

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM  
2009 – 2012**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Lucie Modzgová**

**Rodina a její funkce socializační, výchovná a vzdělávací**

Praha 2013

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Dana Stejskalová

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED STUDIES  
2012 – 2013**

**BACHELOR THESIS**

**Lucie Modzgová**

**Socialization and education functions of the family**

Prague 2013

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. Dana Stejskalová

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne .....

Lucie Modzgová

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat vedoucí práce Mgr. Daně Stejskalové, za její rady a čas, který mi věnovala při řešení dané problematiky.

## **Anotace**

Bakalářská práce je teoretická a zabývá se rodinou a jejími funkcemi socializačními, výchovnými a vzdělávacími. Rozebírá současnou situaci ve vzdělávacích institucích, v organizacích, které jsou výchovného charakteru, ale převážně v rodinách, jež mají stěžejní vliv a význam ve vývoji dítěte. Poukazuje na závažná rizika dětí z dysfunkčních rodin, kde je výchova podceňována a poukazuje na možná řešení této situace.

## **Klíčové pojmy**

Rodina, vývoj, výchova, vzdělávací systém, vzdělávací instituce, vzdělávací funkce, výchovné funkce, zodpovědnost, funkčnost rodiny, rodiče.

## **Annotation**

The Bachelor Thesis deal with family and function of socialization and educational. It analyses a current situation in educational institution, in organization, which are educational in nature, but predominantly in families, which have key influence and importance in development of child. The points on serious risk of child from dysfunctional families, where is underestimated education and its points on possible solutions in this situation.

## **Key words**

The family, developement, education, educational systém, educational institution, educational function, responsibility, functioning of the family, parents.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>7</b>
<b>1 INSTITUTE RODINY</b> .....	<b>9</b>
1.1 Charakteristika rodiny .....	9
1.2 Rozvod rodičů.....	11
1.3 Preventivní a probační programy .....	13
1.4 Sociálně-právní ochrana dětí .....	16
<b>2 RODINA A JEJÍ SOCIALIZAČNÍ FUNKCE</b> .....	<b>22</b>
2.1 Sociálně patologické jevy v rodině .....	22
2.2 Význam rodiny pro dítě .....	25
2.3 Faktory ovlivňující funkčnost rodiny .....	26
2.4 Formy náhradní rodinné péče o dítě .....	28
<b>3 RODINA A JEJÍ VÝCHOVNÁ FUNKCE</b> .....	<b>33</b>
3.1 Historie výchovy .....	33
3.2 Rodina jako výchovný činitel .....	35
3.3 Standardy rodinné výchovy dětí školního věku .....	37
3.4 Styly výchovy .....	37
3.5 Odměny a tresty .....	40
<b>4 RODINA A JEJÍ VZDĚLÁVACÍ FUNKCE</b> .....	<b>44</b>
4.1 Škola a výchova k hodnotám .....	44
4.2 Vývoj vztahů mezi školou a rodinou .....	46
4.3 Funkce školy v rámci výchovy a vzdělávání.....	48
4.4 Modely výchovy .....	49
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>53</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	<b>55</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>57</b>

## ÚVOD

Autorka se ve své práci zabývá významem a sociálně-výchovnou funkcí současné rodiny, jež je dnes tak často ohrožovaná nejen vysokou rozvodovostí. Patologické jevy v rodině a jejich vliv na všechny její členy, jsou dalším vysokým rizikem současné doby. Především pak se autorka ve své práci zaměřuje na emocionálně i sociálně ohrožené děti a jejich budoucnost, významně ovlivněnou ztrátou nebo narušením i všech dalších funkcí rodiny (ochranné, vzdělávací, rekreační a emocionální). Proto si autorka za cíl práce vybrala poukázat na konkrétní rizika při výchově dětí v jednotlivých oblastech rodiny, upozornit na vliv rodiny na dítě při samotném vzniku problému, navrhnout účinná preventivní a podpůrná řešení již vzniklých problémů.

Nejvýznamnější ohrožení dítěte dnes autorka spatřuje v narušení emocionální funkce rodiny, která se jeví pro další život každého jedince jako nezastupitelná a nenahraditelná především pro vytváření potřebného citového zázemí, pocitu bezpečí, jistoty a pocitu lásky. Pro vývoj zdravé osobnosti jedince je nezbytný pocit, že někam patří, že ho někde mají rádi, vždy se mu dostane pochopení, pomoci, odpočinku, klidu, ale i zábavy a poučení. Dítě, které se může vyvíjet ve zdravém, rodinném prostředí, mající zázemí a oporu svých rodičů, má největší šance najít uplatnění ve svém budoucím životě.

Téma práce, které zní Rodina a její funkce socializační, výchovná a vzdělávací, je pro dnešní dobu jedno z témat základních. Konkrétním problémem, který si autorka zvolila pro řešení v této bakalářské práci je současná, často těžká a složitá, neúnosná situace dětí ze sociálně slabého prostředí dysfunkční rodiny, kdy se rodič např. samoživitel snaží zajistit především ekonomickou funkci a na další funkce rodiny je nucen rezignovat. Děti pak mají potíže přizpůsobovat se a orientovat v životě, osvojovat si základní návyky a způsoby chování běžné ve společnosti a v důsledku toho pak nejsou připraveny na vstup do praktického života. Dítě od prvních okamžiků svého života v rodině přijímá nejrůznější informace, ukládá je a zpracovává v souladu se svými genetickými vlohami, biologickými a psychickými potřebami, v souladu se svými zkušenostmi. Vytváří si hodnotové orientace a vzory, kterými se pro dítě stávají především rodiče, prarodiče a starší sourozenci. Dítě v socializačním procesu nikdy není pasivním článkem, uplatňuje vždy svou vůli, své zájmy, přání, orientace. Rodinná socializace je proto rozhodující pro socializaci dítěte v životě a je také



modelem pro osvojování sociálních rolí muže a ženy, otce a matky a vždy se promítne do schopnosti dětí vytvořit v budoucnosti vlastní rodinu.

Autorka se ve svém povolání zabývá nejen sociálně ohroženými dětmi a jejich každodenní snahou o přiměřenou socializaci, která s sebou ovšem nese řadu potíží v různých oblastech života. A právě tato problematika se jí stala inspirací pro tvorbu této práce. Důsledek narušené rodiny a nezdravého rodinného prostředí bývá dlouhodobý a těžko napravitelný.

Jako jedno z východisek v této neutěšené situaci autorka práce spatřuje každodenní smysluplnou pedagogickou činnost, ať už ve vzdělávacích institucích nebo v organizacích zabývajících se výchovnou činností. Pedagogové a vychovatelé, mají ihned po rodičích jednoznačně největší vliv na vývoj dítěte, a proto ve své práci autorka navrhuje různá řešení, jak tento vliv uplatňovat v co nejširší míře a zároveň co nejefektivněji. Současně upozorňuje na to, že psychologická práce, v součinnosti s ostatními složkami výchovy, je také jedním z hlavních principů, který dopomáhá ke správnému duševnímu vývoji dítěte. Pro všechny potřebné děti je vytváření přístupných náhradních zázemí jak s kamarády, tak s přátelskou, nenásilně vedoucí dospělou autoritou, která jim vštěpuje morální postoje, ovlivňuje je svým přístupem k nim, usměrňuje je, chrání a podporuje, docela zásadní.

Autorka také shledává za velmi důležitý fakt, že výchova v rodině, ať už v základní, či rozšířené, stejně tak jako výchova ve vzdělávacích institucích různého typu, je základním kamenem pro budoucí život každého z nás. Současná situace, která je nastavená na naše podmínky, umožňuje nejen autorce věnovat se této problematice více, orientovat se v ní a následně jí pomocí dostupných prostředků zlepšovat.

