické pracoviště realizovalo empirické výzkumy a vydalo několik publikací (Sak, 1986) a koncem osmdesátých let odborná úroveň a produkce sociologie mládeže umožnila vydat k problematice mládeže monografické číslo Sociologického časopisu. V rámci vědecké komunity docházelo k polemikám a k diskusi, rozvíjená teoretická koncepce mládeže (Sak, Kabátek, 1989) byla kritizována pod názvem ontologické pojetí v článku Marxistické či ontologické pojetí mládeže (Holda, Matějovský, 1989).*

V devadesátých letech **nastupuje čtvrtá (transformační) generace**, která ve svých počátečních populačních ročnících představuje sociologickou exkluzivitu. Je formována dvěma společenskými systémy, nejdříve reálného socializmu a posléze nastupujícího kapitalismu. Další změnou prožívanou ve fázi jejího sociálního zrání je rozpad Československa a začlenění České republiky do NATO a do Evropské unie.

Je zajímavé, že tyto události nevzpomíná tato generace jako významné a její utváření neprobíhá podle mechanizmů formulovaných Karlem Mannheimem a respektovaných od té doby sociology generací. Podle jejich pojetí generaci formuje významná společenská událost či výrazně změněná společenská podmínky (Mannheim, 2007). Po řadě výzkumů jsem však dospěl k poznatku, že tato generace je první formována ne jako dosud jednoznačně společensky, ale technologicky, a to díky rozmachu ICT (informační a komunikační technologie). Ovšem tento vliv se prosazoval pozvolna a v užším záběru a postupně se zvyšovala intenzita i záběr. Devadesátá léta ovšem charakterizovala také společenská destrukce, pronikající do hodnotového systému, struktur, institucí, životního stylu, ekonomiky. Také to se promítlo do této generace mládeže. Došlo k proměnám volnočasových aktivit, zvláště náročnější formy trávení volného času se staly vzácnějšími. Rovněž v typických jevech problémovosti mládeže došlo k vážným proměnám. V sociálním věku mládeže nejen výrazně vzrostla konzumace alkoholu a nikotinismus, ale tato generace představuje také „médium“ implementace drog do české společnosti. Klesl věk zahájení sexuálního života. V polovině devadesátých let 40% mládeže mělo sexuální zkušenosť do 15 let svého věku. Na druhé straně tato generace odkládá přebírání rolí dospělých a tak i „věk nástupu do dospělosti“.

I s odkazem na vlastní výzkumy mohu říci, že o vývoji mládeže v devadesátých letech vypovídá také pozice jednotlivých sociálně politických i náboženských směrů v generačním vědomí, ale ještě více vývoj této pozice. V první polovině devadesátých let mladí lidé preferovali liberalizmus a konzervativismus. V druhé polovině devadesátých se význam všech náboženských i sekulárních sociálně politických směrů propadá. Současně dochází ke

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

změnám v hodnotovém systému. V době propojování jednotlivých civilizací a jejich globalizace, v hodnotovém systému transformační generace mládeže dochází k poklesu globálních hodnot, životního prostředí, míru a zdraví. V první polovině devadesátých let tato generace, oproti tiché revoluci R. Ingleharta, znamenající posun od materiálních k postmateriálním hodnotám v západní společnosti (Inglehart, 1988), provádí tichou kontrarevoluci, když oproti předchozí generaci mládeže a souběžné střední a staré generaci mění hodnotovou orientaci valorizací hodnoty majetku a devalorizací sociálních hodnot. Hodnotový systém se nejen modifikuje, ale klesá jeho význam jako celku. Hodnotový systém a ideové směry ztrácejí na významu pro život a chování mladé generace. Co tedy určuje její chování a rozhodování? Pro výraznou část této generace je to pragmatizmus a hédonismus.

Na základě analýz empirických dat dalších výzkumů jsem došel k intuitivnímu poznatku, že kolem roku 2000 došlo k jevu, který jsem nazval „rozložení generace“. Větší část, zhruba 65% se dokázala adaptovat na změněnou společnost, dokázala využívat nových pozitivních možností ve společnosti a vyrovnat se s negativními společenskými jevy. Menší, ale nemalá část generace se propadá v důsledku negativních jevů ve společnosti. Klíčová je v této situaci rodina, kvalitní funkční rodina směruje dítě a mladého člověka na trajektorii pozitivního sociálního zrání, pomáhá ve formování kvalitního a zdravého životního stylu a hodnotové orientace. Při absenci takové rodiny je jedinec vydán napospas mechanizmům neoliberální nemocné společnosti.

