



**Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Fakulta humanitných vied**

RODINNÉ PROSTREDIE AKO FAKTOR SOCIALIZÁCIE A PERSONALIZÁCIE OSOBNOSTI DIEŤAŤA

**Zborník čiastkových výstupov z riešenia
vedeckovýskumnej úlohy VEGA 1/0244/03**

**Editor:
PhDr. Juraj Šatánek, CSc.**

Banská Bystrica 2004

RODINNÉ PROSTREDIE AKO FAKTOR SOCIALIZÁCIE A PERSONALIZÁCIE OSOBNOSTI DIEŤAŤA

**Zborník čiastkových výstupov z riešenia vedeckovýskumnej úlohy VEGA
1/0244/03**

Editor:

PhDr. Juraj Šatánek, CSc.

Recenzent:

PhDr. Slavomír Solárik, PhD.

Vydala:

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Fakulta humanitných vied

Banská Bystrica

2005

ISBN 80-8083-015-0

OBSAH

VEDECKÝ GRANTOVÝ PROJEKT „RODINNÉ PROSTREDIE AKO FAKTOR SOCIALIZÁCIE A PERSONALIZÁCIE OSOBNOSTI DIEŤAŤA“

Juraj Šatánek

**1. časť: Čiastkové výstupy z riešenia vedeckovýskumnej úlohy VEGA 1/0244/03
„Rodinné prostredie ako faktor socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa“**

SPÔSOB VÝCHOVY V RODINE A FORMOVANIE OSOBNOSTI DIEŤAŤA 9

Lenka Ďuricová

SPÔSOB VÝCHOVY V RODINE A SEBAPONAŤIE ADOLESCENTA 15

Lenka Ďuricová

HODNOTY, POSTOJE K HODNOTÁM A MOTÍVY STREDOŠKOLÁKOV 24

Libuša Gajdošová

MRAVNÉ POTREBY A ICH MIESTO V MRAVNEJ VÝCHOVE 34

Libuša Gajdošová

MRAVNÁ VÝCHOVA A PRAVDA 43

Libuša Gajdošová

**ŠPECIFIKÁ RÓMSKEHO RODINNÉHO PROSTREDIA AKO FAKTORA
SOCIALIZÁCIE A PERSONALIZÁCIE OSOBNOSTI DIEŤAŤA 54**

Silvia Holúbková

**SÚVISLOSTI SPÔSOBOV VÝCHOVY V RODINE S KVALITOU ETNICKÝCH
POSTOJOV ADOLESCENTOV 61**

Jitka Oravcová

SYSTÉMOVÝ PRÍSTUP K RODINE 78

Jitka Oravcová

SÚČASNÁ RODINA A JEJ PREMENY 91

Juraj Šatánek

VÝCHOVA K MANŽELSTVU A RODIČOVSTVU V RODINE 104

Juraj Šatánek

**RODINNÉ PROSTREDIE AKO ZÁKLAD ASERTÍVNYCH ZRUČNOSTÍ
DOSPIEVAJÚCEHO ČLOVEKA 114**

Zlata Vašašová

**VPLYV ŠTÝLOV VÝCHOVY V RODINE NA ASERTÍVNE SPRÁVANIE
ADOLESCENTOV 122**

Zlata Vašašová

2. časť:	133
Príspevky zaoberajúce sa procesom socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa	
VÝCHOVA K MANŽELSTVU A RODIČOVSTVU A JEJ REALIZÁCIA V RODINNOM A ŠKOLSKOM PROSTREDÍ	135
Eleonóra Bujnová	
FORMOVANIE OSOBNÉ CHARAKTEROVÝCH VLASTNOSTÍ U RÓMSKÝCH DETÍ ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA	151
Juraj Daňo	
SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉ PROSTREDIE A JEHO NEGATÍVNY VPLYV NA DETI A MLÁDEŽ	160
Juraj Daňo	
RODINA A VOĽNÝ ČAS DETÍ	169
Katarína Kulacsová	

VEDECKÝ GRANTOVÝ PROJEKT „RODINNÉ PROSTREDIE AKO FAKTOR SOCIALIZÁCIE A PERSONALIZÁCIE OSOBNOSTI DIEŤAŤA“

Vedeckovýskumný projekt VEGA 1/0244/03 „Rodinné prostredie ako faktor socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa“ je zameraný na analýzu problému vzťahu medzi rodinným prostredím a procesom socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa. V rámci riešenia jednotlivých čiastkových úloh riešiteľa skúmajú demografické, materiálne, pedagogicko-psychologické a kultúrne podmienky, ktoré sa stávajú v určitých obdobiach života dieťaťa zároveň podmienkami pre jeho rodinnú výchovu. Harmonické rodinné prostredie predstavuje pre dieťa nielen dôležitú základňu pre jeho súčasný život, ale môže priaznivo ovplyvniť i jeho ďalší život.

Kvalita života akejkoľvek spoločnosti je priamo závislá od kvality rodinného života. Premeny, ktoré sprevádzajú transformáciu našej spoločnosti sa bezprostredne týkajú aj rodiny. Rodina prechádza mnohými kvantitatívnymi a kvalitatívnymi zmenami. Cieľom vedecko-výskumného projektu VEGA 1/0244/03 je analýza jednotlivých stránok rodinného prostredia z aspektu procesu socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa. Projekt začal byť riešený učiteľmi Katedry pedagogiky a psychológie FHV UMB v B. Bystrici v r. 2003 a má byť ukončený v r. 2005. Obsahuje šesť čiastkových vedeckovýskumných projektov. Vedúcim riešiteľom projektu je PhDr. Juraj Šatánek, CSc. Zástupkyňou vedúceho projektu je PhDr. Libuša Gajdošová, CSc. Na riešení projektu participujú ďalší štyria spoluriešitelia, Doc. PhDr. Jitka Oravcová, PhD., PhDr. Zlata Vašašová, PhD., PhDr. Lenka Ďuricová, PhD., Mgr. Silvia Holúbková.

Zborník je rozdelený do dvoch častí. V prvej časti prináša niektoré čiastkové výsledky z riešenia grantovej úlohy VEGA. Obsahom druhej časti zborníka sú príspevky učiteľov z UKF v Nitre (PhDr. Eleonóra Bujnová, PhD., Mgr. Katarína Kulacsová) a PU v Prešove (PhDr. Juraj Daňo, CSc.).

Juraj Šatánek
vedúci riešiteľ a vedecký redaktor

1. ČASŤ:

ČIASTKOVÉ VÝSTUPY Z RIEŠENIA VEDECKOVÝSKUMNEJ ÚLOHY VEGA 1/0244/03

**„RODINNÉ PROSTREDIE AKO FAKTOR SOCIALIZÁCIE
A PERSONALIZÁCIE OSOBNOSTI DIEŤAŤA“**

Spôsob výchovy v rodine a formovanie osobnosti dieťaťa

Lenka Ďuricová

Anotácia: *Príspevok poukazuje na význam spôsobu výchovy v rodine z hľadiska utvárania osobnosti dieťaťa. Obsahuje teoretické východiská pre skúmanie uvedenej problematiky, pričom zdôrazňuje emocionálny vzťah k dieťaťu a primeranosť požiadaviek naň.*

Spôsob výchovy znamená celkovú interakciu a komunikáciu dospelých s dieťaťom. Prejavuje sa voľbou a spôsobom využitia výchovných prostriedkov, postupov a metód, tomu zodpovedajúcim prežívaním a správaním dieťaťa, ktoré opäť ovplyvňuje prežívanie a správanie dospelého (Čáp, 1996). Tradične, zjednodušene sa často používa termín spôsob výchovy k označeniu spôsobu výchovného pôsobenia dospelých na deti. Je však nevyhnutné zdôrazniť obojsmernosť (reciprocitu) tohto procesu, vzájomnosť pôsobenia dospelých a detí.

V americkej literatúre sa využíva predovšetkým termín materské správanie, resp. rodičovské správanie. Zodpovedá to behavioristickej tradícii, dôrazu na vonkajšie správanie, ktoré je možné objektívne pozorovať. V nemecky písanej literatúre sa okrem termínu správanie využíva tiež termín **štýl výchovy** práve k vyjadreniu všeobecnejších a podstatných momentov, ktoré sú za rozmanitými a špecifickými formami výchovného správania v jednotlivých situáciách.

Štýl je presadzovanie invariantných spôsobov pôsobenia vychovávateľa na vychovávaného; je výsledkom, ktorý je určovaný skôr osobnosťou, než situáciou. Invariantnosť podľa Zelinu (1994, s. 58) znamená, že vychovávateľ sa pomerne stabilne správa k deťom určitým spôsobom, a to dosť nezávisle od detí, od situácie alebo od úloh, ktoré sa majú naplniť.

Pilkiewicz a manželia Tauschovci majú podobné delenia štýlov a na ich základe boli vypracované tieto dimenzie štýlu(tamtiež) :

- a) náročnosť versus nenáročnosť,
- b) kontrola, direktivita versus sloboda, nedirektivita,
- c) tvorivosť, empatia versus „chlad“, neakceptácia.

Efektívnosť štýlu závisí od situácie, úloh, interagujúcich osôb, ale napriek tomu je možné zovšeobecniť, že vo výchovnom štýle (na rozdiel od riadiaceho) majú prevažovať :

- vyššia náročnosť (individuálne diferencovaná), ktorá pomocou individualizovaných úloh pomáha rozvíjať osobnosť do pásma najbližšieho rozvoja,
- nedirektívny prístup s väčšou mierou slobody, voľnosti detí,
- vyššia citovosť, empatia a akceptácia detí vychovávateľom (dôraz na pocity, city, prežívanie a motiváciu detí).

Vyššia citovosť spojená s nedirektivitou a náročnosťou zabezpečuje naplnenie aj cieľov výchovy (vzdelania) a zároveň naplňajú požiadavky humanistickej výchovy. Kombináciou rôznych prístupov vzniká 9 typov, štýlov výchovy (Zelina, 1994) :

1. výchova úspechmi,
2. nadmieru starostlivá výchova,
3. liberálna výchova,
4. demokratická výchova,
5. rigorózný autokratizmus,
6. punitívny autokratizmus,
7. príležitostný autokratizmus,
8. zanedbávajúca výchova,
9. zavrhujúca, odmietavá výchova.

My, v zhode s Čápom (1996), dávame prednosť termínu spôsob výchovy. Je širší, neobmedzuje sa na presne odlíšené typy, zlučuje hľadisko rozdielov typologických a individuálnych.

Spôsob výchovy v sebe zahŕňa podstatné charakteristiky zámerného i mimovoľného pôsobenia na dieťa. Obsahuje postoje dospelých (rodičov, vychovávateľov) k deťom, vzájomné emocionálne vzťahy dospelých s deťmi, mieru a spôsob kladenia požiadaviek a ich kontroly, druh a množstvo odmien a trestov, celkovú emocionálnu klímu v rodine a iné. Spôsob výchovy zahŕňa aj upevnené postupy, techniky, praktiky, stratégie, ale tiež názory na človeka, na dieťa a výchovu, či už zreteľne formulované alebo nevyslovené.

Spôsob výchovy má širšie súvislosti pedagogické, spoločenskohistorické a filozofické. To sa týka tak emocionálneho vzťahu k dieťaťu, ako aj výchovného riadenia, dvoch základných dimenzií výchovného prístupu k dieťaťu.

Kladný, láskyplný vzťah k dieťaťu zodpovedá humanistickým koncepciám človeka a optimistickému názoru : človek je v podstate dobrý, je schopný priaznivého vývinu, výchova ho dokáže formovať k lepšiemu, i keď sa v prítomnosti prejavuje nežiaducim spôsobom. Každý človek, každé dieťa si zasluhuje úctu. Úcta k osobnosti, láskyplné, ohľaduplné zaobchádzanie je predpokladom priaznivého vývinu dieťaťa. Naproti tomu záporný až nenávistný vzťah k dieťaťu zodpovedá negatívnemu hodnoteniu človeka, pesimistickému pohľadu na možnosti jeho vývinu a výchovy.

Silné výchovné riadenie bolo obvykle spájané s koncepciami prísnej, autoritatívnej výchovy s bezvýhradnou poslušnosťou a slepou disciplínou. V krajnej podobe tieto koncepcie súviseli s negatívnym pohľadom na človeka a možnosti jeho vývinu : kto nedôveruje deťom, kto ich považuje za sebecké, nedisciplinované, ten sa uchýľuje k prísnej výchove so silným obmedzovaním dieťaťa, s početnými hrozbami a trestami. Naopak zdôraznenie miernejšej kontroly a regulácie dieťaťa, podpora jeho samostatnosti, iniciatívy, aktívnosti,

rozvíjania jeho sebvýchovy a autonómie súvisí s humanistickým pohľadom na človeka.

Kladný emocionálny vzťah k dieťaťu uspokojuje jeho dôležité potreby (istoty, starostlivosti, ochrany, porozumenia a sociálneho styku ...), naopak záporný emocionálny vzťah tieto potreby hlboko frustruje. To podstatne ovplyvňuje psychosomatický stav jedinca, jeho prejavy, správanie, styk s druhými ľuďmi, jeho činnosti, ich výsledky a tým opäť hodnotenie druhými i sebahodnotenie.

Požiadavky na jedinca, vrátane výchovných sú činiteľom, ktorý môže stimulovať činnosti a vývin, alebo ich naopak ruší až dezorganizuje. Výchovné požiadavky sú špecifikáciou požiadaviek spoločnosti na dieťa. Pri nedostatku požiadaviek sa osobnosť nerozvíja, alebo len vo veľmi malej miere. Pri požiadavkách stredných - mierne prekračujúcich predpoklady jedinca a postupne sa zvyšujúcich - sa osobnosť rozvíja optimálne. Pri požiadavkách krajne vysokých, prekračujúcich predpoklady jedinca, dochádza k narušeniu psychosomatického stavu, činnosti, príp. i ďalšieho vývinu osobnosti. Kontrola plnenia požiadaviek je predpokladom pre ďalšiu reguláciu správania dieťaťa. Najbežnejšie výchovné prostriedky slúžiace na reguláciu správania sú odmeny a tresty. Okolnosti ich užívania sú odbornej verejnosti dostatočne známe. Žiada sa len upozorniť na škodlivé dôsledky neúmerneho psychického trestania, ktorého výsledkom môže byť „príliš“ silné svedomie, nepružné, spojené s pocitmi viny, úzkosťou, neistotou, resp. s neurotickosťou. Adekvátne výchovné požiadavky pôsobia priaznivo, kdežto požiadavky neadekvátne (príliš nízke, príliš vysoké alebo rozporné) narúšajú socializáciu a formovanie rysov osobnosti.

Poznatky o spôsobe výchovy konkretizujú všeobecnejšie formulácie o pôsobení rodiny, ale tiež školy a mimoškolských inštitúcií a organizácií na vývoj dieťaťa. Práve spôsob výchovy má podstatnú úlohu v pôsobení rodiny i školy. Od spôsobu výchovy závisí tiež to, či dieťa prijme ostatné momenty v pôsobení rodiny a školy : kultúru, vzdelanie, morálne normy, hodnotové

orientácie, názory a postoje, týkajúce sa zmyslu života. Spôsob výchovy, najmä v rodine, pôsobí diferencovane na rôzne subsystemy osobnosti (Čáp, 1996) :

- silne pôsobí na formovanie svedomitosti, vytrvalosti, sebaovládania, všeobecne - charakteru;
- silne pôsobí na formovanie stability/lability, odolnosti dieťaťa;
- ovplyvňuje formovanie aj ďalších subsystemov osobnosti : temperamentu, aktívnosti, rysov pôsobiacich v komunikácii.

Na formovanie detskej psychiky od najranejšieho veku má podstatný vplyv predovšetkým rodina. Podľa Čápa (1997) majú vplyv na jednej strane socio-kultúrne podmienky (vzdelanie rodičov, národnosť, bydlisko, vek, profesia, spôsob života, resp. životná filozofia ...), ale zároveň zdôrazňuje význam psychologických premenných. „Rodina totiž poskytuje dieťaťu modely k napodobňovaniu i identifikácii. Predáva mu základný model – model sociálnej interakcie a komunikácie v malej sociálnej skupine. Začleňuje dieťa do určitého spôsobu života a predáva mu určité sociálne požiadavky a normy. Odmenami a trestami podporuje prijatie týchto požiadaviek a noriem, ich interiorizáciu a exteriorizáciu v správaní dieťaťa“ (c.d., str. 272). Okrem týchto elementárnych zákonov sociálneho učenia, rodina významne ovplyvňuje aj spôsob komunikácie, citového reagovania a citových vzťahov, ktoré sa premietajú do ďalších osobných vzťahov dieťaťa. Ako závažné nepriaznivé momenty vo formovaní osobnosti dieťaťa literatúra (Čáp, 1997, Syřišťová, 1972 ...) uvádza najmä zavrhujujúci postoj rodičov, nadmerné ochraňovanie dieťaťa a „dvojitú väzbu“. Kladný postoj rodičov umožňuje dieťaťu, aby k nim tiež malo hlboko kladný vzťah, aby sa s nimi identifikovalo, aby si vytvorilo kladný vzťah k ľuďom vôbec. Pomáha mu to vo formovaní jeho svedomia a charakteru, najmä vo vzťahu k ľuďom (potreba afiliácie, potreba kladného hodnotenia). V súčasnej dobe sa základná dimenzia kladného - zavrhujujúceho postoja dopĺňa najmä dimenziou riadenia (mierou požiadaviek a kontroly), príp. ešte dôslednosťou - nedôslednosťou. Tým sa rozlišovanie veľkého množstva čiastkových

rodičovských postojov redukuje a zbližuje s koncepciou spôsobov - štýlov výchovy, ktoré sú prakticky využiteľnejšie.

Keď chápeme výchovu ako komunikáciu, vzájomné pôsobenie, vzťah človeka k človeku, poprípade ako stretnutie osobnosti s osobnosťou, vyplýva z toho veľký význam vzájomného poznania a rešpektovania vychovávajúcich a vychovávaných, osôb na odlišných úrovniach vývinu. Pomáhať tomuto vzájomnému porozumeniu patrí k neľahkým, ale závažným úlohám psychológie a psychologov.

Summary: The article points out parent approach (behaviour) in term of child personality forming. There are some information sources, the main is emotional relation and adequate requirements to a child.

Literatúra :

ČÁP, J. (1990): Psychologie mnohostranného vývoje člověka. Praha : 1990, SPN.

ČÁP, J. (1996): Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Praha : 1996, ISV. ISBN 80-85866-15-3

ČÁP, J. (1997): Psychologie výchovy a vyučování. Praha : 1997, Karolinum. ISBN 80-7066-534-3

SYŘIŠŤOVÁ, E. A SPOL. (1972): Normalita osobnosti. Praha : 1972, Avicenum.

ZELINA, M. (1994): Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava : 1994, Iris. ISBN 80-967013-4-7

RODINA A JEJ PERSPEKTÍVY PRI VÝCHOVE DETÍ (1994). Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Katedra pedagogiky PF v Prešove UPJŠ v Košiciach, 1994.

Mgr. Lenka Ďuricová, PhD.
Katedra pedagogiky a psychológie
Fakulta humanitných vied UMB
Tajovského 40
974 01 Banská Bystrica
Slovenská republika
e-mail : duricovalenka@fhv.umb.sk

Spôsob výchovy v rodine a sebapoňatie adolescenta

Lenka Ďuricová

Anotácia : Príspevok sa venuje vývinu sebapoňatia v ontogenéze. Prináša niektoré výskumne podložené zistenia o vzťahu medzi sebapoňatím adolescentov a spôsobom výchovy v rodine, pohlavím, typom navštevovanej školy a niektorými osobnostnými vlastnosťami.

Človek si v priebehu ontogenézy formuje určité názory o sebe a s nimi späté hodnotenie seba samého. Tvorí si tiež názor a želanie, aký by chcel byť. To všetko súhrnne označujeme termínom koncepcia ja alebo sebapoňatie (self-concept) alebo tiež identita. Jedincova koncepcia ja ovplyvňuje všetko jeho správanie a konanie. Koncepciu ja môžeme vyjadriť ako súbor postojov jedinca k sebe. Všetky postoje majú zložku poznávaciu, emocionálne hodnotiacu, vôľovú. Poznávaciu zložku v koncepcii ja označujeme sebapoznanie. Zložku emocionálnu tvorí sebahodnotenie, pričom kladné sebapoňatie a sebahodnotenie je sprevádzané prežívaním radosti, sily, istoty a sebadôvery. Pri nízkom (zápornom) sebahodnotení prežíva jedinec neistotu, slabosť a strach. Vôľová zložka jedincovej koncepcie ja smeruje ku konaniu realizujúcemu také ciele, ktoré jedinec prijal za svoje.

Dieťa spoznáva seba samého a formuje si sebahodnotenie podľa toho, ako sa mu darí alebo nedarí v činnostiach a ako ich vidia a hodnotia druhí ľudia, najmä významní druhí. Adekvátny sebaobraz a sebahodnotenie sú podporované výchovou, ktorá zlučuje kladný emocionálny vzťah k dieťaťu s riadením bez extrémov. Dospelí, chladní až zavrhujujúci, bez porozumenia, s prehnane vysokými aspiráciami, požadujúci od dieťaťa nereálny výkon a nepretržité ho kritizujúci, ale tiež dospelí ochraňujúci dieťa a znemožňujúci mu vyskúšať svoje predpoklady narúšajú adekvátny vývin detskej koncepcie ja (Čáp, 1997).

Pri stretnutí s prekážkami jedinec s kladným sebahodnotením zvyšuje úsilie, správa sa a koná adaptívne. Naproti tomu negatívne sebahodnotenie vedie k zlej nálade, k nepriaznivému psychofyziologickému stavu a výkonu. Jedinec s nízkym sebahodnotením má v rôznych súvislostiach strach z druhých ľudí (bojí sa, že sú schopnejší, obratnejší, silnejší ...), silný strach z neúspechu, čo je nepriaznivá forma výkonovej motivácie. To ho vedie k užívaniu obranných manévrov v styku s ľuďmi aj pri vyrovnávaní sa so záťažou. Krajne nízke negatívne sebahodnotenie u detí môže viesť až k tzv. naučenej bezmocnosti.

Hlavné doporučenie vyššie citovaného autora pre výchovnú prax, odvodené z poznatkov o koncepcii ja, sa týka vzťahu dospelých k deťom a výslednej emocionálnej klímy : deti a mládež potrebujú predovšetkým lásku a úctu, porozumenie a primerané požiadavky.

Kladné emocionálne prejavy dospelého k dieťaťu podporujú jeho výkon a správanie v súlade s požiadavkami dospelého. Tým sa upevňuje kladný emocionálny vzťah dospelého k dieťaťu, rozvíjajú sa prejavy povzbudzujúce dieťa ku kladnému sebahodnoteniu, k úsiliu o dobrý výkon a schvaľované správanie, posilňujú sa i kladné emocionálne prejavy dieťaťa k dospelému. Priaznivo sa vyvíja ich vzájomná komunikácia, spoločná činnosť a vzájomný vzťah, vznikajú podmienky pre priaznivý vývin osobnosti.

Pri záporných emocionálnych prejavoch dospelého k dieťaťu a pri nepriaznivých anticipáciách detského výkonu a správania dochádza k stupňovaniu nepriaznivého výkonu, správania dieťaťa a k zhoršovaniu podmienok pre zdravý osobnostný vývin.

Uvedené vzťahy vysvetľujú také javy (skúmané v pedagogickej psychológii) ako je syndróm neúspešného žiaka a Pygmaliónsky efekt, ktoré úzko súvisia práve s hodnotením a sebahodnotením (Čáp, 1996).

Výskumné výsledky (Ďuricová, 2003) naznačujú existenciu určitých významných súvislostí medzi výkonovou motiváciou adolescentov, ich školskou úspešnosťou a sebapoňatím. Ukázalo sa tiež, že sebapoňatie má vplyv aj na

iniciatívnosť, aktívnosť a sebadetermináciu osobnosti. Nezanedbateľný je i jeho vzťah k tvorivým tendenciám osobnosti. Tieto, i ďalšie výskumné zistenia, nás podnietili k úvahám o pôvode sebapoňatia, sebahodnotenia osobnosti. Na základe odbornej literatúry i určitých osobných skúseností sme dospeli k predpokladu, že jedným -samozrejme, že nie jediným - z dôležitých zdrojov sebapoňatia by mala byť rodina, presnejšie spôsob výchovy v rodine.

Cieľ, metódy výskumu a výskumný výber

Cieľom výskumu, ktorý sme realizovali v roku 2004, bolo zistiť možné súvislosti medzi spôsobom výchovy v rodine a sebapoňatím u stredoškolákov. Predpokladali sme, že bude rozdiel v sebapoňatí stredoškolákov vzhľadom k uplatňovanému spôsobu výchovy v rodine.

Pre naznačené výskumné účely sme použili Dotazník konceptu vlastného nadania (Engler-Meyer) a Dotazník pre zisťovanie spôsobov výchovy v rodine (Čáp-Boschek).

Českú verziu Engler - Meyerovho dotazníka SCEA - M / Self - Concept of Ability Questionnaire validizovali Man a Blahuš(1998). Dotazník meria dva faktory : koncept vlastného nadania, ďalej KVN (pozitívny sebaobraz, resp. obraz vlastných schopností) a strach zo sociálnych konzekvencií, ďalej SSK, resp. sociálnu úzkosť, ktorú možno chápať aj ako strach z hodnotenia.

Dotazník pre zisťovanie spôsobov výchovy v rodine (Čáp-Boschek, 1994) využíva výpoveď respondentov o výchovných prístupoch rodičov na zisťovanie dvoch komponentov výchovy a to kvality emocionálneho vzťahu (extrémne kladný, kladný, záporne-kladný, záporný) a sily výchovného riadenia (silné, stredné, slabé, rozporné). Na základe kombinácií týchto komponentov vytvorili autori model deviatich polí výchovy, ktoré sú charakterizované odlišným výchovným prístupom.

Spoločným znakom polí 1-3 je záporný emocionálny vzťah k dieťaťu, pričom polia ďalej charakterizuje skôr vysoká (pole 1) slabá (pole 2) alebo

rozporná (pole 3) miera požiadaviek na dieťa, prísnosť výchovy, prítomnosť zákazov, príkazov, trestov za ich neplnenie. Silné riadenie (pole 1) je zamerané skôr na upozorňovanie na negatíva, dobrý výkon sa považuje za samozrejmú, absentuje ocenenie, dieťa je skôr vystavené podceňovaniu, kritike, výčitkám, porovnávaniam s inými, rodičia sa prezentujú ako tí, ktorí sa obetovali pre nevďačné dieťa. V rodine vládne skôr napätie, nepohoda, existuje málo spoločných činností, rozhovorov, málo vzájomnej dôvery. Slabé riadenie (pole 2) je spojené s prejavom nezáujmu, ľahostajnosti, chýbaním požiadaviek, alebo nedôslednými požiadavkami na dieťa. Rozporné riadenie (pole 3) značí, že výchova je nejednotná alebo v zmysle opačného prístupu rodičov, alebo v zmysle striedania prejavov zavrhovania a obmedzovania dieťaťa s prejavmi liberálnosti u jedného z rodičov.

Spoločným znakom polí 4-8 je kladný až extrémne kladný vzťah rodičov k dieťaťu. V rodine je priaznivá emočná klíma, realizuje sa veľa spoločných činností, rodičia sú pomáhajúci, prejavujú porozumenie, počúvajú starosti dieťaťa, povzbudzujú ho. Pole 4 je spojené so silným riadením – rodičia sú dôslední, prísni ale láskaví, sú chápacou autoritou. Pole 5 značí stredne silné riadenie, tento spôsob výchovy je veľmi priaznivo prijímaný deťmi. Vzťahy v rodine sú priateľské, partnerské, plné porozumenia, absentujú prísne tresty. Pole 6 a 8 značí slabé riadenie - rodičia sú vnímaní ako kamaráti, ale skôr podliehajú požiadavkám dieťaťa, vyhovejú mu niekedy aj proti spoločenským normám, netrvajú a netrestajú nedodržanie požiadaviek, sú veľmi benevolentní, zvyčajne ani nestanovujú domáce pravidlá, riadenie nesie určité prvky kontroly, ale často tak, že ho deti ako kontrolu nevnímajú. Pole 7 značí rozporné riadenie, t.j. nevyhraný a nejednotný prístup charakteru láskavej prísnosti alebo láskavé ponechanie voľnosti, podstatným je zrejme nejednotný prístup rodičov k dieťaťu (jeden silné, druhý slabé riadenie), čo však podľa autorov nemá negatívne dôsledky na osobnosť dieťaťa vzhľadom na prítomnosť priaznivej emocionálnej klímy.

Pole 9 charakterizuje rozporný emocionálny vzťah rodičov k dieťaťu, teda jeden z rodičov má vzťah záporný, druhý extrémne kladný. Autori uvádzajú, že početnosť tohoto spôsobu výchovy je veľmi nízka, preto nerozlišili zatiaľ podskupiny s ohľadom na rôzne druhy výchovného riadenia.

Pri analýze údajov sme použili Studentov t-test a Mann-Whitneyov U test pri overovaní štatistickej významnosti rozdielov medzi podskupinami respondentov.

Výskumný výber tvorilo 194 študentov stredných škôl, z toho 105 žiakov SOU (54,1 %), 59 žiakov gymnázií (30,4 %) a 30 študentov SŠ (15,5 %). Vzhľadom na nízku početnosť žiakov SŠ sme pristúpili k vytvoreniu dvoch skupín, a to respondentov zo SOU (54,1 %) a stredných škôl (45,9 %). Vo výskumnom výbere prevládali dievčatá (61,9 %) oproti chlapcom (38,1 %). Vek respondentov sa pohyboval v intervale 15,5 - 17,3 roka.

Výsledky výskumu

Z hľadiska frekvencie jednotlivých spôsobov výchovy v rodine sa ukázalo, že jednoznačnú prevahu v celom výskumnom výbere majú polia 3 a 6 (tabuľka 1). Pole 3 je charakterizované záporným emocionálnym vzťahom rodičov a rozporným výchovným riadením (34,5 %). Pole 6 je vyjadrením kladného emocionálneho vzťahu a slabého výchovného riadenia (24,7 %). Vo výskumnom výbere sa nevyskytol spôsob výchovy 4 (silné riadenie a kladný vzťah). Spôsob výchovy 8 (extrémne kladný vzťah, slabé riadenie) mal veľmi nízku frekvenciu (2 respondenti), preto sme ho priradili k poľu 6 (kladný vzťah, slabé riadenie).

Tabuľka 1: Frekvencia spôsobov výchovy v rodine

pole	1	2	3	5	6	7	9	Spolu
N	14	24	67	15	48	18	8	194
%	7,2	12,4	34,5	7,7	24,7	9,3	4,1	100 %

Vzhľadom k nášmu predpokladu, že spôsob výchovy v rodine je jedným z významných zdrojov sebapoňatia mladého človeka, uvádzame (tabuľka 2) aj priemerné hodnoty konceptu vlastného nadania (KVN) a strachu zo sociálnych konzekvencií (SSK) v rámci jednotlivých polí.

Tabuľka 2: Priemerné hodnoty KVN a SSK podľa spôsobov výchovy

POLE	1	2	3	5	6	7	9
	A M						
KVN	24,1	23,6	23,9	25,1	24,3	24,9	22,9
Std	2,5	2,5	3,2	3,5	2,5	3,0	3,0
SSK	14,6	14,1	14,2	15,6	14,6	15,2	13,6
Std	3,1	2,8	2,7	1,8	2,5	2,3	3,4

Hoci priemerné hodnoty KVN namerané v jednotlivých skupinách respondentov, líšiacich sa spôsobom výchovy nevykazujú markantné rozdiely, predsa len najvyššia hodnota prislúcha spôsobu výchovy 5, ktorý charakterizuje kladný až extrémne kladný emocionálny vzťah a stredne silné riadenie.

Je zaujímavé, že práve v tomto poli je najvyššia aj priemerná hodnota SSK. Tento výsledok však podporuje názor autorov dotazníka, že spôsob výchovy 5 je optimálny pre rozvoj svedomitosti.

Významnosť rozdielov medzi jednotlivými skupinami sme overovali pomocou t-testu (tabuľky 3, 4). V koncepte vlastného nadania (KVN) sa neobjavil žiadny štatisticky významný rozdiel. Je to možno spôsobené tým, že generácia týchto mladých ľudí bola vychovávaná - tak ako mnohé pred ňou - k umiernenému, triezvemu sebahodnoteniu. Trend optimistického sebapoňatia západnej kultúry sa u nás udomácňuje zatiaľ v obmedzenej miere (možno aj v dôsledku historického kontextu tohto národa). V strachu zo sociálnych konzekvencií (SSK), čo je do určitej miery protiklad vysokého KVN, sa jeden štatisticky významný rozdiel (blížiaci sa 5% hladine významnosti) ukázal. Ide o rozdiel medzi tretím a piatym poľom, ktorý naznačuje, že kladný emocionálny

vzťah a stredné riadenie prispievajú k rozvoju sociálnej svedomitosti a zodpovednosti, ale, zrejme, na úkor vlastného sebavedomia.

Tabuľka 3: Významnosť rozdielov v KVN medzi skupinami líšiacimi sa spôsobom výchovy

P (t - test)							
Pole	1	2	3	5	6	7	9
1		0,646	0,809	0,324	0,802	0,428	0,351
2			0,727	0,114	0,357	0,162	0,526
3				0,126	0,436	0,184	0,360
5					0,326	0,809	0,076
6						0,455	0,201
7							0,103
9							

Tabuľka 4: Významnosť rozdielov v SSK medzi skupinami líšiacimi sa spôsobom výchovy

P (t - test)							
Pole	1	2	3	5	6	7	9
1		0,583	0,600	0,296	0,988	0,490	0,420
2			0,898	0,082	0,450	0,168	0,671
3				0,058 *	0,402	0,133	0,586
5					0,194	0,683	0,089
6						0,382	0,343
7							0,156
9							

Záver

Naša hypotéza o vzťahu medzi spôsobom výchovy v rodine a sebapoňatím mladého človeka sa teda potvrdila len čiastočne a naznačené súvislosti bude treba ďalej výskumne overovať. Je možné, že do výsledkov sa

premietol i fakt, že použitý dotazník SCEA-M je zasadený do kontextu školy, a teda meria skôr školské sebahodnotenie respondenta, ktoré nemusí byť totožné so sebaobrazom adolescenta vo všeobecnosti.

Je však možné ešte ďalšie vysvetlenie neočakávaných výskumných výsledkov. Ako naznačuje i Čáp (1996), pri niektorých vlastnostiach osobnosti neplatí tradičné chápanie: jeden pól dimenzie je priaznivý, opačný nepriaznivý. Optimálnou formou môže byť práve stredné pásmo vlastnosti. Naše výsledky, ktoré nepotvrdili zásadnú súvislosť medzi niektorým spôsobom výchovy a vysokým KVN, tiež poukazujú na možnosť, že aj pri sebahodnotení by mohlo byť optimum niekde v strednom pásme. Ideálom by potom bolo primerané, vyvážené a realistické sebahodnotenie, nie vysoké, častokrát umelo vypestované a neopodstatnené.

Záverom si ešte dovoľíme stručne uviesť niektoré významné výskumné výsledky, ktoré sa vzťahujú k iným premenným než k spôsobu rodinnej výchovy. Pohlavie a typ navštevovanej školy sa ukázali ako relevantné premenné z hľadiska školského sebapoňatia adolescenta, a to najmä jeho strachu zo sociálnych konzekvencií. Štatisticky významný rozdiel v SSK (0,0075; $p=0,01$) sa potvrdil medzi študentmi SOU a študentmi SŠ a gymnázií, pričom vyššiu priemernú hodnotu sme namerali u študentov SŠ a gymnázií. Štatisticky vysoko významný (0,0003; $p=0,001$) bol i rozdiel medzi chlapcami a dievčatami, a to v „prospech“ dievčat. Tento fakt, svedčiaci o výrazne vyššej úzkostnosti ženského pohlavia, potvrdil naše predošlé výskumné zistenia (Ďuricová, 2003). Keďže naše výskumné zámery boli súčasťou širšie koncipovaného výskumu, uvedieme ešte významné korelácie medzi nami sledovaným KVN a tromi ďalšími premennými. Ako vysoko významný sa ukázal vzťah sebapoňatia s extroverziou (0,2092**), a najmä negatívny korelačný trend medzi KVN a neuroticizmom, resp. emocionálnou stabilitou (-0,2671***). Obe osobnostné premenné (Senka a kol., 1992) vykazujú teda evidentnú súvislosť so sebapoňatím.

Na základe uvedeného možno konštatovať, že okrem spôsobu výchovy v rodine sa na výslednom sebaopínaní človeka výrazne podieľajú aj iné faktory, v tomto prípade vrodené osobnostné premenné.

Summary : *The article is devoted to self-concept formation during development. There are involved some research findings about self-concept reference to parent approach, gender, type of attended school and some personal qualities.*

Literatúra :

ČÁP, J.(1996) : Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Praha : 1996, ISV. ISBN 80-85866-15-3

ČÁP, J.(1997) : Psychologie výchovy a vyučování.Praha : 1997, Karolinum. ISBN 80-7066-534-3

ČÁP, J. - BOSCHEK, P. (1994) : Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině.

Příručka. Bratislava : 1994, Psychodiagnostika, s.r.o.

ĎURICOVÁ, L. (2003): Sebaobraz v motivačnej štruktúre vysokoškolského študenta.

Dizertačná práca. Banská Bystrica : 2003, PF UMB.

MAN, F., BLAHUŠ, P.(1998) : A Czech form of Engler and Meyer's Self Concept of Ability Questionnaire. In : Acta Universitatis Carolinae - Kinanthropologica, 34,1998, s.39 - 51.

SENKA,J. - KOVÁČ,T. - MATEJÍK,M. (1992): Eysenckove osobnostné dotazníky pre dospelých. Bratislava :1992, Psychodiagnostika, s.r.o.

Mgr. Lenka Ďuricová, PhD.
Katedra pedagogiky a psychológie
Fakulta humanitných vied UMB
Tajovského 40
974 01 Banská Bystrica
Slovenská republika
e-mail : duricovalenka@fhv.umb.sk

Hodnoty, postoje k hodnotám a motívy stredoškóárov

Libuša Gajdošová

Anotácia: Výskumná štúdia sa zaoberá možnosťami skúmania hodnôt, postojov k hodnotám a motívov činnosti stredoškóárov. Je prezentáciou výskumného projektu, vychádzajúceho z teoretickej analýzy hodnotovej výchovy .

Jedným z aktuálnych problémov pedagogickej teórie i výchovnej praxe je problematika hodnotových orientácií mládeže a dospelých. Skúmaniu hodnotových orientácií sa venuje filozofia, sociológia, etika, psychológia, pedagogika, pretože ide o interdisciplinárnu kategóriu. Zatiaľ čo prvé tri disciplíny venujú hodnotovým orientáciám značnú pozornosť, s otázkami výchovy je hodnotová problematika spájaná len od nedávneho obdobia (Prunner, 2002). Ak pripustíme, že hodnotová štruktúra je aj výsledkom celého formatívneho prostredia (vrátane zámernej výchovy), je zaujímavé zaoberať sa otázkou aktuálnej podoby hodnotovej štruktúry súčasnej stredoškóarskej mládeže. Hodnoty, postoje a motívy sú tri relatívne samostatné štruktúry, ktoré ovplyvňujú prejavy osobnosti v jej konaní a správaní.

Pojem hodnota je definovaný rôzne. Odlišnosti definícií hodnôt vyplývajú z disciplinárnej špecifickosti pohľadu na ne ako aj z nejednotnosti kritérií posudzovania a vystihnúť pojam v jednotlivých špecializovaných antropologických a ostatných spoločenských vedách (Fridman, 2003). V literatúre sa stretávame s dvoma základnými prístupmi charakteristiky hodnoty. Hodnota sa používa ako označenie kvality predmetov a javov, nezávisle na tom, či jej človek alebo ľudia hodnotu prisúdia. Súčasne sa však pojem hodnota používa na označenie hodnotnosti, významnosti, subjektívnej dôležitosti pre konkrétneho človeka. Ak prijímame hodnotu ako niečo pre

niekoho hodnotného (kvalita, významnosť, zážitok, a pod.) môžeme chápať hodnotu (Prunner,2000) v jej troch významoch:

- hodnota ako kvalita vecí, na ktorú sa orientuje ľudské úsilie (zamerané na uspokojovanie potrieb človeka)
- hodnota ako kladné ocenenie objektu ľudských väzieb (vzťahov)
- hodnota ako všeobecné kritérium, na základe ktorého sú hodnotené rôzne objekty.

Toto chápanie umožňuje podľa citovaného autora stanoviť významnosť hodnôt pre človeka a stáva sa základom pre posúdenie dôležitosti hodnôt pre orientáciu človeka v sociálnom kontexte. Významnosť hodnôt v existencii človeka v materiálnom a duchovnom prostredí kategorizuje do šiestich bodov:

1. Hodnoty naznačujú a integrujú postoje voči rôznym objektom, rozhodujú o tom, ktoré objekty budú hodnotené pozitívne, ktoré negatívne ,ktoré budú uznávané ako zvlášť významné a pre človeka podstatné
2. Usporiadany systém hodnôt určuje poznávaciu sieť jednotlivca a vytvára u daného jedinca kognitívny filter
3. Vytvorenie hodnotiaceho vzťahu k niektorým javom sa u daného jedinca stáva podmienkou vzniku emócií
4. Vznik hodnoty determinuje vznik motivácie určitého druhu ,ktorá daného jednotlivca aktivizuje k určitým reakciám. Táto motivácia je vyvolaná existujúcim výsledkom rozporov medzi potrebou subjektívne pociťovaného ideálneho stavu, podmieneného uznaným systémom hodnôt a prijatím reálneho stavu, ktorý daného jedinca obklopuje
5. Najvyššie uznávané hodnoty (hodnoty z najvyšších polôh hodnotovej štruktúry) zároveň fungujú ako regulácia určitých motivácií v určitom smere
6. Uznávané hodnoty sprostredkovane fungujú aj pri hodnotení samého seba.

Uvedená sumarizácia poukazuje na význam hodnôt v oblasti kognitívnych procesov. Hodnoty sa tak stávajú významnými v poznávacej činnosti (Zelina, 1996).

Postoj so svojou trojzložkovou štruktúrou (kognitívna, konatívna a emotívna) je v literatúre definovaný ako určitá tendencia a pripravenosť jedinca a sociálnej skupiny reagovať určitým spôsobom, vytvorená na základe predchádzajúcej skúsenosti.

Motív je pohnútkou, príčina činnosti, konanie človeka, zamerané na uspokojenie určitej potreby. Má cieľ a smer, intenzitu, trvácnosť. Pramení z podnetov vnútorných, vedomých, nevedomých, podvedomých a vonkajších (Hartl-Hartlová, 2000).

Hodnotová výchova, prezentovaná v projekte Milénium bola inšpiráciou pre skúmanie hodnôt, postojov k hodnotám a motívom činnosti stredoškôľakov. Teoretická analýza štúdií v odbornej literatúre ukázala, že čoraz viac prác vychádza z tvorivo-humanistickej pedagogiky (Belko, 2001, Fridman, 2003, Prunner, 2002, Šatánek, 2001, 2002 a iní), nepodarilo sa nám nájsť výskumné zistenia, ktoré by zisťovali hodnoty, postoje k nim a motívy činnosti, preferované stredoškôľakmi.

Medzi týmito štruktúrami vidíme vzťahy. Okrem týchto súvislostí nás zaujímali aj korelácie s pohlavím, druhom strednej školy, s prospechom a s prežívaním zmyslu života.