# 1 INSTITUCE RODINY

***„Je dobré, když děti dědí a učí se vše pozitivní od svých rodičů, a lepší je, když vše přejaté ještě zdokonalí“.***

**Miguel de Cervantes (1547 – 1616)**

## 1.1 Charakteristika rodiny

Největší vliv na vývoj člověka mívá rodina. Její působení totiž zasahuje do všech sfér dětství a dospívání, což právem může být považováno za nejtvrdější období života. Bohužel existují i dysfunkční rodiny, jejichž vliv je velmi negativní. V této úvodní kapitole se autorka pokusí vytyčit základní principy vztahující se k rodinnému životu. Jsou to principy, které dle Melgosa a Posseho (2003, s.16) mají zcela zásadní význam rodinného života ve vývoji jednotlivých členů rodiny. *„Rodina může přinést svým členům velké životní štěstí, ale i obrovské zoufalství. Pro mnohé děti i dospělé platí, že nejlepší fyzická, společenská, mentální, morální i emocionální podpora přichází z rodiny. Jiní lidé však nacházejí v horšících se rodinných vztazích pouze utrpení a pocity úzkosti“.* (Melgosa, Posse, 2003, s. 16).

**Principy rodinných vztahů dle Melgosa a Posse (2003, s. 17)**

- 1) Rodina vytváří **system základního emocionálního zázemí**. Členové rodiny v něm poté nacházejí zázemí, které jim slouží jako útočiště před každodenními starostmi. V případě, že rodina funguje správně, velmi tak podporuje mentální zdraví všech svých členů.
- 2) **Na trvalých a pozitivních vztazích se musí stále pracovat.**
- 3) Základním pravidlem rodinného úspěchu je také **rodinná komunikace**. Rodiny, jejichž členové spolu komunikují v různých úrovních tak upevňují psychická a emocionální spojení, která z nich dělají celek. Sdělování pocitů a psychických stavů, totiž nebývá jednoduché, avšak lze je trénovat. Hluboká rodinná komunikace vyžaduje emocionální úsilí stejně jako řádné naslouchání druhým, spolu s vnímavostí při udržování pozitivní atmosféry.

- 4) Nejdůležitější jsou **první roky** dítěte. Mnohé postoje, které má člověk na celý život, se vytvářejí právě v předškolní nebo školní vývojové fázi. Velmi důležité oblasti, jako je např. vytváření charakteru a mnohých osobnostních rysů, mají původ v prvních osmi až deseti letech lidského života.
- 5) Funkční rodina existuje také díky **značnému úsilí a obětavosti**. Každý okamžik, který rodina tráví společně, je taktéž krátkodobou i dlouhodobou investicí do budoucnosti jejích členů.
- 6) **Znalost vývojových fází dítěte** může rodičům pomoci k získávání jistějšího výchovného postoje. S touto znalostí mohou poté rodiče předem odhadnout budoucí potřeby svých dětí a ujistit se, že jejich chování je v daném věku přiměřené.
- 7) **Vedení ke kázi a sebeovládání** také patří k základním pilířům výchovy dětí. Rodiče by měli reflektovat obecnou charakteristiku daného věku dítěte. Obecně lze říci, že averzivní metody (potrestání, ostré výtky...) by měly být co nejvíce nahrazovány pozitivními posilujícími metodami (odměnami, oceněními a chválou).
- 8) Rodina vytváří nejlepší prostředí pro **sexuální výchovu**. U dětí, jež získávají informace o biologických, duševních a morálních hlediscích sexuality od rodičů, je menší pravděpodobnost, že je zasáhnou předsudky a tabu, která sexualitu obecně obklopují a budou je tak ovlivňovat po zbytek života.
- 9) Rodina ovlivňuje **intelektuální schopnosti a školní výsledky dítěte**. V domácím prostředí kde jsou volně přístupné knihy a výchovné materiály a kde zároveň převažuje pozitivní mentální atmosféra, jsou dokonce i pro malé dítě přínosem faktory, které vytvářejí základnu intelektuálního a poté školního úspěchu. Tato zodpovědnost by v žádném případě neměla být převáděna z rodičů na vzdělávací instituce.
- 10) Rodina je také klíčovým faktorem **zdravého vývoje sebeúcty dítěte**. Základy zdravé sebeúcty jsou položeny někdy během předškolních let v rodině. Tento princip předpokládá, že rodiče rozpoznají nadání a schopnosti dítěte a dokáží poskytnout podporu a pomoc při plnění úkolů. Důležité je také časté chválení a oceňování, byť i nízkých kvalit výkonu dítěte.

Chápání rodiny jako základní buňky celé společnosti stojí za veškeré vynaložené úsilí. Pečuje-li se dostatečně o plnění hlavních funkcí rodiny, je zároveň dostatečně

poskytována psychická opora jejím členům a je přispíváno k větší vyváženosti, spravedlnosti a lidskosti naší společnosti.

*„Polovina lidstva je mužská a polovina ženská. Takový už je řád přírody. Děti zpravidla mívají ve své blízkosti matku i otce. Každý z nich má v rodině trochu jinou funkci a s ohledem na své tělesné vybavení i na svou psychiku, danou ovšem i společenskou tradicí, kulturou, společenskými ideologiemi, ba i poměrně krátkodobými módními vlivy.“* (Matějček, 2000, s. 20)

Předškolní věk je dobou, kdy si děti velmi často hrají na „maminku a tatínka“. Při hře mohou prožívat a předvádět modely převzaté ze své rodiny. A to je samozřejmě mnohem snazší pro ty děti, které svou rodinu mají kompletní, tzn. mají svou matku i otce. Děti, které takovéto zkušenosti nemají, mohou při této hře zažívat vůči ostatním dětem první pocity méněcennosti. Jednoduše se nemohou „blýsknout“ svými znalostmi a zkušenostmi z rodinného života. Vnášejí tedy do hry jen své představy, které většinou nejsou realistické. Dítě v tomto věku se neřídí rozumovou úvahou, ale svými city, touhami a přáními, jak uvádí Matějček (2000, s. 22)

U dětí, stejně jako u dospělých, tomu nebývá s láskou „buď a nebo“, nýbrž tak, že mohou mít rády více lidí, ale každého trochu jinak, a že v nich mohou mít pro život více vzorů a modelů, ale každý pro něco jiného...

## 1.2 Rozvod rodičů

Mnoho autorů řadí rozvod mezi projevy tzv. sociální patologie. *„Rozvod má četné rozporné charakteristiky, protože může být považován za určité základní společenské sanační opatření, které má zamezit nesouladu a těžkým konfliktům mezi manželi, má skončit problematické spolžití a umožnit další životní perspektivy. Tyto základní předpoklady, pro které je rozvod obecně akceptován, se však ne vždy naplňují a očekávané pozitivní změny se neobjeví, naopak dochází k další frustraci, stresu a konfliktům i v době po rozvodu.“* (Matějček, Dytrych, 2005, s. 40)

Z teoretického hlediska je správné hovořit o třech stádiích:

**Manželský nesoulad.** *„Vzniká z více či méně podstatných rozporů, ve kterých se prokazuje snížená schopnost partnerů najít vhodné kompromisy a rozpory řešit.“*

*Tento manželský nesoulad, který je poměrně běžný a nebývá nikým „diagnostikován“, přechází v menší části případů v manželský (rodinný) konflikt“.* (Matějček, 2005, s. 41)

**Manželský rozvrat.** *„Jde již o podstatnější postižení některé ze základních rodinných funkcí (emoční, ekonomické, výchovné). Rodinný rozvrat může být akutní nebo dlouhodobý a v některé ze svých fází pak může přejít v rozvod“.* (Tamtéž)

**Rozvod.** *„Je formálně právním ukončením manželského vztahu dvou jedinců, krajním řešením v procesu rozvratu manželství. Rozvod je na rozdíl od rozvratu manželství deklarován, a to tím, že je podán návrh na rozvod, proběhne rozvodové řízení a do celého děje, který byl předtím pouze součástí rodinného života, vstupují úřední instituce, jako např. soudy, právníci, oddělení péče o dítě a jiné“.* (Tamtéž)

*„Je nutné si uvědomit, že vedle rodin s rozvedenými manželi existuje značný počet nepřiliš dobře zjištělných rodin, které žijí v trvalém rodinném rozvratu a s výrazným narušením rodinných funkcí, ale o rozvod z nejrůznějších důvodů nepožádají. Někdy hovoříme o rozvodu nedeklarovaném. V procesu rodinného nesouladu, rozvratu a rozvodu se jen výjimečně může stát, že by alespoň jeden z manželů citově či jinak nestrádal. Co se ukazuje jako zcela jisté, je fakt, že rodinným rozvratem a rozvodem je výrazně ohrožen zdravý vývoj osobnosti dítěte, které rozvrat v manželství rodičů prožívá. Jak ukázaly četné výzkumy, neexistuje věk, ve kterém by dítě rodinným rozvratem netrpělo. Jde pouze o to, že reakce dítěte v určitých obdobích vývoje jeho osobnosti je různá podle věku a také podle pohlaví“.* (Matějček, Dytrych, 2005, s. 40)

Autorka se ztotožňuje s názorem Barbary Colorosové (2008, s. 96), že rozvodové řízení samo o sobě má na život dětí mnohem méně negativní dopad než další přidružené i když v podstatě nesouvisející faktory jako chudoba, finanční problémy, změna školy nebo několik let vážných manželských problémů. K tomuto seznamu by bylo vhodné přidat ještě hádky rodičů během rozvodu a menší kontakt s dětmi po rozvodu. Tyto faktory dohromady mají hluboký a ničivý účinek na pohodu dětí.