Kolem roku 2000 také dochází k historicky ojedinělé události až civilizačního významu. Propast mezi generacemi je současně přelomem mezi epochami, a to mezi epochou gramotné kultury a epochou kyberkultury. Generací seniorů kolem roku 2000 vrcholí v české kultuře a společnosti gramotná kultura. Žádná předchozí generace totiž nečetla a neznala českou a světovou literaturu, včetně poezie, jako právě tato. Ve svém mládí její příslušníci byli abonenty Klubu přátel poezie, Čtenářského klubu Máj a jiných, v nichž knihy, včetně poezie, vycházely ve více než stotisícových nákladech. Čtvrtéční fronty před knihkupectvími v šedesátých, sedmdesátých a osmdesátých letech jsou v současnosti konjunkturálně propagandisticky vysvětlovány tím, že v „komunistickém“ Československu nevycházely knihy nebo ve zcela nedostatečných nákladech. Fronty však byly především projevem čtenářského zájmu a kulturnosti životního stylu velkých skupin populace. Dokonce nelze jednoznačně říci, že fronty vyjadřovaly převis poptávky nad nabídkou, protože často se dostalo na všechny lidi ve frontě. Lidé sledovali týdeník Nové knihy a s předstihem věděli, jaké knihy se budou ve čtvrtek prodávat a na knihy se netrpělivě těšili.

Do roku 2000 stará generace ještě nevládla počítačovou gramotností a nedisponovala ICT. Naopak mladá generace přestávala číst, zato byla ve značné míře počítačově gramotná, přesouvala se již do kyberprostoru, žila ve virtuální realitě, spoluformovala a konzumovala kyberkulturu. Tyto trendy jsem exaktně zaznamenal na základě časové řady výzkumů od roku 1992. Sledoval jsem vlastnictví knihovny s 200 a více svazky a osobního počítače. Ve výzkumu pomocí časového snímku jsem sledoval objem času věnovaného četbě a také knihy, které respondenti přečetli. Propad četby byl v devadesátých letech dramatický a nepřímo závislý na věku. Čím nižší věk, tím méně četby. Přesun mladé generace do kyberprostoru za kyberkulturu měl i další dopady.

Formování moderního českého národa úzce souviselo s kulturou, literaturou, hudbou, divadlem, ale také s přenosem světové kultury do českého prostředí. Známa je idea T.G. Masaryka, že státy se udržují idejemi, kterými vznikly. V logice této myšlenky měla pro český národ kultura, především literatura, divadlo a hudba nadstandardní a specifické postavení. Spisovatelům, hercům, dramatikům byl národem přiřazován až nereálný, magický význam. I to se touto generací mění. Přechod od četby ke kyberkultuře je také přechodem od národního ke globálnímu, především k masové kultuře. To je také příčinou trendu čtvrté a páte generace - oslabování hodnoty národa a oslabování vlasteneckví.

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

To se děje i pod tlakem médií, které spíše nadužívají pojem nacionálismus s negativní konotací. Pojem vlastenectví se z médií vytrácí a pokud se objeví, tak v negativních souvislostech. Státní instituce dokonce zařazuje zdůrazňování hodnoty národa mezi projevy extremizmu, v čemž jsou následovány i některými neziskovými organizacemi.

*Počátkem devadesátých let byl zrušen stěžejní směr základního výzkumu mládeže, zrušeno akademické pracoviště k výzkumu mládeže i ostatní pracoviště v rámci jiných organizací. Zdůvodněním těchto kroků bylo, že mládež jsou občané jako každý jiný a není třeba jím věnovat pozornost. Projevem postoje některých politických sil k mladé generaci a k její vzdělanosti bylo také zrušení klíčové akademické pedagogické instituce - Pedagogického ústavu J.A.Komenského ČSAV.*