Ciele a hypotézy výskumu

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo prispieť k rozpracovaniu hodnotovej výchovy stredoškôľakov. Vo výskume sme sa zamerali na porovnanie hodnôt, postojov a motívov žiakov podľa druhu školy, pohlavia a prospechu. Zaujímal nás aj vzťah prežívania zmyslu života k preferencii hodnôt, postojov stredoškôľakov k nim a k preferencii motívov činnosti.

Konkrétne výskumné ciele:

1. Zistiť vzťah hodnôt stredoškolákov k postojom k hodnotám a k motívom činnosti
2. Zistiť rozdiely medzi pohlaviami
3. Zistiť rozdiely medzi školami
4. Zistiť rozdiely, súvisiace s prospechom študentov
5. Zistiť rozdiely, súvisiace sprežívaním zmyslu života

Naším cieľom bolo aj získať informácie o frekvencii hodnôt, postojov k hodnotám a motívoch činnosti u stredoškolákov rôznych druhov stredných škôl. Jedným z cieľov bolo zistiť chápanie zmysluplnosti života stredoškolákov - žiakov štvrtých ročníkov, teda tých, ktorí sa po blížiacom sa skončení štúdia na strednej škole pripravujú na vstup do dospelosti.

Pri plnení cieľov výskumu sme formulovali nasledovné hypotézy:

H1: Predpokladáme štatisticky významné rozdiely medzi hodnotami, postojmi, motiváciou a zmyslom života medzi pohlaviami

H2: Predpokladáme štatisticky významné rozdiely medzi hodnotami, postojmi, motívmi a zmyslom života medzi študentami jednotlivých typov škôl

H3: Predpokladáme štatisticky významné rozdiely medzi hodnotami, postojmi a zmyslom života

H4: Predpokladáme že prospech má vzťah k prežívaniu zmyslu života ako aj k hodnotám, postojom a motívom činnosti

Stanovenie výskumnej vzorky

Výskumnú vzorku tvorilo 242 študentov štvrtých ročníkov stredných škôl, z toho chlapcov a dievčat. Aby bolo možné porovnať rozdiely medzi školami, pri výbere výskumnej vzorky sme použili stratifikovaný výber (Švec,1998) základný súbor tvorili študenti obchodnej akadémie, gymnázia, stredného odborného

učilišť a s maturitou, športového gymnázia a študentov strednej pedagogickej školy. Študentov z týchto škôl sme vyberali náhodným spôsobom.

Popis použitých premenných a metodík a metód

A. Nezávisle premenné

Pohlavie - názov premennej: POHLA

kódovanie: chlapci = 1, dievčatá = 0

Druh školy – názov premennej: SKOLA

kódovanie: Obchodná akadémia = 1

Známka zo slovenského jazyka: názov premennej: SLOVJ

nadobúda hodnoty: 1 až 5

Známka zo matematiky: MATEM

nadobúda hodnoty: 1 až 5

B. Závisle premenné

Dotazník na zisťovanie hodnotových orientácií postojov k hodnotám a motivácie výkonu

HO – PO – MO vytvoril J. Vonkomer (1991). Skladá sa z troch relatívne samostatných metód :

HO - Hodnotové orientácie:

nadobúda hodnoty 1 až 5

Vzdelávacie – názov premennej: HOSUA

Estetické – názov premennej: HOSUB

Mravné – názov premennej: HOSUC

Ekonomické – názov premennej: HOSUD

Sociálne – názov premennej: HOSUE

Jedná sa o poradie, ktoré prisudzujú v 12. otázkach týmto piatim hodnotám. Výnimkou sú otázky č.6 a č.7.

6. Akým výstavám dávate prednosť:

a/ knihy – odborná literatúra

b/ bytové a módne doplnky

d/ stroje a elektronika

7. Človek sa cíti dobre:

c/ ak sa riadi spoločenskými normami

e/ ak nachádza porozumenie u ľudí

Skóre pre dané hodnoty je súčet poradí v 12. otázkach. Minimálna hodnota je 11 (najvyššia preferencia), maximálna hodnota je 55 (najnižšia preferencia).

Dátový súbor obsahuje 60 pomocných premenných a to hodnoty odpovedí v každej otázke (1 – 12) pre každú voľbu (a – f). Napr. Otázka č.1:

1. Voľný čas je najprospešnejšie tráviť:

a) vzdelávaním

názov premennej: HO_1A

b) navštevovaním kultúrnych podujatí

názov premennej: HO_1B

c) venovať sa mravnej výchove detí

názov premennej: HO_1C

d) ekonomicky prospešnou prácou

názov premennej: HO_1E

e) venovaním sa svojim blízkym a priateľom

názov premennej: HO_1F

analogicky v ďalších otázkach HO_2A až HO_2F, HO_3A až HO3F HO12A až HO12F. To umožňuje skúmať aj rozloženia odpovedí na jednotlivé otázky.

Skóre pre danú hodnotu je potom súčet, napr. pre vzdelávanie je to suma $HO_1A + HO_2A + HO_3A + \dots + HO12A = HOSUA$.

PO - Postoje k hodnotám

nadobúda hodnoty 1 až 8

a) estetickým	názov premennej: POSUA
b) mravným	názov premennej: POSUB
c) ekonomickým	názov premennej: POSUC
d) vedeckým	názov premennej: POSUD
e) sociálnym	názov premennej: POSUE
f) populárnej piesni	názov premennej: POSUF
g) disciplíny	názov premennej: POSUG
h) zdravia	názov premennej: POSUH

Znovu sa jedná sa o poradie, ktoré prisudzujú v 4 otázkach týmto ôsmym okruhom hodnôt. Skóre pre dané hodnoty je súčet poradí v 4 otázkach. Minimálna hodnota je 4 (najvyššia preferencia), maximálna hodnota je 32 (najnižšia preferencia).

Dátový súbor obsahuje 32 pomocných premenných a to hodnoty odpovedí v každej otázke (1 – 4) pre každú voľbu (a – h). Napr. Otázka č.1:

1. Keby ste mohli byť účastníkom rokovania, ktorej oblasti by ste dali prednosť:

a) súčasná umelecká tvorba	názov premennej: PO_1A
b) mravný profil našej mládeže	názov premennej: PO_1B
c) súčasné možnosti zvyšovania výroby	názov premennej: PO_1C
d) súčasná orientácia vedeckého výskumu	názov premennej: PO_1D
e) súčasné ponuky možností rekreácie	názov premennej: PO_1E
f) súčasná úroveň populárnej piesne	názov premennej: PO_1F
g) súčasné problémy disciplíny v doprave	názov premennej: PO_1G
h) súčasné problémy zdravotníctva	názov premennej: PO_1H

analogicky v ďalších otázkach PO_2A až PO_2F, PO_3A až PO3F, PO4A až PO4F. To umožňuje skúmať aj rozloženia odpovedí na jednotlivé otázky .

Skóre pre danú hodnotu je potom súčet, napr. pre umeleckú tvorbu je to $\text{suma PO_1A} + \text{PO_2A} + \text{PO_3A} + \text{PO_4A} = \text{POSUA}$.

MO – Motivácia – motivačné prostriedky

a) uspokojovanie záujmu	názov premennej: MOSUA
b) subjektívne prežívanie dosahovaných výsledkov	názov premennej: MOSUB
c) vzrušujúceho vplyvu pracovných podmienok	názov premennej: MOSUC
d) voľnosť režimu práce ev. pracovného tempa	názov premennej: MOSUD
e) odmeny za prácu	názov premennej: MOSUE
f) možnosť postupu v zamestnaní	názov premennej: MOSUF
g) prežívanie súťaživosti, prekonávania iných	názov premennej: MOSUG
h) prežívanie prínosu vlastnej snahy pre spoločnosť	názov premennej: MOSUH
i) prežívanie uznania od spolupracovníkov	názov premennej: MOSUI
j) prežívanie uznania od vedúceho	názov premennej: MOSUJ

Aj tu sa jedná sa o poradie, ktoré prisudzujú v 3 otázkach týmto 10. motivačným okruhom. Skóre pre dané hodnoty je súčet poradí v troch otázkach. Minimálna hodnota je 3 (najvyššia preferencia), maximálna hodnota je 30 (najnižšia preferencia).

Dátový súbor obsahuje 30 pomocných premenných a to hodnoty odpovedí v každej otázke (1 – 3) pre každú voľbu (a – j). Napr. Otázka č.1:

1. K dosahovaniu dobrých výsledkov v práci prispieva:

a) zaujímavá práca	názov premennej: MO_1A
b) radosť z výsledkov práce	názov premennej: MO_1B
c) vzrušujúce situácie	názov premennej: MO_1C
d) voľný režim práce	názov premennej: MO_1D
e) výška platu	názov premennej: MO_1E
f) možnosť postupu	názov premennej: MO_1F
g) súťaž medzi spolupracovníkmi	názov premennej: MO_1G

h) spoločenská užitočnosť práce	názov premennej: MO_1H
i) uznanie od spolupracovníkov	názov premennej: MO_1I
j) uznanie od nadriadeného	názov premennej: MO_1J

analogicky v ďalších otázkach MO_2A až MO_2J, MO_3A až MO_3F. To umožňuje skúmať aj rozloženia odpovedí na jednotlivé otázky.

Skóre pre danú hodnotu je potom súčet, napr. pre uspokojovanie záujmu je to suma $MO_1A + MO_2A + MO_3A = MOSUA$.

Test zmyslu života – LOGO test	názov premennej: LOGOT
--------------------------------	------------------------

Obsahuje $9 + 7 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 = 21$ položiek. Vysoké skóre svedčí pre nízku úroveň prežívania zmyslu života, nízke skóre naopak, pre vysokú úroveň prežívania zmyslu života .

Autorkou štandardizovaného LOGO-TESTU je E. Lukasová. Test meria prežívanie zmysluplnosti vlastného života alebo opak – existenciálnu frustráciu. Vychádza z Franklovej existenciálnej analýzy a logoterapie. Metóda je popísaná v dostupnej literatúre (Balcar,1992, Frankl,1997)

Pri štatistickom vyhodnotení sme použili Kolmogorov -Smirnov test normality, nekorigovaný Lilliersovým postupom. Na testovanie hypotéz sme použili parametrický t-test pre dva nezávislé súbory ako aj neparametrický Kolmogorov – Smirnov test rozdielu medzi rozloženiami (H1) porovnanie priemerov metódou ONEWAY (jednofaktorová analýza rozptylu, ktorá je presnejšia ako metóda „každý s každým“), (H3). Spearmanov korelačný koeficient (H2), t – test „každý s každým“ a neparametrický test rozložení (H4).

Štatistické vyhodnotenie výskumných dát a testovanie hypotéz realizoval PhDr. Stanislav Fila.

V nasledujúcej fáze riešenia grantovej úlohy budeme interpretovať a analyzovať výskumné zistenia.

Summary: Research study is devoted to values, attitudes and motives off secondary-schools students. Study describe reasearch – plan and methods of reasearch values, attitudes and students motives.

Literatúra:

BELKO, J.: Profesionálne zručnosti výtvarného pedagóga v humanistickej škole. Banská Bystrica: FHV UMB, 2001, ISBN 80-8055-564-8

BROŽÍK, V.: Hodnotové orientácie. Nitra: UKF FF, 2000, ISBN 80-8050-368-0

FRIDMAN, Z.: Možnosti hudobnej a estetickej výchovy pri realizácii cieľov multikultúrnej výchovy. Banská Bystrica: FHV UMB, 2003, ISBN 80-8055-877-9

GAJDOŠOVÁ, L.: Mravné potreby osobnosti. Banská Bystrica: FHV UMB, 2000. ISBN 80-8055-419-6

ŠATÁNEK, J.: Uplatňovanie aktivizujúcich metód vo vyučovacom procese. In: Technické vzdelanie ako súčasť všeobecného vzdelania. Banská Bystrica: FPV UMB 2002, ISBN 80-8055-737-9

PRUNNER, P.: Výskum hodnot. Plzeň: EROVERLAG, 2002, ISBN 80-71-77-710-2

ŠATÁNEK, J.: Význam sebareflexie v príprave študentov – budúcich učiteľov. In: Technické vzdelanie ako súčasť všeobecného vzdelania. Banská Bystrica: FPV UMB 2001, s. 260-263.

VONKOMER, J.: Dotazník na zisťovanie hodnotových orientácií, postojov k hodnotám a motivácii výkonu. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992

ZELINA, M.: Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava: IRIS, 1996, ISBN 80-967013-4-7

PhDr. Libuša Gajdošová, CSc.
Katedra pedagogiky a psychológie
Fakulta humanitných vied UMB
Banská Bystrica
Slovenská republika
e-mail: gajdosova@fhv.umb.sk

Mravné potreby a ich miesto v mravnej výchove

Libuša Gajdošová

Anotácia: Pedagogika ako veda o zákonitostiach výchovy a vzdelávania mladej generácie a dospelých skúma zákonitosti procesu formovania a rozvoja osobnosti. Výchova človeka by mala zahŕňať aj vytváranie a rozvoj potrieb s dôrazom na ich mravný aspekt. Otázkam potrieb sa v pedagogickej literatúre venuje málo pozornosti. Cieľom príspevku je nastoliť požiadavku teoreticky rozpracovať problematiku výchovy potrieb, naznačiť možné spôsoby výskumu a smer vedeckého prístupu v tejto oblasti.

Pedagogická veda sa v súčasnosti pretvára na jednu z najdôležitejších oblastí vedeckého poznania. Od jej úspešného rozvoja bude v mnohom závisieť spoločenský pokrok a riešenie zložitých otázok demokratického vývoja spoločnosti.

Pedagogika ako veda o zákonitostiach výchovy a vzdelávania mladej generácie a dospelých značne vplýva na premenu spoločnosti. Skúma zákonitosti procesu formovania a rozvoja ľudskej osobnosti, jeho štruktúru, mechanizmy, princípy, organizačné formy, metódy a prostriedky. Skutočná premena spoločnosti (vrátane mravnej oblasti) neoddeliteľne súvisí s premenou konania človeka a tá zase so zmenami v jeho myslení a vzťahoch k sebe samému, k iným ľuďom i k materiálnemu svetu.

Súčasťou výchovy človeka je aj jeho mravné utváranie a sebautváranie. Základom spoločnosti je aktívny človek so svojimi potrebami a záujmami. Aktivita jednotlivca je práve tou novou kvalitou, ktorá si žiada vytvorenie komplexu výchovného pôsobenia školy s prevažujúcou tendenciou rozvíjať aktívnu stránku správania sa žiaka. Špecifický význam vidíme v rozvíjaní mravnej aktivity, mravnej miery aktov správania sa žiaka, čiže v skúmaní

nevyhnutného vzájomného vzťahu medzi činom, skutkom, motívom a dôsledkom.

Z tohto hľadiska sa javí naliehavou požiadavka doplnenia poznatkov mravnej výchovy rozpracovaním tých aspektov mravného rozvoja žiakovej osobnosti, ktoré nie sú v pedagogike adekvátne objasnené.

Domnievame sa, že rozpracovanie teórie mravných potrieb žiakov základných a stredných škôl patrí v súčasnosti k aktuálnym úlohám, ktoré by mala pedagogická veda riešiť.

V našej i zahraničnej pedagogickej literatúre sa často opakuje a pripomína požiadavka výchovy v zmysle orientácie na potreby dieťaťa. Téza o napĺňaní potrieb dieťaťa sa stala už akýmsi povinným, avšak častokrát bezobsažným pedagogickým krédom¹, pretože nie je zrejmé, o aké potreby ide, čo pod nimi chápe ten-ktorý autor a v akom zmysle má učiteľ rešpektovať potreby žiaka.

Rozvoj potrieb ako rozvoj subsystému žiaka predstavuje jednu z významných úloh výchovy v škole. Osobitnú pozornosť v procese výchovy majú mravné potreby, pretože rozvoj osobnosti žiaka závisí aj od úrovne, stupňa jeho emociálno-mravného rozvoja.

Významu vytvárania a rozvíjania mravných potrieb žiakov nezodpovedá stav riešenia tejto problematiky v psychologickej a zvlášť v pedagogickej literatúre. Neuspokojivý stav riešenia mravnej výchovy, teórie mravných potrieb má svoj konkrétny dosah v pedagogickej praxi. Ako ukázali niektoré výskumy², nie je formovaniu mravnej stránky osobnosti žiakov venovaná náležitá pozornosť. Túto skutočnosť potvrdzujú aj závery nášho výskumu, ktorý bol realizovaný na základných školách. Analýza výskumu kolektívneho vedomia, cítenia a konania žiakov druhého stupňa základnej školy (výskum bol uskutočnený na vzorke 544 žiakov a 20 triednych učiteľov) ukázala, že

¹ Pupala, B.: Kyriacou, Ch.: Klíčové dovednosti učitele. Praha, Portál 1996 – recenzia. In: *Pedagogická revue*, marec – apríl 1997, č. 3, s. 200.

² Hvozdík, J.: Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov. Bratislava, SPN 1970.

Spilková, V.: Výchovné působení vyučování z hlediska rozvoje volných vlastností žáka prvního stupně základní školy. In: *K otázkám pedagogiky prvního stupně základní školy*. Praha, UK 1989, s. 153.

organizácia vyučovania neposkytuje dostatok príležitostí na uspokojovanie potrieb žiakov (zodpovednosť za seba, za iných, spolupráca, kritika, sebakritika, úprimnosť, pravdovravnosť a pod.).

Zaujímavé sú v tomto kontexte najnovšie štúdie našich aj zahraničných autorov, zaoberajúcich sa zisťovaním príčin správania delikventnej mládeže³. Porovnávacie štúdie založené na opise správania, o ktorom sa predpokladá, že sa podieľa na kriminálnom správaní mládeže, je impulzivita, čiže neschopnosť odložiť uspokojenie. Tento znak „súvisí so syndrómom hyperaktivity a tiež s prevládajúcou časovou orientáciou na prítomnosť“⁴. „Mnoho štúdií preukázalo, že osoby správajúce sa delikventne dávajú prednosť okamžitému uspokojeniu pred uspokojením vzdialeným, a to aj v prípadoch, keď odmena za oddialené uspokojenie je mnohokrát vyššia než zisk, ktorý prinesie okamžité uspokojenie potreby“⁵.

Ďalším často skúmaným znakom osobnosti s delikventným konaním je sebahodnotenie. Ako uvádza O. Matoušek a A. Kroftová⁶, výskumy jednoznačne potvrdzujú negatívne sebahodnotenie delikventov: nevážia si samých seba, sami sebe nepripisujú hodnotu alebo nemajú o svojej hodnote jasnú predstavu. Niektorí autori vysvetľujú ich konanie ako pokus človeka s nízkym sebahodnotením zvýšiť pocit vlastnej hodnoty kriminálnym činom v podmienkach, ktoré mu neumožňujú alebo blokujú bežnú, spoločensky prijateľnú formu potvrdzovania vlastnej hodnoty študijnými výsledkami, prácou, športom, úspešným vzťahom a podobne. W. Glasser, autor realitnej terapie pre ovplyvňovanie rizikovej mládeže, vychádza z tézy, že spoločným menovateľom všetkých psychických ťažkostí človeka je to, že nedokáže uspokojiť svoje významné potreby. Závažnosť jeho poruchy je priamo úmerná deficitu v uspokojovaní potrieb.

³ Matoušek, O., Kroftová, A.: Mládež a delikvence. Praha, Portál 1998.

⁴ Tamtiež, s. 57.

⁵ Tamtiež, s. 232.

⁶ Matoušek, O., Kroftová, A.: Mládež a delikvence. Praha, Portál 1998.

Aby človek mohol mať hodnotu pre seba i pre iných, musí podľa neho dodržiavať spoločenské normy, morálne normy, rešpektovať hodnoty, ktoré rešpektuje spoločnosť⁷.

Z toho vyplýva, že základom výchovy, osobitne mravnej výchovy je výchova k zodpovednosti. Zodpovednosť znamená uspokojovať svoje potreby takým spôsobom, aby sme neobmedzovali iných ľudí v uspokojovaní ich potrieb.

Napriek tomu, že uvedená téza nie je v pedagogike nová, často sa v teórii i v praxi nesprávne chápe ako protiklad k demokratickej, humanistickej výchove. Jednostranné zdôrazňovanie požiadavky rešpektovať potreby žiaka môže smerovať k extrémnemu chápaniu výchovy ako potláčanie, resp. nerešpektovanie osobnosti žiaka.

Východiskom pre rozpracovanie problematiky mravných potrieb sú pre pedagogiku poznatky psychológie. My sa opierame o prehľadné a stručné zhrnutie autorov M. Hyhlíka a M. Nákonečného⁸.

Potreba je pojem, ktorým sa vyjadruje stav nejakého nedostatku alebo nadbytku organizmu. Iné chápanie prezentujú autori, ktorí spájajú potreby s emóciami. V tomto poňatí nejde len o vnímanie deficitu, nedostatku niečoho. Človek musí najprv pociťovať nevyhnutnosť uspokojenia alebo nápravy podmienky. Takto pociťované nevyhnutnosti sú nazývané potrebami.

Pri úvahách o tom, či sú potreby vrodené alebo získané, prevláda v psychológii názor, že potreba je:

- a) stav organizmu,
- b) stav psychiky,

a ďalej, že je to:

- a) motivujúca sila,
- b) vnútorné napätie spojené s motiváciou.

⁷ Tamtiež, s. 233.

⁸ Hyhlík, M., Nákonečný, M.: Malá encyklopedie současné psychologie. Praha, SPN 1973, s. 125 – 128.

Prevažnú väčšinu svojich fyziologických potrieb uspokojuje človek v interakcii s inými ľuďmi a kultúrnym spôsobom, ktorý je často v rôznych spoločnostiach rôzny. Z toho je zrejmé, že potreby sú zložitými psychickými stavmi, ktoré súvisia s biológiou organizmu, ale i so spoločenskou existenciou človeka, ktorý má oproti zvieratám množstvo potrieb, vyplývajúcich z kultúrneho prostredia, v ktorom žije, aj z podmienok svojej individuálnej existencie. Niet pochybností o tom, že potreba je dôležitou filozofickou, etickou i ekonomickou kategóriou. „V dejinách ľudskej spoločnosti sú potreby ľudí ako funkcie ich činnosti dôsledkom rozvoja výroby. Prírodný predmet prestáva byť iba objektom, ktorý má výlučne biologický význam ako potrava.“⁹ Niet pochybností ani o tom, že existencia spoločnosti a jej rozvoj predpokladá rozvoj výroby ako realizáciu potrieb ľudí. Výroba nie je spätá so subjektom bezprostredne, ale sprostredkované cez potreby. Potreba je vnútorným momentom výrobnnej činnosti tak v materiálnej, ako aj v duchovnej oblasti. Potreby sú predpokladom i výsledkom jednak vlastnej pracovnej činnosti, ale i poznávacích procesov. Charakter potreby určuje aj charakter hodnoty vytváranej pre jej uspokojenie. Aj rozdiely medzi ľuďmi sú determinované rozdielmi ich potrieb. Napokon aj predmety sa hodnotia v závislosti od toho, aké potreby uspokojujú. Práve preto potreby vystupujú ako také stavy osobnosti, vďaka ktorým sa uskutočňuje regulácia správania, určuje sa zameranosť myslenia, citov i vôle človeka.

V demokratickej spoločnosti sa budú ďalej rozvíjať a rozširovať sféry činnosti človeka, v ktorých sa mravné potreby v určitom zmysle stávajú určujúcimi faktormi ľudskej činnosti.

Potreby vyjadrujú aj spätosť človeka s vonkajším svetom. Prejavujú sa ako podmienka a predpoklad konkrétnej činnosti človeka, ako jeho stav. Schopnosť zodpovedne uspokojovať svoje potreby je naučená, nie vrodená. Toto špecifikum potrieb ich spája s procesom výchovy. Je to preto, lebo potreby môžeme chápať

⁹ Stručný psychologický slovník. I. vydanie, Bratislava, Pravda 1987, s. 152.

ako prameň rôznych foriem individuálnych i spoločenských aktivít ľudskej osobnosti.

V procese uspokojovania potrieb ľudia vytvárajú kontakty a vzťahy rôzneho charakteru. Popri vzťahoch ekonomických, politických, pracovných atď. i vzťahy mravné. Tieto vzťahy sú výsledkom i cieľom mnohostrannej tvorivej aktivity človeka. Aj jeho podstatu treba hľadať v prejave jeho tvorivých síl.

Treba zdôrazniť aj v súčasnom období nášho spoločenského života a vývinu medziľudských vzťahov v našej vlasti, že absencia potreby vzájomného porozumenia, dôvery, lásky medzi ľuďmi a iných mravných hodnôt vytvára krízu kultúry ako celku. Prečo? Lebo základným komponentom kultúry sú vysoké mravné princípy. Keď vychádzame z etického obsahu kultúry, môžeme povedať, že napríklad agresívne vojny sú prejavom nekultúrnosti, že absencia vzájomného porozumenia medzi ľuďmi vytvára hrozbu ľudstvu.

Uvedomujeme si, že problematika výchovy mravných potrieb je veľmi zložitá. Jej riešenie je treba realizovať interdisciplinárne, k skúmaniu pristupovať z rôznych aspektov, na rôznych úrovniach.

Z nášho (pedagogického) hľadiska sa javí ako naliehavé skúmať zákonitosti vzniku mravných potrieb, ich formovania a zdokonaľovania, vzťahy medzi potrebami a sociálnym prostredím, prejavy a fungovanie mravných potrieb v sociálnych skupinách mládeže. Osobitnú pozornosť si zaslúži otázka úlohy mravných potrieb pri vzniku a rozvíjaní rôznych foriem vzťahov medzi žiakmi v školách, skupinách, ako aj pri utváraní nového, demokraticky zmýšľajúceho humanistu s prosociálnymi kvalitami.

Z pozorovania a sledovania rôznych činností žiakov, resp. činov ľudí dochádzame k presvedčeniu, že obsah týchto činností a činov je bezprostredne spätý s charakterom ľudských potrieb. Aj táto skutočnosť zdôvodňuje požiadavku a aktuálnosť naznačenej problematiky.

Vznik potrieb, ich realizácia závisí od konkrétnych podmienok. Vznik nových potrieb, ich zmeny, zameranie a rozvoj sú určované spoločenským

životom, jej zložitým mechanizmom riadenia a samozrejme špecifickými potrebami ľudí.

Ľudia s ich potrebami a činnosťou sú tesne spätí s historickou etapou vývoja aj našej spoločnosti. Predpokladáme, že v demokratickej spoločnosti bude dochádzať k ďalšej aktivizácii potrieb mládeže smerom do hĺbky a možnej šírky, a to aj v sfére mravných potrieb.

Uspokojovanie individuálnych potrieb je možné len v určitom spoločenskom prostredí. Takým prostredím pre dieťa a mladého človeka je predovšetkým rodina a škola, rovesnícke skupiny, záujmové organizácie atď. Preto vo výchovnej práci treba v procese utvárania individuálnych potrieb zohľadňovať aj mravné potreby sociálnych skupín a charakter vzťahov, ktoré boli vytvorené v týchto skupinách. Potreby vôbec a mravné potreby zvlášť predstavujú hodnotiaci vzťah subjektu. Tu sa stretávame s veľmi zložitou sústavou vzájomných vzťahov. Každý prvok, ktorý existuje v dialektickej spätosti vzťahu, stáva sa rovnocenným členom týchto vzájomných vzťahov.

Mravné potreby a spôsoby ich realizácie podmieňujú spôsob života, hodnotovú sústavu osvojených modelov správania. Hodnotová orientácia vytvára základ a predpoklady pre vznik a realizáciu mravných potrieb.

Chceme podčiarknuť, že mravné potreby v sebe obsahujú moment nevyhnutnosti, moment povinnosti – musieť, byť zaviazaný, ktorý vytvára hodnotový stav subjektu. Tento moment nevyhnutnosti núti subjekt realizovať svoje mravné potreby aj v zložitých podmienkach. Tým sa určuje aktívna úloha subjektu pri utváraní, formovaní svojich mravných potrieb.

Naznačené problémy mravnej výchovy pri pomoci (facilitácii) rozvíjať mravné potreby žiakov v škole budú predmetom ďalšieho odborného záujmu.

Cieľom ďalšieho skúmania bude objasniť a definovať pojem mravná potreba, pokúsiť sa o klasifikáciu mravných potrieb, naznačiť mechanizmus jej utvárania a rozvoja.

O mravných potrebách žiakov rôznych typov škôl v súčasnosti nemáme zatiaľ k dispozícii potrebné vedecky zdôvodnené údaje. O ich stave, charaktere, štruktúre a iných charakteristikách sa dozvedáme z prejavov žiakov v pozitívnom i negatívnom zmysle.

Výskumom mravných potrieb žiakov by sme chceli zistiť, v čom oni vidia pramene svojich mravných potrieb, ako sa prejavujú, prostredníctvom akých činností sa rozvíjajú a na aké objekty sú zamerané (na svoju osobu, na iných ľudí, na širšie prostredie, slúžiace verejnosti).

Uvedomujeme si náročnosť pripravovaného výskumu, no zároveň veríme, že sa nám podarí prispieť k ďalšiemu rozpracovaniu otázok mravnej výchovy v pedagogickej teórii a postupnej realizácii opatrení na zlepšenie praktickej mravnej výchovy žiakov v škole.

Summary: Paedeutics as science is explaining rightfulness of background and education for young generation and adults which may have a fairly important effect upon society changes. The upbringing of man should include creation of sense for moral qualities as well as motions for self-action in this respect. What is essential for the society is an active man with all his/her needs and concerns.

A question which has so far been addressed by paediatrics to a lesser extent is the development of awareness among pupils focused on ethics and needs created by such awareness in school. This paper aims to show what implications such needs may involve and indicates possible ways to be pursued and further possibilities for scientific approach in this area.

Literatúra

HEIDBRINK, H.: Psychologie morálního vývoje. Praha, Portál 1997.

HRONCOVÁ, J.: Sociológia výchovy. Banská Bystrica, PdF UMB 1996.

HYHLÍK, M., Náconečný, M.: Malá encyklopedie současné psychologie. Praha, SPN 1973.

MATOUŠEK, O., Kroftová, A.: Mládež a delikvence. Praha, Portál 1998.

PUPALA, B.: Kyriacou, Ch.: Klíčové dovednosti učitele. Praha, Portál 1996 – recenzia. In: Pedagogická revue, marec – apríl 1997, č. 3.

SPILKOVÁ, V.: Výchovné působení vyučování z hlediska rozvoje volných vlastností žáka prvního stupně základní školy. In: K otázkám pedagogiky prvního stupně základní školy. Praha, UK 1989.

Stručný psychologický slovník. I. vydanie, Bratislava, Pravda 1987.

TARAKKEJEVIČ, M. B.: Čelovek sreda potrebnosti. Didaktika razumnyh potrebnostej. Minsk 1980.

VEVERKA, J. L.: Ľudská viera a mravnosť. Žilina, Dom techniky ZSVTS 1996.

PhDr. Libuša Gajdošová, CSc.
Katedra pedagogiky a psychológie
Fakulta humanitných vied UMB
Banská Bystrica
Slovenská republika
e-mail: gajdosova@fhv.umb.sk

Mravná výchova a pravda

Libuša Gajdošová

Anotácia: Autorka v príspevku nastoľuje požiadavku riešiť otázky mravnej výchovy v súlade s požiadavkami súčasnej spoločnosti. Zaoberá sa otázkou pravdy v mravnej výchove. Vychádzajúc z analýzy rôznych názorov a smerov prikláňa sa k posilneniu kategórie pravdy v mravnej výchove a ukazuje jej miesto a úlohu pri výchove jednotlivca i rozvoja spoločnosti.

Mravná výchova spolu s inými súčasťami uceleného obsahu výchovy sa stáva nezanedbateľným faktorom aktívneho vplyvu spoločnosti na sociálne správanie sa osobnosti a interiorizáciu princípov a noriem morálky demokratickej spoločnosti.

Pri plnení všeobecných úloh výchovy osobnosti mravná výchova plní aj svoju špecifickú sociálnu úlohu – spájať osobné a spoločenské – všeľudské cestou pretvárania všeľudských, demokratických a humanistických spoločenských požiadaviek na vnútorné motívy a mravné potreby správania sa osobnosti. V ňom sa prejavuje úroveň potreby povinnosti, cti a svedomia. Transformácia humanistických, všeľudských a demokratických mravných ideí na presvedčenia, normy správania sa, potreby, zvyky a mravné vlastnosti osobnosti je aj cieľom mravnej výchovy.

V súčasnom období sa stále viac hovorí o kríze hodnotových sústav, vrátane alebo najmä mravnej. Táto kríza sa dotýka aj súčasných systémov výchovy a vzdelávania. Podľa S. Kučerovej „nespočíva ani tak v nedostatku príslušných noriem, ale skôr v úpadku ich znalosti, porozumení a vážnosti a následkom toho prirodzene v úplnom nedostatku pocitu ich záväznosti“.¹⁰ Uvedený stav je príčinou hodnotovej neistoty učiteľov, vychovávateľov. Viacerí pedagógovia (Blížkovský, Brezinka, Kučerová, Maňák, a ďalší) apelujú na urýchlené riešenie otázok výchovy, najmä mravnej, pretože hodnotová neistota

¹⁰ Kučerová, S.: Hodnotová koncepcie výchovy a vzdelávania. In: *Pedagogická orientace* '95, č. 14, s. 5.

vychovávateľov spôsobuje hodnotový (aj mravný) nihilizmus u generácie vychovávaných. Naším príspevkom chceme prispieť k východiskám mravnej výchovy v teórii i v praxi.

Mravnosť človeka, to sú jeho „city a prežívanie, ideály a presvedčenia, rozhodnutia a činy, jeho mravné uvedomenie, stupeň mravného vývinu, názory na dobro a zlo atď. Je známe, že ľudia sa od seba líšia nielen úrovňou schopností rôzneho druhu a všeobecnými črtami osobnosti, ale aj celkovým tempom vývinu¹¹, vrátane mravného vývinu.

Pre mravnú výchovu z toho vyplýva, že názory na dobro a zlo, mravné a nemravné v správaní sa detí, dospievajúcich, ale aj dospelých ľudí nie sú jednoznačné.

Tvrdenie „toto je správne“ sa môže stretnúť s iným názorom na ten istý jav: „to nie je pravda“.

Je možné dosiahnuť pravdu v morálke, vo sfére mravného hodnotenia a mravných úsudkov? Aký má pravda výchovný význam?

Možnosť správne používať vo vzťahu k mravným súdom, názorom, normám, hodnoteniam, ako aj ďalším kategóriám pojem pravdivosť je dnes jednou z veľmi diskutabilných otázok v oblasti etiky, morálky a mravnej výchovy.

Pre jednu časť názorov je charakteristická absolutizácia gnozeologických aspektov morálky, uplatňovanie v prevažnej miere formatívno-logických spôsobov skúmania. K predstaviteľom tejto skupiny vedcov patria autori a následníci takých etických škôl, ako je neopozitivismus, intuitivismus, emotivismus, lingvistická analýza morálky a rôzne varianty pragmatizmu.

Pre tieto smery je charakteristické oddeľovanie mravného vedomia od osobných mravných vzťahov. Neopozitivistí sa snažia tento problém riešiť pomocou analýzy modálnosti mravných súdov, oddeľovaním obsahu termínov

¹¹ Ďurič, L. – Bratská, M. a kol.: Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava, SPN 1997, s. 415.

a pojmov, t.j. jazyka morálky. Podceňovanie sociálnej podmienenosti mravných pojmov, abstraktný prístup k poznaniu podstaty mravných javov vedú k relativistickým až nihilistickým záverom vo vzťahu k racionálnosti mravných súdov, názorov a napokon k určeniu ich pravdivosti alebo nepravdivosti (falošnosti). Súčasná racionalistická etika, napodobňujúc exaktné vedy, za prirodzené závery v etickej vede považuje relatívnosť všetkých mravných právd a principiálne odmieta používanie pojmu pravda vo sfére morálky. Takmer všetky smery súčasnej etiky v rozvinutých krajinách, napr. pragmatizmus, existencializmus a iné sú na pozíciách etického relativizmu, ktorý sa široko rozvinul práve v 20. storočí. Výnimkou je intuitivizmus a náboženské – teologické systémy morálky.

Krajne najotvorenejšou formou relativizmu v etike je emotivizmus. Jeden z hlavných teoretikov emotivizmu Charles Steewenson kladie znamienko rovnosti medzi pravdivé a nepravdivé. V svojej knihe *Ethics and language* (Etika a jazyk) tvrdí, že „fikcie nie menej ako pravdy zohrávajú dôležitú úlohu v dejinách“¹². O hlavnom určujúcom pojme etiky – dobra píše: termín „dobro je nedefinovateľný ako pojem „hurá““¹³ a ďalej „dobro nemá žiadny presný zmysel, využíva sa mnohoznačne“¹⁴. Emotivistická logika zdôvodňovania relativizmu v morálke je taká, že prostredníctvom vyčlenenia emocionálneho zmyslu mravných súdov ako nespätého s faktickým, deskriptívne opísaným a od neho nezávislým zmyslom je zatracovaním. Prichádzajú k uznaniu emotívneho zmyslu, ktorý je neurčitý, podmienený a absolútne samovoľný. Z toho vyplýva záver o svojvoľnosti mravných súdov a názorov.

Medzi súčasným relativizmom a subjektivismom je hlboká spätosť. Relativistický výklad morálky vystupuje ako dôsledok subjektivistických základov týchto teórií.

¹² Steewenson, Ch.: *Ethics and language*. New Haven 1994, s. 125.

¹³ Tamtiež, s. 82.

¹⁴ Tamtiež, s. 86.

Druhým prameňom relativizmu v súčasnosti je jednostranný metodologický prístup k skúmaniu mravných javov, pri ktorom sa sociálna analýza zamieňa psychologickou analýzou.

Predmetom výskumu mravnosti pre relativistov sa stáva psychológia jednotlivých osobností. Preto relatívnosť mravných hodnotení a noriem sa vyvodí z čisto psychologickej rozmanitosti, rôznorodosti a neopakovateľnosti mravných citov, potrieb, záujmov a reakcií osobnosti. Do centra takejto analýzy sa kladie subjekt ako taký, izolovaný od sociálneho prostredia. Skúma sa psychologická podstata a v rámci nej napríklad sféra citov, oblasť osobnostného vedomia, reprodukovaného na emocionálne reakcie, vkusy, chute, vášne, náruživosti a iné. Poukazuje na to aj fenomenologická psychológia. Jej predstaviteľ V. Frankl chápe pravdu v kontexte zmyslu, pre ktorý prekračuje sám seba. Sebatranscendencia podľa neho prináša duševnú stabilitu, a to preto, že keď človek nehľadá len na seba, na vlastné blaho, keď sa nezaoberá sebou samým (psychoanalýza), nežije v neustálom napätí, v strachu o seba. Pokiaľ by nám išlo o pravdu v záujme zachovania vnútornej rovnováhy a vlastného blahobytu, museli by sme si neustále klásť otázky: „Budem mať úspech?“, „Budem šťastný?“, „Sú so mnou spokojní?“, „Dočkám sa vďaka za to, čo robím?“ a pod. Tieto a podobné otázky vyvolávajú trvalé napätie, pretože ich nikdy nedokážeme zodpovedať k trvalej spokojnosti.

Pretože sa však človek vďaka svojej schopnosti transcendencie dokáže pozeráť za hranice svojho „ja“ tým, že sa venuje uskutočňovaniu zmysluplného zámeru alebo že sa orientuje na iných ľuďoch, získava klúd a pokoj a napätie sa z neho vytráca. Nezameriava svoju pozornosť na úspech, na abstraktné šťastie, nie je „závislý“ na vďake. Je to preto, lebo si plní úlohy, ktoré si sám zvolil, je tu, keď ho iní potrebujú, vie sa obetovať a to mu prináša uspokojenie. Pravda,

takomto chápaní je dobro vykonávané na prospech iných a tým vlastne na prospech seba.¹⁵

Vyvodzovanie morálky z citov a redukciu morálky na city nepovažujeme za správne preto, lebo mravné city v historickom vývoji vznikli nie samy osebe, ale ako reakcia na mravnú požiadavku, adresovanú človeku v mene spoločnosti, plemena alebo skupiny. Teda city nie sú vrodené. City treba v človeku rozvíjať, vychovávať ich. K tomu treba dodať, že mravné city nie sú vždy účinné, pretože nie sú jednoznačne orientované. Keby to tak bolo, ľudia by sa nedopúšťali nemravných činov.

Podľa nášho názoru mravné predstavy a ideály vznikajú na základe zodpovedajúcich spoločenských vzťahov. Ich obsah je určovaný podmienkami spoločenského života ľudí.

Jeho pokračovateľka E. Lukasová oproti dobovému prúdu podmienenému psychoanalýzou sa na výchovu pozerá z iného uhla. Apeluje na perspektívu človeka. Základnou devízou výchovy je viesť dieťa k zodpovednosti, nie všetko dovoľovať a podporovať vybitie afektov. Úsilím jej usmerňovania je prechod výchovy k sebvýchove. Vychádza zo stále častejšie prijímaného názoru, že „výchova je predovšetkým výchovou potrieb“¹⁶, ich rozvíjanie a kultivácia. Za najvyššiu potrebu človeka považuje potrebu zmyslu. Preto výchova je podľa nej prebúdzaním a objavovaním zmyslu pre zmysel. Tento názor nie je nový ani ojedinelý. Už A. S. Makarenko¹⁷ vychádzal pri výchove z perspektívnych línií, ktoré rozdelil na blízke, stredné a vzdialené. Podrobne rozpracoval a v praxi výchovy využíval perspektívu (zmysel) ako základný predpoklad úspechu výchovy. Tento názor zdieľa stále viac psychologických škôl, i keď hovoria napríklad o potrebe štruktúry alebo poriadku, či o integrácii.

Autorka v súlade s inými pripomína staré známe, ale stále viac málo rešpektované pravdy, že základom „boja“ so zlom nie je samotný boj, ale

¹⁵ Podľa: Lukasová, E.: Logoterapie ve výchově. Praha, Portál 1997, s. 9-11.

¹⁶ Lukasová, E.: Logoterapie ve výchově. Praha, Portál 1997, s. 7.

¹⁷ Makarenko, A. S.: Vybrané pedagogické spisy, kniha štvrtá. Bratislava, Štátne nakladateľstvo 1951.

predovšetkým pozitívna cesta, a tou je výchova k zodpovednosti, ktorá pomáha čeliť scestným vplyvom okolia. Pre učiteľa je cenný uvažlivý pedagogický optimizmus, viera, že môže pomôcť každému dieťaťu stať sa dobrým človekom. Podstatou jej úsilia je „naučiť“ človeka „vyťažiť“ pre budúcnosť aj zo zlého. Medzi najcennejšie zmysly života patrí aj zmysel byť tu pre iných ľudí: „kto je tu pre druhých, zostáva sám duševne zdravý“¹⁸. Na príkladoch z klinickej praxe E. Lukasová dokumentuje platnosť logoterapeutického obrazu človeka, ktorý podľa nej prekonal v psychológii predstavu o sebecke ako základnej motivácii človeka.

Na základe analýzy Freudovej teórie Lukasová dospela k názoru, že táto ničím neprispela k duševnému ozdraveniu ľudstva. Pokladá ju za výdobytok pokroku v oblasti sexuality, ale nie za príspevok k morálnemu ozdraveniu ľudstva. Preto sa domnieva, že „v duchovnej dimenzii človeka princíp homeostázy neplatí“¹⁹.