Rozvod manželství a rozpad rodiny představují dle Matějčka a Dytrycha (2005, s. 39) jedno z nejobtížnějších a nejvíce zatěžujících období, a to nejen pro rozvádějící se manžele a jejich děti, často také ovšem pro celou jejich širokou rodinu. Rozvod má své aspekty sociální, etické i právní, ale také emoční a hlavně aspekty psychologické. Současně platí, že rozvod není v České republice ojedinělým jevem, naopak se počet rozvodů drží na velmi vysoké úrovni a neustále se mírně zvyšuje. Je to období plné frustrace a stresu, které může zanechat následky pro jeho účastníky po celý jejich další život.

Dopady rozvodu mohou být snižovány už třeba tím, že bude dětem nabídnuta osobní přítomnost, zájem a ochota naslouchat, když budou partnerské problémy urovnány dohodou a nebude-li přitom zapomenuto na práva a potřeby dítěte. K dispozici za tímto účelem je například mnoho veřejných programů na podporu rodičů a dětí či preventivní programy rodinného charakteru, např.: v oblasti podpory rodiny pro rok 2013 vyhlašuje ministerstvo práce a sociálních věcí (dále jen MPSV) - odbor rodiny a ochrany práv dětí **Program.**

### 1.3 Preventivní a probační programy

Ve zprávě o realizaci probačních programů z roku 2012 z probační a mediační služby České republiky (PMSC) se lze dočíst, že v rámci tohoto programu budou podporovány 3 dotační oblasti:

- 1) Preventivní aktivity na podporu rodiny Podporovány budou především aktivity směřující k předcházení negativních jevů v rodině. Tato oblast je určena na podporu projektů zaměřených na poskytování služeb rodinám dle potřeb konkrétního kraje a potřeb cílové skupiny. Konkrétně se jedná o vzdělávací a tréninkové aktivity a poradenství v oblasti rodiny a rodičovství. V případě vzdělávacích a tréninkových aktivit se jedná o projekty, jejichž cílem je zvýšit rodičovské kompetence. Cílem je, aby se rodiče s dětmi daných aktivit za doprovodu odborného pracovníka aktivně účastnil/i.
- 2) Podpora rodin v agendě sociálně-právní ochrany dětí (dále jen SPOD). Cílem podpory v této oblasti je poskytnout komplexní pomoc rodinám s dětmi, které se mohou ocitnout nebo se ocitají v ohrožení, a předcházet jeho případnému prohlubování. Aktivity jsou zaměřené na rodiny s dětmi, které jsou v agendě SPOD. Veškeré aktivity v této oblasti musí probíhat ve spolupráci s příslušným orgánem SPOD. Podporované aktivity jsou zaměřeny na oblast ochrany práv dětí – podpora odborné pomoci a poradenství. Aktivity mají preventivní a podpůrný charakter a jsou zaměřeny na pomoc a podporu jednotlivým členům rodiny nebo rodině jako celku nacházející se v nepříznivé sociální situaci. Dále budou podporovány činnosti pro ochranu práv dítěte a k podpoře rodičů ve schopnosti tato práva zabezpečovat.

- 3) Zavádění nových a inovovaných postupů a metod do přímé práce s rodinami, jejich pilotní ověření; Cílem podpory v této oblasti je iniciovat zavádění nových, dosud nevyzkoušených nebo málo využívaných metod přímé práce s rodinami. V této dotační oblasti budou podporovány aktivity směřující k přenosu moderních metod práce s rodinami a dětmi do ČR. Jedná se o metody práce, které se osvědčily v zahraničí. Pracovníci nevládních neziskových organizací (dále jen NNO), mají o těchto metodách znalosti a chtějí je převést do českého prostředí a vyzkoušet v praxi.

**Podporované aktivity NNO :**

- pilotní ověřování nových a inovovaných metod práce s rodiči ohrožených dětí;
- pilotní ověřování nových a inovovaných metod práce s ohroženými dětmi práce přímo s dětmi různého věku, od nejmenších po adolescenty;
- vyhodnocování potřeb dětí v agendě sociální práce ochrany dětí;
- pilotní ověřování metod práce s náhradními rodiči a dětmi v náhradní rodinné péči;
- zavádění nových a inovovaných metod do praxe v České republice;
- pilotní ověřování služeb prevence a včasné intervence pro rodiny a děti.

Dále existuje velké množství různých preventivních programů, které jsou poskytovány v sociálních, psychologických či psychoterapeutických centrech. Např. jsou to: podpůrné programy pro osoby ohrožené či zasažené násilím a děti, které jsou ohrožené či zasažené syndromem Child Abused and neglect, neboli syndromem CAN (v doslovném překladu syndrom zneužívaných a zanedbaných dětí). Nebo podpůrné terapeutické programy pro rodiny, které jsou zasažené či ohrožené domácím násilím.

**V roce 2012 byly uskutečněny např. tyto probační programy** a to na různých místech České republiky:

- Probační program Šance, jehož posláním je účinně pomoci mladým lidem, kteří se dostali do problémů se zákonem, umožnit mladistvým vykonat alternativní trest. Program se snaží reagovat na problémy mladých lidí v otázce hodnot a stylu života, řeší problémy s absencí pracovních návyků, schopností dodržovat pravidla, schopností trávit aktivně a smysluplně volný čas. Cílem programu je posílení a podpora pozitivních zdrojů mladistvých obviněných. Dílčí cíle programu: rozvíjet sociální dovednosti a kompetence,

rozvíjet komunikační dovednosti a schopnost řešit konflikty, rozvíjet pracovní dovednosti a pracovní návyky, pomoci klientům vnitřně se vypořádat s důsledky spáchané trestné činnosti a pomoci najít novou cestu k odpovědnému životu.

- Program na zvládání stresových situací „Sebeúcta – aneb řekni to přímo“, který byl zaměřen na vytvoření dovedností přímé komunikace, výcvik probíhal prostřednictvím tělesných zážitků, kdy se mladiství učili vnímat, rozumět a respektovat signály svého těla. Program je zaměřen na posílení sebeúcty klienta, na posílení vlastní zodpovědnosti.
- Změnit směr - Program byl určen mladistvým ve věku 15 - 18 let, kteří se dostali do problému se zákonem. Mezi charakteristické obtíže, na jejichž podkresu byl čin spáchán, patří problémy v rodině (se sourozenci, s rodiči), ve škole (prospěch, socializované poruchy chování v partách, s učiteli, neomluvené hodiny...) a s vrstevníky (nedostatek kamarádů, šikana aktivní pasivní) a autority. Komplikace se zařazením klienta do programu mohou být zejména v jeho motivaci k účasti v programu. Další komplikací vnímáme jako výrazně snížené intelektové předpoklady (oproti ostatním účastníkům v rámci každého běhu).
- Mentor - Program byl nabízen jako individuální práce vyškolené osoby "mentora" za účelem jeho práce s mladistvým, jenž se hlásí k romskému etniku, kterému byl uložen alternativní trest obecně prospěšných prací (dále jen OPP) nebo dohled v rámci podmíněného odsouzení (popřípadě podmíněného propuštění). Vyškolený mentor prostřednictvím individuálního osobního kontaktu motivuje klienta k převzetí odpovědnosti a k nalezení zdrojů k vyřešení vzniklé situace. Mentor posiluje pracovní návyky klienta, rozvíjí jeho sociální dovednosti a rovněž komunikační dovednosti pro řešení konfliktů, usiluje o zlepšení vztahů klienta s okolím. Mentor musí před svou prací s klientem absolvovat vzdělávací kurz v rozsahu 100 hodin a během své práce s klientem je pod pravidelnou supervizí.
- Probační program KOST (= Komunikačně Osobnostně Sociální Trénink)
  - Cílovou skupinu probačního a resocializačního programu KOST tvoří zejména klienti Probační a mediační služby (dále jen PMS) ČR, klienti SPOD (kurátorů pro mládež), kteří jsou vybíráni na základě kritérií, která byla předem vydefinována, dále klienti doporučení v rámci výchovných opatření