*Posledním aktem sociologické sekce Československé sociologické společnosti bylo zvolení jejím předsedou doc. Ferdinanda Koudelky z olomoucké univerzity a nadále sekce zanikla. Po vyhraném konkursu jsem v roce 1991 vybudoval výzkumné pracoviště mládeže v Institutu dětí a mládeže a také založil odborný časopis Mládež a společnost, který po několika letech skončil, protože MŠMT ČR pro něj nemělo peníze. Období bylo z hlediska problematiky mládeže mimořádně zajímavé a proto ve snaze shromáždit co nejvíce dat a poznatků o mládeži jsem se jako OSVČ zaměřil na vědecké granty. Výsledkem grantů byla nejdříve publikace „Proměny české mládeže“ a později jsem napsal spolu s Karolínou Sakovou monografii „Mládež na křížovatce“. Na základě výsledků vědeckých grantů jsem také zpracoval podklady pro jednání vlády ke státní politice k mládeži.*

Kolem roku 2000 byla propast mezi generacemi z důvodů gramotné kultury a kyberkultury nejhlubší. Hluboký generační příkop v roce 2000 se postupně vyplňoval tím, jak si stará generace postupně osvojovala počítačovou gramotnost, technologie se pro ní stávaly disponibilní a tím se i této generaci digitalizoval životní styl a vstupovala do kyberprostoru a účastnila se kyberkultury. V roce 2011 využívalo počítač a internet kolem 40% seniorů ve věku 60 – 70 let. Tato propast se podílela i na tom, že vztah mezi mladou a starou generací je nejhorší, jaký kdy v české společnosti byl, zvláště pokud jde o vztah mládeže ke staré generaci, a to především vinou politiků, novinářů a médií. Ilustruje to například nechutný a hloupý klip natočený uznávaným režisérem Zelenkou a namluvený herečkou Issovou a hercem Mádlem „Přemluv bábu“.

Kolem roku 2000 plynule dochází k nástupu další generace mládeže. **Přechod k páté generaci (kybegeneraci)** nemá ostrou hranici a faktorem tvořícím tuto hranici je věk, v němž dětem této generace vstupovaly ICT do života. Čtvrtá generace do roku 2000 prožila ještě část života bez ICT v časoprostoru přirozeného světa. Jako děti si ještě hrály venku a hrozba „zarachem“ od rodičů měla smysl. V páté generaci je již počítač vedle kolébky a mobil je hračka batolete. V páté generaci se ICT postupně stále silněji zmocňují osobnosti, života a životního stylu dalších populačních ročníků.

Jaké jsou charakteristiky páté generace?

- Generace je mimořádně diferencovaná. Vedle znaků platných pro větší část generace najdeme protikladné znaky spojující vrstvy či skupiny generace. Od poloviny devadesátých let je mládež subjektem pokračující sekularizace české společnosti, ale současně v této generaci je nejsilnější skupinou s ideovým či duchovním zaměřením katolická mládež a výrazné jsou i skupiny orientované na niternou spiritualitu, esoteriku či buddhismus;
- generačním znakem je orientace na spotřebu, konzumerismus, ale část generace tuto orientaci odmítá a hledá alternativní životní styl;
- u této generace již nacházíme také kritickou reflexi společnosti a reakce na ní. Přestože je silně manipulována médií, její vědomí již není pouze výrazem médií vymyitého mozku a implantované propagandy, ale je také odrazem jejich života, tedy bytí;