Jednotlivec je v rovnováhe sám so sebou a so svojím okolím vtedy, keď sú jeho potreby uspokojené a on sám je v takom stave pohody, že si už nič nepraje. Uspokojovanie potrieb človeka v zmysle princípu homeostázy považuje E. Lukasová za nesprávne. Zdôvodňuje to tým, že človek, ktorý je v úplnej rovnováhe so sebou a okolím, už nemá žiadne želania ani potreby, má všetko, čo mu stojí za úsilie, nevidí už pred sebou žiadny cieľ, o ktorý by sa musel usilovať – „taký človek nie je nijako mimoriadne šťastný a duševne zdravý“. Naopak, je znudený, prežíva hlbokú vnútornú prázdnotu a podlieha existenciálnej frustrácii. „Človek je totiž mysliaca bytosť a ako nositeľ duchovnej dimenzie nedokáže len spotrebovávať a užívať si.“²⁰ Argumenty proti hedonistickému uspokojovaniu potrieb hovoria, že neprináša žiadnu záruku mravného vývinu človeka. Naopak – hedonizmus vždy smeruje ku krutosti. Zastáva názor, že pre spoločnosť i pre jednotlivca je nebezpečenstvom, pretože ľudský život je tak

¹⁸ Lukasová, E.: Logoterapie ve výchově. Praha, Portál 1997, s. 38.

¹⁹ Tamtiež, s. 40.

²⁰ Tamtiež, s. 40.

ochudobnený o zmysel. Chýbajú v ňom ciele, pre ktoré stojí za to žiť, pracovať, dokonca i prinášať obete a odopierať si prania.

Pre mravný vývin osobnosti a pre mravné potreby osobitne nie je podstatná možnosť uspokojiť akékoľvek, resp. všetky potreby (cítiť sa príjemne, lenivosť), ale možnosť, aby rad prání, potrieb zostal otvorených (ak zvládneš učivo ..., ak sa naučíš jazyk ...), „a to v podobe realizovateľných životných obsahov a osobných cieľov, ktoré človeku stoja za vynakladanie úsilia“²¹.

Tu sa žiada dodať nevyhnutnosť „závislosti“ mravnosti človeka od mravnosti spoločnosti. Človek môže uspokojiť svoje potreby len v spoločenskom kontexte. Preto zmysel mravných potrieb, formujúcich sa u žiakov v škole treba vidieť v zmysle možnosti ich uspokojovania v spoločnosti (v rodine, škole, ...). Mravné potreby jednotlivca vyžadujú angažovanosť, i keď to často stojí obete a obmedzuje vlastné potreby. E. Lukasová to presvedčivo dokumentuje na príklade matiek, ktoré sa starajú o rodinu, i keď pritom musia uspokojenie svojich potrieb odložiť alebo zriecť sa ich (niekedy dokonca aj potrebu uznania, citovej odozvy – napr. v období puberty). O deti sa nestarajú preto, aby sami sebe spôsobili radosť, ale preto, aby sa úspešne rozvíjali. Ich vlastná radosť z dobrého vývinu detí sa k tomu automaticky pridružuje ako vedľajší účinok.

Tak logoterapeutická teória dospela k tomu, že „vnútorné kognitívne riadenie človeka je zamerané na zmysel a cieľ, že funguje na základe hodnotovej orientácie a že podnety z okolia, rovnako ako vlastné správanie, je vždy zarámované určitým významom. Týmto významom, ktorý dáva smer životu človeka, sú práve mravné potreby. Tendencia pomôcť inému, zastať sa v prípade nespravodlivosti i za cenu vlastnej pohody a mnohé ďalšie činy sú motivované mravnými potrebami.

Mravná pravda je svojráznym prejavom pravdy ako takej, špecifickým spôsobom reflektovanej skutočnosti v našom mravnom vedomí. Pravdivými sú také mravné predstavy a ideály, ktoré sa neobmedzujú konštatovaním faktov, ale

²¹ Tamtiež, s. 41.

také, ktoré ich aj hodnotia. Pravda v morálke ako každá iná predstava má objektívny obsah. Objektívnosť obsahu spočíva v tom, že v mravných normách je vyjadrená, od ľudí závisiaca sociálna skutočnosť, ktorá sa neustále mení, vyvoláva zmeny obsahov mravných noriem, vznik nových a odumieranie niektorých z nich. V morálke, v špecifickej forme v podobe hodnotenia noriem a ideálov sa odráža aj pokrok v spoločenskej praxi. Mravná pravda v porovnaní s pravdou vedeckou má konkrétnejší charakter. V morálke pravda nikdy nezostáva len výdobytkom poznania. Charakterizuje obsah hodnôt, kategórií a požiadaviek a navyše sa konkretizuje, stelesňuje v sústave kladných činov, konaní a správaní sa človeka. Podmienkami pravdy v morálke sú napríklad: existencia objektívnych kritérií, všestranné hodnotenie činov a správania sa ľudí, poznávanie determinovanosti konania vonkajším prostredím. Súhlasíme s ruským psychológom S. L. Rubinšteinom, ktorý zdôraznil, že „... správne pochopená objektívna pravda neznamená jej odcudzenie od subjektu, jeho života. Objektívna pravda v praktickom živote človeka sa mení na jeho presvedčenie, určuje činy. Len touto cestou objektívna pravda prechádza do praxe. Pravda stelesňujúca sa so životom stáva sa presvedčením, svetonázorom ľudí, je objektívna i subjektívna.“²² To znamená, že ľudia vo svojom praktickom živote uvažujú podľa princípu „správam sa tak preto, že to vyžaduje pravda“, „robím to preto, že musím“, „robím to kvôli pravde“ alebo „robím to podľa svojho svedomia“, „robím to preto, že chcem“, „robím to tak preto, že je to správne“, „robím to preto, že nemôžem inak“, „robím to preto, že mám takú potrebu“. Ako vidno, jazyk morálky je veľmi pružný. Vo všetkých týchto príkladoch človek vyjadruje presvedčenie, že postupuje správne, v súlade s pravdou, robí tak preto, že je to objektívne. Môžeme povedať, že z hľadiska obsahu a v mravnom zmysle pojmy správne a pravdivo sú totožné. Pravda a lož sa spájajú s pojmom dobro a zlo, všeobecnejšie s pojmami mravný a nemravný. Aplikácia pojmu pravda v morálke neznamená nezohľadnenie jej špecifik

²² Rubinštein, S. L.: Bytie i soznanie. Moskva, SSSR, Akademia nauk 1957, s. 64.

a hraníc jej uplatnenia (sú prípady, keď je morálne pravdu nepovedať v záujme dobra, človek má dokonca právo nepovedať pravdu každému a v každých okolnostiach). Uplatňuje sa vo vzťahu k najvšeobecnejším pojmom, ako sú morálka (pravdivá a lživá), hodnotenie (správne alebo nesprávne), norma (správna alebo nesprávna) a iné. Takým spojeniam ako mravný čin, mravné konanie a iné sa spravidla dáva charakteristika ako správny, správne, nesprávny, nesprávne.

Súčasnosť potvrdzuje, že mať väčší záujem o vedecky zdôvodnené mravné predstavy, ideály, normy správania sa ľudí v demokraticky sa rozvíjajúcej spoločnosti a humanisticky orientovanej osobnosti sa stáva naliehavou požiadavkou doby. Len také predstavy o tom, čo „má byť“ a čo „dnes je“ môžeme považovať za správne, ktoré odrážajú tendenciu ďalšieho rozvíjania a prehlbovania mravného vedomia a správania sa človeka v demokratickej spoločnosti.

Mravné názory ľudí, ktoré aktívne pomáhajú sociálnemu rozvoju a mravnému pokroku, napredovanie a zdokonaľovanie sú aj správne, pravdivé a mravne hodnotné. V tomto zmysle pred pedagogikou stojí úloha rozpracovať vedecky zdôvodnenú sústavu mravnej výchovy a utvárania mravného vedomia, správania, formovania mravných potrieb a hodnôt osobnosti demokratickej spoločnosti. Smer mravnej výchovy v našich podmienkach ukazuje antropologicko-axiologický pohľad S. Kučerovej na problematiku mravnosti v sústave hodnôt.²³

Poznanie mravných právd, potvrdených činnosťou a praxou ľudí, orientovaných na opodstatnené ciele a všeľudské hodnoty na riešenie pretrvávajúcich a novovznikajúcich problémov morálky má nielen poznávaciu, ale aj výchovnú hodnotu. Upevňuje ich mravné presvedčenie a tým „mravná pravdivosť“ nadobúda spôsob svojej existencie. „Relativita, zložitá a mnohostranná podmienenosť hodnôt neznamená skeptické presvedčenie, že

²³ Pozri: Kučerová, S.: Človek. Hodnoty. Výchova Grafotlač, Prešov 1996; a ďalšie práce autorky.

„každý má svoju pravdu“ a že pravdivá hodnota je tá, ktorá „sa osvedčí“, komplikovaná podmienenosť hodnôt nevyvážuje človeka z nutnosti rozlišovať medzi hodnotami pravými a nepravými, medzi hodnotami reálnymi, faktickými a fiktívnymi, iluzívnymi“, píše S. Kučerová²⁴. To znamená, že pravdu môžeme nielen vidieť, poznať, vnímať a pociťovať. V tejto súvislosti treba hovoriť aj o výchovnej úlohe pravdy a poznania pravdy. V jej kontexte sa javí ako naliehavá úloha utvárania a rozvíjania mravných potrieb mladej generácie aj dospelých.

Výchova pravdivej morálky jednotlivca spočíva podľa nášho názoru vo formovaní poznania objektívnej potreby ľudskej spoločnosti a činnosti človeka, ktorý je schopný prekonávať hranice osobných záujmov a úspechov v zmysle uvedomenia aj priorít činností zameraných na všeľudské záujmy a tým aj záujmy konkrétneho človeka, realizátora týchto činností.

Potreba výchovy pravdou bude pozitívne prispievať k formovaniu zodpovednosti človeka pred ľudstvom, svetom, vlastnou spoločnosťou, malou sociálnou skupinou a jej budúcnosťou, za vlastné činy, postoje a správanie sa.

Výchova pravdou nie je len poznanie sveta okolo nás, sveta takého, aký je, ale aj želanie urobiť ho lepším, meniť ho v súlade s tým, aký má byť, v súlade s ideálmi demokracie a humanizmu.²⁵ Pripravenosť vlastnou prácou, činnosťou prispievať k prekonávaniu prekážok na tejto ceste, bojovať proti snahám zakrývať problémy, strániť sa ich riešenia, ale tiež proti skepticizmu a formalizmu v ich riešení.

Viera v pravdu je mravnou potrebou a povinnosťou človeka, ktorý správne pochopil zmysel svojho života. Pravda je spätá s voľbou a prijatím riešenia, rozhodnutia, zaujatia pozície v spoločenskom živote, v sociálnom prostredí, v ktorom človek žije a koná. Z tohto hľadiska je služba pravde najvyšším dobrom pre človeka, mravnou potrebou, veľkou zodpovednosťou,

²⁴ Tamtiež, s. 69.

²⁵ Pozri: Veverka, J. L.: Ľudská viera a mravnosť. Žilina, Dom techniky ZSVTS 1996.

skúškou jeho duchovných síl a prejavom mravných vlastností a hodnôt. Napriek, alebo vďaka úsiliu a prekážkam, ktoré človek pri dosahovaní cieľa prekonáva, dostaví sa uspokojenie, ktoré je vždy sprevádzané nejakým emocionálnym zážitkom. V dejinách vedy a umenia je množstvo príkladov osobností, ktoré usilovali vo svojom živote o pravdu a spravodlivosť. Medzi nich patria napr. grécky filozof Sokrates (470/460 p.n.l-399), Jan Hus (1371-1415), Mikuláš Kopernik (1473–1543), G. F. Bruno (1548-1600) a iní. To, čo ich spájalo, bola práve viera v pravdu, od ktorej sa odvíjala individuálna mravnosť ako najvyššia hodnota človeka.

Summary: The author of this paper proposes the request for solving of moral upbringing problems in accordance with contemporary society requirements. Drawing from different opinions and tendencies analysis she stresses reinforcement of truth category in moral upbringing and shows its place and role in both individual's upbringing and society development.

Literatúra

- ŽURIČ, L. – Bratská, M. a kol.: Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava, SPN 1997.
- BLÍŽKOVSKÝ, B.: Systémová pedagogika. ostrava, Amonium verois 1992.
- BREZINKA, W.: Filozofické základy výchovy. Praha, Zvon 1996.
- KUČEROVÁ, S.: Člověk, Hodnoty, Výchova. Prešov, Grafotlač 1996.
- LUKASOVÁ, E.: Logoterapie vo výchově. Praha, Portál 1997.
- NÁKONEČNÝ, M.: Psychologie osobnosti. Praha, Academia 1998.
- RUBINŠTEIN, S. L.: Bytie i soznanie. Moskva, SSSR, Akademia nauk 1957.
- STEWENSON, Ch.: Ethics and language. New Haven 1994.
- VEVERKA, J. L.: Ľudská viera a mravnosť. Žilina, Dom techniky ZSVTS 1996.

PhDr. Libuša Gajdošová, CSc.
Katedra pedagogiky a psychológie
Fakulta humanitných vied UMB
Banská Bystrica
Slovenská republika
e-mail: gajdosova@fhv.umb.sk

Špecifiká rómskeho rodinného prostredia ako faktora socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa

Silvia Holubková

Anotácia: Za najpodstatnejšiu črtu rómskeho etnika možno považovať odolnosť voči akýmkoľvek snahám o prispôsobenie sa majoritnej spoločnosti. Jednou z dominantných oblastí, v ktorej sa táto odolnosť výrazne prejavuje, je rodinný systém so svojimi vlastnými hodnotami, postojmi, fungovaním, tak výrazne odlišnými od majoritnej spoločnosti. V niektorých aspektoch spoločenského života sa Rómovia prispôbujú (spravidla prijímajú napríklad jazyk a náboženstvo dominantných skupín), využívajú technické a sociálne vymoženosti súčasnej doby. V základnom spôsobe života však ostávajú svojí a ich životný štýl odoláva zmenám počas striedania generácií.

Slovník spoločenských vied (1997, s. 283) definuje výchovu ako proces cieľavedomého, systematického rozvíjania určitých zložiek osobnosti človeka (napr. citových, vôľových) a nadobúdania žiadúcich postojov a foriem správania.

Rodinou je spoločenstvo detí a manželov, ktorí ich splodili, trvalo s nimi žijú a riadne sa o nich starajú. Toto vymedzenie ale kombinuje znaky biologické, právne, sociálne a psychologické. P. Řičan (1991, s. 38-47) hovorí o rodine ako o spoločenstve, ktoré charakterizuje špecifický asymetrický vzťah (rodičovskej starostlivosti a výchovy na jednej strane a jej prijímania na druhej strane. Do tejto definície zahrňa i tie intímne vzťahy, ktoré sa udržiavajú i potom, čo pominuli účinky ich vzniku, teda rodiny založené zo samostatne žijúcich dospelých detí a ich rodičov.

I. Plaňava (1994) chápe rodinu z hľadiska fungovania ako štrukturovaný celok (systém), ktorého zmyslom, účelom a náplňou je utvárať relatívne bezpečný, stabilný priestor a prostredie pre zdieľanie, reprodukciu a produkciu života ľudí.

Rodina plní v společnosti několik důležitých funkcí, zejména biologickou, ekonomickou, sociální a psychologickou. Považujeme ju za najdôležitejšiu sociálnu skupinu, v ktorej človek žije a je členom. Svojím členom uspokojuje ich individuálne potreby, v nej sa získavajú a plnia role, ktoré sa stávajú súčasťou identity jedinca. Rodina je v našich podmienkach prvým sprostredkovateľom spoločnosťou uznávaných hodnôt, prvým „kontrolným orgánom“ dodržiavania požadovaných noriem a sprostredkovateľom „kultúrneho archetypu“.

Rodina je primárna sociálna skupina, základná spoločenská jednotka, v ktorej prevažujú osobné vzťahy a súčasne sociálna inštitúcia so svojimi vlastnými pravidlami ale viazanosťou na platné zákony spoločnosti. Rodinný systém je zároveň jedným z najdôležitejších determinantov vývoja osobnosti, v ktorom jedinec vyrastá, osvojuje si vzory správania a konania, prvé modely komunikácie s okolím a učí sa konať v súlade s požadovanými normami a niesť zodpovednosť za svoje konanie.

Rómska rodina predstavuje základnú a jedinou sociálnu inštitúciu, ktorá reguluje rómske spoločenstvo. Podľa niektorých odborníkov pretrvávajú v rómskej komunite pozostatky kastovného systému. Tento, relatívne uzavretý stratifikačný systém, vopred určuje postavenie jedinca v rómskom spoločenstve. A. Bán a J. Černý (in Kaj džas, 2001, s. 227) sa k vnútornej sociálnej organizácii rómskeho spoločenstva vyjadruje veľmi explicitne a expresne: „...treba vedieť, že rómska komunita je takisto diverzifikovaná. Že existuje šľachta, existujú princezné, existujú požierači psov, existujú úplní chudáci, a to treba vedieť“. Róm, aj keď opustí svoje spoločenstvo, vždy ostáva jeho súčasťou a viažu ho k nemu trvalé vzťahy.

M. Hübschmannová (1977) rozdeľuje podľa spôsobu života rómske rodiny do troch skupín:

1. Rodiny, ktoré sa najviac integrovali a žijú usporiadaným životom s ostatným obyvateľstvom. Rodičia sú zamestnaní, niektorí získali aj pracovnú

kvalifikáciu. Ich deti pravidelne navštevujú školu a prispôsobili sa svojmu okoliu. Sú spoločnosťou prijímaní.

2. Rodiny, ktoré zatiaľ neakceptovali spoločnosťou uznávané normy, získavajú základné hygienické a pracovné návyky, ale ak pracujú, tak bez kvalifikácie. Deti navštevujú školu sporadicky, rodičia im nezabezpečujú dostatočnú výchovu a základné podmienky pre zdravý vývoj. Možno povedať, že nemajú potrebu sa vzdelávať a aktívne sa podieľať na tvorbe pozitívnych hodnôt spoločnosti.
3. Rodiny, ktoré sú najzaostalejšie. Ich členovia nemajú záujem o zmenu svojho života a postavenia v spoločnosti. Žijú v nevyhovujúcich bytových podmienkach / najčastejšie v osadách/, pre ktoré sú charakteristické nevyhovujúce sociálne a hygienické podmienky. Pracujú len výnimočne, bez vážneho záujmu posilať svoje deti do školy a vo všetkých smeroch nevhodným prostredím vážne ohrozujú zdravý vývin a výchovu svojich detí.

Životný cyklus Rómov možno v skratke popísať takto: deti sa rodia spravidla vo veľkých počtoch a víta ich nielen rodina, ale celé široké rómske spoločenstvo. Deti trávia mnoho času v spoločnosti dospelých, sú vychovávané doma, menej v predškolských a školských zariadeniach. Vo veku 8 –9 rokov už chlapci často vypomáhajú svojim otcom pri práci a dievčatá sú zapájané do starostlivosti o domácnosť.

Podľa O. Matouška (1998) je rómska rodina výrazne patriarchálna. Príčiny vidíme v nízkej vzdelanostnej úrovni rómskych žien a v malej miere ich zapojenia do pracovného procesu. Žiaduci pre rodičov sú synovia. Najvyššou hodnotou pre rómsku ženu je mať deti, pre muža má žena hodnotu ako matka. Typickým znakom života rómskych dievčat je včasné prijatie rolí manželky a matky, čím sa rómske zvyky dostávajú do rozporu s platnou legislatívou. Ženin status v rómskej komunite znižuje jej bezdetnosť alebo malý počet detí. O tom koľko detí rodina bude mať, rozhoduje spravidla manžel. Manželia zvyčajne žijú v rodine manžela. Po narodení prvého dieťaťa získava žena nové

právomoci a výhody, rastie jej status. Často práve rómske ženy komunikujú s okolitou majoritnou spoločnosťou. Muž schopný oženiť a vydať vlastné deti nadobúda v rómskom spoločenstve istú pozíciu. S pokračujúcim starnutím sa od neho očakáva schopnosť riešiť problémy i širšej rodiny a celého rómskeho spoločenstva. Muž si udržiava pozíciu sily, i keď veľmi často žena prináša do rodiny ekonomicky viac.

Ďalším typickým znakom rómskej rodiny je jej viacgeneračné súžitie. O. Matoušek (1998) hovorí o súžití troch až štyroch generácií rómskych rodín. Výchova je výlučne úlohou ženy, pričom sa na nej zvyčajne podieľajú všetky generácie žien v rodine. Podľa J. Chalupovej (1990) typická rómska matka, ktorá zlyháva pri výchove detí staršieho školského veku a medzi ich 15.-18. rokom, býva pre svoje deti, mladších súrodencov a ostatných príbuzných počas celej ich dospelosti jediným útočiskom v prípade kríz. Tento fakt je vysvetľovaný pocitom izolácie a neprijatia majoritnou spoločnosťou, keď sa rómska rodina stáva „útočiskom“ pred vonkajším svetom. M. Zelina (2002) uvádza, že rómske deti nerady odchádzajú od rodičov ani potom čo sú dospelé, majú mimoriadnu úctu k svojim matkám, aj keď hlavou rodiny vždy aspoň formálne ostáva otec alebo starší muž. S kolektívnou výchovou v rodine súvisí i vzťah k samostatnosti. Dôležité rozhodnutia týkajúce sa rodiny sú väčšinou kolektívne, preto i výchova detí nesmeruje k individualite a samostatnosti. Solidarita so všetkými, silné rodinné putá sú pre rómsku rodinu samozrejmou.

Podľa M. Zelinu (2002) z vlastných výpovedí rodičov rómskych detí vyplýva, že rómske rodiny v porovnaní s nerómskymi, svoje deti menej vedú k samostatnosti – je tu viac závislosti od rodiny, čo je vzhľadom na ich izoláciu prirodzené.

Rodina zohráva v živote každého Róma významnú a primárnu úlohu. Rodinné vzťahy sú charakteristické silnými pocitmi spolupatričnosti a solidarity, ktoré sa prejavujú v spoločnej činnosti, komunikácii a medzigeneračnom odovzdávaní skúseností. Keďže život Róma sa v súčasnej

ťaživej situácii odohráva predovšetkým v rodine, má táto preňho predominantnú úlohu (Liégeois, 1995). Jedinec bez rodiny neznamená nič. Každý člen rodiny vystupuje v mene celej rodiny. Ak dosiahne úspech, je to úspech celej rodiny, ak chybuje, pripisuje sa to celej rodine. Sociálna solidarita v rómskej rodine je spájajúcim článkom medzi všetkými členmi rodiny, bez ohľadu na generačnú príslušnosť. „Sirotky a starší ľudia sú opatrovaní s veľkou láskou a úctou, nie je mysliteľné odložiť ich do starobincov, sirotincov alebo internátov“ (Liégeois, 1995, s. 75). Ak niekto v rodine ochorí, nikdy nie je sám. Pre rómsku rodinu bolo nemysliteľné, aby starého človeka dala do domova dôchodcov alebo sirotu do detského domova. Rómska rodina plnila silnú ochrannú a emocionálnu funkciu. Myslíme si, že v súčasnej technickej spoločnosti, kde sa začínajú prejavovať pocity odcudzenia človeka človeku, je z hľadiska rozvoja ľudských vzťahov rómska kultúra zdrojom poučenia a inšpirácie.

Socializácia v rómskej rodine prebieha nasledovne:

- výchova je kolektivistická, nevychováva individuálnu osobnosť ale člena kolektívu
- základom výchovy je dôraz na voľnosť dieťaťa
- pri školskej príprave sa od dieťaťa neočakáva enormné úsilie
- rodina dieťa chráni, zároveň ho však aj obmedzuje
- rodina odovzdáva dieťaťu rómsku kultúru, jej hodnoty, normy, vzorce správania, ktoré sú v rozpore s kultúrnymi vzorcami majority

V poslednom čase je rómska rodina poznamenaná rozpadom tradičných hodnôt, pričom tieto procesy prebiehajú rýchlejšie ako formovanie nového špecifického hodnotového systému. Dôsledkom tohto disproporcionálneho vývoja je určité hodnotové vákuum, ktoré je možné označiť ako krízu hodnôt (Hábovčíková, 1999). Ďalším neprofesionálnym zásahom, ktorý poznačil rómsku

rodinu, bola síce dobre mienená snaha sociálnych pracovníkov o sanáciu zanedbaných a ušpinených rómskych detí, ktoré boli rodičom odobrané. Aj preto je v detských domovoch umiestnený veľký počet rómskych detí. Detský domov síce poskytol dieťaťu omnoho vyšší štandard v uspokojovaní základných životných potrieb, pretrhal však vzťahy s pôvodnou rodinou a vzťahy s celým rómskym spoločenstvom.

Nepochybne si rómska rodina naďalej zachováva dominantné postavenie v živote Róma. Podľa Říčana (1998), možno u rómskych detí len zriedkavo pozorovať neurotické rysy a tomu zodpovedajúce správanie. Nie sú vystavení tak vysokým a niekedy až preexponovaným nárokom zo strany rodičov ani školy, rodičia sa k nim správajú otvorene, len málo otázok tabuizujú.

Napriek stálemu pretrvávaniu mnohých tradičných prvkov v rómskej rodine, ani ona sa nevyhla spoločenským vplyvom, negatívne vplývajúcim na fungovanie rodinného systému. V závere si dovoľíme pripomenúť, že socializáciu jedinca v rómskej rodine je potrebné vnímať v súvislosti so špecifickými prvkami rómskej kultúry.

Summary: One of the basic components of Roma culture is the resistance against the asimilation tactics coming from majority. It is clear mainly in family system which has its own priorities, attitudes, functions very different from majority family system. In some aspects of their social life are Roma people taking conformity (they are importing language and religious from majority), using technique and social development of present days. In their basic way of life they stay different as their life style is resistable during the generation changes.

Literatúra

ŘÍČAN, P. (1991) Psychologie rodiny – obor ve stavu zrodu. In *Československá psychologie*, roč. 35, č. 1, s. 38-47

ŘÍČAN, P. (1998). *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-410-9.

- PLAŇAVA, I. (1994). Komponenty a procesy fungující rodiny a manželství. In *Československá psychologie*, roč. 38, s. 1-14
- BÁN, A., ČERNÝ, J. (2001). Tretí sektor v zápase o dodržiavanie ľudských práv. In ANTALOVÁ, I., KUHNNOVÁ, D. (eds.). (2001). *Kaj džas (Kam kráčaš) : súbor textov zo seminárneho cyklu „S Rómami žiť budeme, ide o to ako...“, jeseň 2000*. Bratislava : Nadácia Milana Šimečku 2001, s. 202-232.
- CHALUPOVÁ, J. (1990). *Jaká je romská rodina : bulletin*. Praha : VÚSRP.
- MATOUŠEK, O. (1998). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha : SLON.
- ZELINA, M. a kol. (2002). *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava : SPN. ISBN 80-08-03339-8.
- LIÉGOSIS, J. P. (1995). *Rómovia, Cigáni, kočovníci*. Bratislava : Informačné a dokumentačné stredisko o Rade Európy.
- HÁBOVČÍKOVÁ, B. (1999). Škola a rómska rodina. In *Učiteľské noviny*, roč. 49, č. 24, s. 3.

Mgr. Silvia Holubková
Katedra pedagogiky a psychológie
Fakulta humanitných vied UMB
Tajovského 40
974 01 Banská Bystrica
Slovenská republika
e-mail : holubková@fhv.umb.sk

Súvislosti spôsobov výchovy v rodine s kvalitou etnických postojov adolescentov

Jitka Oravcová

Anotácia: Rodina je jedným z činiteľov, ktoré ovplyvňujú formovanie etnických postojov a ich kvalitu. Príspevok prináša čiastkové výsledky výskumu súvislostí medzi spôsobom výchovy v rodine a kvalitou etnického postoja. Výsledky naznačili možnosť pozitívneho vplyvu výchovy založenej na kladnom emocionálnom vzťahu k dieťaťu a stredne prísnom výchovnom riadení na formovanie tolerantnejších postojov k príslušníkom iných etník.

Tolerancia vo vzťahu k príslušníkom minoritných skupín, t.j. aj skupín etnických, patrí k požiadavkám súčasnej spoločnosti. Pozitívne etnické postoje sú dôležitým predpokladom pre bezproblémové spolužitie všetkých príslušníkov jednej spoločnosti a tiež predpokladom pre adekvátny rozvoj osobnosti príslušníkov minoritných skupín. V súvislosti s problematikou etnických postojov sa stretávame s viacerými pojmami, ktoré sa k danej problematike vzťahujú.

Postoje sú všeobecne v psychológii definované ako relatívne trvalé sústavy pozitívnych alebo negatívnych hodnotení, emocionálneho cítenia a tendencií konať pre alebo proti spoločenským objektom (Krech, Crutchfield, Ballachey, 1968). Podľa M. Nakonečného (1999) sú postoje hodnotiace vzťahy, zakladajúce určitú konatívnu pohotovosť, ktorej realizácia v príslušnom konaní však závisí od situačných podmienok.

Etnické postoje chápe A. Zeľová (1997) ako postoje k etnickým a rasovo identifikovaným jednotlivcom či skupinám, a to postoje, v ktorých prevláda skôr vzťahový, afektívno-hodnotiaci aspekt postoja.

Etnický stereotyp je mienka o triedach indivíduí, skupinách alebo objektoch v podobe šablónovitého vnímania a posudzovania toho, k čomu sa

vzťahuje; nie je produktom priamej skúsenosti individua, je preberaná a udržiavaná tradíciou (Nakonečný, 1997). Etnický stereotyp je vnímanie jednotlivca ako príslušníka etnickej skupiny a tým ako jednotlivca, ktorý automaticky disponuje tými črtami, vlastnosťami, osobnostnými charakteristikami, ktoré má daná skupina ako celok (Zeľová, 1997). Etnický stereotyp je skôr kognitívnou kategóriou, je to súhrn predstáv, presvedčení, názorov, informácií vzťahujúcich sa k etnickej skupine. Je to kognitívna schéma, opiera sa najmä o kognitívnu stránku – zložku postoja.

Predsudok je fixovaný vopred sformovaný postoj k nejakému objektu, prejavujúci sa bez ohľadu na jeho individualitu, charakter (Hayesová, 1998). Predsudok je odvrátený alebo hostilný postoj voči osobe, ktorá patrí ku skupine, pričom sa automaticky predpokladá, že osoba má negatívne kvality pripisované skupine. Podstatným znakom predsudkov je ich silná emocionálna akcentovanosť a vysoká odolnosť voči zmene (Nakonečný, 1999). Predsudky predstavujú predispozíciu vnímať, cítiť a konať „proti“ a „preč“ od osôb, ktoré sú vnímané ako členovia určitých skupín (Zeľová, 1997). Predsudok je viazaný najmä na emocionálnu zložku postoja.

Etnocentrizmus je tendencia poznávať, hodnotiť a interpretovať okolitý svet len z perspektívy kultúry vlastného spoločenstva (Průcha, 2001). Etnocentrizmus súvisí s nacionalizmom, t.j. individuálnymi postojmi, z ktorých vyplýva nekritická preferencia vlastného etnika a zatracovanie iných etník (Plichtová; Berecká, 1998).

Diskrimináciou chápeme odsudzovanie niekoho a zásah voči nemu na základe zjavne bezvýznamných charakteristík, ako je farba kože, pohlavie, národnosť, etnická príslušnosť, vierovyznanie, sexuálna orientácia. Diskriminácia je mäkkou formou rasizmu.

Rasizmus je viera, presvedčenie, že niektorí ľudia sú nadradení iným z dôvodu príslušnosti k určitej rase, ktoré sa premieta do hanlivého až agresívneho správania voči príslušníkom „nižšej“ rasy (tvrdý rasizmus: priame

verbálne a fyzické útoky; mäkký rasizmus: odmietaný, ignorujúci prístup, neakceptácia, vylučovanie = diskriminácia) (www.tolerancia.sk/formy.htm)

Všeobecne, najmä v laickej verejnosti, sa predpokladá, že etnické postoje vedú k správaniu, ktoré zodpovedá kvalite tohto postoja, teda negatívne etnické postoje povedú k rasizmu, diskriminačnému správaniu. Výskumné zistenia však ukazujú, že takáto priama paralela neplatí. Postoje skôr zakladajú pohotovosť k správaniu, ktorého realizácia však závisí od konkrétnych podmienok situácie. Etnické postoje, predsudky, etnocentrizmus sú pojmy označujúce prevažne negatívne vnímanie a prežívanie voči príslušníkom iných etnických skupín. Ale samotné vnímanie a uvedomovanie si špecifických vlastností vlastnej skupiny a odlišností vo vlastnostiach iných rasových a etnických skupín je prirodzený a nie negatívny jav. Negatívnym sa stáva až konanie, ktoré prekračuje hranicu vnímania odlišností a mení sa na nepriateľské aktivity voči príslušníkom inej rasy, ktoré sa prejavujú v diskriminácii, až agresívnom správaní (Průcha, 2001, Říčan, 1998). Rasizmus nie je možné stotožňovať s pocitmi sociálneho dištancu alebo s nízkou obľubou príslušníkov určitej rasy, faktom ale je, že prítomnosť negatívnych postojov predstavuje určitú mieru rizika, živnú pôdu pre vznik diskriminačného či rasistického správania.. Výsledky skúmania ukazujú, že negatívne postoje sa premietnu do rasistického správania predovšetkým vtedy, ak sa vyskytne pre toto správanie priaznivá sociálna klíma. Ak vo väčšine spoločnosti prevláda negatívny postoj, je vysoký predpoklad, že rasistické správanie určitých jednotlivcov alebo skupín sa stretne skôr s pochopením, podporou, hoci podporou mlčiacej väčšiny a nebude odsúdené či eliminované. Reálne správanie jednotlivca však závisí od ďalších činiteľov – intelektuálnych a sociálnych dimenzií osobnosti, iných postojov relevantných konkrétnemu správaniu a rozhodovaniu o správaní, existencie alternatívnych spôsobov správania, aspektov konkrétnej situácie – prítomnosti iných ľudí, vonkajších vplyvov apod.

Výskumy, ktoré boli doteraz realizované v našej kultúre u rôznych vekových skupín, a to tak v celej spoločnosti ako aj v edukačnom prostredí, boli prevažne zamerané na etnické postoje k Rómom a týkali sa predovšetkým výskumov kvality jestvujúcich etnických postojov. Nestretli sme sa s výskumom, ktorý by bol zameraný na zisťovanie činiteľov, ktoré formovanie postojov ovplyvňujú. Spomínané výskumné štúdie priniesli výsledky naznačujúce skôr negatívny postoj k iným etnickým skupinám. Predovšetkým k rómskej etnickej skupine, ktorá je tiež na Slovensku najpočetnejšou. Napr. R. Koteková (1998) konštatuje odmietanie rómskych detí v etnicky zmiešaných triedach ZŠ, A. Svobodová (1998) zisťuje rasové predsudky 14-ročných žiakov voči Rómom, Arabom a Vietnamcom. V prieskume Metodického centra v Prešove (2002) hodnotia učitelia síce pozitívne postavenie rómskych stredoškolákov, ale uvádzajú, že zo strany rómskych žiakov sa prejavuje intolerancia k iným kultúram. T. Šišková (1998) síce konštatuje vysoko odmietavý postoj stredoškolákov k rasizmu, ale súčasne najodmietavejšie sa študenti stavali k Rómom (ďalej k Nemcom, Ukrajincom, prisťahovalcom a shieheads). J. Oravcová a S. Kariková (2003) a S. Kariková (2004) výskumom etnických postojov študentov učiteľských fakúlt dospeli k záveru, že jednoznačne najodmietanejšou etnickou skupinou (miera odmietania 71,0%) je skupina Rómov, druhou v poradí Vietnamcov, naopak najpriímanejším je etnikum Čechov a Nemcov. K podobným zisteniam dospela M. Cichá (2002) pri meraní postojov študentov učiteľských fakúlt v ČR, kde konštatuje najnižšiu mieru prijímania u príslušníkov rómskej menšiny. Podobne však, čo je až zarážajúce, je na základe výskumov konštatovaný menej akceptujúci postoj učiteľov predovšetkým k rómskemu etniku (Horňák, 2000; Zeľová, 1992).

Tento obraz ladí s obrazom etnických postojov celej slovenskej spoločnosti, ktorá bola v posledných 10 rokoch podrobená viacerým sociologickým prieskumom etnických postojov (prieskum agentúry FOCUS – 1994, prieskum DCVSS – dokumentačné centrum pre výskum slovenskej spoločnosti - 1995,

prieskum Ústavu pre výskum verejnej mienky – 1995, Informačnej agentúry USA – 1997, Helsinského výboru –1998, Inštitútu pre verejné otázky – 1999). Ich výsledky vo všeobecnosti hovoria skôr o negatívnych, diskriminačných až rasistických postojoch verejnosti predovšetkým k rómskemu etniku (v priemere 85% opýtaných), v zmysle požiadaviek prísnejších zákonov, separácie, iného sociálneho systému, naopak o kladnom postoji k etniku českému a viac ľahostajnému k iným etnikám. Hoci tieto prieskumy majú viaceré nedostatky (diskutabilný vedecký prístup, problematická metodológia, veľmi zjednodušený prístup ku skúmaniu postojov bez ohľadu na ostatné postoje, bez skúmania reálneho správania), nepochybne naznačujú prítomnosť negatívneho naladenia, aj keď je otázne, či možno hovoriť o rasizme a rasistickom správaní.

Uvedené výsledky teda naznačujú podľa nášho názoru negatívny trend, určitú potencialitu rasistických prejavov, ale nie je možné tvrdiť, že postoje, ktoré jednotlivci vyjadrujú verbálne, musia byť v súlade s ich skutočným správaním v konkrétnej situácii. Napriek tomu, istá možnosť negatívneho správania tu jestvuje, bolo by preto žiadúce dosiahnuť zmenu postojov v pozitívnom smere.

Otázkou však je kto a ako môže účinne ovplyvniť formovanie pozitívnych etnických postojov, resp. dosiahnuť svojím pôsobením ich zmenu. Formovanie etnických postojov, resp. predsudkov sa usiluje vysvetliť viacero teórií. Podľa individualistického prístupu (T.W.Adorno, in: Hayesová, 1998) sú predsudky podmienené vlastnosťami osobnosti, ako je autoritárstvo, dogmatizmus, psychotizmus a pod. Známa Tajfelova (1978) teória vysvetľuje vznik predsudkov internalizovanými vplyvmi sociálneho prostredia v procese utvárania sociálnej identity v skupine, ktorej je jednotlivec členom. Sociokultúrna teória chápe predsudky ako výsledok osvojenia si spoločenských noriem v procese socializácie. Len výnimočne sa stretneme s názorom, že postoje vo všeobecnosti sú z časti vrodené (napr. Eysenck a Wilson). Naprostá väčšina odborníkov sa kloní k názoru, že postoje, teda aj etnické, sú naučenou dimenziou osobnosti,

získanou v priebehu života, predovšetkým procesom sociálneho učenia – učenia prostredníctvom iných ľudí. Rozhodujúci je pritom vplyv tých jednotlivcov – členov malých sociálnych skupín, s ktorými má dieťa blízky citový vzťah, ktorí sú preň autoritou, modelom, vzorom, s ktorými je v každodennom kontakte. Podľa Šiškovej (1998) sú zdrojom utvárania postojov špecifické osobné sociálne skúsenosti, pôsobenie modelov a vzorov, vplyv inštitucionálnych faktorov (vplyv spoločenských inštitúcií, cirkvi, školy, politických strán, médií atď.).

Otázka, v akom veku sa etnické postoje, resp. predsudky jednotlivca utvárajú, nie je doteraz uspokojivo zodpovedaná. J.Průcha (2001) na základe analýzy doterajších výskumov svetovej literatúry konštatuje, že výskumov zameraných k tejto problematike je žiaľostne málo, osobitne v európskom priestore. Odborníci nie sú jednotní v náhľadoch, či sa etnické postoje utvárajú už v predškolskom veku, výskumy skôr naznačujú, že v tomto veku sa utvára vedomie etnickej odlišnosti, čo však nepotvrďuje existenciu etnických predsudkov. Pri formovaní etnických postojov je podmienkou dosiahnutie určitej úrovne vývinu etnického sebauvedomenia, odlišenia vlastného etnického spoločenstva od iného. Podľa A.Zeľovej (1996, s.135)) sa utváranie etnických postojov ako „postupný komplexný proces diferenciácie a integrácie poznatkov, prežívaní a zámerov týkajúcich sa medzietnických vzťahov“, začína vo veku 3-4 rokov vývinom vedomia vlastnej etnickej príslušnosti a odlišnosti iných skupín a završuje sa v neskorej adolescencii.

Väčšina výskumných výsledkov zdôrazňuje význam vplyvu typu konkrétneho sociokultúrneho prostredia, v ktorom dieťa žije a tiež vplyv socioekonomického statusu na to, či sa vôbec a kedy sa etnické postoje (predsudky) utvárajú. V zahraničných výskumoch, napr. v USA je konštatovaný výskyt predsudkov medzi bielymi a čiernymi deťmi už vo veku 5 rokov, podobne u euroaustralských detí voči domorodým obyvateľom Austrálie (Gutmanová, Hikson, 1996, podľa: Průcha, 2001), v Holandsku takmer žiadny výskyt predsudkov.

Z uvedeného vyplýva, že na utváraní etnických postojov sa podieľa viacero činiteľov socio-kultúrneho prostredia, s primárnym pôsobením rodiny a školy, ale zdá sa, že úlohou školy je nielen formovanie pozitívnych postojov, ale často skôr zmena už vytvorených negatívnych postojov, s ktorými prichádza dieťa z rodinného prostredia na postoje opačné. Rodinné prostredie predstavuje celý systém najrozličnejších faktorov, ktoré môžu predstavovať faktory formujúce etnické postoje. V našom výskume sme sa zamerali na jeden z nich, t.j. na hľadanie možných súvislostí medzi uplatňovaným spôsobom – štýlom rodinnej výchovy a kvalitou etnického postoja k príslušníkom rôznych národnostných skupín.

Cieľ, metódy výskumu a výskumný výber

Vo výskume, ktorý sme realizovali v roku 2004, sme sa usilovali postihnúť možné súvislosti medzi spôsobom výchovy realizovanom v rodine a charakterom etnických postojov u stredoškolákov. Predpokladali sme, že výchova založená na kladnom emocionálnom vzťahu ovplyvní kvalitu etnických postojov respondentov v pozitívnom smere.

Vo výskume sme použili Dotazník merania etnických postojov vlastnej proveniencie a Dotazník pre zisťovanie spôsobov výchovy v rodine autorov J. Čápa a P. Boscheka (1994).

Dotazník merania etnických postojov sme koncipovali ako viaczložkový dotazník, ktorého súčasťou bolo zistenie anamnestických dát zameraných na miesto bydliska respondentov, frekvenciu kontaktu s príslušníkmi etnických skupín, mapovanie reakcií v situáciách kontaktu s príslušníkom iného etnika (prípadové štúdie), dotazník postojov k iným etnikám a upravená Bogardusova škála sociálnej vzdialenosti. K tvorbe vlastného dotazníka sme pristúpili predovšetkým z dôvodu, že, pokiaľ je nám známe, nie je k dispozícii žiadny štandardizovaný nástroj pre meranie etnických postojov. V tomto príspevku

však opisujeme len dielčie výsledky zistené dotazníkom, predovšetkým vyplývajúce z Bogardusovej škály sociálnej vzdialenosti.

Dotazník pre zisťovanie spôsobov výchovy v rodine J. Čápa a P. Boscheka (1994) zisťuje na základe výpovede respondentov výchovné prístupy rodičov, a to pomocou sledovania dvoch komponentov výchovy - kvality emocionálneho vzťahu (extrémne kladný, kladný, záporne-kladný, záporný) a sily výchovného riadenia (silné, stredné, slabé, rozporné). Na základe kombinácie týchto komponentov vytvorili autori model deviatich polí výchovy, ktoré sú charakterizované odlišným výchovným prístupom.