ze středních škol a institucí zaměřujících se na výchovu a vzdělávání. Tento probační program je určen klientům, kteří splňují tato kritéria: věk klienta od 15 do 18 let, v odůvodněných případech starší osoby nepřekračující věk 21 let (osoby ve věku blízkému věku mladistvých), nebo osoby mladší 15 let (po dohodě s PMS), klient se dopustil protiprávního jednání ve smyslu platných právních předpisů, do programu lze zařadit i klienta s opakovanou méně závažnou trestnou činností, klient má dlouhodobé výchovné problémy závažného charakteru, objevují se výchovné problémy v rodině a ve škole, u klienta se potvrzuje potřeba dlouhodobějšího etopedického vedení, rodina spolupracuje.

- Rozvoj sociálních dovedností dětí a mladistvých a poradenství rodičům
  - Program je určen dětem a mladistvým klientům, kterým bylo v souladu se Zákonem č. 218/2003 Sb. uloženo výchovné opatření - účast v probačním programu. Programu se mohou dle posouzení PMS zúčastnit mladiství v péči PMS Přerov, v případě potřeby i mladiství v péči PMS dalších okresů Olomouckého kraje (zvl. PMS Prostějov, Olomouc). Klientem programu je dítě či mladistvý, který spáchal provinění, trestný čin nebo čin jinak trestný. Programu se mohou zúčastnit také děti či mladiství s nařízenou ústavní výchovou v situaci podmíněného propuštění ze zařízení pro výkon ústavní výchovy.

#### **1.4 Sociálně-právní ochrana dětí**

##### **Co je to SPOD?**

V zákoně č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí se hovoří, že:

##### **Sociálně-právní ochranou dětí se rozumí zejména:**

- ochrana práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu;
- ochrana oprávněných zájmů dítěte, včetně ochrany jeho jmění;
- působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny;
- zabezpečení náhradního rodinného prostředí pro dítě, které nemůže být trvale nebo dočasně vychováváno ve vlastní rodině.

## **SPOD v mezinárodním kontextu**

Úmluva o právech dítěte OSN 1989, v ČR ratifikována v r. 1991, Úmluva je rozdělena na 4 hlavní kategorie:

- **práva na život a přežití** - včetně práva na přiměřenou životní úroveň, včetně bydlení, potravy a lékařské péče;
- **práva na osobní rozvoj** - právo na vzdělání, svobodu myšlení a náboženství, právo na přístup k informacím, právo na hru a zábavu;
- **práva na ochranu** - proti všem druhům krutosti a vykořisťování, svévolnému oddělení od rodiny a od poškozování v systému práva;
- **participační práva** - právo dětí svobodně vyjádřit své názory a mít slovo v záležitostech ovlivňujících jejich život.

Úmluva dále klade důraz na období rané péče a jednoznačně upřednostňuje rodičovství biologické.

## **Zákony, ze kterých čerpá SPOD v ČR, jsou tyto:**

- zákon o sociálně právní ochraně dětí č. 359/1999 Sb.,
- zákon o rodině č. 94/1963 Sb.,
- zákon o ústavní výchově č. 109/2002 Sb.,
- občanský zákoník č. 40/1964 Sb.,
- občanský soudní řád č. 99/1963 Sb.,
- trestní zákoník č. 40/2009 Sb.,
- zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb.,
- zákon o existenčním minimu č. 110/2006 Sb.,
- zákon o státní sociální podpoře č. 117/1995 Sb.

## **Principy SPOD u nás:**

- odpovědnost rodičů;
- stát přebírá odpovědnost, dokud je dítě ohroženo;
- nejdůležitější je prevence + ochrana před patologickými jevy;
- rozhodují pouze orgány odpovědné za ochranu práv a zájmů – soudy + orgány SPOD;

- sledování vývoje dětí mimo vlastní rodinu;
- ucelená pravidla pro spolupráci s cizinou;
- vymezení pravidel pro zprostředkování náhradní rodinné péče, (dále jen NRP);
- vymezení pravidel pro NNO a jiné fyzické osoby v SPOD;
- standardizované postupy práce pro státní orgány i pro pověřené osoby.

### **Rodičovská zodpovědnost**

Rodičovská zodpovědnost je souhrn práv a povinností, který autorka shledává natolik zásadním, že se rozhodla jej zde více rozepsat. Tento souhrn zahrnuje práva a povinnosti:

- při péči o nezletilé dítě, zahrnující zejména péči o jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj;
- při zastupování nezletilého dítěte;
- při správě jeho jmění.

Při výkonu práv a povinností jsou rodiče povinni důsledně chránit zájmy dítěte, řídit jeho jednání a vykonávat nad ním dohled odpovídající stupni jeho vývoje. Mají právo užít přiměřených výchovných prostředků tak, aby nebyla dotčena důstojnost dítěte a jakkoli ohroženo jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj.

Dítě, které je schopno s ohledem na stupeň svého vývoje vytvořit si vlastní názor a posoudit dosah opatření jeho se týkajících, má právo obdržet potřebné informace a svobodně se vyjadřovat ke všem rozhodnutím rodičů týkajících se podstatných záležitostí jeho osoby a být slyšeno v každém řízení, v němž se o takových záležitostech rozhoduje.

Dítě, které žije ve společné domácnosti s rodiči, je povinno podle svých schopností jim pomáhat. Je dále povinno přispívat i na úhradu společných potřeb rodiny, pokud má vlastní příjem, popřípadě majetek, kterého lze použít pro společné potřeby rodiny.

Rozhodující úlohu ve výchově dětí mají rodiče. Rodičovská zodpovědnost náleží oběma rodičům. Rodiče také mají být osobním životem a chováním příkladem svým dětem. Na výchově dítěte se podílí i manžel, který není rodičem dítěte, za předpokladu, že s ním žije ve společné domácnosti.

Jestliže jeden z rodičů nežije, není znám nebo nemá způsobilost k právním úkonům v plném rozsahu, náleží rodičovská zodpovědnost druhému rodiči. Totéž platí, je-li jeden z rodičů rodičovské zodpovědnosti zbaven, anebo je-li výkon jeho rodičovské zodpovědnosti pozastaven.

Soud může zároveň přiznat rodičovskou zodpovědnost ve vztahu k péči o dítě i nezletilému rodiči dítěte, který dosáhl věku šestnácti let, má-li potřebné předpoklady pro výkon práv a povinností z rodičovské zodpovědnosti vyplývajících.

Dítě je povinno své rodiče ctít a respektovat. Rodiče zastupují dítě při právních úkonech, ke kterým není plně způsobilé. Žádný z rodičů nemůže zastoupit své dítě, jde-li o právní úkony ve věcech, při nichž by mohlo dojít ke střetu zájmů mezi rodiči a dítětem nebo ke střetu zájmů dětí týchž rodičů.

Nemůže-li dítě zastoupit žádný z rodičů, ustanoví soud dítěti opatrovníka, který bude dítě v řízení nebo při určitém právním úkonu zastupovat. Tohoto opatrovníka zpravidla ustanoví orgán vykonávající sociálně-právní ochranu dětí.