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

- za posledních pět let došlo k výraznému posunu reflexe vlastního života a budoucnosti. Od vize růžové bezproblémové budoucnosti se členové mladé generace posunuli k vnímání rizik, stresu a ke strachu z budoucnosti;
- tato generace se nachází ve stavu historického bezvědomí. Nejde však pouze o znalost, ale také o velmi rozšířený naprostý nezájem o dějiny;
- vedle neznalosti historie se jedná o odlišný rozměr života oproti celé řadě generací. Zdá se, že v minulých stoletích součástí života Čechů byla historie jejich předků a na tuto sociální vlastnost navazovalo národní obrození. Zatímco dříve znali Češi staletí starou historii, v současnosti není nic výjimečného, když vysokoškolští studenti nevědí, že bylo nějaké Pražské jaro a události listopadu 1989. Možná, že vliv na tuto skutečnost má digitalizace života. Přirozený svět historii má, virtuální realita v kyberprostoru však ne;
- zatímco první generace chtěla budovat sociálně spravedlivou společnost a tím budovali její příslušníci i své individuální životy a druhá generace se snažila společnost reformovat a napravovat stalinské deformace, poslední dvě generace mládeže nespojují společenskou dimenzi života se svým individuálním životem. Přestože vůči společnosti jsou velmi kritičtí a politiky všeobecně pohrdají, nejsou ochotni věnovat energii nápravě společnosti s rizikovou nadějí, že tím zlepší i svůj život. Převládá názor, že individuální aktivitou by stejně nic nezměnili. Výjimky mezi mládeží, směřující do politiky, mají často zcela jinou motivaci, než nápravu společnosti. Korupce, klientelismus a prebendy, lehké živobytí, moc a život na obrazovce jsou mnohdy pravou příčinou politické kariéry mladých lidí směřujících do politiky, proti trendu generace;
- páťou generaci charakterizuje zájem o život v zahraničí, u některých s předpokladem pozdějšího návratu do Čech, velká část však s návratem nepočítá. Podle nejnovějších údajů 20% lékařů ihned po ukončení studia odchází do zahraničí, další odcházejí později. U studentů vysokých škol je podíl uvažujících o životě v zahraničí více než poloviční. Přičinou takových rozhodnutí je přesvědčení mladé generace o korupci, klientelizmu, byrokracie a dalších příznacích nemocně české společnosti. Neodrazuje je ani nezaměstnanost v cílových zemích, protože pro profesionální start považují poměry v české společnosti za horší. Vliv na migraci může mít vliv virtuální život v kyberprostoru, který oslabuje vztah k vlasti a oslabuje rozdíl mezi vlastí a zbytkem světa. Ani po okupaci v srpnu 1968 neuvažovalo o emigraci tolik mladých lidí jako v současnosti;
- ztráta smyslu v přirozeném světě je také jednou z hlavních charakteristik současné mladé generace - odchody z přirozeného světa. Existence mimo přirozený svět je společná bytí prostřednictvím drogou změněného vědomí v „jiném světě“ nebo po přechodu digitální bránou prostřednictvím nových technologií v kyberprostoru. Drogou změněné stavby vědomí a virtuální realita se odlišují cestou dosažení, mají jiný charakter, ale společnou existenci mimo přirozený svět. Již v situaci, kdy ICT disponovalo kolem 10% mladé generace z výzkumu vyplynulo, že skupina s nejvyšším indexem komputerizace měla k drogám nejblíže;
- souběžně je generace nositelem několika sociálních znaků, které v souhrnu destruují rodinu. Již delší dobu je generace pod vlivem společenské preference homosexuality a genderového tlaku, potlačující ženská specifika, včetně nezastupitelných hodnot ženství a mateřství. Tlak na kariéru vede k single životu žen, k odkládání mateřství a k poklesu natality. Problémem jsou pro mladé ženy i současní mladí muži, které vnímají jako tzv. „mamánky“, bez odpovědnosti a samostatnosti. Dlouhodobě dochází k destrukci patriarchální rodiny a k jejímu nahrazování moderní partnerskou rodinou, avšak i ta se dostává do krize. Destruktivní tlak na rodinu se sbíhá s destruktivním tlakem na stát, národ a vlastenectví;
- oproti prvním třem generacím nalézáme u současné generace zásadní rozdíl v souběžném studiu a zaměstnání. Zatímco generace, z níž výběrově studovalo na vysokých školách 9%, pouze studovala, generace, z níž studuje na vysoké škole 60%, zvládne vedle studia ještě zaměstnání na plný úvazek;

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

- v současné mladé generaci můžeme také pozorovat zajímavý fenomén studia několika vysokých škol, často vzájemně obsahem nekompatibilních. Někdy jsou studovány postupně, jindy paralelně. Vnější shodnost skrývá dva druhy motivace, odlišné životní styly a životní strategii. Jeden směr studiem odsouvá nástup do praktického života, svým způsobem znamená odmítání dospívání. Status studenta má svá ekonomická specifika, svébytný životní styl.