Spoločným znakom polí 1 - 3 je záporný emocionálny vzťah k dieťaťu, pričom polia ďalej charakterizuje skôr vysoká (pole 1) slabá (pole 2) alebo rozporná (pole 3) miera požiadaviek na dieťa, prísnosť výchovy, prítomnosť zákazov, príkazov, trestov za ich neplnenie. Silné riadenie (pole 1) je zamerané skôr na upozorňovanie na negatíva, dobrý výkon sa považuje za samozrejmú, absentuje ocenenie, dieťa je skôr vystavené podceňovaniu, kritike, výčitkám, porovnávaniam s inými, rodičia sa prezentujú ako tí, ktorí sa obetovali pre nevďačné dieťa. V rodine vládne skôr napätie, nepohoda, existuje málo spoločných činností, rozhovorov, málo vzájomnej dôvery. Slabé riadenie (pole 2) je spojené s prejavom nezáujmu, ľahostajnosti, chýbaním požiadaviek, alebo nedôslednými požiadavkami na dieťa. Rozporné riadenie (pole 3) značí, že výchova je nejednotná alebo v zmysle opačného prístupu rodičov, alebo v zmysle striedania prejavov zavrhovania a obmedzovania dieťaťa s prejavmi liberálnosti u jedného z rodičov.

Spoločným znakom polí 4 - 8 je kladný až extrémne kladný vzťah rodičov k dieťaťu. V rodine je priaznivá emočná klíma, realizuje sa veľa spoločných činností, rodičia sú pomáhajúci, prejavujú porozumenie, počúvajú starosti dieťaťa, povzbudzujú ho. Pole 4 je spojené so silným riadením – rodičia sú dôslední, prísni ale láskaví, sú chápacou autoritou. Pole 5 značí stredne silné

riadenie, tento spôsob výchovy je veľmi priaznivo prijímaný deťmi. Vzťahy v rodine sú priateľské, partnerské, plné porozumenia, absentujú prísne tresty. Pole 6 a 8 značí slabé riadenie – rodičia sú vnímaní ako kamaráti, ale skôr podliehajú požiadavkám dieťaťa, vyhovejú mu niekedy aj proti spoločenským normám, netrvajú a netrestajú nedodržanie požiadaviek, sú veľmi benevolentní, zvyčajne ani nestanovujú domáce pravidlá, riadenie nesie určité prvky kontroly, ale často tak, že ho deti ako kontrolu nevnímajú. Pole 7 značí rozporné riadenie, t.j. nevyhraný a nejednotný prístup charakteru láskavej prísnosti alebo láskavé ponechanie voľnosti, podstatným je zrejme nejednotný prístup rodičov k dieťaťu (jeden silné, druhý slabé riadenie), čo však podľa autorov nemá negatívne dôsledky na osobnosť dieťaťa vzhľadom na prítomnosť priaznivej emocionálnej klímy.

Pole 9 charakterizuje rozporný emocionálny vzťah rodičov k dieťaťu, teda jeden z rodičov má vzťah záporný, druhý extrémne kladný. Autori uvádzajú, že početnosť tohto spôsobu výchovy je veľmi nízka, preto nerozlišili zatiaľ podskupiny s ohľadom na rôzne druhy výchovného riadenia.

Pre overovanie štatistickej významnosti rozdielov medzi skupinami respondentov sme použili Studentov T-test a Mann-Whitneyov U test.

Výskumný výber tvorilo 194 študentov stredných škôl, z toho 105 žiakov SOU (54,1%), 59 študentov gymnázií (30,4%) a 30 študentov SŠ (15,5%). Vzhľadom na nízku početnosť študentov SŠ sme pri spracovaní niektorých výsledkov pristúpili k vytvoreniu len dvoch skupín, a to respondentov z SOU (54,1%) a stredných škôl (45,9%). Vo výskumnom výbere prevládali dievčatá (61,9%) oproti chlapcom (38,1%). Vek respondentov sa pohyboval v rozmedzí 15,5 – 17,3 roka.

Výsledky výskumu

Sledovanie frekvencie užívaných spôsobov výchovy v rodinách respondentov ukázalo, že najfrekventovanejšími v celom výskumnom výbere sú spôsoby výchovy, ktoré obsahuje pole 3 a pole 6 (tabuľka 1).

Najčastejšie udávaným spôsobom výchovy v rodinách respondentov je teda spôsob charakterizovaný záporným emocionálnym vzťahom rodičov a rozporným výchovným riadením (pole 3; 34,5%), na druhom mieste spôsob charakterizovaný kladným emocionálnym vzťahom a stredne silným výchovným riadením (pole 6; 24,7%). Vo výskumnom výbere sa nevyskytol spôsob výchovy 4 (silné riadenie a kladný vzťah). Spôsob výchovy 8 (extrémne kladný vzťah, slabé riadenie) mal veľmi nízku frekvenciu (2 respondenti), preto sme priradili tento spôsob výchovy k poli 6 (kladný vzťah, stredné riadenie).

Tabuľka 1: Frekvencia spôsobov výchovy v rodine

pole	1	2	3	5	6	7	9	Spolu
N	14	24	67	15	48	18	8	194
%	7,2	12,4	34,5	7,7	24,7	9,3	4,1	100%

Pre zaujímavosť sme do jednej skupiny zlúčili všetky spôsoby výchovy, ktoré charakterizuje kladný a na druhej strane záporný emocionálny vzťah. Zistili sme takto, že v rodinách prevláda záporný emocionálny vzťah (pole 1,2,3 = 54,1%) nad kladným vzťahom (pole 4-8 = 41,7%). Je zrejmé, že, hoci rozdiel nie je štatisticky významný, trend v rodinách respondentov smeruje skôr k spôsobu výchovy zameranej viac na kritiku ako pochvalu, skôr na negatíva ako povzbudzovanie, príkazy, zákazy, tresty, stanovovanie požiadaviek s rôznou, ale skôr slabou alebo rozpornou mierou prísnosti a pevného riadenia.

Bogardusovu škálu sociálnej vzdialenosti (súčasť Dotazníka merania etnických postojov) sme upravili do podoby deviatich položiek – sociálnych situácií akceptácie desiatich príslušníkov etnických menšín, ale aj príslušníkov

iných národností a rás, s ktorými sa občan SR môže reálne stretnúť (Maďar, Róm, Čech, Žid, Vietnamec, Arab, Rus, Nemec, Angličan, černocho). Ako mieru akceptácie, resp. neakceptácie sme zvolili sumu všetkých negatívnych odpovedí, naznačujúcich stupeň/mieru neprijatia (negatívne odpovede respondentov), tento koeficient sme označili ako SN. Jeho maximálna miera mohla dosiahnuť hodnotu 90 negatívnych odpovedí. Pre zaujímavosť - v celom výskumnom výbere sa objavilo 19 respondentov (9,8%), ktorí prejavili maximálnu akceptáciu (SN = 0) a naopak 1 respondent s najvyššou mierou neakceptácie dosiahol SN = 88. Frekvenčná distribúcia všetkých skóre SN vo výskumnom výbere v troch intervaloch (ktorú sme urobili pre zaujímavosť) ukázala, že 64,4% respondentov sa nachádza v 1. intervale, 27,8% v druhom a len 7,7% respondentov v 3.intervale frekvenčného rozloženia, čo by spolu s priemernou hodnotou hrubého skóre v celom výskumnom výbere, ktorá dosiahla hodnotu SN = 29,75 s vysokou štandardnou odchýlkou (22,29), naznačovalo, že etnický postoj tenduje skôr k pozitívnejšej strane skóre ako k negatívnej. Tieto úvahy sú však samozrejme len hypotetické, nakoľko nemáme k dispozícii normy, ku ktorým by bolo možné kvalitu nameraných hodnôt hrubého skóre SN prirovnať. Hodnotu koeficientu SN v rámci jednotlivých polí – spôsobov výchovy ukazuje tabuľka 2.

Tabuľka 2: Priemerné hodnoty SN podľa spôsobov výchovy

Pole	1	2	3	5	6	7	9
	AM						
SN	29,7	25,5	33,7	20,3	30,1	28,4	27,6
Std	26,8	21,9	22,7	16,6	22,3	19,9	25,9

Priemerné hodnoty SN namerané v skupinách líšiach sa spôsobom výchovy ukazujú, že najpriaznivejší koeficient, teda najvyššiu mieru akceptácie, tolerancie prejavujú respondenti s výchovným spôsobom 5, ktorý charakterizuje kladný až extrémne kladný emocionálny vzťah a stredne silné riadenie.

Použitím Studentovho T-testu sme sa pokúsili štatisticky overiť významnosť rozdielov medzi jednotlivými skupinami (tabuľka 3). Zistili sme len jediný štatisticky významný rozdiel, a to medzi spôsobom výchovy 3 a spôsobom výchovy 5 ($p=0,037$, na hladine významnosti 0,05). V tomto zmysle výchova, ktorú charakterizuje záporný emocionálny vzťah a rozporuplné riadenie dieťaťa vedie k utváraniu menej tolerantného etnického postoja, oproti výchove, v ktorej prevláda kladný emocionálny vzťah a stredne prísne riadenie.

Tabuľka 3: Významnosť rozdielov v miere SN medzi skupinami líšiacimi sa spôsobmi výchovy

	P (t-test)						
Pole	1 pole	2	3	5	6	7	9
1		0,575	0,541	0,259	0,954	0,868	0,843
2			0,122	0,482	0,410	0,678	0,805
3				0,037*	0,391	0,368	0,805
5					0,140	0,303	0,448
6						0,781	0,783
7							0,946
9							

S cieľom overiť platnosť stanovenej hypotézy sme sa pokúsili zistiť štatistickú významnosť rozdielov aj medzi skupinami respondentov vytvorenými na základe zlúčenia skupín so spôsobmi výchovy, v ktorých prevláda kladný emocionálny vzťah (pole 4-8) oproti zápornému vzťahu (pole 1-3), nezistili sme však žiadny štatisticky významný rozdiel.

Okrem uvedených výsledkov vzťahujúcich sa k sledovanému vzťahu medzi spôsobom výchovy v rodine a kvalitou etnického postoja sme zistili aj viaceré iné zaujímavé výsledky, z ktorých niektoré uvedieme.

Zaujímavé je porovnanie koeficientu SN u skupín respondentov z rôznych škôl. Zatiaľ čo priemerná miera SN u študentov stredných škôl dosiahla hodnotu 21,4 ($SD=16,3$), u žiakov SOU je táto hodnota 36,8 ($SD=24,2$), čo

naznačuje vyššiu mieru odmietania u žiakov stredných odborných učilíšť. Tento rozdiel je štatisticky vysoko významný ($p=0,000$), študenti stredných škôl prejavujú významne vyššiu mieru tolerance ako žiaci SOU. Tabuľka 4 zobrazuje štatistickú významnosť rozdielov u všetkých skupín respondentov z troch typov škôl.

Tabuľka 4: Významnosť rozdielov koeficientu SN u študentov rôznych škôl

Škola	AM	SD	Porov.skupiny	p(Mann-Whitney U test)
SOU	36,8	24,2	SOU - Gy	0,000**
SŠ	14,9	13,6	SOU - SŠ	0,000**
Gy	24,7	16,6	Gy - SŠ	0,039*

Výsledky ukázali rôznu mieru akceptácie príslušníkov jednotlivých národností. Tabuľka 5 zobrazuje priemerné hodnoty - mieru neakceptácie príslušníkov jednotlivých národností u všetkých sledovaných skupín respondentov (celý výber, školy, spôsoby výchovy). Maximálna možná miera tohto koeficientu je 9 (odmietnutie príslušníka skupiny vo všetkých sociálnych situáciách).

Tabuľka 5: Priemerné hodnoty miery odmietania príslušníkov jednotlivých národností

	Maďar	Arab	Vietnamec	Rus	černoch	Čech	Žid	Róm	Nemec	Angličan
	AM									
Pole 1	3,0	4,2	4,1	1,9	3,9	1,4	3,5	5,1	1,6	1,6
Pole 2	2,8	3,2	3,4	1,9	2,5	0,9	3,2	5,4	1,3	1,0
Pole 3	3,5	4,8	4,5	2,7	4,1	1,1	3,9	5,8	1,7	1,5
Pole 5	1,3	3,3	2,3	1,5	2,1	0,5	1,7	4,9	1,3	0,7
Pole 6	3,0	4,0	3,9	2,5	3,3	1,0	3,7	6,0	1,6	1,3
Pole 7	2,7	3,6	3,7	2,2	2,8	0,9	2,6	6,4	1,7	1,5
Pole 9	2,8	4,1	3,4	2,5	3,3	0,5	2,0	6,1	1,6	1,5
SOU	3,8	4,9	4,6	3,1	4,4	1,1	4,7	6,6	1,9	1,7
Gy+SŠ	2,0	3,1	3,0	1,5	2,2	0,8	1,8	4,7	1,2	0,9
Celý výber	3,0	4,1	3,9	2,4	3,4	0,9	3,4	5,7	1,6	1,3

Výsledky potvrdili zistenia predchádzajúcich výskumov, najodmietanejším aj v tomto výskume je príslušník rómskej menšiny, najprijímanejším českej. Poradie odmietania je Róm, Arab, Vietnamec, Žid, černochoch, Maďar, Rus, Nemec, Angličan, Čech. Príslušníka českej menšiny považuje tiež 51,7% respondentov za najsympatickejšieho, príslušníka rómskej menšiny naopak 59,8% respondentov za najmenej sympatického zo všetkých sledovaných skupín.

Rozdielne výsledky prinieslo tiež porovnanie skupín respondentov z hľadiska ich kontaktu s príslušníkom iného etnika, národa v ich živote. Sledovali sme prítomnosť kontaktu a ďalej prítomnosť kontaktu v rámci školy, priateľských väzieb a v rámci členstva v rodine. Prevažná väčšina respondentov mala kontakt niektorého typu, t.j. 80,4% oproti 19,6% respondentov, ktorí kontakt neuviedli. Prevažoval kontakt v rámci školy, ktorý uviedlo 60,8% respondentov. Sledovali sme osobitne kontakt s príslušníkmi rómskej, vietnamskej a maďarskej menšiny. Najfrekvencovanejší bol kontakt s rómskou menšinou (55,2%), ďalej s maďarskou (23,2%), mizivý kontakt s vietnamskou menšinou (0,5%). Hodnota SN u respondentov s kontaktom dosiahla priemernú hodnotu 27,9, bez kontaktu 37,4. Rozdiel je štatisticky významný ($p=0,001$, Mann-Whitney U test). Tento rozdiel naznačuje, že kontakt s príslušníkmi iných skupín v reálnom živote vedie k vyššej akceptácii a teda možnému priaznivejšiemu etnickému postoju jednotlivcov vo všeobecnosti, čo podporuje platnosť kontaktnej hypotézy ako jedného z modelov zmien postojov. Napriek tomu však pomerne vysoká miera kontaktu s Rómami neovplyvnila ich skôr negatívne vnímanie respondentmi. Je samozrejmé, že pre zodpovedné hodnotenie podobných výsledkov by bolo nutné sledovať aj charakter, kvalitu tohto kontaktu.

Záver

Na základe uvedených zistení môžeme konštatovať, že naše predpoklady sa potvrdili len veľmi čiastočne. Výsledky síce naznačujú možnosť vplyvu kladného emocionálneho vzťahu ako činiteľa spôsobu výchovy na formovanie vyššej miery tolerancie, z hľadiska našich výsledkov však ide skutočne len o náznak, trend, ktorý je potrebné overovať ďalším skúmaním. Domnievame sa, že pre ďalší výskum v oblasti etnických postojov je predovšetkým potrebné vytvoriť šandardizovaný metodický nástroj, ktorý by slúžil k meraniu kvality postojov.

Ďalšie výsledky výskumnej sondy, ktoré sme uviedli, opäť naznačujú, že etnické postoje predovšetkým k príslušníkom rómskej, vietnamskej a arabskej menšiny majú negatívny trend, ktorý je výraznejší u žiakov SOU. Sme si vedomí toho, že obraz postojov adolescentov je výsledkom pôsobenia viacerých spoločenských faktorov a dosiahnuť ich pozitívnu zmenu je nesmierne obtiažne. Ideálnym je iste ovplyvniť pozitívnym smerom výchovu v rodine, ale práve v rodinnom prostredí sú možnosti priameho pôsobenia, priameho usmerňovania rodičov minimálne. Schodnejšou cestou sa preto naďalej javí aplikovanie efektívnych programov výchovy k tolerancii v edukačnom prostredí s nádejou, že takto ovplyvníme žiakov a študentov aj v zmysle ich budúceho rodičovského výchovného pôsobenia.

Summary: Family represents one of the factors influencing formation of ethnical attitudes and their quality. This report brings some partial research results concerning relations between a manner of family education and a quality of ethnical attitude. The results have indicated that there could be a positive influence of an education based on a positive emotional relation to a child and a medium severe educational guidance to form more tolerant attitudes towards members of other ethnical groups.

Literatúra

- BERECKÁ, O. - PLICHTOVÁ, J.(1998) Reflexia národnej identity v meniacej sa spoločnosti. Československá psychologie, 1998, XLII, č.2, s.126-143
- CICHÁ, M. (2002) Přípravenost studentů pedagogických fakult v České republice na výchovu proti rasizmu. Pedagogika, LII, 2002, č,1, s.76-89
- ČÁP, J. – BOSCHEK, P. (1994) Dotazník při zjišťování způsobu výchovy v rodině. Bratislava: Psychodiagnostika, 1994
- HAYESOVÁ, N. (1998) Základy sociální psychologie. Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-198-3
- HORNÁK, L. (2001) Individuálny vzdelávací program ako prostriedok akcelerácie kognitívneho výcinu rómskych žiakov na špeciálnych základných školách. In: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie „Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie“. Prešov: PF PU, 2001, s.37-50
- KARIKOVÁ, S. – ORAVCOVÁ, J. (2003) Postoje vysokoškolákov k niektorým menšinovým skupinám v súčasnej slovenskej spoločnosti. In: Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie „Kořeny a vykořenění“. Olomouc, 2003, s.413-423, ISBN 80-86174-05-0
- KARIKOVÁ, S. (2004) Postoje vysokoškolákov k minoritám. In: Psychologické aspekty niektorých nežiadúcich spoločenských fenoménov. Banská Bystrica: PF UMB, 2004, s.14-23, ISBN 80-8055-964-3
- KOTKOVÁ, R. (1998) Etnický kontext sociálnych kompetencií – sociálna akceptácia rómskych detí v škole. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 33, 1998, č.2, s.119-134
- KRECH, D. – CRUTCHFIELD, R.S. – BALLACHEY, E.L. (1968) Človek v spoločnosti. Bratislava: SAV, 1968
- NAKONEČNÝ, M. (1997) Encyklopedie obecné psychologie. Praha: Academia, 1997
- NAKONEČNÝ, M. (1999) Sociální psychologie. Praha: Academia, 1999, ISBN 80-200-0690-7
- PRŮCHA, J. (2001) Multikulturní výchova. Praha: ISV, 2001, ISBN 80-85866-72-2
- ŘÍČAN, P (1998) S Romy žít budeme – jde o to jak. Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-410-9

- SVOBODOVÁ, A. (1998) Analýza prací žáků osmých a devátých tříd některých pražských základních škol. In: Šišková, T. /ed./: Výchova k toleranci a proti rasizmu. Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-285-8, s.131-147
- ŠIŠKOVÁ, T. /ed./ (1998) Výchova k toleranci a proti rasizmu. Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-285-8
- TAJFEL, H. (1978) The social psychology of minorities. London: MRG? Report, No.38, 1978
- Vyhodnotenie prieskumu o postavení rómskeho dieťaťa a žiaka vo výchovno-vzdelávacom systéme SR. Prešov: MC, 2002, ISBN 80-8045-266-0
- ZEĽOVÁ, A. (1997) Makrosociálne procesy a javy. In: Výrost, J. – Slaměník, I.: Sociální psychologie. Praha: ISV, 1997, s.389-425
- ZEĽOVÁ, A. (1996) Sociálna psychológia – makrosociálne javy a procesy. In : Výrost, J. – Zeľová, A. – Lovaš, L.: Vybrané kapitoly zo sociálnej psychológie III. Bratislava: SAV, 1996, ISBN 80-224-0478-0, s.82-157
- ZEĽOVÁ, A. - BAČOVÁ, V. - ŠUTAJ, Š. - VÝROST, J. (1992) Interpretácia slovensko-maďarských vzťahov v súvislosti s vybranými etnickými a sociálnopsychologickými charakteristikami. Košice: SvÚ SAV, 1992

www.tolerancia.sk/formy.htm

Doc. PhDr. Jitka Oravcová, PhD.
Katedra pedagogiky a psychológie
Fakulta humanitných vied UMB
Tajovského 40
974 01 Banská Bystrica
Slovenská republika
e-mail: oravcova@fhv.umb.sk

Systémový prístup k rodine

Jitka Oravcová

Anotácia: Systémový prístup k rodine patrí k novším pohľadom na rodinu, chápe rodinu ako systém, ktorý charakterizuje nonsumativita, interakcia, homeostáza, feedback, ekvifinalita, dynamika, stály vývoj. Systémový prístup umožňuje opísať a vysvetliť javy a procesy prebiehajúce tak v rodine funkčnej ako aj dysfunkčnej. Poznanie rodiny z hľadiska systémového prístupu predstavuje tiež účinný nástroj pre riešenie problémov rodín.

Rodina je všeobecne považovaná za základnú, primárnu sociálnu skupinu, ktorá plní v ľudskej spoločnosti mnoho biologických, ekonomických, sociálnych a psychologických funkcií. Zo všetkých sociálnych skupín predstavuje skupinu pre jednotlivca najdôležitejšiu s najvýznamnejším formatívnym vplyvom na utváranie všetkých dimenzií jeho osobnosti.

Rodina poskytuje svojim členom, deťom aj dospelým, potrebné zázemie, uspokojuje ich potreby a sprostredkováva skúsenosti, ktoré nie je možné získať nikde inde. V rodine si dieťa osvojuje sociálne roly s príslušnými vzorcami správania, ktoré sa stávajú súčasťou jeho identity, rodina je pre dieťa školou emócií a miestom utvárania a rozvoja emocionálnej inteligencie, ktorá sa stane základom charakteru utváraných citových väzieb pre celý život. V rodine si dieťa osvojí určitý štýl komunikácie, určitý hodnotový systém, ktorý bude ovplyvňovať jeho správanie a povedie k prednostnej voľbe určitých stratégií zvládania problémov. Rodina je miestom, v ktorom sa realizuje najvýznamnejšia etapa procesu socializácie, miestom, kde sa jednotlivec stáva spoločenskou bytosťou, kde rozvinie svoje potencionality. Takýmto miestom je však za predpokladu, že ide o rodinu funkčnú, teda rodinu, ktorá rozvoju osobnosti svojich členov pomáha a nie škodí. Pokiaľ je rodina dysfunkčná, niektoré dôležité potreby človeka ostanú pravdepodobne neuspokojené a rodina sa pre

svojich členov stane skôr zdrojom celoživotnej záťaže. Pokiaľ ide o jednotlivca vo vývine, môžu mu v dôsledku porúch funkcie rodiny niektoré dôležité skúsenosti chýbať a naopak môže byť vystavený vplyvu nadbytočných, nežiadúcich negatívnych skúseností, ktoré negatívne ovplyvnia jeho celoživotné fungovanie.

Takmer každý jednotlivec dokáže, hoci laicky, definovať čo je rodina. Na prvý pohľad je definovanie rodiny jasné, jednoduché. Rodinou je nepochybne spoločenstvo detí a manželov, ktorí ich splodili, trvale s nimi žijú a riadne sa o nich starajú. Toto vymedzenie ale kombinuje pohľad biologický, právny, sociologický, psychologický. Psychologické definície rodiny sú presnejšie. Napr. Scheewind (podľa: Říčan, 1991) definuje rodinu ako intímny vzťahový systém, ktorý sa vyznačuje časovo-priestorovým ohraničením. To znamená, že jeho členovia utvárajú svoj spoločný život v privátnom priestore, z ktorého sú vylúčené iné osoby, tento systém je časovo trvalý, jeho časový rámec je vytvorený na základe vzájomných záväzkov a spoločných cieľov (ktoré nemusia byť presne formulované a tým menej inštitucionálne potvrdené). Za týchto podmienok sa utvára psychická, najmä emočná intimita spoločenstva. Podľa P. Říčana je táto definícia príliš široká, zahŕňa aj bezdetné manželské a milenecké páry (vrátane homosexuálnych) a rôzne polygamné spoločenstvá, preto tento autor o rodine hovorí ako o spoločenstve ktoré charakterizuje špecifický asymetrický vzťah (rodičovskej) starostlivosti a výchovy na jednej strane a jej prijímania na druhej strane (Říčan, 1991). Do tejto definície zahŕňa i tie intímne vzťahy, ktoré sa udržiavajú potom, čo pominuli účinky ich vzniku, teda rodiny zložené zo samostatne žijúcich dospelých detí a ich rodičov. Uvedené definície patria k starším, skôr plošným definíciám, od ktorých sa líši novšie definovanie rodiny vychádzajúce z pohľadu na rodinu ako systém.

I. Plaňava chápe rodinu z hľadiska jej fungovania ako „štruktúrovaný celok (systém), ktorého zmyslom, účelom a náplňou je utvárať relatívne bezpečný, stabilný priestor a prostredie pre zdieľanie, reprodukciu a produkciu života ľudí“ (1994, s.8). Táto definícia vychádzajúca z chápania rodiny ako

systému je oveľa plastickejšia a pružnejšia. Obsahuje v sebe poukaz na dynamiku rodiny ako systému, ktorý sa vyvíja, mení, ktorého zmyslom, účelom a náplňou je utvárať (nie utvoriť) bezpečný a stabilný priestor, ide teda o proces, ktorý je dynamický, ktorý sa vyvíja v čase a vyžaduje určité úsilie, ak má systém fungovať a plniť svoje poslanie. Tento proces prebieha v určitom fyzickom priestore, ktorý je vymedzený určitou, hoci priestupnou, hranicou voči ostatnému svetu. Tento priestor si rodina utvára, udržiava, prípadne rozširuje a mení v čase. Ak sa však z toho priestoru má stať miesto pre spolužitie, teda ak sa má obydlie stať domovom, kde členovia rodiny spolu zdieľajú značnú časť svojho života, je treba utvárať a udržiavať i veľmi špecifické psychologické prostredie, v ktorom prevažuje kladné emocionálne ladenie, vzájomná blízkosť, akceptácia, podpora a kooperatívnosť nad súperivosťou, bojom a neakceptáciou. Tento fyzický a psychologický priestor musí byť, ak má rodina plniť svoje poslanie, relatívne bezpečný a stabilný, čo neznačí nevyhnutnú absenciu kríz, problémov a neistôt. Pocity bezpečia a istoty v rodine, ktoré korešpondujú s jednou zo základných potrieb, vyplývajú z toho, že rodičia ochraňujú a zabezpečujú svoje deti, zvládajú krízy a problémy, medzi sebou sa podporujú. K stabilite a bezpečiu zaraďuje Plaňava tiež kontextuálnu jasnosť a tiež stále úsilie o to, aby pre každého člena rodiny bolo súžitie v rodine, vzťahy v nej a pomery prehľadné, vzájomné očakávania zladené a jasné.

Systémový prístup k rodine predstavuje teoretický rámec, v ktorom sa objavuje nový pohľad na procesy prebiehajúce vo funkčnej, tiež dysfunkčnej rodine, vrátane pohľadu na príčiny vzniku porúch rodinného fungovania a ťažkostí členov rodiny. Systémový prístup k rodine ide ruka v ruku s rodinnou terapiou, teda náhľadom na postupy, ktoré sú aplikované pri riešení ťažkostí rodiny z hľadiska jej chápania ako systému. Možno povedať, že základná koncepcia systémového prístupu k rodine bola vypracovaná na základe rodinnej terapie, ktorá sa vyvinula z jednoduchého pozorovania, že správanie jednotlivca sa odohráva v kontexte jeho prostredia, že toto prostredie jeho správanie

ovplyvňuje a naopak. Ide o interakčné ponímanie, čo značí, že ak B je súčasťou kontextu A, potom A ovplyvňuje správanie B a reakcie B ovplyvňujú správanie A. Toto pozorovanie viedlo k zmene „umiestnenia problému z (a) niečoho, čo má individuum do (b) niečoho, čo je súčasťou interakčného systému. Zmenou hraníc ponímania problému zmenila rodinná terapia tiež hranice konceptu jeho riešenia: rodina sa stala oboma, jednotkou pozorovania ako aj jednotkou starostlivosti“ (Bergová, 1992, s.10-11).

Systémový prístup bol rozpracovaný viacerými autormi, zahrňame sem, možno povedať, líšiace sa školy rodinnej terapie, ktoré však vychádzajú zo spoločného konceptuálneho východiska. Za zakladateľov tohto prístupu sú považovaní G.Bateson, J.Weakland, D.Jackson a J.Haley, miestom vzniku je Palo Alto v Kalifornii, kde bolo D.Jacksonom založené prvé centrum pre výskum a výcvik v rodinnej terapii. Neskôr boli rozpracované viaceré špecializované prístupy rodinnej terapie, z nich najznámejšie sú štrukturálny prístup (S.Minuchin), strategický prístup (Milánska škola), systemický prístup (Ludewig, Bergová, White, Freedmanová a iní).

Myšlienky o rodine ako systéme vychádzajú z teórie kybernetiky (L.von Bertalanfy) a opierajú sa teóriu ľudských systémov G. Batesona (epistemológiu - opis vzorcov komunikácie a správania). Bateson (1972), ktorý sám nikdy nebol terapeutom, opísal ľudské systémy v termínoch informácie a komunikácie. Hovorí, že v interakcii ľudí sa uplatňujú interakčné stereotypy, ktoré sa vlastne objavujú stále, sú to akési vzorce interakcie, ktoré je veľmi obtiažne zmeniť. Tento vzorec je podľa Batesona ekvifinálny – nech začne interakcia kdekoľvek, vždy skončí rovnako; rovnaký cieľ (konečný stav) je možné dosiahnuť z rôznych počiatočných podmienok alebo rôznymi cestami. Z toho vyplýva, že daná situácia rodiny nie je presne určená a ani vysvetliteľná začiatkom – počiatočným stavom. Vzorec interakcie je tiež cirkulárny – teda žiadny krok v interakcii nie je priamym dôsledkom predchádzajúceho kroku. Podľa Batesona neexistuje linearita, neexistuje kauzalita, nič nie je priamou príčinou a priamym dôsledkom

iného, ale všetko sa točí v kruhu – všetko je cirkulárne. Nemôžem preto povedať, že keď pes uhryzne moju nohu, po tom, čo ho kopnem, je tu priama (lineárna) kauzalita - nejde o prijatie a použitie energie z podnetu. Keď kopnem psa, jeho následné správanie nečerpá energiu z kopanca, ale z jeho vlastného metabolizmu. Navyše na reakciu psa má vplyv jeho vnímanie vzťahu s kopajúcim a iné vzťahové skúsenosti. Pes ma môže uhryznúť práve tak ako môže utiecť. Nedokážeme preto predpovedať presne reakciu na podnet a práve tak nemožno presne odvodiť príčinu reakcie.

Rodina ako systém vykazuje určité systémové charakteristiky, ktoré zhrnujúco opísala napr. E.Jonesová (1996). K charakteristikám rodiny ako systému môžeme zaradiť:

1. ***Celistvosť*** – časti tvoria celok a celok je viac ako jeho časti (princíp nonsumativity).

Rodinu ako systém nie je možné vymedziť opisom jeho jednotlivých častí (členov), pretože rodina je viac ako len súčet týchto častí, je to celok, ktorý je novou kvalitou a má svoje vlastné pravidlá a zákonitosti fungovania. Celok a časť je pritom možné správne vyložiť len v pojmoch vzťahov medzi časťami. Pre prácu s rodinou z toho plynie veľmi dôležité východisko: poznať vlastnosti, ťažkosti jednotlivého člena rodiny nestačí k porozumeniu rodine ako celku, a tiež zameranie na riešenie ťažkostí jednotlivca nevedie pravdepodobne k odstráneniu ťažkostí celej rodiny. Systémový prístup pritom opisuje rodinu ako systém jednak v kontexte priestorovom (systém, subsystemy), ale aj v kontexte časovom, chápajúc rodinu ako cyklicky sa vyvíjajúci systém (Sobotková, 2001). Systémový prístup sa snaží skúmať a opísať to, čo a ako sa v rodine deje, aké vnútorné usporiadanie je funkčné a akým spôsobom sa rodina vyrovnáva s ťažkosťami a zmenami v priebehu svojho vývoja.

2. ***Systém sa skladá z častí, ktoré sú vo vzájomných vzťahoch***, všetky časti sa navzájom ovplyvňujú, správanie jednotlivých prvkov (členov rodiny)

je vzájomne závislé, každý problém v systéme je záležitosťou vzťahov prvkov.

Základnou myšlienkou, paradigmou systémového prístupu je nazeranie na rodinu ako na sociálny systém, teda systém ľudí v neustálej interakcii. Jednotlivé prvky tohto systému (subsystémy, členovia rodiny) sú v stálej interakcii medzi sebou, pričom vzorce tejto interakcie sú stabilné, vytvárajú stabilný kontext pre individuálne a tiež vzájomné fungovanie členov. Pri opise rodiny ako systému nazerá tento prístup na prvky systému (členov rodiny) predovšetkým z hľadiska ich vzájomných interakcií, t.j. identifikuje ich v systéme podľa ich komunikácie (nie podľa ich intrapsychických vlastností). Objekty interakčných systémov opisuje nie ako indivídua, ale ako osoby komunikujúce s inými osobami. Neznačí to, že ich intrapsychické vlastnosti popiera, ale to, že v systémovej perspektíve je prvoradý vzťah medzi prvkami. Vzájomný vzťah medzi prvkami značí aj to, že aj malá zmena jedného prvku (člena rodiny napr. v spôsobe komunikácie s iným členom rodiny) môže spôsobiť výraznú zmenu v celom systéme (rodine). Zmena jedného prvku môže viesť k reťazovej reakcii v celom systéme (tento jav býva označovaný aj ako efekt vlnenia). Riešenie problému rodiny potom môže spočívať v tom, že jeden z prvkov (člen rodiny) reaguje inak, mimo hraníc predvídateľného, či zaužívaného (vzorcového) správania. Zmena obsahu, resp. spôsobu interakcie vytvára príležitosť pre zmenu jednotlivého člena a keď sa zmení jednotlivec, ovplyvní tým celý zvyšok rodiny. Kontext, prostredie (systém) sa musí zmeniť tiež, aby obsiahol pôvodnú zmenu jednotlivca (Bergová, 1992).

3. **Každý prvok systému plní určitú funkciu**, ktorá napomáha udržať vnútornú i vonkajšiu rovnováhu systému. Je nutné sa pýtať, prečo sa daný prvok takto správa, akú má jeho správanie v systéme funkciu.

Rodina môže byť ponímaná ako systém predpísaných rolí, t.j. každý z prvkov systému (člen rodiny) svojím správaním (rolou) plní istú funkciu, ktorou prispieva k zachovaniu systému. Každý rodinný systém obsahuje pritom

viacero subsystémov, ktoré vznikajú spojenectvom jeho prvkov – členov rodiny. Subsystémy vytvárajú štruktúru rodiny ako systému. Najvýznamnejším je partnerský subsystém (spojenectvo manželov – rodičov), ďalej existuje subsystém rodič – dieťa a súrodenecký subsystém. Každý z týchto subsystémov má svoje významné funkcie, pričom medzi subsystémami existujú hranice, ktorých priechodnosť alebo nepriechodnosť je ďalším zo znakov funkčnosti rodiny. Funkčnosť zabezpečujú skôr flexibilné, ale nie difúzne hranice. Počas existencie rodiny sa však utvárajú aj netypické spojenectvá (subsystémy), ktoré plnia vlastné funkcie, ale ktoré môžu byť znakom problémov rodiny – napr. príliš pevné a dlhotrvajúce spojenectvo rodiča s jedným dieťaťom, ktorí tak vytvárajú koalíciu, ktorá predstavuje opozíciu voči inému subsystému. Osobitne problémovým je utvorenie tzv. perverzného trianguľa, interakčného trojúholníka, kedy je tretia osoba (napr. dieťa, prarodič) zatiahnutá do problémového vzťahu subsystému (partnerov). Z tohto pohľadu potom i psychické problémy niektorého prvku (člena rodiny) majú význam v tom, že pomáhajú udržiavať rovnováhu systému. Svojím spôsobom majú teda vlastne pozitívny význam, hoci predstavujú pre rodinu či identifikovaného člena trápenie. Pri pozorovaní rodinných interakcií sa terapeuti snažia odhaliť opakované vzorce správania charakterizované ako návyk alebo redundancia. Tieto vzorce správania sa v rodine opakujú, pričom nie sú uvedomované členmi rodiny. Pozorovateľ, ktorý zistí takéto vzorce správania, môže lepšie pochopiť opakované interakcie, porozumieť im, vidieť tiež adekvátnejšie interakcie, ktoré sa samotným účastníkom nemusia vidieť logické ani uspokojujúce.

To čo drží systém pohromade je *spätná väzba*, ktorá vedie k tomu, že systém reaguje na podnety od svojich členov alebo z okolia zosilnením alebo potlačením určitého vzorca správania takým spôsobom, že tým prispieva k vlastnému zachovaniu. Feedback riadi procesy vnútri rodiny.

Rodina je ponímaná ako systém, ktorého základným cieľom je snaha o udržanie rodinnej homeostázy, teda rovnováhy. Udržanie homeostázy je na

jednej strane prvkom stabilizujúcim systém, na druhej strane prvkom, ktorý bráni systému v pozitívnej zmene. Rodinu ako systém charakterizuje nielen neustála interakcia prvkov systému (členov rodiny), ich vzájomné ovplyvňovanie, ale tiež vývin a zmena v priebehu času. Pretože ide o systém, zmena jedného prvku musí ovplyvniť fungovanie celého systému a tiež jednotlivých prvkov – členov rodiny. Rodina je chápaná ako systém, ktorý sa výrazným zmenám bráni, pretože jeho zmyslom, cieľom, je zachovať vnútornú rovnováhu, homeostázu, ktorú zmeny narúšajú. Vnútorná homeostáza predstavuje vlastne vnútorné samoregulujúce mechanizmy, ktoré začnú fungovať vždy, keď hrozí rozpadnutie, zmena systému. Vnútorné prvky systému sú pritom spojené feedbackom – spätnou väzbou, ktorá prebieha neustále; jej funkciou je stabilizovanie, udržanie systému, ale súčasne je prekážkou zmeny. Značí to, že hoci zmeny nutne prichádzajú (ako členovia rastú, menia sa vonkajšie podmienky a pod.), systém si napriek tomu udržuje stabilný spôsob interakcií. Udržiava si stabilné interakčné vzorce, ktoré vlastne konzervujú rodinu – udržiavajú systém, žiaľ, udržiavajú i patologické formy interakcie, pretože ich zmena by viedla k zmene celého systému a to nie je vlastne žiadúce. Ak je systém dobre usporiadaný, dokáže sa vyrovnáť i s nutne prichádzajúcimi zmenami. Ak je však vnútorné usporiadanie systému v niečom chybné, zmeny ho veľmi ohrozujú, vznikajú problémy, rodina sa so zmenou nedokáže vyrovnáť adekvátnym spôsobom.

4. Interakcia vnútri systému má *cirkulárny charakter (ekvifinalita)* – to znamená, že rovnaké dôsledky alebo výsledky môžu byť dosiahnuté z rozličných východiskových bodov alebo na základe rozličných spúšťacích signálov, pretože organizácia systému a jeho procesy sú významnejšie ako počiatočný stav alebo akákoľvek „zistiteľná“ príčina.

V systéme rodiny neexistuje jasné spojenie medzi príčinou a dôsledkom. Prvky systému sú sebariadiace systémy, ich správanie ako odpoveď na podnet je nepredvídateľná, neexistuje žiadny spôsob, ktorým by ktorýkoľvek účastník

alebo pozorovateľ mohol presne zistiť, či napr. výčitky prvku A spôsobujú klamanie prvku B, alebo či klamanie B spôsobuje výčitky A. Myšlienky spätnej väzby a rekurzívnosti čiže cirkularity majú kľúčový význam v tom, že umožnili systémovým terapeutom vnímať ľudské interakcie spôsobom presahujúcim prostý determinizmus. Cirkularitu interakcií ľudského systému zvyčajne opisujú takto: Akcia A môže viesť k akcii B, ktorá môže viesť k akcii C a to znova vedie k akcii A. Individua teda súčasne reagujú na spätnú väzbu a sami ju vyvolávajú vo vzťahu k tým ľuďom, ktorí sú pre nich významní, ich interakcia je rekurzívna, cirkulárna. Spätná väzba môže byť pozitívna – vyvolá zvýšenie výskytu správania alebo negatívna. Myšlienka spätnej väzby v cirkulárnej interakcii tak ponúka vysvetlenie toho, ako si ľudské systémy udržiavajú stabilitu alebo sa naopak menia.

Výhodou cirkulárneho pohľadu, ktorý nepredpokladá počiatočnú príčinu (alebo ju nepovažuje za nutnú súčasť pochopenia toho, čo sa deje v tejto chvíli), je navyše skutočnosť, že umožňuje brať do úvahy názory účastníkov interakcie bez toho, aby niekto musel byť videný ako viník – ten, kto na začiatku spôsobil problém. .

5. *Systém sa neustále mení a vyvíja*, problémy vznikajú ak sa systém nedokáže so zmenou vyrovnať adekvátnym spôsobom, alebo ak ustrnie vo svojom vývoji.

Ľudské systémy dynamické, vyvíjajú sa, a to v dôsledku tak vnútorných zmien (vývinové zmeny prvkov – členov rodiny), tak v dôsledku vonkajších zmien (okolitého prostredia). Dôležitou charakteristikou rodiny ako systému z tohto hľadiska je miera jeho otvorenosti (uzavretosti), ktorá určuje, do akej miery má systém (rodina) kontakt s prvkami mimo systému a do akej miery má tento kontakt (interakcia) vplyv na rodinu. Otvorené rodiny sú adaptabilnejšie, schopné zmeny, schopné prijímať nové skúsenosti, meniť nefunkčné vzorce interakcie vnútri aj mimo systému. Prílišná uzavretosť systému vedie skôr k stagnácii, rodina nie je schopná primerane reagovať na zmeny a skôr brzdí

rozvoj svojich členov. Interakcia mimo systému značí interakciu s inými jednotkami, systémami ako je širšia rodina, priatelia, kolegovia, resp. so širším okolím (dedina, vonkajšie udalosti – vojna, ekonomická kríza). Mieru kontaktu systému s inými systémami možno opísať aj pomocou opisu priepustnosti vonkajších hraníc systému.