#### **Jaké děti spadají do SPOD dle sociálních událostí**

- 1) jejichž rodiče:
  - a) zemřeli,
  - b) neplní povinnosti plynoucí z rodičovské zodpovědnosti, nebo
  - c) nevykonávají nebo zneužívají práva plynoucí z rodičovské zodpovědnosti;
- 2) které byly svěřeny do výchovy jiné fyzické osoby než rodiče, pokud tato osoba neplní povinnosti plynoucí ze svěřením dítěte do její výchovy;
- 3) které vedou zahálčivý nebo nemravný život spočívající zejména v tom, že zanedbávají školní docházku, nepracují, i když nemají dostatečný zdroj obživy, požívají alkohol nebo návykové látky, živí se prostitucí, spáchaly trestný čin nebo, jde-li o děti mladší než patnáct let, spáchaly čin, který by jinak byl trestným činem, opakovaně nebo soustavně páchají přestupky nebo jinak ohrožují občanské soužití;
- 4) které se opakovaně dopouští útěků od rodičů nebo jiných fyzických nebo právnických osob odpovědných za výchovu dítěte;
- 5) na kterých byl spáchán trestný čin ohrožující život, zdraví, jejich lidskou důstojnost, mravní vývoj nebo jmění, nebo je podezření ze spáchání takového činu;

- 6) které jsou na základě žádostí rodičů nebo jiných osob odpovědných za výchovu dítěte opakovaně umísťovány do zařízení zajišťujících nepřetržitou péči o děti nebo jejich umístění v takových zařízeních trvá déle než 6 měsíců;
- 7) které jsou ohrožovány násilím mezi rodiči nebo jinými osobami odpovědnými za výchovu dítěte, popřípadě násilím mezi dalšími fyzickými osobami;
- 8) které jsou žadateli o azyl odloučenými od svých rodičů, popřípadě jiných osob odpovědných za jejich výchovu;

pokud tyto skutečnosti trvají po takovou dobu nebo jsou takové intenzity, že nepříznivě ovlivňují vývoj dětí nebo jsou anebo mohou být příčinou nepříznivého vývoje dětí.

### **Věcný rozsah SPOD**

Věcným rozsahem rozumíme situace, na které se zákon vztahuje a které svými ustanoveními upravuje. S věcným rozsahem tohoto zákona souvisí další právní předpisy především zákon o rodině, zákon o ústavní výchově (dále jen ÚV).

Věcný rozsah SPOD je tento:

- 1) prevence - snaha zabránit selhání dítěte nebo standardních systémů;
- 2) selhání standardních systémů (např. vlastní nebo náhradní rodiny, školy, školských a zdravotnických zařízení);
  - objektivní selhání - smrt či dlouhodobá nemoc rodiče(ů) a pěstounů;
  - subjektivní selhání - týrání a zanedbávání dětí rodiči nebo pěstouny, šikana, využívání dětí k trestné činnosti;
- 3) selhání dítěte;
  - objektivní selhání - spojené se zdravotním stavem dítěte;
  - subjektivní selhání - zanedbávání školní docházky, požívání alkoholu nebo návykových látek, dětská prostituce, spáchání trestného činu nebo, jde-li o děti mladší než patnáct let, činu, který by jinak byl trestným činem, opakované nebo soustavné páčání přestupků, opakované útěky z domova;
- 4) ochrana dítěte ve vztahu k cizině - osvojení se zahraničním účastníkem, spolupráce se zahraničními orgány a organizacemi pověřenými sociálně-právní ochranou v daném státě, plnění mezinárodních smluv týkajících se sociálně-právní ochrany, zajišťování návratu dětí nacházejících se v cizině bez doprovodu,

ochrana ohrožených dětí-cizích státních příslušníků nacházejících se na našem území.

### **Kompetence v SPOD**

Sociálně-právní ochranu zajišťují orgány sociálně-právní ochrany, jimiž jsou:

- krajské úřady,
- obecní úřady obcí s rozšířenou působností,
- újezdní úřad,
- obecní úřady,
- ministerstvo.

Sociálně-právní ochranu dále zajišťují:

- obce v samostatné působnosti,
- kraje v samostatné působnosti,
- komise pro sociálně-právní ochranu dětí,
- další právnické a fyzické osoby, jsou-li výkonem sociálně-právní ochrany pověřeny.

## 2 RODINA A JEJÍ SOCIALIZAČNÍ FUNKCE

### 2.1 Sociálně patologické jevy v rodině

Dle Vágnerové (1999, s. 317) lze rodinu považovat za nejdůležitější sociální skupinu, v níž jedinec žije. Poskytuje mu zázemí a mimo něj mu umožňuje získávat zkušenosti, které nezíská jinde. Každý člen rodiny získává v průběhu svého života sociální role, jež dotvářejí jeho identitu. Zároveň se mezi členy rodiny vytvářejí vztahy, pro něž je charakteristický určitý styl komunikace. Rodina má svůj hodnotový systém, který vede k přednostní volbě určitých strategií zvládnutí problémů. Je-li rodina v jakémkoliv ohledu dysfunkční, některé důležité potřeby člověka zůstávají neuspokojeny a pak pro svého člena rodina stává spíše zdrojem zátěže.

#### Dysfunkce rodiny

Autorka se ztotožňuje s názorem Vágnerové (1999, s. 320), že rodina umožňuje a zároveň podporuje rozvoj všech svých členů, podporuje jejich plnohodnotný život, ale stejně tak se může stát zdrojem psychických potíží a poruch. Chování každého člena rodiny, jež je buď normální či patologické, je nutno chápat jako součást interakcí celého rodinného systému. Chování lidí totiž vždy souvisí s chováním ostatních členů rodiny a to jak dětí, tak dospělých. Rodiče a děti současně mají podobnou genetickou výbavu a právě z ní vyplývá jejich sklon k určitým typům reakcí. Tyto dispozice následně ovlivňuje nejen výchovný styl rodičů, ale i sklon dětí reagovat na tyto podněty svým typickým způsobem.

#### Psychická deprivace a možnosti její nápravy

*„Podle Langmeiera a Matějčka je deprivace stav, který vzniká, jestliže člověk nemá uspokojovány základní psychické potřeby v dostačující míře a po dostatečně dlouhou dobu. Psychické potřeby bychom mohli vymezovat tak, že by jich bylo velmi mnoho: někdy se naopak zužují na mateřskou lásku, což je však zjednodušení celé hierarchie psychických potřeb. Velmi přehledné dělení předložili v knize Psychická deprivace v dětství výše zmínění autoři. Dělí je do čtyř úrovní, které se ovšem ve vývoji jedince i v každé aktuální situaci vzájemně prolínají. Psychické potřeby trvají celý život, mění se jejich intenzita a způsob uspokojování.“ (Koluchová, 2002, s. 84)*

Zde si je stručně vymezíme, se zaměřením na děti:

*„V první úrovni jde o potřebu přívodu podnětů v přiměřené míře a variabilitě - dítě potřebuje být podněcováno, stimulováno v oblasti zrakové, sluchové, hmatové atd. Potřebuje kolem sebe nejen různé hračky, pěkné prostředí, ale i lidi, kteří se s ním mazlí, usmívají se na ně. Všechny tyto podněty působí kladně na jeho celkový vývoj - jejich nedostatek nebo jednostrannost vývoj naopak narušují a zpomalují“.* (Matějček, Koluchová, Bubleová, Kovařík, Benešová, 2002, s. 84)

*„Potřeby ve druhé úrovni navazují na předchozí. Dítě potřebuje kolem sebe mít smysluplný svět, tj. určitou stálost věcného a sociálního prostředí, které prostřednictvím matky poznává a orientuje se něm. Již v kojeneckém věku projevují děti radost, když objeví ve svém prostředí nějaký řád, nějakou pravidelnost a mohou je ovlivnit vlastní činností. Dítě se aktivně „zmocňuje světa“ a úspěchy je podněcují k dalším aktivitám. Změny prostředí věcného a hlavně sociálního, např. při přechodu z jednoho ústavního prostředí do druhého, dítě traumatizují, protože ztrácí vše, co už chápal. Jeho vývoj se může přechodně i vrátit na nižší úroveň - je to tzv. přechodný regres“.* (tamtéž)

**Třetí** úroveň potřeb zahrnuje citové, emoční potřeby. Koluchová (2002, s. 84) tvrdí, že je to především potřeba trvalého kladného vztahu k mateřské osobě (nemusí to být biologická matka), dále potřeba kladného opětovaného vztahu k dalším členům rodiny, později vrstevníkům, což vystupuje do popředí zvláště ve školním věku a v pubertě. Dále je to potřeba důvěrných vztahů mezi chlapci a dívkami, potřeba životního partnera a u většiny lidí opět potřeba mít děti.