Druhý směr vyjadřuje životní strategii na jistotu, „čím více vysokoškolských diplomů, tím větší šance na uplatnění v turbulentní a nejisté době“;

- známý problém západní společnosti odcizení a osamocení se šíří i v této generaci. Strach z osamocení je silný i mezi ...náctiletými. V tomto pocitu jsou hned za seniory a také oni se více bojí osamocení než smrti. Oproti seniorům jim kybersociálně pomáhá z jednoho druhu osamocení, aby je do jiného zase uvrhlo;

- největší podíl na formování generace a na její jedinečnosti mají ICT a jejich průnik do osobnosti, životního stylu a života mládeže. Jedinec, generace a společnost se komputerizují a digitalizují do podoby kompatibilní s informační společností. Zhruba od roku 2000 můžeme u mládeže pozorovat postupný nárůst vlivu ICT na všechny jevy spojené s člověkem a se společností;

- formování virtuálních názorů a postojů probíhá rychlostí připomínající explozi či epidemii, která má své vlastní příčiny, zákonitosti a průběh. Nové technologie dávají vzniknout novému typu sociability a sociálních entit v sociálních sítích. Sociální sítě připomínají „virtuální včelstvo“, pulsující a existující díky permanentnímu sdělování. Podstatou není obsah, ale aktivita jeho přenášení a sdílení. To ho tvoří a udržuje při životě. Toto „pulsující virtuální včelstvo“ vytváří závislost jedinců na sobě, na svém pulsujícím sdílení. Jedinci „včelstva“ musí neustále udržovat soulad s obsahem, tedy s podstatou včelstva. Hučící virtuální úl - sociální sít předává „informace“, jejichž přijímáním a předáváním jedinec potvrzuje svou příslušnost k „včelstvu“. „Informace“ přenášené ve „virtuálním včelstvu“ jsou jakousi vibrací, na kterou se virtuální identita musí naladit, sdílet a předávat. Cílem je být „in“, být „cool“, což se vlastně učí od dětí. Podstatou je předávání informací a jejich sdílení, nikoliv jejich analýza a zpracovávání prostřednictvím myšlenkových operací. Pochopit racionalitu názorů a postojů jedinců „virtuálního včelstva“ je obtížné, protože jejich podstata není kognitivní. Miniaturalizované technologie v současnosti umožňují permanentní připojení, přítomnost v kyberprostoru. Příslušník mládeže za den vstoupí do kyberprostoru (klikne) v průměru zhruba stosedmdesátkrát (170x).

Klasická typologie řízení člověka Davida Riesmana (Riesman, 1967) se mění virtuálním řízením prostřednictvím sociálních sítí;

- za digitalizací životního a sociálního pole následuje digitalizace životního stylu a dále „jakási digitalizace člověka“. Propojení této generace s ICT je tak zásadní a určující, že bývá tato generace nazývána generací sítí (net generation);

- vyrovnávání se s digitalizací je mezi mladou generací diferencované, včetně extrémních reakcí vedoucí až k závislosti a k dalším negativním jevům;

- zvláště mezi dětmi, ale i mezi mladými lidmi extrémní trávení času s ICT vede nejen k závislosti, ale i k narušení normálního vývoje neuronů v mozku. M. Spitzer vycházející především z korejských výzkumů shrnuje souhrn negativního vlivu ICT na děti a mládež pod pojmem digitální demence (Spitzer, 2015);

- další jev je nazýván na základě největší rozšířenosti v Japonsku hikikomori, ovšem vyskytuje se i v dalších západních zemích a v Česku. Odhaduje se, že se dotýká 20% japonské mužské populace ve věku 15-34 let, spíše nadprůměrně inteligentních. Tito jedinci žijí u rodičů v jednom pokoji, z něhož měsíce nevycházejí. Rodiče je také živí. Spí převážně ve dne a v noci jsou na počítači. Nejsou schopni společenské interakce, tím méně života ve společnosti. Ze společnosti je vyhnala psychická neschopnost vyrovnat se s tvrdými nároky

## Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže

konkurenční společnosti a přitáhla je přívětivější virtuální realita v kyberprostoru, na níž jsou schopni se adaptovat a v ní žít.

Britové spočítali, že je milion „neetníků“ stojí ročně nejméně 3,6 miliardy liber, a to jak na výdajích, tak na ušlých daňových příjmech;

Význam ICT je tak zásadní, že formuje i životní styl. Na datech našich výzkumů zpracovala problematiku životního stylu v informační společnosti Karolína Kolesárová. V monografii „Životní styl v informační společnosti“ na základě hodnot a volnočasových aktivit konstruuje pomocí faktorové a clusterové analýzy typy životních stylů a následně analyzuje sociální charakteristiky každého životního stylu a aktivity spojené ICT v jednotlivých životních stylech.