Ak si napríklad predstavíme rodinu Novákových ako systém, potom pána Nováka, pani Novákovú, ich dcéru a syna môžeme chápať ako prvky systému, ktoré sa vzájomne ovplyvňujú, zatiaľ čo spolu žijú, vyvíjajú sa a menia v priebehu času. Predstavme si, že v rodine sa vyskytli dva problémy: pán Novák sa opíja, 16-ročná dcéra je tehotná a nechce (nevie) povedať s kým. Ak na Novákovcov aplikujeme charakteristiky systémov, znamená to: celistvosť ich systému je podstatou ich pocitu, že byť členom tejto rodiny je niečo iné ako byť členom davu v obchode a že ich individuálne identity sú súčasťou identity rodiny, že byť členom rodiny je niečo iné ako byť jednotlivcom. Rodičia spolu majú zaužívané vzorce interakcie, tak isto tieto vzorce existujú pre interakciu rodičov a detí a detí navzájom. Komunikačným vzorcom je napr.: pani Nováková vždy keď príde domov, spýta sa dcéry: „Tak čo si zasa vyviedla v škole?“ Dcéra sa zakaždým nahnevá, povie „Nič“ a urazene odíde do izby (hoci by sa celkom rada s matkou porozprávala). Matku podráždí správanie dcéry, sadne si v kuchyni s pocitmi nevďaku a čaká na neskorý príchod pána Nováka. Pán Novák prichádza unavený po dlhom dni, pracoval nadčas, teší sa na kludnú večeru. Po príchode nájde manželku našťavanú na deti a na seba, na výčitky ženy vzorcovo zareaguje: „Tu nemá človek ani chvíľu kludu, ani sa nenaje!“, hodí tašku a odkráča do krčmy, kde má už dávno dohodnuté stretnutie s kamarátmi (teraz však nemá výčitky svedomia, že neostal doma), a pod. Interakcia prvkov pritom ovplyvňuje celý systém: správanie detí ovplyvní matku, jej správanie ovplyvní otca, na otcovo správanie reagujú deti tým, že sa uzavru do seba, alebo hľadajú realizáciu mimo rodiny, čo zasa ovplyvní

správanie rodičov k deťom aj k sebe navzájom („ako si tie deti vychova/a“). V tom čase dcéra otehotnie. Je možné sa pýtať, aký to má význam, že otehotnela? Čomu tento problém v rodine slúži – nie náhodou tomu, aby pani Nováková venovala viac pozornosti deťom, aby sa pán Novák neopíjal, aby sa rodina udržala ďalej a nerozpadla sa? Na tehotenstvo dcéry budú všetci reagovať feedbackom: možno pán Novák vypení, na čo pani Nováková zaujme rolu ochrankyne, ukludní manžela, ktorý sa presvedčí akú má dobrú ženu atď. Z tohto pohľadu nemožno tehotenstvo chápať ako dôsledok nezodpovedného správania dcéry (vidieť príčinu v nej), tehotenstvo možno vidieť ako súčasť cirkularity interakcií, nie je možné jednoznačne určiť, čo je príčina a čo dôsledok. V systéme tejto rodiny nutne dochádza k zmenám - napr. v rámci životných a biologických cyklov – keď deti začnú chodiť do školy, dospievať. Ale štýl vzťahov, spôsoby vnímania druhého a „pravidlá“ interakcie ostávajú relatívne stále. Len konkrétny vývin tejto rodiny ukáže, či sa dokážu so zmenami vyrovnáť, alebo sa systém zrúti, alebo bude fungovať vyslovene dysfunkčne. Dcéra a syn budú v priebehu svojho dospievania ovplyvňovaní väčšou silou ako je sila výrokov a činov jednotlivcov. Ich aspirácie, presvedčenia týkajúce sa vzťahov či sexuálnych rolí, ich predstava o sebe budú ovplyvnené nielen špecifickými interakciami s členmi rodiny a širšieho prostredia, ale tiež pravidlami a mýtami o rodinnom fungovaní, ktoré táto entita zvaná „rodina“ sprostredkúva.

V počiatočnom pohľade na fungovanie rodiny ako systému kládol systémový prístup dôraz najmä na udržiavanie jeho stability (homeostázy) a význam feedbacku. Pozornosť sa sústreďovala na to, čo robia prvky, aby stabilitu udržali. Napr. čo urobí pani Nováková, keď sa začne dcéra osamostatňovať, aby rodinu udržala – zvýši kontrolu, sprísni pravidlá? Zareaguje dcéra odporom, čo vyvolá ďalšie obmedzujúce opatrenia? Bude dôsledkom rebélie dcéry? Takéto nazeranie však vyplývalo z predstavy, že je možné odhaliť jedinou príčinu – začiatok problému. Novší pohľad systémového

prístupu jednoznačne opúšťa tento kauzálny determinizmus a hovorí, že reakcia a protireakcia na určité akcie a spätná väzba vedú vo vzájomnej cirkularite až ku konečnému výsledku adolescentnej rebélie a rodičovskej nadmernej kontroly, pričom nie je možné určiť príčinu a dôsledok.

Systémový prístup k rodine, ktorý sme sa pokúsili v tomto príspevku stručne predstaviť, predstavuje nielen novú teoretickú koncepciu rodiny a jej (ne)fungovania, jeho význam samozrejme spočíva aj v tom, že obsahuje návod, nástroj na riešenie problémov rodiny veľmi adekvátnym a rodinami oceňovaným spôsobom. Skutočnosťou však je, že osvojenie si tohto prístupu a terapeutická práca na jeho základe vyžaduje špeciálne vzdelávanie a kvalitnú tréningovú prípravu.

Summary: A systemic approach towards a family belongs to newer views over a family, it's taking a family as a system, that is characterized by nonsumativity, interaction, homeostasis, feedback, equifinality, dynamics, permanent development. This systemic approach allows to describe and explain phenomena and processes overshooting inside a family so functional as inside a dysfunctional one. Knowledge of family in terms of systemic approach represents also a very effective instrument to solve family problems.

Literatúra

- BATESON, G. (1972) Steps to an ecology of mind. New York: Ballantine, 1972
- BERGOVÁ, I.K. (1992) Posílení rodiny. Příručka krátké terapie. Praha: Institut pro systemickou zkušenost, 1992
- JONESOVÁ, E. (1996) Terapie rodinných systémů. Vývoj v milánských systemických terapiích. Praha: Konfrontace 1996
- PLAŇAVA, I. (1994) Komponenty a procesy fungující rodiny a manželství. Československá psychologie, 1994, XXXVIII, č.1, s.1-13
- PPLAŇAVA, I. (2000) Manželství a rodiny. Brno: Doplněk, 2000, ISBN 80-7239-039-2

SOBOTKOVÁ, I. (2001) Psychologie rodiny. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-559-8

ŘÍČAN, P. (1991) Psychologie rodiny – obor ve stavu zrodu. Československá psychologie, 1991/1, XXXV, s.38-46

**Doc. PhDr. Jitka Oravcová, PhD.
Katedra pedagogiky a psychológie
Fakulta humanitných vied UMB
Tajovského 40
974 01 Banská Bystrica
Slovenská republika
e-mail : oravcova@fhv.umb.sk**

Súčasná rodina a jej premeny

Juraj Šatánek

Anotácia: Príspevok prináša prehľad zmien, ktorými prešla rodina pri zmene politických, ekonomických a kultúrnych pomerov v posledných desaťročiach. Ukazuje, že na základe potrieb jednotlivcov i spoločnosti sa vytvárali a menili i funkcie rodiny. Kvalitné rodinné prostredie je významným faktorom socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa.

Súčasná rodina má svoje dejiny. „Tak ako prítomnosť je plodom historickej minulosti, dnešný človek je plodom minulosti rodiny“ (Dumont, 1995, s. 99). V priebehu 20. storočia sa rodina stala miestom, v ktorom si jednotlivci chránia svoju individualitu, ale súčasne sa stala vedľajším nástrojom štátu, ktorý podporuje a reguluje vzťahy členov rodiny. Súčasnú rodinu charakterizuje predovšetkým závislosť na štáte, autonómia rodiny vo vzťahu k príbuzenstvu a nezávislosť mužov a žien na rodine (De Singly, 1999). Vývoj rodiny nadobúda stále väčšiu dynamiku a entropiu, je stále viac poznamenaný zásahmi zvonku. Retrospektívny pohľad na rodinu v Európe v priebehu posledných desaťročí odhaľuje vo vývoji rodinných vzťahov a štruktúr tieto základné procesy (Guráň, Filadelfiová, Ritomský, 1997, s. 5-6):

1. Demokratizáciu rodinných vzťahov, t.j. pozvoľnú premenu tradičných, patriarchálnych rodinných vzťahov, založených na autorite muža a podriadenosti detí rodičom, na vzťahy moderné, rovnoprávne z hľadiska pohlavného, ako aj generačného.
2. Individualizáciu 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. Dynamizáciu 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.

Hoci rodina prešla v posledných rokoch významnými zmenami, i naďalej zostáva zásadnou sociálnou inštitúciou a dôležitým článkom v živote spoločnosti (Kraus, 1998). K najdôležitejším demografickým zmenám posledného desaťročia v postsocialistických krajinách, ktoré majú aj rozhodujúci vplyv na výchovu a situáciu detí v rodine patria (Kompolt, 2001, s. 96-97):

1. Redukcia štruktúry rodiny na maximálne dvojgeneračné súžitie, čo súčasne znamená, že v rodine už nežijú v spoločnej domácnosti starí rodičia či iní príbuzní.
2. Zvyšovanie veku ženy pri vstupe do prvého manželstva (presun do druhej polovice druhého decénia života ženy) a tým aj narodenie prvého dieťaťa na koniec druhej dekády, resp. po nej.
3. Výrazne klesla natalita – počet narodených detí v rodine má trend smerujúci len k jednému dieťaťu. Uvedený fenomén spolu s redukciou rodiny smeruje k atomizácii rodiny.
4. Približuje sa stav, keď jedna tretina detí vo veku do pätnásť rokov bude žiť len s matkou, alebo v novej rodine ako dôsledku rozpadu pôvodného manželstva, resp. dieťa sa narodí mimo manželstva.

Dôsledky takéhoto demografického vývoja sa premietli do celej rady ďalších zmien v rodine (Zelina, 1994, s. 205-206, Novotná, 1994, s. 74-75, Kraus, 1998, s. 46):

- Rodina sa sťahuje do mesta – v meste dochádza k anonymite rodiny, človeka, dieťaťa, čo zvyšuje pravdepodobnosť zníženej sociálnej kontroly a z tohto hľadiska dochádza k mnohým dysfunkčným prejavom.
- Rodina pri prechode na trhový mechanizmus trpí ohrozeniami z chudoby, nezamestnanosti členov, neistoty, čo vedie k dezorientácii vnútorných stykov členov rodiny, k novým požiadavkám na vzdelanie, rekvalifikáciu. To všetko znižuje penzum času pre venovanie sa deťom a členom rodiny navzájom.
- Čas na výchovu detí, interakciu s nimi sa redukuje nielen preto, že stúpajú nároky na rodičov v práci a v živote, ale vzrástli tiež požiadavky na všeobecnú informovanosť, kvalifikáciu, celoživotné vzdelávanie.
- Rastie kriminalita, civilizačné choroby, toxicita životného prostredia, ale aj riziko vojen, konfliktov, nestability všeobecne, pôsobí problém preľudnenosti, výživy ľudstva.
- Kontrola pôrodnosti, génové manipulácie, AIDS zasahujú do spôsobu života rodiny, rastie počet detí z rozvedených rodín.
- Stráca sa kohezivita a patriarchálnosť rodiny, ustúpili rituály, predĺžil sa vek, v ktorom sa rodia prvé deti v rodinách, znižuje sa počet detí v rodinách, klesá účasť starých rodičov na výchove, narúša sa prirodzený systém trojgeneračných rodín a preberanie vzorcov správania generácií.
- Masívny vstup masmédií, videa a počítačov do rodiny znižuje čas na vzájomnú komunikáciu rodín. Masmédia produkujú vzory pre dezintegráciu hodnôt. „Zvyšuje sa násilie v rodine a spoločenskom styku. Jednou z príčin je to, že v masmédiách, najmä v televíznych programoch,

prevažuje morálny vzor a model správania sa človeka s fyzickou silou a pribojnosťou, že sa v nich preferujú (ako základné hodnoty) egoizmus, bohatstvo a sláva.“ (Tokárová, 2002, s. 20).

- Komeracionalizácia života neprospieva afinite k pozitívnym hodnotám života, minimalizujú sa tradičné hodnoty rodiny, presadzuje sa odosobnenosť, egoizmus a individualizmus, súťaživosť nielen ako následok života spoločnosti, ale tiež ako následok neschopnosti produktívnej komunikácie medzi generáciami.
- Na rozdiel od minulosti sa javí rodina v poslednom období ako viac uzatvorená a viac izolovaná. V priemere sa zúžila sieť väzieb susedských, priateľských a sčasti i príbuzenských.
- Znížila sa stabilita rodiny. Je to dôsledok vplyvu vonkajších činiteľov (sociálnych, ekonomických a právnych tlakov), ktoré mnohé rodiny priviedli do zložitých, náročných, stresových situácií. Nemenej významný je aj vplyv vnútorných činiteľov (znížená tolerancia k stresu, povahové a charakterové vlastnosti partnerov pri zakladaní rodiny). Najviac ohrozená, čo do stability, je mladá rodina do piatich rokov po uzatvorení manželstva.
- Silne je narušená integrita rodiny. V súvislosti s nárastom rôznych podnikateľských aktivít sa čím ďalej tým viac vytrácajú chvíle, keď sa rodina schádza pohromade s cieľom porozprávať sa, vzájomne sa podeliť s radosťami i starosťami a poradiť sa o riešení najrôznejších problémov. Naopak, pribudli rodiny, kde sa členovia stretávajú vo dverách, komunikujú medzi sebou formou rôznych odkazov na lístkoch.
- Zmenil sa celkový životný spôsob rodiny . Ubudol voľný čas rodičov na vlastnú relaxáciu, rekreáciu i na činnosti s deťmi. Deti sú čoraz viac odkázané na seba, rodičia často vôbec nevedia, kde, ako a s kým prežívajú svoj voľný čas. K posunom došlo i v hodnotovej orientácii, vzrastá honba za majetkom, ľudia začínajú byť hodnotení podľa toho, čo majú, čo

vlastnia, a nie podľa toho, aké vlastnosti, schopnosti a zručnosti majú. Výrazne vzrástla diferencovanosť rodín v ekonomickom zabezpečení rodiny. Zlá životná úroveň sa týka predovšetkým mladých rodín s deťmi a dôchodcov.

- V priebehu posledných rokov je možné pozorovať vzrastajúce demokratizačné tendencie ako medzi manželmi, tak medzi rodičmi a deťmi. Predovšetkým sa zmenilo postavenie žien. Súvisí to s posunmi v rolách. V niektorých rodinách môžeme pozorovať nielen ich vyrovňavanie (približne rovnaký podiel na chode domácnosti), ale aj ich zámenu (muž v rodine, kde žena robí kariéru preberá jej rolu). Výchova v rodine na demokratických princípoch je veľmi náročná a zložitá.

V novom sociálnom kontexte začiatku 21. storočia sa rodina stáva privilegovaným a vyhľadávaným miestom medziľudských vzťahov, miestom, v ktorom sa radikálne modifikujú vzťahy medzi manželmi, rodičmi a deťmi. Rodiny chcú samostatne rozhodovať o svojom životnom štýle a svojich životných formách. Nechcú byť určované zvonka, nechcú byť nástrojom na dosahovanie národohospodárskych, populačných, či ideologických cieľov (Lenczová, 1994). Tieto snahy po nezávislosti rodiny však často súvisia so zvýšeným úsilím o hmotný blahobyť, snahou po individuálnom úspechu na úkor solidarity a spolupatričnosti. V niektorých rodinách začína dominovať konzumný spôsob spolužitia, rodina sa stáva miestom obyčajného fyzického spolužitia. Z rodiny sa začína vytrácať etika ľudských vzťahov, naháňanie za materiálnymi statkami sa stáva zmyslom života mnohých ľudí.

Funkcie rodiny

Rodina má svoju zvláštnu samostatnú existenciu a súčasne je úzko spätá so spoločnosťou. V historickom vývoji spoločnosti sa pod vplyvom ekonomických,

kultúrnych, sociálnych a politických podmienok organizácia a štruktúra rodiny postupne menila. Na základe potrieb jednotlivcov i spoločnosti sa vytvárali a menili i funkcie.

Funkciami rodiny označujeme úlohy, ktoré rodina plní jednak voči sebe samej, jednak voči spoločnosti. Za základné funkcie rodiny považujeme tieto funkcie:

1. Biologicko-reprodukčná funkcia.
2. Ekonomicko-zabezpečovacia funkcia.
3. Emocionálna funkcia.
4. Socializačno-výchovná funkcia.

Kvantitatívne a kvalitatívne naplnenie týchto funkcií je závislé od spoločenských podmienok a od rodinnej štruktúry. Funkcie rodiny sú ovplyvnené:

- Hospodárstvom, politikou, kultúrou, ktoré vytvárajú vlastný životný štýl doby, v ktorej sa odráža uponáhľanosť, životný rytmus, konzumnosť života so všetkými neblahými dôsledkami (rozvodovosť, neúplné rodiny, existencia problémových rodín, dysfunkčných rodín, atď.).
- Sociálnymi vzťahmi a postojmi členov rodiny, vekovým zložením a veľkosťou rodiny, vzdelanostnou úrovňou rodičov, orientáciou záujmov a pohlavnou prevahou členov rodiny, atď.

Biologicko-reprodukčná funkcia

V prostredí rodiny dochádza k uspokojovaniu základných biologických potrieb človeka (spánok, strava, sex, atď). Uzatvorením manželstva sa v podstate vytvárajú základné predpoklady pre narodenie dieťaťa. V najširšom zmysle môžeme rodinu definovať ako „... institucionální zajištění lidské reprodukce,

legitimní v dané společnosti“ (Možný, 2002, s. 99). Plnenie tejto biologicko-reprodukčnej funkcie spočíva jednak (Hroncová, 1996, s. 51):

1. V reprodukčnej funkcii, vďaka ktorej dáva nových členov rodine, čím zabezpečuje pokračovanie rodu, ale aj celej spoločnosti, pretože rozmnožuje jej tvorivé a produktívne sily, čím zabezpečuje kontinuitu spoločnosti.
2. Vo vzájomných erotických vzťahoch medzi manželmi, to znamená v pohlavnej láske, ako silnom stabilizačnom faktore v manželských vzťahoch i v rodinnej štruktúre. Erotické vzťahy úzko súvisia s emocionálnymi vzťahmi medzi manželmi.

Biologicko-reprodukčná funkcia zabezpečuje biologickú reprodukciu ľudského rodu a zohráva významnú rolu v manželskom súžití partnerov. Reprodukčná funkcia rodiny má na Slovensku klesajúcu tendenciu. Detí sa na Slovensku rodí čoraz menej. Počet narodených detí na tisíc obyvateľov sa nepretržite znižuje od päťdesiatych rokov minulého storočia. Určitou výnimkou bol r. 1970, kedy sa najmä vplyvom viacerých propopulačných opatrení pôrodnosť dočasne zvýšila. Od r. 1987 Slovenská republika klesla pod hranicu jednoduchej reprodukcie (ktorá predstavuje 2,1 dieťaťa na jednu ženu). V r. 1992 dosiahol počet detí na jednu ženu 1.96 detí (Piscová – Filadelfiová, 1994). Úhrnná plodnosť v priebehu deväťdesiatych rokov poklesla pod európsky priemer a v súčasnosti sa Slovenská republika nachádza v dolnej časti európskeho rebríčka. Spôsobil to sústavný pokles počtu narodených detí, z viac ako 80 000 v roku 1990 na menej ako 52 000 v roku 2001, čo znamená pokles o 36,1% (Tirpák, 2003).

Hoci sa biologicko-reprodukčná funkcia „... môže uplatniť mimo rodinu, v rodine však nadobúda svoj plný význam: nejde len o to priviesť dieťa na svet, ale tiež mu zabezpečiť potrebné podmienky života a ďalší jeho vývoj“ (Dunovský, 1999, s. 92). K pohlavnému životu a k počatiu nového človeka by mal

každý človek pristupovať zodpovedne, pretože sexuálny život ako súčasť biologicko-reprodukčnej funkcie rodiny má aj svoj etický rozmer.

Spoločnosť na každom stupni vývoja má záujem na reprodukcii populácie, biologicko-reprodukčnú funkciu však nemôžeme redukovať len na uspokojovanie sexuálnych pudov muža a ženy, alebo plodenie detí, pretože táto funkcia je východiskom pre plnenie ďalších funkcií. Rodičovstvo je nesmierne dôležitý, citlivý, variabilný a zložitý jav, ktorý je známkou dospelosti (Sobotková, 2001).

Ekonomicko – zabezpečovacia funkcia

V súčasnej dobe rodina spravidla nie je výrobnou jednotkou, ale predovšetkým jednotkou spotrebnou, i keď v rodine existujú určité prvky výroby, za ktoré považujeme vnútornú činnosť rodiny (domáce „kútilstvo“, záhradkárčenie a pod.). Rodina už nezískava prostriedky k životu tým, že ich bezprostredne vyrába, ale tým, že členovia rodiny, ktorí pracujú, dostávajú finančnú odmenu za vykonanú prácu. Podstatná časť zodpovednosti v tomto smere spočíva na samotných rodičoch. Ak má byť rodina funkčná, mala by mať základné materiálne vybavenie, ktoré umožňuje uspokojovať biologické, vývinové a výchovné potreby dieťaťa. Ekonomická situácia v rodine by mala byť taká, aby rodičia mohli uživiť deti, zabezpečiť im racionálnu výživu, odev, vytvoriť vhodné podmienky pre učenie, organizovanie odpočinku, športovanie a kultúrne vyžitie. Súčasná doba, najmä z ekonomického hľadiska je pre mnohé rodiny veľmi náročná a zložitá. „Mnohé výskumy z 90. rokov ukazujú, že pri zisťovaní problémov, s ktorými sa v súčasnosti rodiny najčastejšie stretávajú, patrí na prvé miesto nedostatok peňazí“ (Bodnárová, Filadelfiová, 2001, s. 17). Do života mnohých rodín zasiahol fenomén nezamestnanosti. „Svojráznosť historickej zmeny spoločnosti na ceste k demokracii spočíva v tom, aby potreba spoločnosti v mravnej regulácii vzťahu ľudí k práci bola jasne vyjadrená. Aj tým, že spoločnosť umožní pracovať každému jednotlivcovi, ktorý chce pracovať

– ako vytvorenie podmienky na uspokojenie potreby jednotlivcej osobnosti“ (Gajdošová, 2000, s. 27).

Emocionálna funkcia

Rodina by mala poskytovať svojim členom citové zázemie, ktoré je nevyhnutné pre zdravý vývin detí a psychickú stabilitu dospelých osôb žijúcich v rodine. Špecifikum rodiny, ako veľmi dôležitého článku sociálneho mikroprostredia spočíva v tom, že na rozdiel od oficiálnych výchovných inštitúcií má rodina k dispozícii unikátny výchovný potenciál – citové vzťahy detí, rodičov a príbuzenstva (De Single, 1999). Emocionalita je jedným z najdôležitejších kohezívnych faktorov rodiny. „Emocionálna funkcia v rodine je viazaná na plne rozvinutého človeka, zrelého, zodpovedného, pre ktorého citový vzťah nie je niečím chvíľkovým, ale trvalou bázou istoty a citového zázemia pre všetkých jej členov“ (Dunovský, 1999, s. 93). Emocionalita je potrebná rovnako ako pre dospelých, tak i pre deti, i keď v inej podobe. Každý člen rodiny by mal mať v rodine vytvorený určitý životný priestor, ktorý je jeho osobným teritóriom, pričom potreba intimity a osobnej autonómie by mala byť citlivo vyvážená. V každej etape spolužitia treba zmeniť ich podoby a prejavy tak, aby sme vedeli byť a žiť spolu i každý sám (Plaňava, 2000). Duševný vývoj dieťaťa závisí na primeranom individuálnom uspokojovaní jeho základných psychických a citových potrieb. Rodina by mala poskytovať svojim členom citové zázemie, z ktorého vyrastá vedomie vzájomnej lásky, vyvolať v každom jedincovi pocit, že rodina je ochotná identifikovať sa s jeho cieľmi. Emocionálna funkcia vzniká a realizuje sa predovšetkým na troch úrovniach – medzi manželmi, medzi rodičmi a deťmi a medzi súrodencami. „Kríza rodiny je všade tam, kde je v kríze láska a život.“ (Solárik, 1994, s. 211). Dobré citové vzťahy medzi rodičmi a deťmi, súrodencami a manželskými partnermi navzájom sú jedným zo základných predpokladov stabilného manželstva a rodiny a základom pre spokojný a šťastný život v rodine i mimo nej. Vzájomná citová

zainteresovanosť v rodine – medzi rodičmi, medzi rodičmi a deťmi, medzi súrodencami je dôležitou podmienkou pre optimálny vývin detí a dospelých. Tieto citové väzby majú veľký vplyv na utváraní celkovej pozitívnej klímy v rodine.

Socializačno-výchovná funkcia

Optimálny vývin osobnosti dieťaťa a jeho úspešná socializácia sú v priamej závislosti od individuálnej starostlivosti a lásky, ktorej sa dieťaťu dostáva v prvých rokoch života. Socializáciu chápeme ako proces, v ktorom sú postupne interiorizované určité sústavy sociálnych noriem správania, v rodine získava dieťa kultúrne návyky, vstupuje do niektorých spoločenských väzieb a vytvára celý zložitý systém sociálnych vzťahov. Rodina je prvým socializačným prostredím, do ktorého ľudský jedinec vstupuje. Výsledky čiastkových výskumných úloh z riešenia vedeckovýskumného projektu VEGA 1/0244/03 „Rodinné prostredie ako faktor socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa,“ ktorý riešia pracovníci Katedry pedagogiky a psychológie FHV UMB v Banskej Bystrici ukázali určité nedostatky v kvalite výchovného pôsobenia rodičov, prejavujúce sa predovšetkým v nerešpektovaní základných potrieb a práv dieťaťa. Z výskumných zistení vyplynulo, že základnými podmienkami úspešnej socializácie dieťaťa v rodine sú:

- Primerané emocionálne podnetné prostredie zodpovedajúce individuálnym potrebám dieťaťa.
- Kvalitná interakcia a komunikácia v rodine (rodičia ako vhodný model).
- Primerané prejavovanie lásky a uznania vo vzťahu k dieťaťu.
- Rešpektovanie dieťaťa ako samostatnej bytosti.

Okrem uvedených funkcií rodina plní celú radu ďalších funkcií. Medzi ne patrí domestikáčna funkcia. Táto funkcia je dôležitá pre osobnostné zakotvenie človeka v živote, vytvorenie pocitu „sem patrí“, „tu som doma.“ V detstve sa

prejavuje ako ochrana a poskytnutie bezpečia, bezpodmienečné ochránenie proti všetkým ťažkostiam. Domestifikačná funkcia je označovaná aj ako funkcia ochranárska. Jej význam spočíva v ochrane zdravia detí, ale aj v ich ochrane pred sociálne-patologickými javmi. Duševné zdravie členov rodiny plní psychohygienická funkcia, v ktorej je zahrnutá funkcia emocionálna a stabilizačná. Na základe intímnych vzťahov a pút lásky medzi jednotlivými členmi rodiny sa rozširuje emocionálna sféra človeka, citové uspokojenie, pohoda, prijatie, láska, uznanie a bezpečnosť, ktoré úzko súvisia s psychickým zdravím členov rodiny, ktorí sú zároveň členmi celej spoločnosti (Novotná, 1994). Funkcie rodiny sa vzájomne dopĺňajú a podmieňujú. Všetky sú rovnako dôležité. „Rodina plnením uvedených funkcií zároveň dáva predpoklady k uspokojovaniu dôležitých potrieb detí i dospelých: potrieb sociálneho styku a komunikácie, vzájemnej pomoci, lásky, jistoty, dosahovania individuálnych a skupinových cieľov, nálezání a realizování životního smyslu“ (Čáp, 1996, s. 41).

Napriek zmenám, ktorými prešla rodina v poslednom desaťročí i naďalej zostáva pevnou a súčasne najstabilnejšou skupinou s osobitným postavením medzi všetkými ostatnými sociálnymi skupinami. Rodina je primárna socializačná inštitúcia v ktorej sa jedinec stáva sebou samým, rozvíja sa a spätne pôsobí na rodinu a ďalšie sociálne skupiny.

Summary: In last decades a family has undergone radical quantitative and qualitative changes in its development. It keeps on being a stabilizing factor in a society. Family as a basic primary socializing group fulfils more functions regarding a society and individuals. Family is the first socializing surroundings, where a human being enters. The life quality of any society depends directly on the quality of family life.

Literatúra

- BODNÁROVÁ, B. – FILADELFIOVÁ, J. 2001. Deti, mládež, rodina a spoločnosť. In: Mládež a spoločnosť, roč. VII, 2001, č. 2, s. 16-23. ISSN 1335-1109
- ČÁP, J. 1996. Rozvíjenie osobnosti a spôsob výchovy. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3
- DE SINGLY, F. 1999. Sociologie súčasnej rodiny. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-249-1
- DUMONT, G.F. 1995. Kronova hostina. Bratislava: Charis, 1995. ISBN 80-88743-05-2
- DUNOVSKÝ, J. 1999. Sociálna pediatria. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-254-9
- GAJDOŠOVÁ, L. 2000. Mravné potreby osobnosti. Banská Bystrica: FHV UMB, 2000. ISBN 80-8055-419-6
- GURÁŇ, P. – FILADELFIOVÁ, J. – RITOMSKÝ, A. 1997. Tradičné verus moderné: zmeny a život súčasných rodín. In: Sociológia, roč. 29, 1997, č. 1., s. 5-20. ISSN 0049-1225
- HRONCOVÁ, J. 1996. Sociológia výchovy. Banská Bystrica: PF, 1996. ISBN 80-88825
- KOMPOLT, P. 2001. Rodina a jej úlohy vo výchove. In: Školská pedagogika. Bratislava: UK, 2001, s. 95-101. ISBN 80-223-1536-2
- KRAUS, B. 1998. Rodina v dnešnej dobe. In: Rodina a otázky s ňou súvisiace. Hradec Králové: Gaudamus, 1998, s. 45-48. ISBN 80-7041-842-7
- LENCZOVÁ, T. 1994. Rodina a veci verejné v nových podmienkach. In: Pedagogická revue, roč. XLVI, 1994, č. 5-6, s. 253-257.
- MOŽNÝ, I. 2002. Sociologie rodiny. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2002. ISBN 80-86429-05-9
- NOVOTNÁ, M. 1994. Rodina a škola. In: Pedagogické otázky súčasnosti. Praha: ISV nakladatelství, 1994, s. 73-80. ISBN 80-85866-05-6
- PISCOVÁ, M. – FILADELFIOVÁ, J. 1994. Rodina v súčasnej Európe. In: Pedagogická revue, roč. XLVI, 1994, č. 5-6, s. 258-266.
- SOBOTKOVÁ, I. 2001. Psychologie rodiny. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-559-8
- SOLÁRIK, S. 1994. Rodinné prostredie a výchova. In: Rodina a škola. PF UMB, 1994, s. 210-213.
- TIRPÁK, M. 2003. Nové prognózy populačného vývoja Slovenskej republiky do roku 2025. In: Slovenská štatistika a demografia, roč. 13, č. 1, s. 56-68. ISSN 120-1295

- TOKÁROVÁ, A. 2002. Paradoxy globalizácie, vzdelanie a sociálny rozvoj. In: Sborník STUDIA PEDAGOGICA. Brno: MU, 2002, roč. L, č. 7, s. 9-29. ISBN 80-210-2814-9
- ZELINA, M. 1994. Rodina a výchova. In: Pedagogická revue, roč. XLVI, 1994, č. 5-6, s. 204-212.

PhDr. Juraj Šatánek, CSc.
Katedra pedagogiky a psychológie
Fakulta humanitných vied UMB
Tajovského 40
974 01 Banská Bystrica
Slovenská republika
e-mail: satanej@fhv.umb.sk

Výchova k manželstvu a rodičovstvu v rodine

Juraj Šatánek

Anotácia: Príspevok je zameraný na problematiku výchovy k manželstvu a rodičovstvu v rodine. Obsahuje výsledky výskumu na vybraných stredných školách v Banskej Bystrici, ktoré potvrdili, že nadobúdanie schopnosti realizovať kvalitný rodinný život sa začína výchovou v rodine.

Slovensko je krajina so silnými rodinnými tradíciami. Slovenská rodina je charakteristická svojou pohostinnosťou, vzájomnou pomocou a spoluprácou i súdržnosťou. Prevažná väčšina mládeže i dospelých považuje rodinu za základ a zmysel svojho života. Na druhej strane sa v našej spoločnosti stretávame aj s rôznymi negatívnymi problémami rodiny na Slovensku. K nim patrí klesajúci počet detí v rodine, manželstvá sú menej stabilné, predmanželský styk a regulácia fertility sa stala bežnou vecou, rastie počet sexuálne prenosných chorôb, zvyšuje sa počet detí narodených mimo manželstva, zvyšujú sa počty týraných, zneužívaných a zanedbávaných detí. Nedávno médiá uverejnili otriasajúce fakty, že na Slovensku je ročne zaznamenaných okolo 500 prípadov týrania a zlého zaobchádzania s deťmi a vyše 400 prípadov sexuálneho zneužívania maloletých. Ak k tomu priradíme nepriaznivú ekonomickú situáciu mladých rodín, predovšetkým zhoršenú finančnú situáciu, trvalý nedostatok bytov, nezamestnanosť, rôzne ekologické problémy ohrozujúce zdravie rodín vidíme, že tlak modernej životnej reality stavia rodinu do čoraz zložitejšej situácie.

Každý z nás pokladá za prirodzené, že sa mladá generácia pripravuje na pracovné uplatnenie v živote. Pripravujeme však rovnako premyslene a cieľavedome mladých ľudí i na to, aby v živote obstáli ako muž a žena, ako otec alebo matka? V živote sme svedkami toho, že sa mladí ľudia stávajú

matkami a otcami dávno predtým než psychicky a fyzicky dozreli na ženu a muža. Ich nepripravenosť na rolu matky a otca potom prináša rôzne negatívne dôsledky. Rodičovstvo je poslanie, ktorému je potrebné sa učiť.

S výchovou pre manželstvo a rodičovstvo je potrebné začať v rodine. V rodine ako v jedinom prostredí sa dieťa prirodzeným spôsobom učí vzorom mužského a ženského správania. Identifikáciou a napodobňovaním preberá podstatné atribúty roly ženy a muža, manželky a manžela, matky či otca. Je veľkou prednosťou rodičov v oblasti výchovy k manželstvu a rodičovstvu, že majú najlepšie podmienky poznať svoje deti. Nedostatočná alebo žiadna príprava na túto úlohu zapríčiňuje, že táto prednosť ostáva nevyužitá. Ak sa rodičia necítia na túto oblasť dostatočne pripravení, radšej sa jej vyhýbajú, podceňujú ju či zanedbávajú v presvedčení, že ich v tejto oblasti nahradí škola alebo niekto iný. Vytváranie a upevňovanie úplnej, stabilnej rodiny je nielen cieľom, ale aj základným predpokladom fungovania každej spoločnosti. Výchovu k manželstvu a zodpovednému rodičovstvu chápeme komplexne ako formovanie osobnosti takých charakterových, povahových a vôľových vlastností, ktoré mladým ľuďom pomôžu utvoriť a udržať si zdravú rodinu. Hlavným cieľom výchovy k manželstvu a rodičovstvu je, aby mladí ľudia vstupovali do manželstva uvážlivo, na základe trvalých citových vzťahov a vzájomného porozumenia a tým zakladali pevné, stabilné rodiny.

V tomto príspevku by som chcel poukázať na význam rodiny ako unikátnej a nenahraditeľnej inštitúcie v procese výchovy k manželstvu a rodičovstvu. Dovolil by som si uviesť niektoré výsledky výskumu zameraného na podiel rodiny pri výchove k manželstvu a rodičovstvu. Výskum sme realizovali v školskom roku 2004/05 na vybraných stredných školách (gymnázium, SOŠ, SOU) v Banskej Bystrici na vzorke 315 žiakov tretieho ročníka metódou dotazníka. Vzhľadom na rozdielnu početnosť zastúpenia dievčat a chlapcov vo výskumnej vzorke sme výsledky výskumu vzájomne neporovnávali.

Ľudstvo doteraz nenašlo pre zdravý vývin dieťaťa vhodnejšie prostredie, ako je prostredie rodiny. Pritom každá rodina má svoju špecifickú, neopakovateľnú klímu. Rodina nám dáva pocit spolupatričnosti a tradície, dodáva nám silu a zmysel, ukazuje nám, kto sme. To, čo v živote najviac potrebujeme – lásku, porozumenie, istotu, komunikáciu, úctu a dobré vzťahy – má svoje korene práve v rodine. „Domov je tým najsilnejším faktorom, ktorý určuje, ako je mladý človek šťastný, bezpečný a vyrovnaný, ako sa správa k dospelým, kamarátom alebo deťom, ako verí sám sebe a ako reaguje na nové alebo neznáme situácie. Bez ohľadu na to, koľko rôznych vplyvov na mladého človeka pôsobí, je vplyv domova v jeho živote najhlbší.“ (Cambell, 1993, s. 7)

Odpovede 95,6% respondentov na otázku: „Čo pre vás osobne znamená pojem domov a rodina?“ v podstate korešpondujú s odpoveďou jedného žiaka z gymnázia, ktorý uviedol: „Pojem domov pre mňa znamená bezpečné miesto, miesto, kde môžem vždy bez obáv prísť a kde budem vítaný. Rodina je podľa mňa okruh ľudí, ktorým môžem vždy veriť, na ktorých sa môžem vždy spoľahnúť.“

Vytvorenie priaznivého rodinného prostredia, schopnosť realizovať kvalitný rodinný život je jedna z najťažších úloh človeka v živote. Harmonická rodina s dobrými citovými väzbami, s atmosférou vzájomnej dôvery a úcty, vzbudzujúca u členov rodiny pocit istoty a bezpečia má priaznivý dopad na celé výchovné pôsobenie rodiny.

Stála prítomnosť obidvoch rodičov v rodine je nepostrádateľnou podmienkou zdravého duševného a telesného vývinu dieťaťa. Z tohto aspektu sa nám môže javiť, že 88,9% respondentov, ktorí uviedli, že žijú v úplnej rodine, má oproti 11,1% respondentov, ktorí žijú v neúplnej rodine, vytvorené určité základné predpoklady zdravého osobnostného vývinu. Úplná rodina však nie je absolútnou zárukou plnenia svojich funkcií. Rôzne, predovšetkým sociologické výskumy poukazujú na problém reálnej prítomnosti rodičov v rodine. Výsledky týchto výskumov dokazujú, že okrem tzv. formálne neúplných rodín (t.j.

slobodné matky, alebo chýba jeden z rodičov po rozvode či úmrtí manželského partnera) sa v našej spoločnosti vyskytuje celý rad neformálne neúplných rodín. Sú to rodiny, ktoré opustil jeden z rodičov bez rozvodu manželstva, ďalej ide o dlhodobú neprítomnosť niektorého z členov rodiny, napr. zo zdravotných dôvodov, podnikatelia, práca v zahraničí. Vysoká zamestnanosť žien, pretože jeden plat nestačí, prináša celý rad negatívnych dôsledkov, ako je napr. ich preťaženosť a z toho vyplývajúci nedostatok času pre rodinu, pre deti.

Výskumy rodiny potvrdzujú, že v rodinách výrazne ubudol spoločne strávený čas ako i spoločné činnosti, posedenie okolo rodinného stola sa stáva vzácnosťou, mnohé rodiny sa vyznačujú chronickým nedostatkom času na seba. Podľa výsledkov prieskumov otec u nás hovorí s dieťaťom priemerne len 9 minút denne, matka 24 minút denne (Zelina, 1994).

Najvhodnejšie podmienky pre celkový rozvoj dieťaťa má úplná rodina. Funkcie matky a otca sú nezastupiteľné, pričom vzájomný vzťah rodičov formuje dynamiku rodinného života. Rodičia sú pre dieťa stelesnením prirodzenej ochrany, vystupujú ako autorita a zároveň sú mu vzorom a modelom správania.

Na otázku: „Napište päť vlastností, ktoré si najviac ceníte u matky“, dievčatá uviedli: 92,1% láska, 88,3% porozumenie, 87,3% dôvera, 86,7% tolerancia, 86% spoľahlivosť. Chlapci si najviac vážia: 92,1% starostlivosť, 90% láska, 88,9% pracovitosť, 88,3 dôvera, 87% zodpovednosť. U otca si dievčatá najviac vážia: 92% pracovitosť, 91% dobrosrdečnosť, 90% rozvážnosť, 89% zásadovosť, 86% zmysel pre humor. Chlapci odpovedali nasledovne: 83% priateľskosť, 82% inteligenciu, 79,2% rozhodnosť, 78% praktickosť, 77,8% zmysel pre humor. Zaujímavým zistením je skutočnosť, že medzi vlastnosti, ktoré si najviac cenia u otca, uviedli na piatom mieste chlapci i dievčatá zmysel pre humor. Význam zmyslu pre humor, predovšetkým pri utváraní priaznivej klímy v rodine, je všeobecne známy. Rodinná klíma je výsledkom vzájomných

interakcií členov rodiny pri určitom výchovnom štýle a kvalite vzťahov. Výchovný štýl chápeme ako celkovú interakciu a komunikáciu rodičov s deťmi.

Za základné výchovné štýly považujeme (Šimová, 1998):

1. Demokratický, integračný. Je to štýl, ktorý je založený na rodičovskej zodpovednosti, náročnosti, rozvážnosti, dôslednosti, dôvere a vzájomnej úcte. Vo výchovnom pôsobení dominuje pozitívna motivácia.
2. Autoritátorský, autokratický. Vo výchovnom pôsobení dominuje negatívna motivácia. Príkazy, zákazy, tresty. V konečnom dôsledku sa potláča samostatnosť, iniciatíva dieťaťa. Znižuje sa jeho sebadôvera, sebavedomie.
3. Premisívny, liberálny. Vyznačuje sa pasívnym prístupom rodiča k dieťaťu, ktorý hraničí až s nezáujmom o dieťa. V rodine chýba jasný výchovný program. Citové väzby sú nedostatočné, dieťa môže pociťovať nedostatok lásky, čo môže v konečnom dôsledku viesť k hľadaniu zázemia mimo rodiny.

Z celkového počtu respondentov, 54% respondentov odpovedalo, že žije v rodine, kde dominuje autokratický výchovný štýl, 31,8% uviedlo, že žije v rodine, pre ktorú je charakteristický demokratický výchovný štýl a 14,2% liberálny štýl.

S uplatňovaním jednotlivých výchovných štýlov úzko súvisí aj dodržiavanie práv dieťaťa v rodine. Stabilita rodiny je podmienená dodržiavaním základných práv a psychologických potrieb dieťaťa v rodine. Realita je však taká, že Deklarácia práv dieťaťa prijatá v UNESCO a Konvencia OSN o právach dieťaťa schválená Valným zhromaždením OSN dňa 20. novembra 1989 je zo strany určitej časti rodičov opakovane porušovaná.

Na otázku: „Napíšte päť práv, ktoré vám v rodine prislúchajú, resp. ktoré by vám mali rodičia priznať.“, respondenti uviedli: 88,3% dodržiavanie práva na šťastný domov, 87,3% práva na osobnú slobodu, 86% právo na vzdelanie, 85,4%

právo na vlastné súkromie, 85,1% právo na vlastné záujmy. Odpovede na otázku: „Napíšte päť práv, ktoré vám rodičia upierajú, resp. vo vzťahu k vám porušujú“, boli nasledovné: 87% právo na vlastný názor, 86,7% obmedzovanie osobnej slobody, 85,1% právo na uplatňovanie svojich záujmov, 84% právo na financie, 81% právo na výber školy.