**Čtvrtá**, tj. sociální úroveň úzce souvisí s citovou. Dítě si v interakci s okolím postupně uvědomuje své „já“, jak popisuje Koluchová (2002, s. 84) a vytváří si své sebevědomí, sebepojetí, svou identitu, což se dotváří ve věku dospívání. Každý má potřebu být přijímán a někam patřit - do rodiny, do skupiny kamarádů, do pracovního, zájmového, duchovního a dalších společenství. A mít tam alespoň přijatelnou roli a pozici. Konečně je tu velmi důležitá potřeba sdílet s někým společnou otevřenou budoucnost. Tuto společnou budoucnost má dítě právě v rodině. Je to potřeba tak důležitá, že bývá někdy uváděna samostatně, jako pátá úroveň.

Koluchová (2002, s. 85) tvrdí, že všechny tyto potřeby nemohou být dítěti spokojovány mnohdy ani v těch rodinách, v nichž rodiče své děti zanedbávají, ubližují jim, ponižují je nebo je dokonce týrají. Projevy psychické deprivace bývají velmi časté a různorodé. Patří mezi ně od nejujtějšího věku opožďování celkového psychomotorického vývoje, chudší duševní obzor, nediferencovanost citů a sociálních vztahů, rozmrzelá nálada.



Dalším ukazatelem deprivace je poškození řeči. (chybí spontaneita, typické kladení otázek, nezná zdobněliny, něžná slůvka, řečový projev dítěte je chudý, chybí mu typická dětská hravost a omezuje se převážně na obranu atp.).

Ve školním věku mají téměř všechny deprivované děti horší prospěch, než odpovídá jejich skutečným intelektovým schopnostem. Mívají také výrazně nižší motivaci k učení. Deprivace se může projevat také nápadnými výkyvy v chování, citovou otupělostí a nedůvěrou ve druhé lidi. Často se přidává také agresivita. V adolescentním a pubertálním věku se objevují důsledky toho, že dítě prožilo deprivaci situace v kolektivu, resp. v sociálním začleňování, také se často mění hierarchie hodnot, objevují se nežádoucí charakterové rysy, zvyšuje se nebezpečí vzniku závislosti ať už na alkoholu či na omamných návykových látkách.

### **Formy náhradní rodinné péče o dítě podle zákona o rodině**

Vágnerová (1999, s. 320) poukazuje na to, základní podoba CAN syndromu zahrnuje necitlivost a bezohlednost k dítěti, jeho podřízení nebo využití k uspokojování potřeb dospělého a rozlišuje tři varianty:

- 1) **zanedbávání dítěte**, tj. nedostatečná péče rodičů, souběžně s omezenou interakcí mezi rodiči a dítětem. To má za následek neuspokojení jeho potřeb deprivací. Nejzávažnější je citová a sociokulturní deprivace (nedostatek podnětů podporující rozvoj schopností a dovedností dítěte).
- 2) **psychické či fyzické týrání**. Jde o nadměrné tělesné bití a trestání, tzn., jde o tělesné strádání, které je vzhledem k vykonávajícímu (rodič) i traumatem psychickým. Psychicky týrané dítě je takové, které je nadměrně kritizováno a ponižováno nebo citově vydíráno.
- 3) **sexuální zneužívání** definujeme jako zneužití moci nad dítětem, pro sexuální uspokojení dospělého. Časté je následné poškozování dítěte duševně i tělesně. V tomto případě je interakce mezi rodičem a dítětem patologická, ale je zachována.

*Vztahy s lidmi ovlivňují sebepojetí dítěte. Dítě zcela přirozeně přejímá názor nejbližších osob, a jestliže tito lidé hodnotí dítě negativně, nemá pro ně žádný význam, narušuje se i jeho sebehodnocení. Výsledkem této zkušenosti je nejistota, nedůvěra a zvýšená potřeba obrany. V sebehodnocení citově deprivovaných dětí se objevují dva extrémy. Jak nerealistické „vytahování“, které je důsledkem přehnané aktivní obrany, tak výrazné sebezpodceňování, spojené s nejistotou, obavami a negativní anticipací*

*budoucnosti. Nízké sebehodnocení se projevuje malou sebedůvěrou a nízkou sebeúctou, které vedou k obranným reakcím. Jednou z nich je vazba na silnější bytost, na vůdce a příslušnost k sociální skupině, která jeho sebevědomí podpoří. (Vágnerová, 1999, s. 325)*

### **Důsledky citového strádání**

Důsledky citové deprivace se dle Vágnerové (1999, s. 328) nejčastěji projevují v dospělosti. Mnohdy se stávají výraznějšími, protože se od dospělého lidského jedince očekává samostatnost a zodpovědnost za vlastní jednání. Dospělý nebývá závislý na jiných dospělých a jeho projevy nejsou korigovány příkazy či zákazy tak jako u dítěte. Deprivovaní lidé tedy mohou mít problémy ve všech důležitých oblastech života.

## **2.2 Význam rodiny pro dítě**

V prvním roce života se dítě soustředí hlavně na „mateřské osoby“ (nemusí jí být pouze biologická matka), jež jsou v jeho blízkosti. Ve druhém roce života a v každém dalším se však citové vazby dítěte rozšiřují a diferencují, současně se ale také spojují, soustřeďují a integrují, ve větší celky. Dítě následně dospívá k představě rodiny a domova, což se děje vlivem pokroku v jeho intelektovém vývoji. Dítě poznává nejen vztah matky směrem k němu a otce směrem k němu, ale i vzájemný vztah právě otce a matky. Současně je toto podmínkou k tomu, aby si dítě uvědomilo samo sebe, své vlastní „já“. *Psychologická zkoumání totiž ukázala, že vědomí vlastního „já“ se nevytváří jen ze vztahu „já“ a „Ty“, nýbrž že je k tomu potřeba ještě někoho třetího – tedy „já“, „Ty“ a ještě „on/ona“.* (Matějček, 1996, s. 38). Je-li k dispozici ještě osoba čtvrtá nebo dokonce pátá, je to ještě lepší. Hlavně by jich pro jedno dítě neměla být dlouhá řada s nepřehlednými funkcemi, jako se tomu stává např. v dětských domovech. Právě dnes se dobře ukazuje, že do rodiny patří hlavně sourozenci dítěte, babičky i dědečkové. *(Od svých prarodičů se děti mohou naučit, že pouhá snaha být úspěšný nemůže stačit. Protože již prarodiče většinou mají aktivní věk za sebou, mohou se uvolnit a obracet se k hodnotám, které v boji o existenci přicházely zkrátka. Generaci vnoučat mohou ukazovat jiný životní styl, který se vyznačuje lidskou vzájemností.)* (Hauserová-Schonerová, 1996, s. 30) další příbuzenstvo i blízcí rodinní přátelé. (Matějček, 1996, s. 38).

Zhruba v této době můžeme říci, že pokud žije dítě v domácnosti jen s jedním rodičem, např. s matkou, stává se to pro něj z hlediska sociální stimulace nevýhodou. Ne však proto, že by bylo jakkoliv zanedbáváno nebo že by se cítilo nejisté ve vztahu k matce (tam si naopak bývá jisté, pro svůj jediný a výhradní vztah k matce), ale mívá méně příležitostí poznávat mezilidské vztahy v různých podobách. Velmi dlouho zůstává na úrovni „já“ a „Ty“, takže ani jeho vlastní sebeuvědomění se nemůže tak snadno a rychle dotvořit. *Bylo by jen dobře, aby rodiče a všichni ostatní kolem nich nepromeškali tento pěkný a velice důležitý úsek života dítěte, kdy se k jeho základnímu vědomí „já“ čili k vědomí vlastní existence nezávislé na druhých přidává vědomí společenského okruhu, do něhož patří a vědomí společenské hodnoty, kterou pro lidi v tomto okruhu má. Tady se definitivně zhodnocuje fakt, že rodiče (či jiní primární vychovatelé) mají toto dítě rádi. Ale nejenom to. Zhodnocuje se i stupeň a kvalita této rodičovské lásky. Té může totiž být více i méně, může být bezpodmínečná („ať je dítě jakékoliv a ať se s ním děje cokoliv“) i všelijak podmíněná („když se bude dobře učit“, „když nebude po svém otci, který mi tolik ublížil“, „když se kvůli němu nebudu muset vzdát své kariéry“) a může mít nesmírné množství odstínů v závislosti na osobě dítěte a na okolnostech, do kterých se narodilo a ve kterých s ním žijeme.* (Matějček, 1996, s. 39).