Pohled na zřetězené generace mládeže ukázal silnou souvislost mezi generacemi a společenskou dynamikou. Srovnání generací ukazuje na větší proměnu mládeže mezi např. první budovatelskou generací a pátem kybergenerací než si běžně uvědomujeme. Nejedná se přitom o po tisíciletí opakované kritizování mládeže starou generací, které má však věcné oprávnění, stejně jako opačná kritika starých mladými, ale o nové kvality, jichž je současná generace mládeže nositelem, a které jsou důsledkem velkých změn ve společnosti. Pohled na mládež je pohledem společnosti do zrcadla.

### LITERATURA.

- FROMM, E. 1992. *Mít nebo být?* Praha: Naše vojsko, 1992. 170 s. ISBN 80-206-0181-3.
- FROMM, E. 2009. *Cesty z nemocné společnosti, sociálně psychologická studie.* Praha: Earth Save, 2009. 342 s. ISBN 978-80-86916-10-1.
- FROMM, E. 1992. *Mít nebo být?* Praha: Naše vojsko, 1992. 170 s. ISBN 80-206-0181-3.
- Holda, D. Matějovský,A. 1989. Ontologické či marxistické pojetí mládeže? Praha: Impuls. 1989.
- INGLEHART, R. 1988. The Renaissance of Political Culture. *The American Political Science Review.* 1988. (82)4, s. 1203-1230.
- KOLESÁROVÁ, K. 2016. Životní styl v informační společnosti, Praha: UJAK. 2016.
- KŘENKOVÁ, R. 2015. Peřiny a chléb. Praha: Torst.2015.
- MÁCHA, K. 1966. Mladá generace, známá i neznámá. Praha: SPN. 1966.
- MANNHEIM, K. 2007. Problém generací. *Generace. Sociální studia,* Brno: FSS MU, 2007. č. 1-2, s. 11-44. ISSN 1214-813X.
- RIESMAN, D., DENNEY, R. a GLAZER, N. 1968. *O samém dav: Studie o změnách amerického charakteru.* Praha: Mladá fronta, 1968. 365 s.
- SAK, P. A KOL. 1986. Analýza sociální struktury čs.mládeže a prognóza jejího vývoje do roku 2010, Praha: ÚFS ČSAV, 1986. 455 s.
- SAK, P., KABÁTEK,A., JEŘÁBEK,H. 1986. K teoreticko metodologickým otázkám výzkumu mládeže, Praha: ÚFS ČSAV, 1986. 204 s.
- SAK, P. A KOL. 2007. Člověk a vzdělání v informační společnosti. Praha: Portál, 2007. s.280. ISBN 978 -80-7367-230-0.
- SAK, P. 2000. Proměny české mládeže. Praha: Petrklíč, 2000, 291s. ISBN 80-7229-042-8
- SAK,P., SAKOVÁ, K. 2004. Mládež na křížovatce. Praha: Svoboda Servis, 2004. 240 s. ISBN 80- 86320-33-2
- SAK,P., KOLESÁROVÁ,K. 2009. Tři generace. Nepublikovaná výzkumná zpráva z výzkumu relizovaného v rámci grantu MŠMT ČR Proměna sociálního obsahu kategorie generace seniorů. Příspěvek k sociologii třetího věku. Praha. 2009.
- SAK,P. KOLESÁROVÁ,K. 2012. Sociologie stáří a seniorů. Praha: Grada: 2012. ISBN 978-80-247- 3850-5
- SAK, P., KABÁTEK, A. 1989. Teoreticko metodologické poznámky k výzkumu mládeže a generací. Sociologický časopis, 1989, č.1,

## **Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

- SAK,P., KABÁTEK,A. 1985. Místo a úloha mládeže ve společenské reprodukci. Sociologický časopis, 1985, č.5
- SPITZER, M. 2015. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum.* 1. vyd. Brno: Host, 2015. 341 s. ISBN 978-80-7294-872-7.
- TOTI,G. 1966. Právo na lenost. Praha: Mladá fronta, 1966.

Sak, Petr, doc., PhDr., CSc.

Suchý vršek 2138/1

158 00 Praha5

[sak@mbox.dkm.cz](mailto:sak@mbox.dkm.cz)

UJAK, Roháčova 63

130 00 Praha 3

**Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže**

**Zlatica Bakošová**

**Redakčné a zostavovateľské práce**

**Silvia Dončevová**

**Grafické spracovanie**

**Silvia Dončevová**

**Počet strán: 205**

**ISBN 978-80-223-4353-4**