Vo všeobecnosti platí, že tam kde absentuje vzájomná láska a úcta založená na dôvere a vzájomnom rešpektovaní, tam rodina nefunguje. Práva a povinnosti členov rodiny by mali byť jasne stanovené, ich porušovanie, resp. nedodržiavanie v konečnom dôsledku vedie k oslabeniu súdržnosti rodiny a k narušeniu vzťahov v rodine. Najnovšia správa o demografickej situácii v krajinách Európskej únie hovorí, že rodina, ktorá bola v minulosti inštitúciou, plniacou úlohu sociálnej integrácie, sa stáva v súčasnosti akousi dohodou medzi dvoma jedincami, zameranými na vlastné uspokojenie. Po dosiahnutí osobného uspokojenia dochádza často k rozpadu rodiny. Spolu s týmto negatívnym vývojom môžeme pozorovať aj zmeny hodnôt v rodine. V spoločnosti sa stretávame s určitým paradoxom. Na jednej strane je to významný príklon a úcta k všeľudským hodnotám, na druhej strane sa naša spoločnosť odvracia zvlášť od hodnôt, ktoré súvisia s rodinou.

V realizovanom výskume sme zistili, že najväčší význam pre 93% respondentov má hodnota mať vysokú životnú úroveň, 92% respondentov uviedlo zdravie, 91,4% vzdelanie, 86% založiť si rodinu, 85,1% mať dobrých priateľov.

Na hodnotovú orientáciu mladých ľudí vplýva aj široké sociokultúrne a ekonomické prostredie spoločnosti. Zmeny, ktorými prechádza naša spoločnosť, sa bezprostredne premietajú do životných podmienok rodín a determinujú ich hodnotový systém. Ak by sme chceli získať objektívnejší obraz o hodnotových orientáciách mladých ľudí, bolo by nutné doplniť získané údaje o postojoch respondentov skúmaním ich konkrétnych aktivít.

Pre tvorbu hodnotovej orientácie mladých ľudí majú veľký význam životné vzory a ideály. 84,1% respondentov považuje za svoj životný vzor svojich rodičov. Pozitívne boli aj odpovede na otázku: „Chceli by ste si založiť takú rodinu, v akej žijete teraz?“ 26% respondentov odpovedalo určite áno, 44,5% uviedlo asi áno, 20% asi nie a 9,5% určite nie. Odpovede určite áno a asi áno považujeme za kladné hodnotenie rodiny. 70,5% respondentov vyslovilo spokojnosť so svojou rodinou. Hypoteticky môžeme predpokladať, že ich rodina im slúži ako vzor a jej zvnútornený model si odnesú do ďalšieho života a budú sa snažiť vytvoriť si podobnú rodinu.

Na otázku: „Ktorý vek považujete za najvhodnejší na uzatvorenie manželstva u ženy a ktorý u mužov?“, respondentmi uviedli:

Tabuľka 1: Predpokladaný vek uzatvorenia manželstva

	Žena	Muž
do 18 rokov	1,6%	0,6%
18 – 19 rokov	3,8%	1,6%
20 – 22 rokov	43 %	13,2%
23 – 25 rokov	41,5%	27,9%
26 – 29 rokov	9,2%	54 %
30 – 35 rokov	0,6%	2,1%
36 a viac	0,3%	0,6%

Za optimálny vek uzatvárania manželstva respondenti považujú u ženy vek 20 – 25 rokov, u muža respondenti uviedli vek 23 – 29 rokov. V súčasnej dobe popri psychickej a fyzickej zrelosti na manželstvo a rodičovstvo, čoraz väčší význam nadobúda aj zrelosť sociálno-ekonomická. Nový spoločenský jav, nezamestnanosť, výrazne ovplyvňuje spôsob života jednotlivých rodín. Rodina citlivo vníma stratu pracovnej perspektívy, obavy o prácu a budúcnosť rodiny, s tým spojené pocity poníženia, straty dôvery vo vlastné schopnosti. Novým javom je vnímanie rodičov deťmi i prežívanie vzťahu manželov v situácii, keď

jeden z nich stratí prácu. Tieto skutočnosti sú o to vážnejšie, ak si uvedomíme fakt, že elementárnym predpokladom procesu rozvoja osobnosti človeka sú sociálne istoty, vrátane základnej istoty, ktorou je práca. 79,4% respondentov na otázku: „Čo považuješ za najdôležitejšie preto, aby mohlo mladá rodina fungovať optimálnym spôsobom?“ odpovedalo, že materiálne a finančné zabezpečenie.

Aj keď výber životného partnera začína poznaním seba samého „... rozumné je vyhnúť sa, čo najďalej alkoholikovi, hysteričke, žiarlivcovi, rozmaznanému egoistovi, výraznému pedantovi a rôznym zvláštnym psychopatickým povahám.“ (Štúr, 1985, s.3). Voľba životného partnera patrí medzi najdôležitejšie rozhodnutia života človeka. Je všeobecne známou skutočnosťou, že pri výbere a hodnotení partnera zohráva významnú úlohu celá rada faktorov, ktoré navzájom spolupôsobia. Sú to predovšetkým: vonkajší vzhľad, temperament, charakterové rysy, emocionálne väzby, aspirácie, sociálne začlenenie, záujmy, vekový rozdiel, vzdelanie, inteligencia, rodinné zázemie. Z odpovedí respondentov na otázku: „Napíš päť charakteristických vlastností, ktoré by mal mať tvoj budúci životný partner.“, sme zostavili nasledovné poradie: 87% respondentov uviedlo úprimnosť, 86% pochopenie, 85% toleranciu, 84% vernosť, 83% spoľahlivosť, 82% zodpovednosť, 81% inteligenciu. Medzi vlastnosti, ktoré by respondentom najviac prekážali u svojich partnerov patria: 88% neúprimnosť, 85% nevera, 83% sebeckosť, 82% arogancia, 81% žiarlivosť, 80% nevzdelanosť, 78% alkoholizmus.

Kvalita vzťahu závisí vždy od jednotlivcov, ktorí ho vytvárajú. Akí sú ľudia, taká je ich láska. Láska je nerozlučne spojená s ľudskou osobnosťou. Svetoznáma psychologička a sexuologička Barbara De Angelis (1995), hovorí o šiestich kritériách, ktoré by mal partner spĺňať, aby bolo možné s ním žiť:

1. Ochota pracovať na svojom osobnom raste,
2. citová otvorenosť,
3. poctivosť,

4. dospelosť a zodpovednosť,
5. vysoká sebaúcta,
6. pozitívny prístup k životu.

Odpovede respondentov na otázku: „Čo očakávaš od svojho budúceho partnera v rodinnom živote?“ boli veľmi rôznorodé, no v podstate korešpondovali s uvedenými kritériami. Medzi najviac frekventované patrili: lásku, úprimnosť, pochopenie, psychickú a materiálnu podporu, dôveru, toleranciu, vernosť, oporu, pomoc pri výchove detí, vzájomnú úctu, akceptáciu, ochotu znášať spolu nielen radosti, ale i starosti, spoľahlivosť, spoluprácu, zhodu v názoroch, zmysel pre humor, pomoc pri domácich prácach a iné.

Na základe uvedených výsledkov výskumu môžeme konštatovať, že respondenti prejavili kladný postoj k rodine, uvedomujú si dôležitosť a význam rodiny pre ich ďalší život. Životná sila stromu závisí od jeho koreňov. Takisto vitálnosť človeka závisí od nemateriálnych koreňov, ktoré tvoria jeho identitu. Bez rodiny nemôže existovať národ, ani myšlienka zjednotenej Európy. Preto je dôležité zastaviť či už skryté, alebo otvorené útoky, ktoré sa vedú proti rodine. Ako hovorí Ján Pavol II.: „Rodiny sú dnes omnoho zraniteľnejšie, slabšie, ľahšie podliehajú útokom, ktoré oslabujú a často doslova ničia ich stabilitu.“ (Elliot, 1998, s. 41). Rodine je potrebné pomáhať, rodinu je potrebné vyzvať na spoluprácu pri riešení globálnych problémov ľudstva. Život človeka je prvou a najdôležitejšou hodnotou. Človek, spoločnosť, ktorá si nectí, neváží život, je odsúdená na dezintegráciu, odlúčenie a úpadok.

Summary: The problematical character of education towards marriage and parentage belongs to the actual matters of today's society. Education towards marriage and parentage has its roots in a family. The research which was carried out in the school year 2004/05 at chosen secondary schools in Banská Bystrica, has with its results confirmed that to reach a favourable family background, the ability to carry out a quality family life is one of the most difficult roles of

a person in his life. A family presents an institution, which can most contribute to the development of personal maturation of a young person as a necessary condition of a harmonical marriage and a functional family.

Literatúra:

CAMBELL, R. 1993: Hledám svou cestu. Praha: Návrat, 1993. ISBN 80-85495-22-8.

DE ANGELIS, B. 1995. Tajemství partnerství aneb hodíme se k sobě? Praha: Talpress, 1995.

ELLIOT, P.J. 1998. Katolícka cirkev a sexuálna výchova. Bratislava: Serafín, 1998. ISBN 80-8531-098-8.

LENCZOVÁ, T. 1994. Rodina a veci verejné v nových podmienkach. In: Pedagogické revue, roč. XLVI, 1994, č. 5-6, s. 253-257.

ŠIMOVÁ, E. 1998. Výchova k manželstvu a rodičovstvu. In: Psychológia rodiny. Košice: PeGas, 1998, s. 11-128. ISBN 80-967901-0-2.

ŠTÚR, I. 1985. To najdôležitejšie o rodine. Bratislava: UZU, 1985, s.3.

ZELINA, M. 1994. Rodina a výchova. In: Pedagogická revue, roč. XLVI, 1994, č. 5-6, s. 204-212.

PhDr. Juraj Šatánek, CSc.
Katedra pedagogiky a psychológie
Fakulta humanitných vied UMB
Tajovského 40
974 01 Banská Bystrica
Slovenská republika
e-mail: sataneek@fhv.umb.sk

Rodinné prostredie ako základ asertívnych zručností dospievajúceho človeka

Zlata Vašašová

Anotácia: *Príspevok hovorí o rodinnom prostredí ako o mikroprostredí človeka v procese socializácie, ktoré umožňuje každému jedincovi získať a rozvíjať sociálne zručnosti. Pojednáva o funkciách a interakcii v rodine, ich význame pri formovaní osobnosti a získavaní asertívnych zručností v období adolescencie.*

Rodina – s týmto pojmom sa človek stretáva už od svojho narodenia. Každý z nás sa narodí do úzkeho sociálneho prostredia, ktoré je jedinečné a špecifické. Poskytuje jedincovi zázemie, bezpečie, ale aj kontakt s okolitým svetom. Okrem toho dáva človeku základné podmienky pre rast a vývoj, uspokojuje jeho potreby a požiadavky. Rodinné prostredie, vzťahy medzi členmi rodiny, ich súhra, komunikácia, riešenie problémov, to všetko sú modely správania, ktoré si človek odnáša z pôvodnej rodiny. Psychológia rodiny často poukazuje na jav, že správanie každého člena rodiny je podmienené jej fungovaním predovšetkým v týchto smeroch:

- Osobné fungovanie, kde ide o spokojnosť členov v rodine so svojou pozíciou a rolou.
- Manželské, partnerské fungovanie je to vzájomný súlad a spokojnosť so sexuálnym životom partnerov.
- Rodičovské fungovanie, prejavuje sa zodpovednosťou za výchovu detí a spokojnosť s rolou rodiča.
- Socioekonomické fungovanie, zahŕňa ekonomickú úroveň rodiny a jej sociálne začlenenie. (Sobotková, 2001,s.42).

V každej rodine je iný a určite zložitý systém, ktorý vyvoláva možnosti interakcie a vzájomnej súdržnosti, či komunikácie. Systém v rodine zabezpečuje utváranie vzorcov správania sa medzi členmi a tým robí každú rodinu jedinečnou. Najčastejšie sa uvádzajú v rodinných systémoch tieto dimenzie:

1. **dominancia** -súvisí s mocou v rodine. Normálne rodiny, ako uvádza odborná literatúra majú rozlíšené, symetrické a jasné mocenské štruktúry. Zatiaľ čo dysfunkčné sa vyznačujú buď vysokou alebo nízkou dominanciou. Vysoká dominancia bráni adaptabilite rodiny.
2. **city** – zahrňujú emocionálne reakcie a vzťahy. Tieto môžu byť pozitívne alebo negatívne, čím je ovplyvnená miera súdržnosti, spolupatričnosti a pod.
3. **komunikatívne zručnosti** – ide o schopnosť členov rodiny používať reč verbálnu a neverbálnu v súlade, vyjadrovať sa priamo a jasne a zrozumiteľne.
4. **výmena informácií a inštrumentálne správanie pri riešení problémov**, kde ide o schopnosť využívať reč pri odovzdávaní informácií a tiež pri riešení problému. Vo funkčnej rodine sa reč používa na riešenie problémov, v dysfunkčnej len na splnenie nutných požiadaviek
5. **konflikt ako stupeň otvoreného napätia** – vo fungujúcich rodinách je konflikt na vyriešenie problémov, vyčistenie názorov, v dysfunkčných rodinách je neustále otvorený alebo chýba.
6. **podpora, vzájomná starostlivosť, rešpektovanie, porozumenie, ocenenie** (Sobotková, 2001, s. 46).

Fungovanie každej rodiny sa prispôsobuje výchove ďalšej generácie, odovzdávaniu skúseností, kontakt s okolitým svetom, zvládanie rozličných situácií a pod. Každý jedinec v jednotlivých vývinových obdobiach prechádza procesom socializácie, v ktorom sa formuje jeho osobnosť. Tento proces prebieha predovšetkým napodobňovaním správania rodičov a dospelých ľudí.

Vývinová psychológia uvádza, že dieťa už v období batolaťa je schopné napodobňovať správanie svojich rodičov a dospelých ľudí s ktorými prichádza do kontaktu. Je známy jav, že prvé známky empatie sa prejavujú u detí okolo druhého roku života. Empatia je základ narábania s citmi nielen svojich, ale aj iných ľudí. A práve v rodine sa každý naučí pracovať so svojimi emóciami pozitívne alebo negatívne. Podľa D.Golemana (1997), aby sme s citmi vedeli narábať čo najcitlivejšie, človek sa musí naučiť sebaovládaniu a empatii. Ak takúto zručnosť človek nemá stáva sa arogantný a necitlivý voči ostatným ľuďom, čo sa môže prejsť v negatívnych medziľudských vzťahoch, neschopnosti komunikovať, či uplatniť sa medzi ľuďmi. Narábanie s citmi patrí do sociálnych zručností človeka, ktoré získava priamo výchovou. Jednou z kľúčových podmienok s nimi pracovať je poznať svoje emócie a vedieť ich prejavovať. V mnohých kultúrach však prejavy citov sú považované za neslušnosť, a povedať „nie“ je vôbec neprípustné a neprijateľné. V našej kultúre je rodinné pôsobenie na chlapcov a dievčatá odlišné a preto môžeme povedať, že ženy sú pre zvládanie a prejavy citov lepšie pripravené do života než muži. Tak ako navzájom na seba pôsobia členovia každej rodiny, taký základ a vklad si odnášame do ďalšej rodiny, „jeden na druhého prenášame a jeden od druhého zasa získavame“ (Goleman, 1997, s.115).

Pojem asertivita sa udomácnil aj v našom slovníku a znamená presadiť sa a nieť zodpovednosť za svoje správanie. Aj tejto sociálnej zručnosti sa jedinec učí od ranného detstva. Už obdobie batolaťa je typický negativizmus, čo je ale opakom asertivity. Dieťa v tomto období často odmieta splniť požiadavky rodiča. Často sa dieťa usiluje robiť mnohé činnosti samé, ale nedokáže ich robiť tak ako si to dospelí predstavujú. Negativizmus a snaha dieťaťa o čoraz väčšiu samostatnosť ukazuje, že dieťa si plne uvedomuje seba samého, svoju osobnosť. Mnohé deti rodičov privádzajú do zúfalstva, pretože odmietajú všetko (Oravcová, 2000). V rodine kde sa pestujú asertívne prejavy správania je potrebné začať od citov a ich prejavov navonok. Je na rodičoch, ako dokážu

uplatniť svoje požiadavky voči dieťaťu, aby boli pre neho čo najpriateľnejšie a akceptovateľné. Pokojný, chápatelý ale dôsledný postoj dospelých, ktorí stanovujú presné hranice správania dieťaťa napomáhajú k prekonaniu tohto kritického obdobia. Je samozrejmé, že aj dieťa musí pochopiť, že rodič má nárok vyžadovať od neho určité pravidlá správania, pretože to prináša do vzťahov porozumenie a spokojnosť. Rodinné prostredie spočiatku je pre dieťa záštitou a ochranou pred negatívnymi javmi, ale postupne sa táto zodpovednosť stáva len sporadickou a prenáša sa na samotného jedinca, čím musí niesť dôsledky a zároveň vedieť čeliť rôznym nástrahám a situáciám.

Obdobie dospievania vo vývinovej psychológii je často charakterizované ako kritické a poznačené rozkolísanosťou citov a prílišnou precítlivosťou. Podobne ako batola, aj adolescent často odmieta splniť požiadavky rodičov, alebo iných dospelých. Oproti batolaťu je na tom oveľa lepšie v usudzovaní, pretože už chápe zmysel niektorých pre neho nezmyselných požiadaviek, len sa to stále prieči jeho jástvu a tzv. obave zo straty uznania zo strany dospelých. Dospievanie je spojené so zvýšenou potrebou sebapoznania, sebareflexie a utvárania sebaobrazu. Predstavy o sebe sa spájajú do zložitého systému, ktorý je vytváraný jednak pôsobením vnútorného prežívania zo seba a tiež pôsobením vonkajšieho prostredia t.z. prijímania a odmietania mladého človeka v sociálnom prostredí.

Vznik pozitívneho sebaobrazu a sebapojmu je pre mladého človeka dôležitý, pretože mu umožňuje nájsť si miesto v sociálnych skupinách, utvárať medziľudské vzťahy, prezentovať svoje ja a presadiť sa medzi ľuďmi. V období dospievania mladí ľudia chcú byť rýchlo dospelými, chcú aby ich uznávali, a brali ich názory, akceptovali ich požiadavky jednoducho predpokladajú, že dospelosť je zárukou slobody a možností uplatnenia svojich záujmov. Málo ktorý si uvedomuje, že život dospelých sa spája nielen s možnosťou robiť si čo chcem a kedy chcem, ale aj s pravidlami a povinnosťami, ktoré nie sú vždy pre človeka príjemné a často sa mu do ich vykonania nechce. Preto dospievajúci

často nechápu, že v živote je potrebné robiť aj také činnosti, ktoré sa človeku nepáčia a momentálne na ne nemáme chuť.

Asertivita vedie človeka k tomu, aby uplatňoval svoje práva a požiadavky a tiež aby niesol za svoje správanie zodpovednosť. V asertívnom správaní u mnohých autorov (Medzihorský, 1991, Novák, Capponi, 2004) sa uvádzajú asertívne princípy, ktoré si každý z nás osvojuje výchovou a umožňujú človeku brániť sa manipulatívne správaniu zo strany ostatných ľudí, ale bohužiaľ niektorým ľuďom dávajú možnosť manipulovať s ostatnými ľuďmi. Medzi tieto princípy patrí:

1. Máš právo sám posudzovať svoje správanie, myšlienky a city a niesť zodpovednosť za ich dôsledky.

Je to princíp, ktorý smeruje človeka k tomu, že je len na ňom ako sa rozhodne správať, ale za každé zlé správanie sa musí súdiť sám a hľadať vinu v sebe samom. Od tohto prvého pravidla sa odvíjajú aj ďalšie.

2. Máš právo neponúknuť žiadne výhovorky či ospravedlnenia svojho správania.

Toto právo umožňuje bez akýchkoľvek sebaobviňovaní nehľadať výhovorku pre svoje rozhodnutie, ak to jedinec nechce.. Je len na človeku ako zváži svoje správanie a prinesie mu uspokojenie, alebo sa bude vyhovárať prečo tak konal ako konal.

3. Máš právo posúdiť, či a nakoľko si zodpovedný za problémy iných. Toto právo sa prieči so známym výrokom, že keď ku sebe niekoho pripútaš si za neho zodpovedný. Čiže často si pripúšťame vinu za správanie svojich najbližších a často máme pocit zodpovednosti a záväzkov voči inštitúciám v ktorých pracujeme, aj za ľudí s ktorými prichádzame v práci do kontaktu.

4. Máš právo zmeniť svoj názor.

Je to právo, kedy človek môže zmeniť svoj názor, ktorý doteraz zastával. Dospelí majú niekedy tendenciu o ľuďoch, ktorí menia svoj názor hovoriť že sú nezodpovední. Z etického hľadiska je dôležitejšie, či sa človek zmenou

názoru dostal bližšie ku pravde. Za každé svoje nové rozhodnutie si každý opäť nesie zodpovednosť.

5. Máš právo robiť chyby a byť za ne zodpovedný.

Toto právo poukazuje na to, že človek nie je neomylný, robí v živote chyby. Je to prirodzené a nikto sa za to nemusí hanbiť, avšak za každú chybu si musí vedieť niesť dôsledky.

6. Máš právo povedať „ja neviem.“

Aj keď sociálny mýtus hovorí že rodičia a učitelia by mali vedieť všetko, nie je na škodu niekedy priznať že niečo, čo neviem. Je to oveľa prijateľnejšie ako si vymýšľať a klamať.

7. Máš právo byť nezávislý na dobrej vôli ostatných ľudí.

Toto právo poukazuje na to, že nie s každým človekom môžeme mať len dobrý vzťah. A každé nevhodné správanie voči nám môžeme kedykoľvek odmietnuť.

8. Máš právo robiť nelogické rozhodnutia

Toto právo hovorí o tom, že človek nie je robot a neustále musí robiť rovnaké operácie, nie je možné vylúčiť, že osvedčené spôsoby správania sa nám nemusia osvedčiť a preto siahame aj po takých ktoré sa nám zdajú nelogické, ktoré nemusíme zdôvodňovať.

9. Máš právo povedať „ja ti nerozumiem.“

Toto právo nás oslobodzuje v tom, že nie vždy a za každých okolností sa musíme vcítiť do prežívania iných ľudí a porozumieť im. Človek nie je vybavený tak, aby vedel čítať myšlienky iných a preto pokojne môže povedať, že tomu druhému nerozumie, poprípade sa spýtať, čo vlastne od neho chce a požaduje.

10. Máš právo povedať „je mi to jedno:

Toto právo hovorí, že nemusíme byť stále perfektný a kludne povedať, že máme na to iný názor a dokonca je nám to jedno. Pri tomto pravidle nemusíme sa dať tlačiť inými k múru, pretože chcú naše zdokonalenie,

musíme vedieť rozoznať, čo nám ľudia vnucujú a nebáť sa vzoprieť, keď to nepokrýva našu predstavu.

11. Máš právo sa rozhodnúť, či budeš asertívny alebo nie.

Toto právo nebolo pôvodne zahrnuté u zakladateľa asertivity Smitha. Bolo pridané užívateľmi asertivity a hovorí, že človek ktorý si osvojil asertívne zručnosti, sa môže rozhodnúť sám, kedy a ako ich v živote uplatní (Oravcová, 2002).

Asertívne zručnosti si mladý človek osvojuje nielen v rodine, ale formujú sa počas celého života. Nie je jednoduché pre dospelávajúceho človeka nájsť vždy to najlepšie riešenie problému, voľiť ten najvhodnejší spôsob správania, dokázať tlmiť svoje rozkolísané city a pritom uplatniť svoje práva tak, aby neublížil sebe, ani ostatným ľuďom. Práca s emóciami si vyžaduje veľa trpezlivosti a porozumenia predovšetkým zo strany všetkých rodičov a dospelých ľudí, ktorí pracujú s dospelávajúcimi jedincami. Umením každého človeka je schopnosť vedieť správne použiť spôsoby správania asertívneho, pasívneho a niekedy aj agresívneho. Všetko je možné sa naučiť a ďalej v živote rozvíjať.

Summary: The paper deals with family background like micro background of person in process of socialization, which provides to gain social skills for each individual. It disserts on functions and interaction in family, its importance to forming of personality and assuming of assertive skills in adolescent life period.

Literatúra:

GOLEMAN, D.1997: *Emoční inteligence. Praha: Columbus, 1997,ISBN 80-85928-48-5*

MEDZIHORSKÝ, Š.1991: *Asertivita. Praha: Elfa, 1991, ISBN 80-9000197-1-4*

MICHALČÁKOVÁ,R.-JELÍNEK, M. 2002. In: *Děti, mládež a rodiny v období transformace. Sborník prezentací na sympóziu usporiadanom FSS Masarykovej univerzity, Brno, 2002, ISBN 80-86598-36-5*

NOVÁK, T.- CAPPONI, V. 2004: *Asertivně do života. Praha: Grada, 2004, ISBN 80-247-0989-9*

ORAVCOVÁ, J. 2000. *Vývinová psychológia. Banská Bystrica: FHV UMB, 2000, ISBN 80-8055-421-8*

ORAVCOVÁ, J. 2002. *Interpersonálna interakcia. Banská Bystrica: FHV UMB, 2002, ISBN 80-8055-690-3*

SOBOTKOVÁ, I. 2001: *Psychologie rodiny. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-559-8*

PhDr. Zlata Vašašová, PhD.
Katedra pedagogiky a psychológie
Fakulta humanitných vied UMB
Tajovského 40
974 01 Banská Bystrica
t.č. 446 75 56
e-mail: vasasova@fhv.umb.sk

Vplyv štýlov výchovy v rodine na asertívne správanie adolescentov

Zlata Vašašová

Anotácia: Príspevok sa zaoberá hľadaním súvislostí medzi spôsobom rodinnej výchovy a asertívnym správaním stredoškolákov. Autorka sa pokúsila, na základe výskumu zistiť vzťah medzi jednotlivými rodinnými štými, kde ide o emocionálny vzťah rodičov k dieťaťu a vedenie rodinnej výchovy, a asertívneho správania adolescentov.

Úvod

Od narodenia je dieťa členom nejakej sociálnej skupiny, ktorá pôsobí na jeho osobnosť. Rodina sa považuje za mikroprostredie, ktoré je miestom, kde dieťa uspokojuje svoje potreby, poskytuje mu kontakt so sociálnym prostredím, stretáva sa tu s prvými obmedzeniami a modelmi správania sa. Bez starostlivosti členov rodiny by dieťa nemohlo existovať a prirodzene sa vyvíjať. Vplyv rodiny na psychiku človeka je silný a stimuluje formovanie osobnosti priaznivo, alebo útlmovo. Rodina, ako základ sociálnej determinácie ľudskej psychiky, umožňuje jedincovi naučiť sa existovať v sociálnom prostredí, prijímať ho a zároveň prispôbovať. V rodine človek získava prvé vedomosti, zručnosti, návyky, je zdrojom lásky, porozumenia spolupatričnosti, je jednoducho pre každého domovom. Aj napriek historickým premenám, ktorými prešla a ešte stále prechádza súčasná rodina, môžeme povedať, že ľudstvo nič lepšie ako rodina vo svojej civilizácii nevynašlo (Šatánek, 1999).

Osobnosť človeka sa formuje v rodine, ktorá nie je izolovaná od makroprostredia a mezoprostredia. Tieto zasahujú do vzťahov v rodinnom prostredí a ovplyvňujú ich kvalitu. Rodina poskytuje dieťaťu spôsoby správania sa v sociálnej interakcii a komunikácii v malých sociálnych skupinách. Vyžaduje od dieťaťa dodržiavanie určitých noriem a požiadaviek, pričom formuje jeho osobnosť. V každej rodine je iná štruktúra vyznačujúca sa vzťahmi medzi členmi

rodiny, ktoré môžu byť pozitívne alebo negatívne. Kladný vzťah rodičov k deťom umožňuje im formovať si podobný vzťah k sebe a k ostatným ľuďom. Záporný postoj rodičov k deťom spomaľuje proces socializácie, znižuje sa schopnosť dieťaťa vytvárať si pozitívne vzťahy k ľuďom a vytvára sa neschopnosť pri dodržiavaní noriem, pravidiel v sociálnej skupine. Mnohé štúdie tieto fakty potvrdzujú napr. Friendová a Haggard (1948, podľa: Čáp, 1997) zistili, že u jedincov ku ktorým mali silne záporný vzťah rodičia, medzi súrodencami panovala silná rivalita a hoci v zamestnaní dosahovali úspech neustále pociťovali vnútorný nepokoj a nespokojnosť. Helper (1958, podľa: Čáp, 1997)) zistil, že deti, ktoré vyrastali v zápornom rodinnom prostredí, ktoré boli často rodičmi kritizované a otec mal odmietavý postoj k deťom, mali záporný vzťah k sebe samému, čo sa prejavovalo v zníženom sebavedomí. Rodinné prostredie na človeka pôsobí najsilnejšie a zanecháva v jeho správaní celoživotné zručnosti.

Členovia rodiny svojim správaním sú si navzájom vzorom či modelom pri riešení medziľudských situácií, presadzovaní sa, ustupovaní, prispôsobovaní sa požiadavkám a pod., čiže jedinec vystupuje buď asertívne, agresívne, alebo pasívne.

Pojem asertivita sa v poslednom období udomácnil aj v našom slovenskom slovníku. Tento pojem je často prekladaný ako sebaaprezentovanie, ale nie na úkor iného človeka. J. Oravcová (2002) pod asertivitou rozumie konať v záujme svojich cieľov, kontrolovať svoje konanie, nieť jeho dôsledky a zodpovednosť, ale zároveň rešpektovať záujmy iných ľudí, porozumieť im a hľadať primerané spôsoby riešenia. Zakladateľ asertivity M.J.Smith a jeho nasledovníci ako Š. Medzihorský (1991) , V.Capponi, T. Novák(1991) rozlišujú tri základné typy správania sa človeka:

1. pasívne správanie – prejavuje sa u človeka neschopnosťou jasne formulovať svoje požiadavky a potreby. Podobne sa správa aj ku

potrebám iných ľudí, chýba mu istota v správaní, neschopnosť presadiť sa a neustále znižovanie svojho sebavedomia.

2. **agresívne správanie** – je typické u človeka, ktorý sa presadzuje na úkor iných, nevšímajúc si ich práva, či opodstatnené požiadavky. Takýto človek ponizuje a podceňuje všetko okolo seba, za každú cenu sa snaží byť úspešný. Ide mu len o vlastný záujem, ktorý sa snaží dosiahnuť útočnosťou. Agresia však nemusí mať len podobu fyzického útoku, to môžu byť aj sarkastické výpady, ironizovanie znehodnocovanie ľudskej osoby.
3. **asertívne správanie** – je typické pre ľudí, ktorí dokážu presne a jasne definovať svoje city, myšlienky, názory a pod., takýto človek má pozitívny vzťah k ľuďom, vie ich počúvať a je ochotný pristúpiť aj na kompromisu. Asertívne správanie vnáša do vzťahov pohodu a pokoj, prirodzenosť a istotu každého účastníka.

Asertívne správanie predstavuje naučené formy správania, čiže naučené vzorce reagovania v rozličných medziľudských situáciách. Rodinné prostredie, svojimi členmi ich správaním sa voči sebe, čiže spôsobom výchovy a riadenia učí každého svojho člena takýmto vzorcom správania sa. V našom výskume sme sa zamerali na hľadanie vzťahov medzi štýlmi rodinnej výchovy a asertívnym správaním mladého človeka.

Cieľ, metódy výskumu a výskumný výber

Cieľom výskumu, ktorý sme realizovali v školskom roku 2004-2005, bolo odhalenie súvislostí medzi spôsobom výchovy v rodine a asertívnom alebo neasertívnom správaní u stredoškolákov. Predpokladali sme, že pozitívny emocionálny rodinný štýl, ovplyvní pozitívne správanie sa respondentov v bežných situáciách, čiže budú sa správať asertívne.

Vo výskume sme použili dotazník Mapa asertivity (podľa M. Króla, 1988) a Dotazník pre zisťovanie spôsobov výchovy v rodine (podľa J.Čápa a P. Boscheka, 1994).

Dotazník na meranie asertivity Mapa asertivity M. Króla 1988, je viaczložkový dotazník, ktorého cieľom je zistiť spôsoby správania sa človeka v niektorých situáciách bežného života. Tento dotazník nie je validizovaný, ale umožňuje respondentom vyjadriť sa k jednotlivým situáciám a zároveň zistiť, aký typ správania používajú v situáciách spojených s obranou a uplatňovaním svojich práv a tiež v situáciách spojených s narušovaním práv iných ľudí.

Dotazník zisťovania spôsobov výchovy v rodine J. Čápa a P. Boscheka (1994) umožňuje z výpovedí respondentov zistiť výchovné prístupy oboch rodičov a to z hľadiska kvality emocionálneho vzťahu (extrémne kladný, kladný, záporne kladný, záporný) a sily riadenia výchovy (silné, stredné, slabé, rozporné). Na základe kombinácií týchto komponentov, vytvorili autori model deviatich polí výchovy, ktoré sú odlišné rôznym výchovným prístupom.

Polia 1,2,3 sa vyznačujú záporným emocionálnym vzťahom k dieťaťu, ale zároveň ich charakterizuje vysoká (pole 1), slabá (pole 2) alebo rozporná (pole 3) miera kladenia požiadaviek na dieťa, liberálnosť výchovy, alebo veľká prísnosť u jedného alebo oboch rodičov. Dobrý výkon dieťaťa sa v týchto štýloch výchovy považuje za samozrejmosť a väčšinou rodičia zdôrazňujú nedostatky dieťaťa. Dieťa je neustále vystavené kritike, podceňovaniu a výčitkám, čo všetko rodičia urobili a obetovali pre nehodného syna, či dcéru. V rodine kde vládne tento štýl vládne napätie, nepokoj, neustále konflikty. Málo sa vyskytujú spoločné aktivity členov rodiny a ak sú k týmto mladiství donútení, vykonávajú ich s nevôľou a odporom.

Spoločným znakom polí 4,5,6,7,8, je kladný, až extrémne kladný vzťah rodičov k dieťaťu. Klíma v rodine je hodnotená ako pokojná a pohodová. Pri kladnom až extrémne kladnom vzťahu sa deti a rodičia realizujú v spoločných

činnostiach, ktoré vykonávajú s radosťou a nie z donútenia. Rodičia majú pre deti porozumenie nielen keď sa im darí ale aj pri neúspechoch, sú im nápomocní v každodenných a náročných situáciách. Pole 4 je charakterizované silným riadením, čo sa prejavuje vysokou prísnosťou, dôslednosťou, ale zároveň veľkou láskavosťou rodičov. V poli 5 je príznačné stredné riadenie, ktoré je mladistvými prijímané ako veľmi priaznivá rodinná klíma. Vzťahy medzi rodičmi a deťmi sú priateľské, partnerské, plné porozumenia, bez prísnych trestov. Polia 6,8, sa vyznačujú slabým riadením, čo sa prejavuje benevolentným správaním rodičov k dieťaťu, vzniká slabá kontrola, časté vyhovenie požiadavkám dieťaťa. Pole 7 je typické rozporným riadením jedného alebo oboch rodičov. Podľa toho, ktorý z nich viac ovplyvňuje dieťa (či ten so silným, alebo slabým riadením) je pre tento spôsob výchovy príznačný buď láskavá prísnosť alebo láskavá voľnosť. Emocionálna klíma v rodine je priaznivá, priateľská a na osobnosť dieťaťa pôsobí pozitívne.

Pole 9 umožňuje respondentom označiť jedného z rodičov za extrémne záporného, alebo extrémne kladného vo vzťahu k dieťaťu. Vzhľadom k tomu, že výskyt v tomto poli je obvyčajne veľmi nízky, autori nerozlišili podskupiny podľa rôznych druhov výchovného pôsobenia.

Pri analýze údajov sme použili Studentov T-test a Mann-Whitneyov U test pri overovaní štatistickej významnosti rozdielov medzi podskupinami respondentov.

Výskumný výber tvorilo 194 žiakov stredných škôl, z toho 105 žiakov SOU (54,1%), 59 žiakov gymnázií (30,4%) a 30 študentov SŠ (15,5%). Vzhľadom k tomu že do výskumu bolo zapojených málo žiakov zo stredných odborných škôl, pristúpili sme ku vytvoreniu len dvoch skupín a to respondentov z SOU (54,1%) a stredných škôl (45,9%). Vo výskumnom výbere prevládali dievčatá (61,9%) oproti chlapcom (38,1%). Vek respondentov sa pohyboval v rozmedzí 15,5 – 17,3 roka.

Výsledky výskumu

Výsledky Dotazníka merania spôsobov rodinnej výchovy poukázali na to, že najfrekvencovanejší a najviac uvádzaný spôsob výchovy sú polia 3 a 6 (tabuľka 1). Prevažujúci spôsob výchovy v týchto poliach a teda aj v uvádzaných rodinách je charakteristický záporným emocionálnym vzťahom k dieťaťu a rozporným riadením výchovy jedného alebo oboch rodičov (34,7%) a za ním nasledoval kladný emocionálny prístup a stredne silné riadenie (24,7%). Vo výskumnom výbere ani jeden respondent neuviedol pole 4 a v poli 8 (extrémne kladný vzťah, slabé riadenie) sa vyskytli len dve výpovede, preto sme ho pripojili ku spôsobu výchovy poľa 6 (kladný vzťah, stredné riadenie).

Tabuľka 1: Frekvencia spôsobov výchovy v rodine

Pole	1	2	3	5	6	7	9	Spolu
N	14	24	67	15	48	18	8	194
%	7,2	12,4	34,5	7,7	24,7	9,3	4,1	99,9

Zdroj: Vlastné spracovanie

Pri vyhodnotení dotazníka Mapa asertivity sme porovnávali asertívne správanie medzi školami, pohlaviami a chceli sme vedieť, či je nejaký rozdiel v asertívnom správaní žiakov pochádzajúcich z mesta alebo dediny. Výsledky výskumu poukázali na to, že rozdiely v asertívnom správaní medzi žiakmi jednotlivých stredných škôl nie sú čo poukazuje tabuľka 2. Priemerná hodnota (AM) celého výskumného výberu je 18,21, pričom smerodajná odchýlka je 8,04. Z tabuľky môžeme vidieť, že štatisticky významné rozdiely medzi žiakmi SOU, stredných odborných škôl a gymnázií nie sú, čiže môžeme povedať, že asertívne správanie na všetkých typoch stredných škôl je približne na rovnakej úrovni.

Tabuľka 2: Výskyt asertívneho správania na jednotlivých typoch stredných škôl

ŠKOLA	AM-priemerná hodnota	Std-štandardná odchýlka
SOU	17,05	8,02
G	18,58	8,34
SŠ	19,28	7,59
G+SŠ	18,81	8,07

Zdroj: Vlastné spracovanie

Pri porovnaní asertívneho správania medzi pohlaviami, sme zistili významný štatistický rozdiel ($p=0,0117$) čiže ženy sa javia asertívnejšie než muži (tabuľka 3).

Tabuľka 3 : Rozdiely v asertívnom správaní podľa pohlavia

Pohlavie	AM-priemerná hodnota	Std-konštantná odchýlka	p(U-test)
Mužské	16,43	8,08	0,0117
Ženské	19,31	7,85	

Zdroj: Vlastné spracovanie

Pri porovnaní asertívneho správania v súvislosti s uvedením polí spôsobu výchovy v rodine môžeme povedať, že najvyššia miera asertivity respondentov sa prejavila v poli 7. Toto pole je charakteristické kladným až extrémne kladným vzťahom k dieťaťu a rozporným kladením požiadaviek na dieťa. Mladiství uvádzajúci tento spôsob výchovy v iných výskumoch (Čáp, 1997) tvrdili, že v rodine je priateľská klíma a partnerský vzťah s rodičmi, ale zároveň respondenti neposkytli vyhranený, jednotný obraz výchovy. Niektorí sa prikláňali ku láskavej prísnosti podobajúcej sa poľu 4, iní uvádzali láskavú voľnosť, podobnú spôsobu výchovy poľu 6. Celkovo ale môžeme povedať, že je to vhodná klíma pre rozvíjanie asertívneho správania (tabuľka 4).

Tabuľka 4: Asertívne správanie v porovnaní spôsobov rodinnej výchovy podľa jednotlivých polí

Pole	1	2	3	5	6	7	9
AM	17,36	17,21	17,29	20,07	18,31	23,07	15,37
Std	7,32	7,86	8,11	9,59	7,4	7,38	9,26

Zdroj: Vlastné spracovanie

Odlišnosť poľa 7 sa ukázala ako štatisticky významná vo vzťahu k všetkým ostatným poliam (tabuľka 4), okrem poľa 5. Nepotvrdenie štatisticky významného rozdielu medzi poľom 5 a 7 vyplýva nepochybne z toho, že pre obe polia je charakteristický kladný, až extrémne kladný vzťah k dieťaťu vo výchove. Je pravdepodobné, že stredné riadenie poľa 5, má určité styčné body s rozporným riadením poľa 7. Najvyšší rozdiel ($p=0,007$) sme zistili v miere asertivity medzi výchovným spôsobom poľa 7 a spôsobom výchovy poľa 3, ktoré sa od seba líšia kvalitou emocionálneho vzťahu vo výchove t.j. pole 3 - vzťah záporný, pole 7 - vzťah kladný, pričom výchovné riadenie je spoločné, čiže rozporné.

Tabuľka 5: Rozdiely v asertívnom správaní podľa polí

Pole 7						
Pole	1	2	3	5	6	9
t-test	0,046*	0,020*	0,007**	0,284	0,032*	0,024*

Zdroj: Vlastné spracovanie

Tento predpoklad potvrdzuje aj porovnanie zlúčených polí, čiže polí 1,2,3, ktoré sa vyznačovali záporným vzťahom k dieťaťu a polí 4-8, ktoré sú sýtené pozitívnym vzťahom k dieťaťu a tiež k poľu 9, ktoré je príznačné kladno-záporným vzťahom. Zistili sme aj tu štatisticky významné rozdiely v asertívnom správaní respondentov. Medzi skupinami polí s prevažujúcim kladným vzťahom a skupinou polí s prevažujúcim záporným vzťahom sme zistili štatisticky významné rozdiely $p = 0,043$ na hladine významnosti 0,05. Aj keď

rozdiely nie sú príliš výrazné, štatistický rozdiel podľa nás nasvedčuje tomu, že kladný emocionálny vzťah rodičov k dieťaťu podporuje asertívne správanie dieťaťa a naopak, záporný emocionálny vzťah podporuje u detí neasertívne správanie.

Záver

Asertívne správanie ako súčasť emocionálnej inteligencie patrí medzi sociálne zručnosti človeka. S týmito zručnosťami sa človek dokáže lepšie prezentovať, narábať nielen so svojimi, ale aj citmi iných ľudí. Asertívne správanie si ale vyžaduje byť veľmi citlivý a ohľaduplný k sebe a iným. Týmto zručnostiam sa človek učí najprv v rodine a potom v každom sociálnom prostredí. Výskum, ktorý sme realizovali na vybraných stredných školách v Banskej Bystrici nám potvrdil, že pozitívny emocionálny vzťah rodičov k deťom asociuje asertívne správanie, ktoré umožňuje jedincovi presadiť sa v sociálnych skupinách, ľahšie zvládať záťažové situácie a riešiť medziľudské konflikty. Negatívny až odmietavý vzťah rodičov k deťom vyvoláva v ich správaní agresívne, alebo pasívne správanie, ktoré sa prejavuje útočným, alebo pasívnym správaním. Takéto správanie vyvoláva v ľuďoch strach, alebo negatívny postoj k týmto ľuďom. Neasertívne správanie bráni nadväzovaniu medziľudských vzťahov, narušuje vzťahy a bohužiaľ v mnohých prípadoch mladému človeku presadiť sa, či uplatniť sa v sociálnom prostredí.

Summary: „Connections of educational styles in family and assertive behavior of adolescents,, The paper mentions connections between form family impact and assertive behavior of young people. Results of research validated that positive emotional relation of parents to child evokes child assertive behavior. Negative relation of parents to children causes children unassertive behavior.