### **2.3 Faktory ovlivňující funkčnost rodiny**

Určité příčiny eventuelní nestability rodiny je dle Matějčka (1994, s. 47) nutno spatřovat v oblasti rodinných vztahů. Posuzujeme-li různé faktory, které mohou ovlivňovat funkci rodiny, dojdeme k názoru, že jde o faktory osobnostně podmíněné, neboť každý z nás vnímá svoje postavení v rodině zcela jinak. Situace v rodině může být jedním partnerem vnímána zcela jinak než partnerem druhým. Příčinu tohoto pohledu na negativní situaci v rodině nalézáme v osobnostních rysech každého jednotlivce, které jsou ve vzájemném vztahu s nespokojeností v manželském životě. K těmto osobnostním rysům jednotlivce lze zařadit výbušnost, nedůvěru či prosazování vlastního názoru za každou cenu.

Důležitou úlohu v rodině hraje typologie partnerů, kteří žijí v manželském svazku. Je možné předvídat, že partner orientovaný na rodičovství, lásku a péči o děti, bude takřka totéž očekávat od svého partnera. Proti tomu partner, který preferuje osobní nezávislost ve vztahu, nebude příliš nadšený ze situace, kdy mu bude dáváno najevo,

že o svou svobodu již přišel. Na základě některých studií, provedených různými sociology zabývajícími se otázkami rodinného soužití, je možno stanovit kombinace vlastností vhodných pro uzavření manželského svazku. Mezi tyto vlastnosti lze zařadit například dvě dominantní osobnosti, jež se k sobě chovají přátelsky - laskavou dominantní ženu a hostilního submisivního manžela, naopak za nevhodné rysy ovlivňující manželské soužití je možné brát do úvahy např. přátelského submisivního muže a hostilní dominantní nebo submisivní ženu.

K rodině bychom měli přistupovat jako k jakékoliv jiné sociální skupině a konflikty v ní bychom opět dle Matějčka (1994, s. 48) měli spatřovat při neuspokojení nějaké potřeby některého z jejich členů, např. v omezení volnosti pobytu nebo svobodného rozhodování v konkrétní situaci. Za nejdůležitější faktor ovlivňující partnerské soužití lze považovat vliv osobnosti jednoho partnera na druhého, neboť existují jedinci, kteří nevhodně řeší zátěžovou situaci nebo mají špatné morální návyky přenesené z původní rodiny a v neposlední řadě je to také neschopnost komunikace s partnerem, přijde-li problém.

Zaměříme-li se na biologické činitele ovlivňující osobnost, zjistíme, že příčinou poruch v chování a jednání jednotlivce bývají konkrétní psychologické poruchy, také psychosociální zralost v období seznámení se s partnerem. Ze sociálně podmíněných příčin ovlivňujících funkčnost rodiny je nejvýznamnější především původní rodina, ze které dítě pochází, sourozenci, se kterými dítě vyrůstalo a v neposlední řadě i aktuální životní situace, do které je možné zahrnout otázku např. zdraví, adaptaci na školní prostředí, atd. Kladný vliv rodiny, ze které jedinec pocházel, nastane v případě, že jeho rodiče zastávali přiměřené role, on se dokázal ztotožnit s rodičem stejného pohlaví a na základě vlastností druhého rodiče si našel partnera pro budoucí život. Záporný vliv rodin, ze které jedinec pochází nastává tehdy, je-li imponující rodič stejného pohlaví a jedinec se s ním současně ztotožňuje. Předpoklad harmonického vztahu v manželství je vyšší tím, čím blíže je model rodiny, ze kterého jedinec pochází.

Dalším faktorem ovlivňujícím funkčnost rodiny také dle Matějčka (1994, s. 51) mohou být i sourozenecké skupiny, které mohou mít do určité míry vliv na dítě a jeho funkci v rodině, neboť člověk ve svém životě a později i v partnerském či manželském soužití opakuje vzorce chování, které může mít naučené ze vzájemných vztahů se svými sourozenci.

Závěrem by zde autorka uvedla ještě další aktuálně působící vlivy, které velmi ovlivňují rodinné soužití. Může jimi být např. bytová situace, finanční situace, hledání zaměstnání, mimomanželský vztah apod.

## **2.4 Formy náhradní rodinné péče o dítě**

Zákon o rodině č. 357/1992 Sb., říká, že pojem náhradní péče (používá se také náhradní výchova dítěte), se v zákoně o rodině (dále jen ZR) neobjevuje, ale používá se v teorii a praxi. Jde o situaci, kdy o dítě nepečují jeho vlastní rodiče (ani jeden z nich) a dítě je takto do výchovy svěřeno někomu jinému rozhodnutím soudu. Samozřejmě ze všech hledisek je výchova ve vlastní rodině nejideálnější, ale jsou situace, kdy se rodiče o děti starat nemohou, nechtějí, nebo se starají takovým způsobem, že jim dítě musí být odebráno – řečeno právníkou mluvou, soud učiní jeden ze zásahů do rodičovské zodpovědnosti.

Náhradní péče se dělí:

- na náhradní rodinnou péči - tj. osvojení, pěstounskou péči, individuální poručenství a svěření dítěte do péče jiné fyzické osoby než rodiče;
- na náhradní výchovnou péči - tj. ústavní výchovu civilního typu a ochrannou výchovu vyslovenou civilním nebo trestním soudem.

Všechny tyto formy jsou na první pohled velmi rozdílné a zahrnují škálu od vytvoření takřka identického rodinného prostředí pro dítě až po krajní opatření, tj. výchovu v ústavních zařízeních. To co je jim všem společné je, že vznikají na základě ingerence státního orgánu, tj. soudu. Při rozhodování soudy vycházejí z úzké spolupráce s orgány sociálně-právní ochrany dětí, které vedou agendu spojenou s předáním dítěte z původní rodiny do náhradního výchovného prostředí.

### **Osvojení (adopce)**

Osvojení je nejideálnější forma náhradní rodinné výchovy, jelikož se nejvíce přibližuje výchově rodinné – mezi osvojitelem a osvojencem vzniká takový právní vztah jako mezi rodiči a dětmi.

Historický vývoj právní úpravy se dle Radvanové a Zuklínové (1999, s. 125) pohyboval od smluvního vzniku osvojení ke vzniku na základě soudního rozhodnutí. Do roku 1949 u nás také platily principy, že osvojitel musel být bezdětný, musel mít alespoň 40 let,

mezi ním a osvojencem musel být věkový rozdíl alespoň o 18 let. Osvojencem mohla být také osoba zletilá, z čehož je patrné, že institut osvojení nesloužil k zabezpečení náhradní výchovy, ale měl především zajistit dědice bezdětným osobám. Až s přijetím zákona o právu rodinném č. 265/1949 Sb. se v naší právní úpravě objevuje podmínka, že osvojit lze jen osoby nezletilé, a jen je-li jim osvojení ku prospěchu.