Literatúra:

- ČÁP, J. 1997. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 414 s. ISBN 80-7066-534-3
- NOVÁK, T., CAPPOINI, V.. 2004. *Asertivně do života*. 2. doplnené vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 176 s. ISBN 80-247-0989-9
- MEDZIHORSKÝ, Š. 1991. *Asertivita*. 1. vyd. Brno: Elfa, 1991. 75 s. ISBN 80-900197-1-4
- O'BRIENOVÁ, P. 1998. *Asertivita*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1998. 60 s. ISBN 80-85943-67-0
- ORAVCOVÁ, J. 2002. *Interpersonálna interakcia*. 1. vyd. Banská Bystrica: FHV UMB, 2002. 154 s. ISBN 80-8055-690-3
- ŠATÁNEK, J. 1999. *Podiel rodiny a školy na výchove k manželstvu a rodičovstvu*. In *ACTA UNIVERSITATIS MATTHIAE BELII, Zborník fakulty humanitných vied*, Banská Bystrica 1999, roč. 3, s. 310-318. ISBN 80-8055-282-7

PhDr. Zlata Vašašová, PhD.
Katedra pedagogiky a psychológie
Fakulta humanitných vied UMB
Tajovského 40
974 01 Banská Bystrica
t.č. 048/ 446 7556
e-mail: vasasova@fhv.umb.sk

2. ČASŤ:

PRÍSPEVKY ZAOBERAJÚCE SA PROCESOM SOCIALIZÁCIE A PERSONALIZÁCIE OSOBNOSTI DIEŤAŤA

Výchova k manželstvu a rodičovstvu a jej realizácia v rodinnom a školskom prostredí

Eleonóra Bujnová

Anotácia: Príspevok venuje pozornosť problematike prípravy detí a mládeže na plnenie manželskej a rodičovskej úlohy. Vzhľadom na terminologickú nejasnosť v skúmanej problematike autorka najprv vymedzuje pojem a ciele výchovy k manželstvu a rodičovstvu a následne objasňuje jej úlohy v rodinnom a školskom prostredí. Teoretické poznatky sú doplnené výsledkami výskumu.

1 Úvod

Každá mladá generácia si vytvára svoje vlastné životné plány a predstavy o budúcnosti, medzi ktoré patria samozrejme i predstavy o spôsobe rodinného života, o partnerovi a deťoch. Jedna z najťažších, ale zároveň najdôležitejších a najkrajších sociálnych rolí, ktoré človek vo svojom živote napĺňa, je jeho rola manželská a rodičovská. Pre väčšinu ľudí je úspešné manželstvo a rodina základom ich životného uspokojenia a šťastia, stredom ich životnej dráhy a dôležitým sociálnym a zvlášť citovým a morálnym zázemím. To človeku umožňuje vytvárať vnútorne bohatý život nielen pre seba, ale i pre svojich najbližších. Je teda nevyhnutnou požiadavkou, aby sa vo výchove detí a mládeže venovala pozornosť otázkam, ktoré súvisia s výchovou k manželstvu a rodičovstvu.

Výskumy ukazujú, že kvalitný rodinný život patrí medzi najdôležitejšie činitele subjektívne prežívaného šťastia v živote a súčasne aj telesného a duševného zdravia. Okrem individuálnych dôvodov existujú aj spoločenské dôvody, ktoré zdôvodňujú potrebu výchovy k manželstvu a rodičovstvu. Je to predovšetkým nízka pripravenosť na partnerský a rodinný život, spôsobená nízkou úrovňou vzdelanosti, ktorá je dôsledkom nedôslednosti

a nezodpovednosti rodiny a školy. V našej spoločnosti sa objavujú nové fenomény, ktoré s prípravou na rodinný život úzko súvisia. Je to nízka stabilita rodín, spôsobená jednak vplyvom vonkajších činiteľov, sociálnych, ekonomických a právnych tlakov, jednak vplyvom vnútorných činiteľov – ľudských, akými sú znížená tolerancia k stresu, voľné vlastnosti partnerov, nízka sociálna a psychická zrelosť partnerov pri zakladaní rodiny atď. Absencia elementárnych etických prístupov k intímному životu, ľahkovážny prístup k vlastnému zdraviu sú tiež príčinami stúpajúcej rozvodovosti, najmä mladých manželstiev.

I keď najväčší vplyv na formovanie vzťahu dieťaťa k rodinnému životu má rodina, škola ako dôležitá výchovno-vzdelávacia inštitúcia tiež utvára postoje žiakov k rodinnému životu, k manželstvu a rodičovstvu. Z tohto dôvodu je potrebné, aby oba výchovné činitele nepôsobili proti sebe, ale aby sa dopĺňali a spolupracovali. Rodina a škola ako najdôležitejšie výchovné inštitúcie by mali svoj výchovný vplyv vhodným spôsobom dopĺňať, nie však nahrádzať.

2 Pojem a ciele výchovy k manželstvu a rodičovstvu

Výchovou k manželstvu a rodičovstvu rozumieme „dlhodobý proces spočívajúci v nadobúdaní vedomostí a zručností, správania i konania, týkajúcich sa oblasti partnerských vzťahov, manželstva, rodičovstva a sexuality“. (Prevendárová, 2000, s.8)

Šimová (1998, s.111) chápe výchovu k manželstvu a rodičovstvu ako „stimuláciu a organizáciu aktivity dieťaťa, dospelavajúceho a v najširšom slova zmysle aj dospelého, ktorá ho urobí schopným a spôsobilým spoluvytvárať funkčnú rodinu“.

Z oboch definícií pojmu je zrejmé, že výchova k manželstvu a rodičovstvu je zameraná na prípravu jedinca na plnenie mužskej a ženskej role a plnenie budúceho partnerského a rodičovského poslania. Dimenzie výchovy

k manželstvu a rodičovstvu (ďalej tiež VMaR) sú však ešte rozsiahlejšie. Ak táto výchova má byť zmysluplná, musí byť začlenená do rámca celkovej výchovy k medziľudským vzťahom. Nemôžeme obísť jej súvislosť s etickou kultúrou danej spoločnosti. Znamená to, že sú v nej obsiahnuté aj témy súvisiace so zdravým spôsobom života, ochranou zdravia, so vzťahom človeka k širšiemu sociálnemu celku, s otázkami spoločenskej etiky a pod.

Výchova k manželstvu a rodičovstvu by mala podľa Prevendárovej (2000, s.8) zahŕňať :

- oblasť sexuality a s ňou súvisiace otázky sexuálneho zdravia, správania a reprodukcie,
- oblasť párového spolužitia v partnerskom a manželskom vzťahu,
- oblasť rodinného spolužitia.

Pre lepšie pochopenie samotného pojmu, ako aj cieľov skúmanej oblasti výchovy si treba uvedomiť a mať na zreteli, že sa jedná o pedagogicko-psychologický proces, ktorý prebieha v rovinách :

1. rozumovej (kognitívna, poznávacia) – získanie a pochopenie určitého množstva poznatkov, ktoré pomôžu dieťaťu pochopiť seba, orientovať sa vo svojom prostredí a vytvárať si k nemu vzťah- výsledkom sú informácie a vedomosti,
2. emocionálnej (citová) – utváranie názorov a postojov, výsledkom je emocionálny postoj k informáciám, ich vnútorné prežitie a spracovanie, ktoré sa navonok prejaví správaním jednotlivca,
3. vôľovej – prejavuje sa v samotnom správaní a konaní, výsledkom sú zručnosti a návyky. Túto rovinu ovplyvňuje aj sociálny faktor. Je preto dôležité, aby sa žiak naučil odolávať negatívnym vplyvom okolia na základe poznania a vytvorenia si vlastného hodnotového systému.

Na problematiku cieľov VMaR poukazuje aj Prevendárová (2000), podľa ktorej v literatúre aj v praxi sa stretávame so značným pluralizmom

a nejednotnosťou, súvisiacou s častými zmenami v celkovej koncepcii tejto oblasti výchovy. Súhlasíme s autorkou, ktorá dodáva (1994), že ciele musia byť zamerané na formovanie osobnosti jedinca a tiež na odstraňovanie negatívnych javov v spoločnosti, alebo zabezpečenie jej pozitívneho vývoja. Cieľom je znížiť rozvodovosť, zabrániť predčasným manželstvám, neuváženej voľbe partnera. Rovnako je súčasťou VMaR zabezpečenie priaznivého populačného vývoja a stabilizovanie rozkolísaných rodinných vzťahov a upevnenie spolužitia členov v úplných rodinách.

V tomto kontexte vymedzuje Poliaková (2002, s. 25) VMaR a jej ciele ako proces, ktorý prispieva k výchove celej osobnosti, schopnej poznávať a chápať sociálne, mravné, psychologické a fyziologické zvláštnosti jedincov podľa pohlavia a vďaka tomu si dokážu vytvoriť optimálne medziľudské vzťahy s ľuďmi svojho i opačného pohlavia. Vo výchove sa preto viac sústreďujeme na výchovu citov, životných hodnôt, zodpovednosti a kultivovanú, kultúrnu komunikáciu medzi mužom a ženou.

V súvislosti s cieľmi výchovy vynára sa otázka, či sa má VMaR orientovať na informácie alebo na hodnoty, na báze ktorých budú môcť mladí ľudia robiť svoje vlastné rozhodnutia a rozhodnúť sa pre svoj vlastný vzor správania.

Časť odborníkov sa domnieva, že poskytovať informácie o životných faktoch bez akéhokoľvek pokusu upevniť ich v mravnom vedomí mladých ľudí znamená zmiasť ich a možno zapríčiniť aj nezodpovedné správanie. Iní si myslia, že akékoľvek upriamenie sa na morálne hodnoty je sprevádzané nebezpečenstvom, že jednoducho budeme z nich vytvárať kópie ich starších vzorov, neschopných myslieť alebo rozhodovať sa o sebe samých. Podľa Tringera (2000) by mala byť príprava na rodinný život zameraná predovšetkým na hodnoty, ktoré sa viažu k rodine a ktoré si vychovávaný osvojuje v rodine.

Ideálom by bolo, ako uvádza Poliaková (1996, s.146), aby vychovávateľ (učiteľ alebo aj rodič) bol sprievodcom, ktorý pomáha mladému človeku rozvinúť vlastný systém hodnôt založený na informálnom pochopení alternatívnych vzorov myslenia a správania a plne si uvedomiť následky svojich vlastných rozhodnutí a činností. Súhlasíme s autorkou, podľa ktorej VMaR má dve základné dimenzie :

1. sprostredkovanie poznatkov z exaktných faktov,
2. výchova k hodnotám.

Podobný názor na cieľové zameranie má aj Porterová (1996), ktorá zdôrazňuje význam dvoch cieľov:

1. Poskytnúť možnosť získať informácie a fakty, pochopiť ich význam pre život, naučiť ich aktívne vyhľadávať informačné zdroje a odborné služby v prípade núdze.
2. Pomôcť vytvoriť zmysel pre osobnú zodpovednosť za svoje konanie, za vlastné aj partnerovo (partnerkine), rešpektovať pocity a hodnoty iných.

Sme toho názoru, že humanizácia vzťahov medzi pohlaviami, príprava na manželstvo, rodinný život a zodpovedné rodičovstvo sú oblasťami, v ktorých hlavnú úlohu zohrávajú hodnoty, postoje a vzťahy. Kultivované intersexuálne vzťahy, zmysel pre manželskú a rodičovskú zodpovednosť sa nedajú formovať len získaním vedomostí. Pozitívne výsledky dosiahneme iba formovaním presvedčenia a postojov založených na vedomostiach súčasne s prijateľnými reálnymi vzťahmi a správaním.

3 Výchova k manželstvu a rodičovstvu v rodine a v škole

VMaR prebieha v rôznych edukačných prostrediach, z ktorých má každé svoje špecifiká, klímu, formy a metódy, ako i organizátorov a realizátorov. Jednotlivé typy edukačných prostredí sa odlišujú typom zúčastnených subjektov

a objektov, obsahom, formami a intenzitou edukačných vplyvov. Okrem intencionálneho (zámerného) pôsobenia do tohoto procesu vstupuje i množstvo funkcionálnych (náhodných) vplyvov. Dva najdôležitejšie subjekty, ktoré sa podieľajú na VMaR sú však rodina a škola.

Keďže vývin k osobnostnej zrelosti je primárne determinovaný funkčnou rodinou, aj výchova sa musí začať v rodine, a preto sa za prvého realizátora VMaR považuje **rodina**.

Rodina je prvým prostredím, s ktorým sa dieťa stretáva a v ktorom sa vytvárajú predpoklady pre jeho budúce partnerské a manželské spolužitie a na plnenie rodičovskej role. Špecifikum výchovy v rodine je v tom, že sa prevažne realizuje osobami (rodičmi) bez pedagogického vzdelania, že jej pôsobenie je každodenné a má viac-menej individuálny ráz. Na rozdiel od inštitucionálnej výchovy nebýva často plánovaná a taktiež jej úlohy a ciele mnohí rodičia realizujú skôr intuitívne než zámerne a uvedomene. Tým sa do istej miery líši od VMaR, realizovanej v školách a mimoškolských výchovných zariadeniach.

Podľa Prevendárovej (1994, s.15) má však výchova v rodine aj iné atribúty, ktoré sú pre ňu charakteristické :

- je to dlhodobý proces, začínajúci sa narodením človeka a končiaci až vtedy, keď tento na svojej životnej ceste zanechá aj „poslednú“ rodinu, do ktorej patrila,
- značne intenzívny proces, o to intenzívnejší, o čo viac bol jedinec vo svojej rodine citovo angažovaný.

Podľa Šimovej (1998, s.114) rodina ako subjekt VMaR poskytuje :

- A/ uspokojenie potreby istoty, bezpečia, lásky, zakotvenosti, ako základu pre získanie základnej dôvery a základu pre citovú zrelosť a mravnú vyspelosť,
- B/ primárne modely sociálnej interakcie, hodnotovej orientácie a ďalších oblastí socializácie

C/ primárne modely pre vývin roly podľa pohlavia,

D/základné poznatky o rodine, o svete, základné zručnosti a spôsobilosti potrebné pre zabezpečenie domácnosti a pre uspokojovanie telesných a duševných potrieb členov rodiny,

E/rodina splňuje aj prvú – a v priebehu života nepretržitú – kontrolnú funkciu, ktorou napomáha regulácii aktivít svojim nedospelým ale aj dospelým členom tak, aby sa realizovali v súlade so svojim prírodným i spoločenským prostredím. Tvorí tým základ pre rozvoj schopností autoregulácie.

Ak zhrnieme poznatky viacerých psychologických a sociologických výskumov, môžeme konštatovať, že formovanie osobnosti dieťaťa a jeho vzťahov s okolím závisí predovšetkým od nasledujúcich faktorov:

1. od kvality manželského spolužitia rodičov,
2. od vzťahu rodičov k deťom a ich výchovného štýlu (množstvo, ale hlavne intenzita spoločných zážitkov, primerané výchovné požiadavky a kontrola ich plnenia, rodičovská láska a dôvera, prevaha pozitívnych, oceňujúcich výchovných podnetov nad negatívnymi, trestajúcimi zásahmi),
3. od celkovej úrovne detstva v tom zmysle, ako ho dieťa prežívalo, resp. pociťovalo (či ako šťastné alebo nešťastné),
4. od rodinných vzorov týkajúcich sa napríklad uplatňovania pridelených funkcií a rolí, deľby práce v rodine, riešenia problémov a kríz.

VMaR, uplatňovaná v rodinnom prostredí sa od inštitucionálnej výchovy nelíši ani tak cieľmi (i kde určité rozdiely tam bez pochyby sú), ako spôsobmi realizácie. Rodičia uplatňujú viac-menej tradičné výchovné metódy. Vysvetľujú, presviedčajú, povzbudzujú, chvália a trestajú, ale predovšetkým – či chcú alebo nie - ich správanie a konanie vedie deti k napodobňovaniu, t.j. pôsobí ako vzor s dlhodobým formatívnym účinkom na osobnosť.

Podľa viacerých autorov (Grác, 1990; Šimová, 1998; Prevendárová, 2000; Poliaková 2002) rodina má vo VMaR v prvom rade **úlohu vzoru**. Je to najúčinnější výchovná metóda. Vzájomné vzťahy rodičov, ich vzťah k deťom, vzťah súrodencov, spolunažívanie pohlaví a generácií sú určitým vzorom. Rodinné zvyky, v ktorých sú odzrkadlené postoje rodičov, majú trvalý účinok na neskoršie postoje detí. Dieťa má v rodine cvičné pole pre život, pre sociálne spôsoby správania. Súčasne sa učí dieťa poznávať špecifickú úlohu pohlavia, ktorá je sčasti podmienená biologicky a sčasti viazaná na tradície. Je však potrebné zdôrazniť, že úloha rodiny ako vzoru podčiarkuje význam usporiadaných rodinných pomerov. Zdravá harmonická rodina a šťastná rodina je najdôležitejšou podmienkou dobrej a správnej výchovy pre rodinný život.

Ostatné, mimorodinné vzory – vplyv učiteľov, priateľov a rovesníckej skupiny – sú síce významné, avšak mali by mať skôr doplňujúci výchovný vplyv. Dieťa si osvojuje nielen formy správania, podvedomé reakcie, mnohé dobré i zlé návyky, ale aj podstatné črty modelu (budúcich) manželských vzťahov. Formovanie postojov, sprostredkovanie morálnych vzorov, vštepovanie určitých druhov správania je síce veľkým poľom pôsobnosti pre rodinu, ale jej význam sa tým v žiadnom prípade nevyčerpáva. Prislúcha jej predsa i povinnosť poskytovať poznatky. Okrem dlhodobého formatívneho vplyvu plní rodina aj dôležitú **informatívnu úlohu**.

Z autorkinho výskumu vyplýva, že pre stredoškolskú mládež sú hlavným zdrojom informácií o partnerstve a sexualite kamaráti. Z výsledkov výskumu tiež vyplýva, že v súčasnosti rastie informačný význam audiovizuálnych a tlačných médií. Elektronické médiá označili študenti ako druhý a literatúru ako tretí najdôležitejší informačný zdroj. Štvrté poradie rodičov a piate poradie učiteľov naznačuje, že rodičia ani škola neplnia svoju úlohu dostatočne v poskytovaní informácií, ktoré sú potrebné v príprave na rodinný život. Len 14,9% respondentov získava poznatky týkajúce sa manželstva, rodičovstva a sexuality v rodine a 3,6% v škole. Výskum týkajúci sa problematiky sexuality,

partnerstva a rodičovstva ukazuje, že deti sa necítia byť zo strany rodičov dostatočne informované, čo je jedna z príčin, prečo hľadajú iné, náhradné informačné zdroje. Hoci hlavné informačné zdroje existujú mimo rodiny (rovesníci, literatúra a masovokomunikačné prostriedky, škola,), nemôžeme túto úlohu podceňovať.

K riešenému problému Poliaková (2002) dodáva, že v porovnaní s predchádzajúcimi rokmi rodičia sú prístupnejší ujať sa tejto informačnej úlohy. Napriek tomu niektorí rodičia odmietajú každú aktivitu na tomto poli ako pre seba, tak i pre školu, ale je veľký počet aj takých rodičov, ktorí nechajú jednať školu s vedomím, že sa zbavia povinnosti.

Chýbajúce informácie môžu poskytnúť aj iné spoločenské ustanovizne. Dôrazný účinok majú len vtedy, keď aj rodina prispeje svojim špeciálnym prínosom. Pravdepodobne je modelová úloha pôvodnej rodiny dôležitejšia ako jej úloha poskytovať poznatky, lebo ju možno ľahšie nahradiť. Tento fakt zároveň podčiarkuje obrovský význam školy, aj mimoškolských výchovných zariadení v príprave detí a mládeže na rodinný život.

Škola je vzdelávacou a výchovnou inštitúciou, ktorá v určitom vekovom období vstupuje do socializačného procesu dieťaťa prostredníctvom profesionálov. Na rozdiel od rodiny výchova v školách všetkých stupňov a typov prebieha pod vedením odborníkov s pedagogickým (resp. psychologickým) vzdelaním, realizuje sa na základe najnovších vedeckých poznatkov a overených pedagogických skúseností. Na rozdiel od rodinného prostredia výchova sa realizuje koedukovanou formou, čo umožňuje vychovávaným lepšie spoznať interpersonálne vzťahy, vnímať a akceptovať ich rozdiely a viesť ich k vzájomnej komunikácii v tejto oblasti.

Poskytovanie poznatkov sa deje u nás najmä vzhľadom na život v širšej spoločnosti, s ohľadom na profesionálnu a občiansku rolu každého jednotlivca. Škola okrem vzdelávania plní aj výchovné úlohy, ktoré môžu posilňovať alebo brzdiť osobnostný rozvoj v smere cieľov VMaR.

Podľa Šimovej (1998, s.116) škola okrem vedomostí poskytuje :

- A/sekundárne modely sociálnej interakcie a hodnotovej orientácie. Prakticky to znamená, že to, čo dieťa odpozorovalo a osvojilo si od svojich rodičov sa tu dostáva do konfrontácie so skupinovým uznaním, schválením alebo neuznaním, či odmietnutím,
- B/sekundárne modely pre vývin roly podľa pohlavia. Aj v tejto oblasti sa konfrontujú názory, postoje, návyky, vzhľadom na očakávané správanie sa dievčaťa alebo chlapca, ženy a muža. V prípade, že dieťaťu chýba primeraný identifikačný model pre pohlavnú rolu, alebo akýkoľvek druh správania prejaví sa tendencia identifikovať sa s rovesníkom, ktorý dieťaťu zaimponuje, alebo ktorý inak (napr. vzbudením strachu) uplatní svoj sociálny vplyv.
- C/Škola významne zasahuje aj do utvárania osobnostnej zrelosti, sebaaponímania a pozitívneho alebo negatívneho sebahodnotenia. Povinnosťou školy je prispieť ku efektívnejšiemu výkonu rodičovstva tým, že poskytuje rodičom svojich žiakov informácie, potrebné pre lepšie pochopenie dospievajúcich a pre ich efektívnejšiu výchovu.

Skupinové vplyvy môže dobrý učiteľ vhodne využiť na vyrovnávanie a kompenzovanie niektorých nedostatkov v rodinnej výchove. Prispieť k uspokojovaniu potreby uznania, akceptácie, spolupatričnosti, sebarealizácie môže aj učiteľ, aj dobrá skupina všetkým svojim členom. Pozitívna klíma, individuálne odlišnosti tolerujúca atmosféra v školskej triede patrí medzi významných činiteľov motivácie k učeniu a vedie dieťa k posilneniu zdravého sebavedomia, k umožneniu sebapresadenia ako aj k schopnosti uvedomeného preberania zodpovednosti do takej miery ako je to možné.

Z času na čas sa v odbornej tlači objavuje polemika o tom, či výchova k manželstvu a rodičovstvu má byť samostatným vyučovacím predmetom alebo integrálnou súčasťou celého výchovno-vzdelávacieho procesu, či má byť

povinná alebo nepovinná, či ju má realizovať učiteľ alebo iný odborník - lekár, psychológ a pod. V súčasnosti je u nás školská výchova k manželstvu a rodičovstvu integrovaná do niekoľkých predmetov. Podľa Prevendárovej (2000, s.12) takéto riešenie prináša so sebou niekoľko vážnych problémov:

1. Na jednej strane je výchova k manželstvu a rodičovstvu súčasťou učebných osnov iných predmetov, na druhej strane má svoje vlastné učebné osnovy, ktoré sa sústavne menia. Z toho vyplýva, že učebné osnovy výchovy k manželstvu a rodičovstvu doteraz nikdy nemohli byť realizované komplexne a v plnom rozsahu.
2. Takto realizovaná výchova k manželstvu a rodičovstvu nemá jednoznačne určeného a vyškoleného učiteľa a jej obsah sa prelína viacerými predmetmi.

Ak má byť VMaR efektívna, treba ju uskutočňovať systematicky a komplexne.

Pod systematickosťou a dlhodobosťou rozumieme, že je potrebné ju realizovať kontinuálne od narodenia v rodine, od predškolského zariadenia až po vysokú školu. Pod komplexnosťou rozumieme zásadu, že sa má uskutočňovať:

- u všetkých žiakov, na všetkých druhoch a stupňoch škôl,
 - rovnako u chlapcov aj u dievčat, koedukovanou formou výučby.
- V minulosti sa to často stávalo, že „príprava na rodičovstvo“ bola výberovou záležitosťou zväčša len pre dievčatá, v lepšom prípade prebiehala v samostatných blokoch osobitne pre chlapcov a osobitne pre dievčatá. Preferovanie koedukovanej výučby pri preberaní tém o sexualite, partnerstve a rodičovstve neznamena ignorovanie intersexuálnych rozdielov, ale práve naopak – spoločnou výučbou možno deti podnecovať k vnímaniu a akceptovaniu týchto rozdielov a vyvolať komunikáciu v tejto oblasti.

Komplexnosťou nakoniec rozumieme aj to, že VMaR musí rešpektovať tematickú a obsahovú multidimenziálnosť, nemožno k nej pristupovať iba jednostranne, napríklad akcentovať iba biologické hľadisko, bez pochopenia emocionálnych súvislostí. Takisto je dôležité, aby táto výchova vo svojej komplexnosti a vyváženosti bola pre žiakov nielen zdrojom informácií, ale aby im poskytovala potrebné výchovné stimuly, t.j. rozvíjala ich osobnosť a učila ich potrebným sociálnym zručnostiam (ako sa správať a ako komunikovať s ľuďmi).

Z autorkinho výskumu vyplýva, že škola neplní dostatočne svoju informatívnu úlohu v oblasti výchovy k manželstvu a rodičovstvu. Z odpovedí študentov vyznieva negatívne hodnotenie výchovnej úlohy školy. Respondenti prejavili vyššiu akceptáciu VMaR v rodine ako v škole, ale zároveň očakávajú od školy, aby kompenzovala výchovný vplyv rodiny. Uvedomujú si dôležitosť VMaR, a preto čas venovaný tejto výchovnej problematike v škole považujú za nedostatočný.

4 Spoluzodpovednosť rodiny a školy za výchovu k manželstvu a rodičovstvu

Rodina a škola nesú spoločnú zodpovednosť za výchovu a vzdelávanie detí a mládeže. V predchádzajúcej časti práce sme uviedli, že pri formovaní osobnosti detí a mládeže má nezastupiteľnú úlohu rodina. Vieme však, že niektoré rodiny – a je ich pomerne veľa, nerealizujú VMaR v dostatočnej miere. Z toho dôvodu by práve škola mala napomáhať v príprave detí a mládeže k zodpovednému vzťahu k sebe, životu, rodine, k manželstvu, vzťahu medzi ľuďmi a pod.

V praxi sa však častokrát stretávame s problémom určitej nevyjasnenosti kompetencií medzi rodinou a školou v otázkach týkajúcich sa výchovy k partnerským vzťahom, manželstvu a rodičovstvu. Nezriedka majú učitelia tendenciu presúvať zodpovednosť na rodinu, a naopak, rodičia na školu.

Dokazujú to aj výskumné zistenia autorky, z ktorých vyplýva vyššia miera akceptácie VMaR v rodine u učiteľov ako u rodičov, kým rodičia v najväčšej miere akceptujú možnosť spolupráce rodiny so školou. Vyjadrili tým názor o spoluzodpovednosti rodiny a školy, i keď za dôležitejšieho realizátora považujú rodinu. Zo získaných údajov tiež vyplýva nízka informovanosť rodičov o realizácii VMaR v školskom prostredí, čo môže byť podľa nášho názoru prekážkou spolupráce. Rodičia očakávajú pomoc školy najmä v oblasti sexuálnej výchovy, čo je do istej miery pochopiteľné, keďže rodičia častokrát v tejto oblasti pociťujú istú „nevzdelanosť“, neistotu a pocity hanby.

Z výskumu teda vyplýva, že rodičia očakávajú pomoc v mnohých oblastiach partnerského a rodinného života, hlavne čo sa týka sexuality a výchovy detí. Uvedené poznatky svedčia o tom, že kvalifikovaný a odborne erudovaný učiteľ by mal realizovať výchovu k manželstvu a rodičovstvu nielen u detí a mladistvých, ale v prípade potreby aj u rodičov, resp. by im mal vedieť poradiť pri výbere inej vhodnej inštitúcie (poradne, osvetové zariadenia a pod.), na ktorú by sa mohli so svojim problémom obrátiť.

Ako uvádza Brezinka (1996), vo verejnej mienke a vo vedomí mnohých občanov panuje tendencia presúvať zodpovednosť za výchovu stále viac od rodičov na spoločenské organizácie. To je nebezpečné pre zdravý vývoj dieťaťa, pretože organizácie s nestálym personálom a vlastnými záujmami sotva môžu poskytnúť individuálnu starostlivosť, ktorú deti a mládež potrebujú.

V záujme realizácie cieľov rodinnej a školskej výchovy k manželstvu a rodičovstvu sa podľa Mellana a Poliakovej (1996, s.185) črtajú dve úlohy :

1. Pomáhať pri vytváraní zdravých životných podmienok v rodinách s tým účelom, aby sa pre dospelujúcich vytvoril napodobňovania vhodný vzor. Pritom sa nemá poskytovať rada len takým rodinám, v ktorých sa práve vyskytli poruchy a o ktorých členovia vedeli.

2. Rodičov treba vyzvať, aby realizovali vzdelávanie v rodine. V prvom rade ide o to, aby sa odstránili ich zábrany a chybné postoje.

Sme toho názoru, že v tejto výchovnej oblasti primárna úloha patrí rodine a rodičom. Škola plní komplementárnu úlohu, t.j. vhodným spôsobom dopĺňa vplyv rodiny, no nemôže jej vplyv nahradiť. Je omylom domnievať sa, že škola môže vyrovnať nedostatky v rodinnej výchove.

K ideálnym predstavám o nositeľoch výchovy a o jednotnom výchovnom pôsobení patrí tiež právo rodičov spolupôsobiť na školskú výchovu. Pretože rodičia zodpovedajú za celkovú výchovu svojich detí, neobmedzuje sa rodičovské právo len na rodinnú výchovu, ale dovoľuje i určitý vplyv na výchovu v škole. V otvorenom, demokratickom školskom systéme môže byť otázka cieľov a obsahu výučby predmetom diskusií a vzájomného dohovoru medzi rodičmi a školou. Rodičia by prinajmenšom mali byť s danou kompetenciou výučby oboznámení, otázka metodiky výučby a výchovy je však úplne v kompetencii školy. V praxi by to mohlo vyzeráť tak, že učiteľ zostaví vlastný tematický plán, ktorý po prerokovaní s rodičmi žiakov (a zvážení ich pripomienok) a po prerokovaní v metodickom združení predloží na schválenie riaditeľovi školy. Podľa Brezinku (1996) existuje spoločná výchovná úloha rodičov a školy, ktorej cieľom je výchova osobnosti dieťaťa. Túto úlohu treba splniť v zmysluplnej súčinnosti, preto by škola mala byť otvorená rozmanitosti rodičovských názorov v otázkach výchovy.

Spolupráca rodinnej a školskej výchovy je potrebná, ale záleží na tom, aby si každá skupina dôkladne vykonávala to, čo je jej špecifickou výchovnou úlohou, ktorú nemôže druhá strana prevziať. Pripomínať spoločnú zodpovednosť môže mať zmysel len vtedy, keď najprv každý prevezme svoju vlastnú osobnú zodpovednosť za to, k čomu je on sám povolaný. Výchovné pôsobenie môže byť tým úspešnejšie, čím lepšie si dokáže každý z partnerov plniť svoje vlastné úlohy v systéme výchovného rozdelenia právomocí a deľby práce.

K tomu patrí, že nepomáhajú len rodičia učiteľom, ale aj učitelia rodičom. Ako potrebujú školy podporu rodín, tak potrebujú rodiny podporu škôl. V tejto vzájomnej pomoci sa osvedčuje spoločná zodpovednosť za výchovu detí. Je teda zrejmé, že rodičia a učitelia môžu urobiť pre výchovu čo najviac, keď sa ich ciele vzájomne zhodujú a keď vychovávajú v rovnakom zmysle.

Summary: “Marital and parental education in family and school.”The paper deals with the marital and parental education, it explains the term “marital and parental education” and its aims. Author briefly describes the main educational duties of family and school and their realization in the family and school. Author emphasizes common responsibility of the family and school for education, but the family fills the primary function, and the school has the complementary function. Author also presents research results.

Literatúra:

1. BUJNOVÁ, E.: Syntetizácia rodinnej a školskej výchovy v príprave na rodinný život.(Dizertačná práca). Nitra: PF UKF, 2004
2. BREZINKA, W.: Filozofické základy výchovy. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5
3. GRÁC, J.: Exemplifikácia. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-215-0097-2
4. KOTKOVÁ, R.- ŠIMOVÁ, E. - GECKOVÁ, A.: Psychológia rodiny. Pegas: Michalovce, 1998. ISBN 80-967901-0-2
5. MELLAN, J. – POLIAKOVÁ, E.: Systémy sexuálnej výchovy v krajinách Európy. In: Poliaková, E. (Ed): Výchova k rodičovstvu, manželstvu a etike intímnych vzťahov. Nitra: Slovdidac, 1996, s. 179-188. ISBN 80-967339-8-2
6. POLIAKOVÁ, E.: Sexuálna výchova v škole. In: Poliaková, E. (Ed): Výchova k rodičovstvu, manželstvu a etike intímnych vzťahov. Nitra: Slovdidac, 1996, s. 145-166. ISBN 80-967339-8-2
7. POLIAKOVÁ, E.: Výchova k manželstvu, rodičovstvu a intímnym vzťahom. Bratislava: UK, 2002. ISBN 80-223-1789-6
8. PORTER, M.: Sex education in the UK. In: Choices, 25, 1996, 2, s. 4-6

9. PREVENDÁROVÁ, J.: *Výchova k manželstvu a rodičovstvu*. Bratislava: UK, 1994. ISBN 80-223-0779-3
10. PREVENDÁROVÁ, J.: *Výchova k manželstvu a rodičovstvu*. Bratislava: SPN, 2000. ISBN 80-08-02933-1
11. TRINGER, L.: *A család szerepe a lelki egészség megerősítésében és helyreállításában*. In: Hamp, G.-Kelemen, G (Ed.): *A család*. Budapest: Balassi kiadó – magyar pax romana, 2000, s. 84-94. ISBN 963-506-333-4

PaedDr. Eleonóra Bujnová, PhD.
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre
Drážovská 4
949 01 Nitra
e-mail: ebujnova@ukf.sk

Formovanie osobne charakterových vlastností u rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia

Juraj Daňo

Anotácia: V uvedenej štúdii venujeme pozornosť utváraniu osobne charakterových vlastností u rómskych detí a mládeže zo sociálne znevýhodneného prostredia. Asociálne správanie je už vlastne prejavom deformácie osobne charakterových vlastností delikventných rómskych detí. Mladý rómsky delikvent upozorňuje na seba svojím negatívnym intenzívnym zásahom do spoločenských pravidiel. Spoločnosť vníma len tie vonkajšie prejavy a uvedomuje si hybné sily, ktoré deformácie charakterových vlastností rómskeho dieťaťa spôsobili. Práve odhalenie vonkajších a vnútorných činiteľov, determinujúci asociálny vývin jednotlivca nám umožňuje proti nemu bojovať.

Medzi základné komplexy dôležitých faktorov pôsobenia na fyzické, duševné a spoločenské postavenie a miesto v spoločenskom systéme hodnôt, ako aj formovanie profilu patrí rodinná výchova, škola a pracovné prostredie.

Súčasný, náročné obdobie je charakterizované diferencovaným prístupom, ktorý medzi rómskymi občanmi prebieha a prejavuje sa neustálou snahou vyspelejších Rómov prispôbiť sa ostatným občanom. Napriek týmto snahám vyspelých rómskych občanov, ešte veľká časť rómskych obyvateľov žije zaostalým, nekultúrnym spôsobom života. Dospelí členovia rómskych rodín mnohokrát nepracujú, ich deti zaškolačia a celé rodiny nemajú osvojené základné návyky hygieny, správnej výživy, odievania, kultúrneho bývania a ich právne vedomie je na nízkej úrovni. K hlavným príčinám tohto javu môžeme zaradiť zanedbávanie rodinnej výchovy a vplyvu sociálneho prostredia, v ktorom rómske deti vyrastajú.

Rodinu považujeme za základnú sociálnu skupinu, ktorá nám predstavuje určitý útvar spoločnosti. Patrí medzi základné sociálne útvary a je najvýznamnejšou inštitúciou, ktorá sa podieľa na zjednotení osobnosti a je

kultúrnym ovzduším sociálneho celku. Cez rodinu prichádza jednotlivec do styku s inými sociálnymi skupinami a s celou zložitou sociálnou skupinou spoločnosti. Rodina nám nezastáva len sociálnu skupinu, jej hlavnou podstatou je spojenie ľudí ako výraz ich medziľudských vzťahov - teda je jedným z najdôležitejších článkov prirodzenej sústavy ľudských vzťahov. Vzťahy vytvorené v rodine nám podmieňujú zaradenie tej - ktorej rodiny do určitej sociálnej pozície spoločnosti. V rodine sa stretávajú široké sociálne vplyvy, ako aj úzko špecifické, ktoré závisia predovšetkým od osobitosti rodičov a detí. Za najdôležitejšie v rodine považujeme to, ako je schopná zjednotiť svoju kultúrnu úroveň a ako pôsobí vplyv rodinného života na výchovu detí.

Pre harmonický vplyv rodiny na dieťa sú síce potrební obaja rodičia, ale ak to tak nie je, nemožno tento fakt používať ako argument pri zlyhávaní vlastného výchovného pôsobenia. Niektoré matky, keď sa vyskytnú problémy, často sa buď vzdávajú výchovy svojich detí, odovzdávajú ich do detských domovov, alebo si ich nechajú, ale nedostatočne sa o ne starajú, najmä po stránke duševnej. Dôsledkom je potom vývinová zaostalosť detí, citový chlad, nedostatok zmyslu pre chápanie iných, čo spôsobuje dieťaťu ťažkosti pri hľadaní svojho miesta v skupine vrstovníkov alebo na ulici.

Rodinné prostredie zohráva v živote dieťaťa dôležitú úlohu. Dieťa sa emocionálne viaže na dané prostredie, ktoré mu určuje prvé vzory správania - je akýmsi kultúrnym vzorom, odkiaľ dieťa čerpá vzory správania, preberá názory na život, dieťa tu získava základné mravné normy správania sa. Dieťa v prvých fázach svojho života sa najviac citovo viaže na matku ktorá s ním prichádza čo najviac do styku a svojím správaním sa mu stáva vzorom. Od útleho detstva je dieťa nútené osvojovať si určité mravné normy, ktoré spoločnosť uznáva a čeliť takým spôsobom správania, ktoré spoločnosť odsudzuje. Pokiaľ sa dieťa stretáva s negatívnymi formami vo svojom osobnom živote, tieto môžu ovplyvniť správanie sa jednotlivca v neskorších fázach vývoja. Dieťa sa v takomto prípade dostáva skôr do konfliktu s okolitým prostredím.

Pokiaľ rodičia dieťaťa nepôsobia svojím osobným príkladom kladne na vytváranie mravných vlastností, neusmerňujú správanie dieťaťa ku kladným morálnym vlastnostiam, dochádza u dieťaťa k rozličným deformáciám v správaní.

Nedostatočná rodinná výchova vedie k nepriaznivému vývoju osobnosti dieťaťa. Takýto jedinec čoraz častejšie porušuje normy spoločenského správania. Deformácie v správaní nadobúdajú čoraz väčší rozsah a neskôr dochádza k samotnému delikventnému konaniu. Preto zostáva faktom, že rodinné prostredie zohráva a má mnohokrát na mladistvého páchatel'a ten najlepší vplyv, ale mnohokrát aj záporný vplyv. Havarijný stav rómskej rodiny v našej spoločnosti má nepochybne veľký podiel na delikvencii rómskej mládeže. Svetové štatistiky hovoria, že 50 % delikventnej mládeže má obidvoch rodičov zamestnaných. Tento fakt ale neplatí pre rodiny rómskeho pôvodu.

Aj komisia UNESCO sa zaoberá vplyvom zamestnanosti rodičov na kriminalitu mládeže. Táto komisia odmietla názor, ktorý odporúčal vyčleniť matky z pracovného procesu. Došla k záveru, že tento názor je pomýlený, lebo vytrhnúť ženu z búrlivého vývinu spoločenského procesu by znamenalo ochudobniť výchovný vplyv matky na deti. Táto komisia odporúča úpravou pracovného času a skvalitnením služieb uľahčiť prácu matky v domácnosti, atď.

Na základe praktických poznatkov možno konštatovať, že takáto situácia v rodine pôsobí na vývoj dieťaťa v dvojakom smere. Kladne tým, že sa zlepšuje hmotná situácia rodiny, záporne tým, že sa obmedzuje možnosť výchovného vplyvu na dospievajúce deti. V individuálnych prípadoch sa to negatívne prejavuje tak, že dieťa sa dostáva pod trvalejší vplyv okolitého prostredia, ktoré vplýva na jednotlivca buď v žiadanom smere, ale mnohokrát aj v tom zápornom zmysle.

Úspešné plnenie výchovnej funkcie rodiny závisí predovšetkým od charakteru spoločnosti a jej usporiadania, od jej cieľov a schopností tieto ciele realizovať a to nielen vo všeobecnej rovine, ale aj vo vzťahu k rodine

a inštitúciám, ktoré umožňujú jej život. Závisí to aj od vnútorného usporiadania rodiny ako celku, od osobností jej členov a vzájomného pôsobenia celého rodinného systému.

V posledných rokoch z dôvodu rozvodovosti čoraz väčší počet detí je vychovávaných v neúplných rodinách. Táto skutočnosť spôsobuje absenciu mužského prvku v rodinnej výchove a mnohokrát vyvoláva aj ekonomické ťažkosti neúplnej rodiny. Z hľadiska príčin neúplnosti možno vymedziť rodiny:

- ktoré neboli vôbec založené - deti sa narodili mimo manželstva, ich počet v posledných rokoch narastá,
- ktoré zanikli - úmrtím jedného z rodičov, opustením spoločnej domácnosti alebo rozvodom.

Zlé vzťahy v rodine, kde napr. chýba otec alebo matka z titulu rozvodu, nevery, taktiež narušené manželské vzťahy, alkoholizmus, nemravný sexuálny život, to všetko záporne vplýva na život dieťaťa. Dieťa pociťuje citovú frustráciu a depriváciu, začína sa postupne pod vplyvom maladaptívnych rovesníkov uchýľovať k trestnej činnosti. V takomto prípade rodinná výchova úplne zlyháva. Rodinu upevňujú spoločné zážitky citové, kultúrne, pracovné, spoločenské, záujmové. Tak ako deti preberajú od rodičov vzory správania sa, preberajú do istej miery aj spôsob využívania voľného času, či už ho trávia samostatne, alebo spolu s rodičmi. (Gáborová, Ľ.: 1999)

Súdna prax v Prešovskom kraji nám potvrdzuje, že pomerne veľká časť delikventov rómskeho pôvodu žila v čase spáchania trestného činu alebo prečinu v narušenom rodinnom prostredí. Veľké množstvo rodičov rómskeho pôvodu v našej spoločnosti si ešte stále neuvedomuje svoje povinnosti, ktoré vyplývajú z ich rodičovstva voči svojim deťom.

Nie v každej rómskej rodine je jasná povinnosť rodičov k deťom. Rómski rodičia bývajú všelijakí. Svedomití, ktorí by mali deťom všetko čo im vidia na očiach, menej svedomití, ktorí výchovu zabezpečujú sčasti iba materiálne,

a potom takí, ktorým naše súdnictvo musí mnohokrát pripomínať ich rodičovské poslanie a hlavne povinnosti. Práva ani nie, lebo sa o to postarajú sami uplatnením výhod pri narodení dieťaťa. Naša spoločnosť prostredníctvom práva mnohokrát súdi rodičov za trestný čin neplnenia vyživovacej povinnosti, za zanedbávanie výchovy a pod.

V oblasti rodičovstva je potrebné v našej spoločnosti vykonať mnoho. Pred vstupom do manželstva je potrebné oboznámiť rodičov s ich povinnosťami a právami. Čiastočne v oblasti manželského života podávajú informácie tzv. manželské poradne, ktoré nie sú dostatočne využívané zo strany mladých ľudí, ktorí vstupujú do manželského života. V tejto oblasti nám zostáva dlžná televízia ostatné masovokomunikačné prostriedky, ktorých sledovanie nadobúda obrovské rozmery, najmä u rómskych spoluobyvateľov. Každý občan rómskeho pôvodu pred vstupom do manželstva mal by bezpodmienečne vedieť svoje povinnosti voči rodine a svojim deťom.

Narušená rómska rodina nám vystupuje ako jeden z najdôležitejších kriminogénnych faktorov. Rómske dieťa, ktoré samo spoznáva život v rozháranom rodinnom prostredí, denne sa stretáva so stresovou situáciou, je labilné, výchovne zanedbané a psychicky deprimované. Takéto dieťa má len krok k delikventnej činnosti. V nedostatočnej rodinnej výchove sa zákonite odráža celková nízka úroveň mravného vedomia rómskych rodičov a produkt ich výchovy - delikventné dieťa.

Vzdelanie rodičov môže ovplyvniť výchovu v rodine, napríklad v tom, že rodičia s neukončeným základným vzdelaním a základným vzdelaním pravdepodobne menej študujú pedagogickú literatúru, čo môže napovedať o úrovni ich teoretickej pripravenosti na výchovnú činnosť, nemusí však vzhľadom na ostatné podmienky ovplyvňovať ich schopnosť adekvátne vychovávať svoje deti v súlade s potrebami spoločnosti. Pokiaľ sa takáto výchova nekompenzuje prostredníctvom iného pozitívneho činiteľa, školou a mimoškolských inštitúcií, jedinec prostredníctvom takejto nedostatočnej

výchovy zákonite vykazuje nedostatky v mravnom správaní. Škola mnohokrát koriguje negatívny vplyv rodiny, ale konečný výsledok závisí od celkových súvislostí všetkých faktorov, od ich sily a kvality týchto vplyvov. Vytváraním optimálnych podmienok pre rozvoj tradičných záujmových aktivít rómskych detí, ako aj predpokladov pre využitie mnohostrannej ponuky voľnočasových aktivít záujmových útvarov a inštitúcií má škola šancu získať si dôveru rómskeho etnika nielen v oblasti vzdelávania, ale i voľného času rómskych detí. (Krajčová, N.: 1999)

Organizovaná záujmová činnosť v tom zmysle pomáha rómskym deťom nielen prirodzeným spôsobom sa integrovať s ostatnou spoločnosťou, vyhľadávať a rozvíjať talenty v rôznych žánroch záujmovej činnosti ale tiež zmierňovať hranicu medzi „vysnívanými“ a reálne rozvíjanými záujmami (záujmy náročné na materiálne zabezpečenie a personálne vedenie, ako napr. náročnejšie druhy športov, cestovanie, modelárstvo, fotografovanie, čítanie, maľovanie a i.). (Darák, M.: 1999)

Zlé skúsenosti rómskeho dieťaťa z rozvrátenej rodiny určujú to, ako vidí ostatných ľudí a samo seba. Je zákonité, že v takomto dieťati sa vytvorí systém pocitov, názorov, ktoré zodpovedajú jeho zlej skúsenosti. Je to sústava deformovaná v dôsledku konkrétnych poznání, obvykle jednostranná, kde sa prejavuje individualizmus, egoizmus a agresivita. Vybudovanie takejto sústavy názorov má škodlivý vplyv na celý život jednotlivca.

Mnohí občania často žiadajú prísne potrestanie mladistvých páchatel'ov, ale častokrát chodia nevšímavo okolo príčin, z ktorých narušenie správania sa mládeže korení. Okrem už spomínaných kriminogénnych faktorov je to aj zlý výchovný príklad niektorých rodičov, spočívajúci v nejednotnosti vo výchove a v tejto súvislosti aj prípady, keď jeden z rodičov dokonca navádza dieťa proti druhému rodičovi alebo k samotnej trestnej činnosti. Takéto situácie sa vyskytujú najmä v rozvodovom konaní, ktoré je potrebné signalizovať v orgánoch starostlivosti o deti a mládež. Súdna prax aj v Prešovskom kraji poukazuje na

prípady, keď si bývalí manželia - rodičia svoje konflikty vybavujú prostredníctvom detí, dlhý čas po rozvode to traumatizuje a narušuje normálny psychický vývoj dieťaťa. Preto je nutné, aby si takíto rodičia uvedomili svoje nesprávne konanie, poznali dokonale rodinné právo a aplikovali ho pri výchove svojich detí.

Rodinná výchova by mala zohrávať dominantné postavenie vo výchove dieťaťa. No napriek tomuto výsostnému postaveniu nemôže byť rodinná výchova jediným spoločenským činiteľom, ktoré sa podieľa na vývine osobnosti dieťaťa.

Keď hľadáme východiská pôsobenia rodiny na dieťa, nestačí poznať vlastnosti rodičov ako vychovávateľov a predpoklady detí. Treba poznať podmienky, v ktorých sa dieťa vyvíja, vychádzať z objektívnej situácie, teda poznania cieľov, potrieb i prostriedkov pôsobenia spoločnosti na rodinu. Rodina vo svojom pôsobení priamo i nepriamo reflektuje na stav a možnosti spoločnosti, no pritom zo všetkých výchovných inštitúcií najmenej podlieha priamemu riadeniu spoločnosťou. Keďže rodina je silným výchovným činiteľom, je potrebné usmerňovať jej pôsobenie tak, aby zodpovedalo potrebám našej spoločnosti.

Pri výchove dieťaťa okrem rodinného prostredia zohráva dôležitú úlohu spoločenské prostredie, ľudia, s ktorými dieťa sa dostáva v každodennom živote do úzkeho kontaktu. Styk s blízkym okolím zanecháva na správaní dieťaťa množstvo poznatkov, ktoré si skôr či neskôr osvojí v dostatočnej miere. Po narodení je najideálnejšie, keď dieťa vyrastá v rodinnom prostredí, no stávajú sa i také prípady, že jedinec vyrastá z rôznych príčin v sociálnych zariadeniach. Jedinci, ktorí sú od narodenia vychovávaní v kolektívnych ustanovizniach trpia výraznejšou citovou depriváciou než tí, ktorí vyrastali v usporiadanej rodine. Do podobného stavu sa môžu dostať aj jedinci, ktorí síce trvalo žijú v rodine, lenže táto je v rozklade, prípadne ak sa dieťaťu nevenuje zo strany rodičov dostatočná pozornosť a starostlivosť. Takéto prípady sa vyskytujú

v rodinách na nízkej kultúrnej úrovni, v rodinách dezintegrovaných - alkoholikov, kde rodičia holdujú alkoholu, pričom dochádza k prejavom násilníctva a k páchaniu asociálnej trestnej činnosti. V niektorých prípadoch zohráva túto úlohu aj širšie spoločenské prostredie, napr. mestská štvrť (sídlišká, lokálne prostredie, atď.), kde má dieťa možnosť stretnúť sa s delikventnou činnosťou starších, ktorá ho môže priamo infikovať k asociálnej činnosti. Rómske dieťa sa v takomto prostredí stretáva s porušovaním noriem spoločenského správania a s ich postupným osvojovaním.

Dieťa sa stáva človekom len v ľudskom prostredí. Narodí sa so silnými biologickými potrebami, hľadá ich uspokojenie a neberie na ohľad, na pranie a potreby iných. Ak si dieťa postupným vývinom neupraví svoje požiadavky vzhľadom na okolie, v ktorom žije, stáva sa z neho človek protispoločenský, asociálny.

Summary: In this study we aim our attention to the formation of personal character qualities of gipsy children and youth from socially disadvantaged environment. Asocial behaviour is actually a demonstration of formation of personal character qualities of a delinquent gipsy children. Young gipsy delinquent attracts attention by his negative intensive interference to the social rules. Society perceives only this external demonstration and realizes its motive power which caused the deformation of character features of gipsy child. Just the disclosure of external and internal factors, determinative asocial development of individual enables us to fight against it.

Literatúra

- DAŇO, J. – ĎURIČEKOVÁ, M.: Cesty k vzdelanosti Rómov. Prešov: Grafotlač, 2004. ISBN 80-8068-281-X.
- DARÁK, M.: Špecifiká voľnočasových záujmových aktivít rómskych detí. In: Voľný čas a záujmové aktivity rómskych detí. Prešov: Grafotlač, 1999.

GÁBOROVÁ, Ľ.: Vplyv rodiny na formovanie záujmov rómskych detí v mestskej lokalite.

In: Voľný čas a záujmové aktivity rómskych detí. Prešov: Grafotlač, 1999.

GLOS, J.: Rodinné právo. Bratislava: Obzor, 1975.

HAMAROVÁ, J. - HOLKOVIČ, L.: Rodina, spoločnosť, výchova. Bratislava: Veda, 1987.

KRAJČOVÁ, N.: Škola a kultivácia záujmov rómskych detí. In: Voľný čas a záujmové aktivity rómskych detí. Prešov: Grafotlač, 1999.

**PhDr. Juraj Daňo, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
FHPV, Katedra pedagogiky
Ul. 17. novembra 1
081 16 Prešov
Slovenská republika
t.č. 051/7570741**

Sociálne znevýhodnené prostredie a jeho negatívny vplyv na deti a mládež

Juraj Daňo

Anotácia: V štúdií venujeme pozornosť príčinám delikvencie rómskych detí, ku ktorým patrí znevýhodnené rodinné prostredie a jeho subkultúra, ktorá má negatívny dopad na výchovu rómskeho dieťaťa. Negatívne využívaný voľný čas je základným kriminogénnym faktorom, ku ktorému sa pridružuje záškoláctvo. Odstránením týchto príčin je možné hovoriť o čiastočnej prevencii delikvencie rómskej mládeže.

Preakriminálna rómska mládež pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré jej poskytuje nedostatok podnetov v oblasti mravného správania sa. Nekonrolovanie zo strany rodiny, vymknutie sa spod vplyvu školského kolektívu upevňuje u rómskych detí pocit nezodpovednosti a toho, že si môžu dovoliť všetko. Beztrestnosť prvých priestupkov rozvíja náuky ignorovať požiadavky zákona nevenovať pozornosť mienke okolia. Sociálne pramene ťažkovychováateľnosti spočívajú najmä v rodine a v najbližšom okolí dieťaťa.

Sociálne znevýhodnené prostredie týchto rómskych detí mnohokrát infikuje tieto deti k trestnej činnosti: pôsobenie záporného vplyvu v rodine, v blízkom okolí, priame podnecovanie zo strany zločinných a iných protispoločenských elementov, negatívne využívanie voľného času, ktorý má u problémových rómskych detí prvoradé miesto a preto zvlášť pre túto kategóriu rómskych detí problém organizácie voľného času je veľmi dôležitý. Ale u pedagogicky zanedbaných rómskych detí je práve táto sféra najživejšia, bezobsažná a najmenej kontrolovaná zo strany rodičov a dospelých, ďalej nedostatok konkrétnej pre nich zaujímavej práce.

Potvrdením sú nasledovné údaje:

Vek rómskych detí dopúšťajúcich sa delikvencie:

Priemerný vek rómskeho dieťaťa, ktoré sa dopúšťa delikvencie je 11,26 roka, čo je v podstate predpubertálny vek. Zaujímavý je skok vysokého poklesu prejavov delikvencie v skupinách 13, 14 a 15-ročných, kde percentuálne vyjadrenie predstavuje len 5% a 3%. Snáď ide o určitý proces prejavu sebavýchovy vzhľadom na nastupujúce pubertálne zmeny, ktoré sú doprevádzané aj zmenou v spôsobe myslenia a s uvedomovaním si etických a estetických a osobných hodnôt, čo je z pedagogického hľadiska pozoruhodný jav, ktorý je možno využiť pri potlačovaní delikvencie rómskych detí.

Početnosť rómskych rodín s dobrou alebo aspoň priemernou povestou predstavuje len 35% rodín. Zlú povesť má 65% rodín nášho súboru, čo naznačuje, že hodnotenie rodín ich okolím a medzi sebou je primerané a zodpovedá objektívnej skutočnosti.

Recidíva rómskych detí nášho súboru predstavuje v absolútnych hodnotách 107 prípadov, čo predstavuje 28,92%, čo považujeme za úmerne vysoké číslo vzhľadom na vek skúmaných detí. Aj tak je to číslo nižšie ako hodnoty, ktoré uvádza Neskusil, J.: Československá kriminológia, 1978 - 40% recidíva.

V súbore máme 123 školských repetentov - 34,59%, čo odráža určitú zaostalosť delikventných rómskych detí a môže byť odrazom nedostatočnej výchovy. Tento stav naznačuje aj vysoký počet rómskych detí - 315, so známkou zo správania ako veľmi dobre, čo je 85 % súboru.

Trestnú činnosť v skupine pácha väčšina rómskych detí nášho súboru v absolútnych číslach - 210, čo je 56,76%. V sólo akciách - 160, čo je 43,24%. V súbore existujú rómske deti, ktoré sa dopúšťajú jednak skupinovej a sólovej delikvencie - 32 rómskych detí, čo je 8,65%.

Zvlášť nebezpečný faktor predstavuje skutočnosť, že väčšina týchto detí prevádza trestnú činnosť v skupine, čo je vzhľadom na spoločenské záujmy obzvlášť nebezpečné.

V našom súbore 354 rómskych detí využíva svoj voľný čas negatívne. Pod týmto rozumieme absolútny nezáujem o mimoškolskú záujmovú činnosť v krúžkoch v rámci školy a iných spoločenských organizácií. Tento negatívne využívaný voľný čas vytvára priestor pre asociálnu a delikventnú činnosť nášho súboru a môžeme ho považovať za základný kriminogénny faktor.

Slovensko patrí medzi štáty s vysokým počtom Rómov. Veľkým úsilím o riešenie rómskej problematiky sa zaraďuje medzi popredné štáty vo svete. Jedným z predpokladov riešenia problematiky Rómov je poznanie ich historicko-spoločenského vývoja a z toho vyplývajúcich spoločenských, kultúrnych a iných zvláštností.

Veľmi často kritizujeme dôsledky a neuvažujeme hlbšie o príčinách a podstate odlišnosti v živote Rómov. Súčasné problémy v ich spoločensko-kultúrnom vývoji, v prispôbovaní sa ostatnému obyvateľstvu, ale aj problémy v oblasti výchovno-vzdelávacej sú v značnej miere dôsledkom spôsobu života rómskeho obyvateľstva u nás v minulých storočiach.

Špecifický spôsob života rómskych obyvateľov a stav spoločenského vedomia plne odráža ich historicko-spoločenský vývoj. Poznatky myslenia a životné skúsenosti svojich predkov, normy správania, ktoré si vytvorili medzi sebou a aj k ostatnej spoločnosti, s ktorou sa nestotožňovali, ovplyvňujú ich pomalšiu akulturáciu a integráciu. Pre porozumenie podstaty tejto problematiky si treba uvedomiť, že Rómovia prešli iným vývojom ako majoritná spoločnosť a priniesli do širšej spoločnosti aj odlišné tradície, odlišné chápanie morálky a hodnôt, z ktorých viaceré sú v rozpore s morálkou, normami a hodnotami našej spoločnosti. Preto sa niektoré skupiny veľmi ťažko prispôbujú a proces vrastania a začlenenia sa do širšej spoločnosti je u mnohých príslušníkov rómskej populácie oveľa ťažší než sme sa pôvodne nazdávali. Vznikajú u nich obranné mechanizmy, ktorých podkladom bývajú komplexy menejcennosti. Kompenzujú si ich zavše agresivitou, čím sa proces akulturácie ešte viac sťažuje. Problém

spolužitia týchto dvoch rozdielnych socio-kultúrnych štruktúr žijúcich vedľa seba sú aj vzájomné predsudky, ktoré integráciu Rómov sťažujú.

Naša spoločnosť odstránila dávne nerovnoprávne postavenie Rómov, dala im rovnaké práva a povinnosti ako všetkým občanom, otvorila im cestu k ich plnému zapojeniu sa do celospoločenského života. Táto zmena spoločenských podmienok priniesla nepopierateľné výsledky. Postavenie, životná a kultúrna úroveň rómskych občanov dnes sú neporovnateľné so situáciou minulých rokov. Napriek tomu máme vo východoslovenskom regióne veľké problémy s rómskymi spoluobčanmi, kde ich žije najviac v porovnaní s ostatnými regiónmi Slovenska. Každý krok, ktorý sme vykonali, je podmienený usilovnou, cieľavedomou, koordinovanou a dlhodobou prácou, vytváraním spoločenských podmienok, presviedčaním a cieľavedomou výchovou. Sociálne, psychické a kultúrne rozdiely vyvíjajúce sa po stáročia sa menia pomaly a s veľkými ťažkosťami. Účinnosť výchovnej práce je podmienená jej začlenením do celého komplexu práce s rómskymi obyvateľmi, ako aj jednotným a aktívnym prístupom všetkých Rómov a organizácií podieľajúcich sa na jej realizácii.

I napriek úspechom, ktoré sme dosiahli pri skultúrňovaní rómskeho obyvateľstva, prevažná väčšina z nich sa podieľa na celkovej kriminalite na Slovensku. Závažným faktom zostáva, že kriminalita rómskej mládeže má nielen stúpajúcu tendenciu, ale sa posúva k čoraz nižšej vekovej hranici. Štatistické údaje ukazujú, že mládež pácha viac trestných činov a priestupkov ako dospelí.

Príčiny narastania tohto záporného javu je mnohokrát ťažšie postrehnúť, pretože vo svetovom meradle existuje mnoho teórií, ktoré vysvetľujú ich etiológiu dosť odlišne.

Problémom mravne narušenej mládeže sa zaoberá už mnoho rokov množstvo pedagógov, psychológov, psychiatrov, lekárov, sociálnych pracovníkov. Kriminalita mládeže je celosvetovým problémom, to znamená, že zatiaľ i problémom našej spoločnosti. Tento jav môžeme posudzovať z rozličných hľadísk, spravidla podľa toho, aký záujem sledujú posudzovatelia.

napriek rôznorodosti záujmov, často ovplyvnených vykonávanou profesiou, predsa len pozornosť smeruje k niektorým základným otázkam. Predovšetkým je to závažnosť tohto javu v našej spoločnosti, príčina jeho vzniku, ďalej, aké sú možnosti bojovať s týmto nežiadúcim javom pre spoločnosť a napokon, či je vôbec perspektíva tento jav z našej spoločnosti odstrániť.

Problematike delikvencie sa v poslednom období venuje zvýšená pozornosť. V našej literatúre však chýba spracovanie detského veku, v ktorom sa trestná činnosť najčastejšie začína. Pokiaľ asociálna činnosť detí rómskeho pôvodu neustúpi do pozadia v období povinnej školskej dochádzky, neskôr nadobúda vážnejšie ascendentné recidivačné pozadie. Preto celá naša spoločnosť má pri likvidácii kriminality zamerať pozornosť na priestupky žiakov do 15 rokov, keď je možné v plnej miere uplatňovať všetky výchovné činitele v oblasti rodinnej, školskej a mimoškolskej výchovy a celospoločenského prostredia.

Škola v procese komplexnej výchovy je schopná odhaliť u žiakov vznik osobnostných deformácií alebo nebezpečenstvo ich vzniku v ranom štádiu, pretože disponuje najúplnejšími informáciami o podmienkach života a výchovy, potrebách a záujmoch, vzťahoch a kontaktoch týchto rómskych detí.

Problém mravne narušených detí rómskeho pôvodu, najmä tých, ktoré sa dopúšťajú priestupkov a delikvencie, nás núti hľadať cesty riešenia tohto záporného javu. Uvedomujeme si, že maloletí rómski delikventi sa môžu vydať iba dvoma cestami - buď sa normálne zapoja do spoločenského života, alebo ďalej pokračujú v trestných činoch, ktorými ohrozujú spolunažívanie. Asociálne správanie je už vlastne prejavom deformácie osobne charakterových vlastností delikventných rómskych detí. Mladý rómsky delikvent upozorňuje na seba svojím negatívnym intenzívnym zásahom do spoločenských pravidiel. Spoločnosť vníma len tie vonkajšie prejavy a neuvedomuje si hybné sily, ktoré deformácie charakterových vlastností rómskeho dieťaťa spôsobili. Práve odhalenie vonkajších a vnútorných faktorov, determinujúcich asociálny vývin jednotlivca nám umožňuje proti nemu niečo robiť. Ťažisko pôsobenia proti

asociálnemu správaniu rómskych detí by malo spočívať na prevencii nežiadúcich javov. Naša výskumná časť nám potvrdila, že prvé príznaky budúcej delikvencie rómskych detí sa najčastejšie objavujú vo veku 11-12 rokov.

Pri riešení problematiky sme venovali pozornosť deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré je základným kriminogénnym faktorom u rómskych detí ZŠ. Najviac ťažko vychovateľných detí, ktoré vyrastajú v nevyhovujúcom prostredí, patrí k skupine rómskeho obyvateľstva. Zamerali sme sa na deti v okrese Prešov a samotnom meste Prešov, ktoré boli evidované odborom sociálnych vecí Krajského úradu v Prešove ako ťažkovychovateľné do 15. roku ich fyzického veku v rokoch 1995-1998. Orientovali sme sa na obdobie povinnej školskej dochádzky 6 - 15 rokov, ktoré je pomerne ovplyvniteľným obdobím. Oveľa podrobnejšie sme spracovali užší výber, podskupinu 370 respondentov rómskeho pôvodu žiakov ZŠ zo 170 rodín. Sledovali sme potenciálne syndrómy podieľajúce sa na ich kriminálnom správaní analýzou všetkých dostupných dát vrátane osobnej návštevy a priameho pozorovania v ich rodinnom prostredí spolu so sociálnymi kurátormi Krajského úradu v Prešove. Dospeli sme k týmto záverom:

1. Pri prevencii nežiadúcich javov je nutné zamerať sa na obdobie predtým, čiže na fyzický vek 6 - 8 rokov, keď črty osobnosti rómskeho dieťaťa nie sú ešte sformované.
2. Aj náš súbor respondentov nám potvrdil, že veľký vplyv na uvoľnenie morálky rómskych detí má eticky narušené rodinné prostredie. Rodinné prostredie má v detskom veku najintenzívnejší formujúci vplyv. V rodine treba využiť všetky formy, metódy a prostriedky na utváranie mravných vlastností rómskych detí. Rodičia by sa mali pri výchove opierať predovšetkým o city dieťaťa a plne využiť kladné sociálne vzťahy v rodine.

Z hľadiska formovania mravných postojov detí je a bude rozhodujúce, aby rodičia poznali mravnú problematiku svojich detí, aby vedeli k čomu a ako

vychovávať bez ohľadu na svoju finančnú situáciu, povolanie a vzdelanie. Nemôžeme sa uspokojovať so živelným výchovným pôsobením v mnohých rómskych rodinách.

3. Ďalší predpoklad tvorí poznanie postupu výchovnej práce. Rodičia by mali vytvárať priaznivú citovú atmosféru. Pri jej utváraní je dôležitý vzťah medzi rodičmi, vzťah rodičov k deťom a samotný prístup k nim, ktorý sa má vyznačovať hlbokou láskou. Rómske deti vychované bez lásky sú citovo chladné, je ťažké u nich formovať tie mravné vlastnosti, ktoré sa viažu na ich citový život. Keď sú v rodine harmonické vzťahy a radostné ovzdušie, dieťa získava pocit bezpečnosti a istoty. Keď tento pocit dieťa nemá, hľadá ho mimo rodiny. Takéto dieťa v procese hľadania podľahne negatívnym vplyvom.

Rozbor rodinnej anamnézy rómskych detí v našom súbore nám potvrdzuje, že značný počet týchto detí žije v traumatizovanom prostredí alebo v úplne rozvrátených rodinách. Takéto rodiny nedostatočne stimulujú dieťa po stránke intelektuálnej, citovej a morálnej. Svojimi zaužívanými tradíciami a zvykmi takáto rodina negatívne zasahuje do rozvoja schopností dieťaťa, do základného systému kultúrno-spoločenských i morálnych návykov nevyhnutných na úspešné zvládnutie školských povinností.

4. Preto ďalším dôležitým faktorom pri predchádzaní delikvencie rómskych detí je škola. Základná škola mnohokrát len konštatuje, že rómsky žiak sa dopúšťa trestnej činnosti. Výchovný proces proti delikvencii a samotnú prevenciu treba začať uprostred žiackeho kolektívu. Škola pri skúmaní príčin jednotlivých prečinov svojich žiakov potrebuje poznať osobnosť žiaka a brať do úvahy maximum konkrétnych, často neopakovateľných zvláštností jeho sociálneho prostredia.

Základná škola má už v začiatkoch zisťovať a signalizovať nedostatky vo výchove mladého človeka, aby sa pozornosť nedostatočne fungujúcej rodine nevenovala až v havarijnom stave, ako sa to často stáva. Okrem tohto škola

a učitelia by mali byť jedným z dôležitých centier propagácie dobrej rodinnej výchovy. Mali by pomáhať pri utváraní správneho režimu rodinného života rómskych detí.

5. Ďalším dôležitým faktorom je posilniť vo výchovno-vzdelávacom procese právnú výchovu mládeže.
6. Detská preakriminalita závisí od spôsobu využívania voľného času v tom zmysle, že preakriminálna činnosť sa častejšie vyskytuje u detí, ktoré nie sú organizované v žiadnych záujmových krúžkoch a nevenujú sa sústavnej a organizovanej záujmovej a mimoškolskej činnosti. Preto pri likvidácii delikvencie rómskych detí treba klásť dôraz hlavne na prevenciu a rozvíjanie súčinnosti s novými vznikajúcimi organizáciami.

Civilizačný proces rýchlo zasahuje do rodinnej štruktúry a medziľudských vzťahov. Nesmieme sa preto nechať vývojom zaskočiť, ale zavčas predchádzať nedostatkom, ktoré vznikli nesprávnou výchovou rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Naša spoločnosť pri riešení problému kriminality mládeže musí zamerať svoje úsilie predovšetkým proti priestupkom žiakov základnej školy do 10 rokov. Účinná cesta likvidácie delikvencie a trestnej činnosti najmä rómskych detí vedie cez pestovanie mravných zábran, ktoré sa vytvárajú cieľavedomou, systematickou, všestrannou a dlhodobou výchovou a za podpory priaznivých spoločenských pomerov.

Summary: In this study we solve the problem of the reasons of the gipsy children delinquency. One of them is bad family surrounding and its subculture which has negative influence to upbringing of a gipsy child. Negatively spending leisure time is the main criminal factor together with playing truant. After abolishing this reasons it is possible to talk about partial prevetion of gipsy children delinquency.

Literatúra

DAŇO, J. – ĎURIČEKOVÁ, M.: Cesty k vzdelanosti Rómov. Prešov: Grafotlač, 2004. ISBN 80-8068-281-X.

DAŇO, J.: Problém integrácie Rómov do Európskej spoločnosti. In: Transformácia človeka a spoločnosti v kontexte nového milénia. II. Prešov: Lana, 2004. ISBN 80-969053-3-3.

GLOS, J.: Rodinné právo. Bratislava: Obzor, 1975.

HAMAROVÁ, J. - HOLKOVIČ, L.: Rodina, spoločnosť, výchova. Bratislava: Veda, 1987.

KRAJČOVÁ, N. – ANTONIČOVÁ, I., 2003: Akceptácia rómskeho dieťaťa v edukačnom prostredí školy. In: Empirické poznatky z edukácie rómskych detí. Vplyv rodiny a rola matky vo výchove a vzdelávaní rómskych detí. Spišská Nová Ves: UKF v Nitre, 2003, s. 98-105. ISBN – 80-8050-667-1.

PhDr. Juraj Daňo, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
FHPV, Katedra pedagogiky
Ul. 17. novembra 1
081 16 Prešov
Slovenská republika
t.č. 051/7570741

Rodina a voľný čas detí

Katarína Kulacsová

Anotácia: Príspevok pojednáva o veľmi významnom činiteľovi formovania osobnosti dieťaťa v rámci jeho voľného času, ktorým je rodina dieťaťa. Spôsob a čas venovaný voľnému času v rámci rodiny je aktuálnou otázkou pedagogickej praxe i výskumu. V príspevku sa venujeme vymedzeniu základných pojmov ako voľný čas, rodina a o spôsoboch ovplyvňovania a formovaním osobnosti dieťaťa vo voľnom čase. V závere sa venujeme otázke histórie a základnými dokumentami pojednávajúcich o voľnom čase detí a rodiny.

Rodina je najdominantnejším činiteľom a ovplyvňovateľom zdravého vývinu svojho potomstva. Kvalita rodinného prostredia vo veľkej miere podieľa na výchove a kvalite neskoršieho pôsobenia svojich detí. Preto možno povedať, že má hlavnú zodpovednosť za výchovu svojich detí, čo je neľahká úloha. Rodina ako základný výchovný činiteľ zodpovedá za výchovu svojich detí v priebehu ich života, od narodenia až po dospelosť a tak ich pripravuje na plnohodnotný život v spoločnosti. Avšak aj spoločnosť, ktorej záleží na hodnote rodiny, by mala zabezpečovať práva a povinnosti rodiny príslušnými regulami a normami v podobe zákonov (u nás Zákon o rodine).

Vymedzenie základných pojmov

V odbornej literatúra sa stretávame s množstvom definícií a chápaní pojmu „voľný čas“. Ich spoločným menovateľom je dobrovoľnosť a sloboda vo výbere aktivít, ktoré sú motivované našimi záujmami a potrebami.

„Z hľadiska detí a mládeže do voľného času nepatria činnosti ako sú vyučovanie a činnosti spojené s ním spojené, samoobslužné činnosti, povinnosti spojené s pomocou v domácnosti, prípadne povinnosti vo výchovných zariadeniach a činnosti zabezpečujúce biologickú existenciu človeka (jedlo, spánok, hygiena, zdravotná starostlivosť)“. (Pávková, J. 1999, s.15)

Špecifickým znakom voľného času detí na rozdiel od mládeže a dospelých je, že je mnohostranne ovplyvňovaný viacerými činiteľmi. Ako uvádza J. Pávková (1999, str.15) deti ešte nemajú dostatok skúseností a nepoznajú celú sféru oblastí záujmových činností, preto spočiatku ešte potrebujú vedenie a pomoc vo výbere adekvátnej aktivity (pomoc spojenú s odborným vedením). Podmienkou pomoci zo strany rodičov alebo odborníkov z inštitucionalizovanej výchovy je, aby toto vedenie bolo nenásilné, účasť a aktivita detí bola dobrovoľná, založená na vlastnom uspokojení potrieb, spojených s kompenzáciou a regeneráciou psychických a fyzických síl. Ponúkané aktivity a činnosti majú byť pre deti atraktívne, zaujímavé a rozvíjajúce všetky stránky osobnosti dieťaťa.

Miera ovplyvňovania voľného času detí závisí od veku, ich mentálnej a sociálnej vyspelosti, zdravotného stavu, charakteru rodinnej výchovy a od osobnosti vychovávateľa (charakter, tvorivosť, trpezlivosť, flexibilita a pod). V súčasnej dobe môžeme pozorovať, že popri škole, rodine a iných inštitúciách voľný čas detí ovplyvňuje prostredie ulice. Nie je nám neznáme bezcieľne túlanie sa detí po uliciach bez záujmu a dohľadu dospelých, čoho výsledkom často sú nepríjemnosti spojené s vandalizmom.

Rodinu môžeme charakterizovať viacerými znakmi:

- rodinu považujeme za spoločensky uznávanú a schválenú formu spolužitia muža,ženy a ich potomstva;
- rodinu tvoria osoby vo vzájomnom prepojení zväzkami krvi, manželstva alebo adopcie;
- jej členovia obvykle obývajú spoločné priestory bytu, domu a pod.;
- členovia rodiny si navzájom pomáhajú a delia úlohy, ktoré sú spojené s chodom domácnosti,s fungovaním a zachovaním rovnováhy rodinnom prostredí;

- spoločne sa starajú o deti a plnia všetky základné funkcie rodiny (biologická, ekonomická, výchovná, emocionálna a psychohygienická, ochranná, socializačná, domestifikačná funkcia rodiny).

Rodina ako zdroj prvotných vzorov správania sa detí kladie základy výchovy pre voľný čas. Deti tak okrem spomenutých vzorov správania preberajú aj spôsoby trávenia voľného času. Vplyv rodičov, súrodencov, ostatných príbuzných a rodinných známych v podstatnej miere spolupôsobia na správanie a konanie detí. Rodinou kvalitne organizovaná výchova k voľnému času má teda aj významný preventívny charakter proti nežiadúcim vplyvom ako sú dragy, vandalizmus, drogy a pod. Z tohto dôvodu by sa voľnému času detí a vôbec voľného času rodín mala venovať zvýšená pozornosť aj zo strany spoločnosti.

Rodina a voľný čas

Z pohľadu využívania voľného času v rodine je nutné zdôrazniť časový horizont, v ktorý rodina a jej členovia trávajú spoločne. Vzťahy v rodine sú čiastočne určované a ovplyvňované kvalitou a množstvom spoločne stráveného voľného času. Ide o ten časový úsek, ktorý vzniká po splnení si povinností u všetkých členov rodiny. Je to čas, ktorý nám ponúka priestor pre realizáciu záujmov, relaxáciu a zábavu, ale aj na upevnenie rodinného puta, posilňuje pocit spolupatričnosti, je to čas na riešenie rodinných problémov, na výchovu, na spoznávanie vlastných možností. Rodičia by si mali režim a chod domácnosti usporiadať tak, aby mali čas na pozitívne ovplyvňovanie svojich detí, aby im boli príkladom a vzorom vo všetkých činnostiach. Dobre prežitý a spoločne strávený voľný čas rodiny prináša jej členom uspokojenie, duševnú harmóniu, spokojnosť a radosť. Obsah voľného času rodiny sa odvíja od veku, záujmov rodičov, ale hlavne detí. Množstvo možného spoločne prežitého voľného času rodiny samozrejme závisí od pracovných pomerov, ktorými sú viazaní rodičia, od množstva školských a mimoškolských povinností detí, od demografických podmienok, v ktorých rodina žije. Pretože hodnotová orientácia rodičov priamo

vplýva na hodnotovú orientáciu detí, je potrebné si uvedomiť akým spôsobom a akými aktivitami budú na svoje deti vplývať.

Vo voľnom čase môžu rodičia ovplyvňovať deti dvoma spôsobmi:

1. Životným štýlom – zameranie rodičov na určité hodnoty, vzťah k majetku, voľnému času, k práci, k vlasnému rozvoju a vzdelávaniu, vzťah k priateľom a pod.
2. Postojmi k mimorodinným aktivitám detí – rozvoj detí môže rodina zabezpečiť aj spoluprácou s inými špecializovanými organizáciami a inštitúciami. (Masariková, A. Masarik, P., 2002)

Z postavenie rodiny vzhľadom na ostatné činitele pôsobiace na voľný čas dieťaťa vyplývajú podľa Řezáča (1994) isté všeobecné závery:

- „Rodičia sú najdôležitejšími vychovávateľmi, všetci ostatní vychovávatelia môžu iba dopĺňovať to, čo vo výchove dosiahli rodičia;
- Čas, ktorý venujú rodičia výchove svojich detí nie je hodnota, bude pôsobiť sama o sebe, pôsobenie tejto hodnoty závisí od mnohých činiteľov kultúrnej, morálnej a pedagogickej povahy;
- Rodičia sú zodpovední nielen za výchovu dieťaťa v rodinnom prostredí, ale za ich výchovu vôbec;
- Najdôležitejším predpokladom úspešnosti rodinnej výchovy je dobrý spoločný životný spôsob rodičov a detí;
- Dobrú výchovu vo voľnom čase tvorí v podstate organizovanie hodnotných príležitostí pre kontakty, zážitky a činnosť detí a mládeže a za túto organizáciu nesie zodpovednosť v prvom rade rodina;
- Nepriama výchova v prípade rodiny a ďalších inštitúcií pre výchovu vo voľnom čase je spravidla dôležitejšia ako výchova priama. Nepriama výchova znamená vytvoriť deťom a mládeži priaznivé podmienky, to znamená podmienky v ktorých získané skúsenosti umožnia utváranie vlastností mravného, usilovného a schopného človeka.“

Stručná história voľného času detí

Problematikou voľného času detí sa zaoberajú myslitelia až v období priemyselnej revolúcie, nakoľko v predchádzajúci obdobiach sa otázky voľného času nedali aplikovať na život detí. Do 19. storočia sa boli deti aktívnymi účastníkmi výrobného procesu a až uzákonenie povinnej školskej dochádzky koncom 19. storočia, odkedy možno badať prvé náznaky voľného času detí a mládeže. Voľný čas rodičov sa však nezvyšoval a tak sa o výchovu detí vo voľnom čase starali organizácie pre deti a mládež. Pri prvopočiatoch výchovy mimovyučovania musíme spomenúť J.A.Komenského, ktorý sa ako prvý vyjadril k záujmovým činnostiam žiakom. „Hráť sa má tak, aby hra prospíva rovnako telesnému zdraviu, ako duševné sviežosti.“ (J.A.Komenský, 1953)) Medzi vhodné činnosti zahŕňa skok, beh, hru s loptou, guľou, kuželom, divadelné hry, spoločné vychádzky, ktoré podporujú komunikáciu medzi žiakmi.

Neskôr sa starostlivosťou o deti a ich voľný čas zaoberali a organizovali cirkevné organizácie (YMCA, YWCA), detské útulky, chudobince, skauting, spolky (Sokol) a pod.

V období vzniku prvej ČSR boli voľný čas detí organizovaný v organizáciách, ktoré možno rozdeliť do troch skupín:

1. Organizácie, ktoré podporovali vládnu kruhy
2. Organizácie pri robotníckej triede
3. Organizácie, ktoré podporovala cirkev a náboženské spolky

Významnou etapou v ponímaní dieťaťa bolo obdobie 20. storočia, ktoré rešpektuje dieťa ako osobnosť so špecifickými potrebami a záujmami. Je etapou empatickej podpory dieťaťa, zvýšeného úsilia o úplné uznanie právnej subjektivity dieťaťa a zabezpečenie práv ľudskej bytosti. V roku 1920 bola v Ženeve založená Medzinárodná únia pomoci deťom, v roku 1928 bola prijatá Ženevská charta práv dieťaťa, ktorú schválilo spoločné zhromaždenie Spoločnosti národov. Ženevská charta dieťaťa propaguje myšlienku, že ľudstvo je povinné zabezpečiť deťom základné potreby a zabezpečiť ich všestranný

rozvoj. Ďalšou významnou udalosťou bolo založenie Detského fondu OSN – UNICEF, ktorého pôsobenie je známe a účinné na každom kontinente našej planéty.

V roku 1979 bola vzhľadom na celosvetové spoločenské, politické, kultúrne podmienky zriadená pracovná skupina v zastúpení 43 členských štátov, ktorej úlohou bolo vypracovať dokument zabezpečujúci ochranu a práva dieťaťa. Výsledkom ich činnosti bolo vypracovanie a schválenie dokumentu (1989) pod názvom DOHOVOR O PRÁVACH DIEŤAŤA. Dôraz kladie na základnú starostlivosť a ochrannú zodpovednosť rodiny, na právnu ochranu dieťaťa, na rešpektovanie kultúrnych hodnôt detského spoločenstva a na medzinárodnú spoluprácu pri uplatňovaní práv detí. (Vlčková, M., 2001). Ide o právne, sociálne a morálne normy vzťahou medzi dieťaťom, dospelým a spoločnosťou. Okrem práv dieťaťa na život, meno, slobodu, zdravotnú starostlivosť, na právnu ochranu, na súkromie, spravodlivý súd a iné, sa v Dohovore, v 31 článku hovorí (Práva dieťaťa, 1998, s.29):

- Štáty, ktoré sú viazané zmluvnou stranou dohovoru, uznávajú právo dieťaťa na odpočinok a voľný čas, na účasť na hre a oddychovej činnosti zodpovedajúcej jeho veku, ako aj slobodnú účasť na kultúrnom živote a umeleckej činnosti.
- Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, uznávajú a zabezpečujú právo dieťaťa na všestrannú účasť na kultúrnom a umeleckom živote a napomáhajú k tomu, aby sa deťom poskytovali zodpovedajúce možnosti v kultúrnej a umeleckej oblasti, oddychovej činnosti a vyžívaní voľného času.

Súčasným poslaním každej spoločnosti, ktorej záleží na kvalite života rodín by mala byť snaha zabezpečiť priestor pre realizáciu svojich záujmov v rámci rodinnej výchovy. V záujme detí by sa aj rodina mala preorientovať z tzv. výchovy cez telefón, na výchovu prostredníctvom činností, pri ktorých sa

jednotliví členovia rodiny spoločne stretnú a vykonávajú ich spoločne. Spoločne trávený voľný čas je prostriedkom na preklanutie medzigeneračných problémov ako aj prevencia pred nežiadúcimi prejavmi správania sa detí a mládeže.

Summary

The paper deals with a very important determinant of child's personality forming process in free time and it is a family of child. Contemporary/present/current question of educational research and training is time and way of spending free time in family. Our contribution is concerned in basic themes – free time, family, ways of influencing and forming child's personality. Finally, we discuss history and documents which deal with free time of child and family.

Literatúra

BRINDZA, J.: Deti a ich voľný čas. Bratislava: Smena, 1984.

MASARIKOVÁ, A., MASARIK, P.: Vybrané kapitoly z pedagogiky voľného času. Nitra: PgF UKF v Nitre, 2002. ISBN 80-968753-0-4

PÁVKOVÁ, J. a kol.: Pedagogika voľného času. Praha: Portál, 1999, str. 15. ISBN 80-7178-295-5

Práva dieťaťa v dokumentoch. 1998. Praha: Odbor prevencie kriminality Ministerstva vnútra ve spolupráci s Českou sekcii DCI, 1998.

ŘEZÁČ, J.: Rodinné prostředí a výchova dětí ve volném čase. Spousta: Teoretické základy výchovy ve volném čase. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1007-X

VLČKOVÁ, M.: K aktuálním otázkám týrání dětí. In: Rodina a škola, roč. 43, 1996, č.5, 10.

Mgr. Katarína Kulacsová
Katedra pedagogiky PF UK v Nitre
Drážovská 4
949 01 Nitra
e-mail: kkulacsova@ukf.sk

**Názov: RODINNÉ PROSTREDIE AKO FAKTOR SOCIALIZÁCIE
A PERSONALIZÁCIE OSOBNOSTI DIEŤAŤA**
**Zborník čiastkových výstupov z riešenia vedeckovýskumnej úlohy
VEGA 1/0244/03**

Editor: PhDr. Juraj Šatánek, CSc.
Recenzent: PhDr. Slavomír Solárik, PhD.
**Technická úprava
a návrh obálky: Mgr. Ingrid Balážová**
Náklad: 200 kusov
Rozsah: 176 strán
Vydanie: prvé
Formát: A5
**Vydala: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici,
Fakulta humanitných vied**
Tlač: Bratia Sabovci, s.r.o., Zvolen

Zborník neprešiel jazykovou korektúrou. Za obsah príspevkov zodpovedajú autori.

ISBN 80-8083-015-0
EAN 9788080830151