Současná právní úprava osvojení je upravena v zákoně o rodině č. 94/1963 Sb., ve znění novel a doplňků. Nejvýznamnější změny zavedla novela č. 91/1998 Sb. A dosud poslední novelou je z. č. 360/1999 Sb., kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím zákona o sociálně-právní ochraně dětí. Osvojením vzniká mezi osvojitelem a osvojencem takový poměr, jaký je mezi rodiči a dětmi, a mezi osvojencem a příbuznými osvojitele poměr příbuzenský (§ 63 ZR). Mezi osvojencem a osvojitelem musí být přiměřený věkový rozdíl. Osvojit lze jen nezletilého, tzn. fyzickou osobu mladší 18ti let, pokud zletilosti nenabyla dříve, a to jen je-li mu osvojení ku prospěchu. Osvojení také nemůže vzniknout tam, kde mezi osvojitelem a osvojencem již existuje blízký příbuzenský vztah, jelikož by se poměr vytvořený osvojením jevil jako nadbytečný. Jako společné dítě mohou někoho osvojit jen manželé, jeden manžel může někoho osvojit jen se souhlasem druhého manžela. S osvojením musí vyslovit souhlas zákonný zástupce dítěte (těmi jsou podle § 36 ZR rodiče dítěte, pokud jsou nositeli rodičovské zodpovědnosti, popř. opatrovník nebo poručník ustanovený soudem). Zákonem č. 91/1998 Sb. byla nově zavedena i nutnost souhlasu nezletilého rodiče, protože jde o právo stojící mimo rozsah rodičovské zodpovědnosti. Souhlas musí splňovat náležitosti projevu vůle podle občanského zákoníku – tzn. musí být učiněn svobodně, vážně, srozumitelně a určitě a to ve vztahu k osobě dítěte, osobě osvojitele a typu osvojení. Výjimkou je tzv. blanketní přivolení podle § 68a ZR, tj. souhlas předem bez vztahu k určitým osvojitelům. Tento souhlas může být dán od 1. 8. 1998 nejdříve šest týdnů po narození dítěte. Výjimečně není třeba souhlasu rodičů, ač jsou zákonnými zástupci dítěte.

Zákon taxativně stanoví případy, kdy soud může rozhodnout o osvojení dítěte bez souhlasu rodičů:

- 1) Jestliže rodiče po dobu nejméně šesti měsíců soustavně neprojevovali opravdový zájem o dítě. Zákon také definuje pojem „opravdový zájem“, tzn., že rodiče dítě pravidelně nenavštěvovali, neplnili pravidelně a dobrovolně vyživovací povinnost k dítěti a neprojevují snahu upravit si v mezích svých

možností své rodinné a sociální poměry tak, aby se mohli osobně ujmout péče o dítě.

- 2) Nebo jestliže rodiče po dobu nejméně dvou měsíců po narození dítěte neprojeví o dítě žádný zájem, ačkoli jim v projevení zájmu nebránila závažná překážka. Řízení o existenci či neexistenci zájmu či nezájmu rodiče o dítě je zvláštním druhem pomocného adopčního řízení, tzv. incidenční zřízení, v němž jsou účastníky dítě (zastoupené kolizním opatrovníkem), jeho rodiče a fakultativně okresní úřad, pokud je návrhatelem. Toto řízení je výlučně návrhové. Viz § 64 z. č. 265/1949, o právu rodinném.

### **Pěstounská péče**

Pěstounská péče je zvláštní formou státem řízené a kontrolované dlouhodobé náhradní rodinné výchovy, přičemž ji stát také zabezpečuje hmotnou podporou. Pěstounská péče byla do 1. 4. 2000 upravena ve zvláštním zákoně č. 50/1973 Sb., který se k tomuto datu zrušil a právní úprava pěstounské péče přešla do zákona o rodině č. 94/1963 Sb., kde je upravena v § 45a – § 45d. Institut pěstounské péče je možno chápat jako hybrid s převažujícími rysy veřejnoprávními, zejména z hlediska její organizace, hmotného zabezpečení a kontroly.

Dle názoru Radvanové a Zuklínové, (1999, s. 143) současně ovšem zákon počítá s tím, že mezi pěstounem a dítětem vzniká individuální vzájemný vztah, jehož obsah tvoří vzájemná práva a povinnosti. Tato forma znamená, že se svěřuje nezletilé dítě do péče fyzické osobě (pěstoun), jestliže zájem dítěte vyžaduje svěření do takové péče a osoba pěstouna poskytuje záruku řádné výchovy dítěte. Dítě může být svěřeno také do společné pěstounské péče manželům. V takovém případě vykonávají práva a povinnosti ke svěřenému dítěti společně. Pěstounská péče vzniká vždy na základě pravomocného rozhodnutí soudu. K řízení o pěstounské péči je příslušný soud, v jehož obvodu má dítě na základě dohody rodičů nebo rozhodnutí soudu, popř. jiných rozhodných skutečností své bydliště.

### **Individuální poručenství**

Poručenství (tutela) zpravidla označuje institut zásadní náhradní právní ochrany osoby, zejména osoby nezletilé, která postrádá ochranu v podobě rodičovské zodpovědnosti. Jako institut náhradní rodinné péče se zařazuje v případech, kdy poručník o nezletilého i osobně pečuje ve své domácnosti, a proto se o něm zmíním jen stručně. Institut poručenství se do naší právní úpravy vrátil až novelou zákona o rodině z roku 1998.

Poručník je soudem ustanoven dítěti, jestliže jeho rodiče zemřeli, když oběma jeho rodičům byl pozastaven výkon rodičovské zodpovědnosti, byli zbaveni rodičovské zodpovědnosti nebo nemají způsobilost k právním úkonům v plném rozsahu. Viz § 44 z. č. 360/1999 Sb., kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím zákona o sociálně právní ochraně dětí.

### **Svěření dítěte do výchovy jiné fyzické osoby**

Toto je nejvolnější forma náhradní rodinné výchovy. Je vhodná zejména v těch případech, kdy existuje reálná možnost, že se dítě bude moci vrátit do původní rodiny (na rozdíl od pěstounské péče, kde zákon přímo stanoví, že do pěstounské péče mají být umístěny děti, jejichž výchova v původní rodině není zajištěna z příčin, které budou zřejmě dlouhodobé). Základní podmínkou pro svěření dítěte do výchovy jiné fyzické osoby než rodiče je zájem dítěte. Při výběru dá soud zpravidla přednost příbuznému dítěti, pokud se svěřením souhlasí a poskytuje záruku jeho řádné výchovy.

### **Ústavní výchova**

Ústavní výchova je typem náhradní kolektivní péče o dítě. Nemůže-li být o dítě postaráno ve vlastní rodině, zejména proto, že výchova dítěte je vážně ohrožena nebo vážně narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit, soud může nařídít ústavní výchovu. Jelikož je ústavní výchova až krajní řešení, je soud povinen před jejím nařízením zkoumat, zda výchovu dítěte nelze zajistit jiným způsobem, zejména náhradní rodinnou péčí, která má přednost před výchovou ústavní.

### **Ochranná výchova**

Vedle ústavní výchovy může být nařízena tzv. ochranná výchova, tj. výchovné opatření trestního charakteru, jehož účelem je vhodnou výchovou odstranit, popř. omezit možnost vzniku dalších, pro společnost nebezpečných následků zanedbané výchovy. Tzn., že je především kladen důraz na resocializaci. Nápravy se má dosáhnout zejména tím, že se delikventi umístí do jiného prostředí, kde mají možnost se vzdělávat nebo získat pracovní kvalifikaci.

K tomuto právnímu přehledu je nutno doplnit ještě psychologickou a sociální charakteristiku. Ochraňovat děti, které se z objektivních nebo subjektivních důvodů na straně rodičů ocitají v situacích, které ohrožují jejich výchovu a vývoj, je povinností státu. Takovýmto dětem se musí zajistit odpovídající prostředí, ve kterém by vyrůstaly. Všem formám náhradní péče je společná jedna základní charakteristika - dítě



je vychováváno lidmi, kteří nejsou jeho biologičtí rodiče. Ovšem sestupnou řadou od adopce ke klasické ústavní výchově ubývá znaků rodinné výchovy. A tento sestup současně naznačuje, v jaké míře mohou být uspokojovány základní psychické potřeby dítěte i potřeby jeho nových vychovatelů.

## 3 RODINA A JEJÍ VÝCHOVNÁ FUNKCE

### 3.1 Historie výchovy

Dle Pöthe (1996, s. 21) se dnes postavení dítěte, stejně jako v minulosti, odvozuje od vztahu „dítě - dospělý“. Tento vztah je založený na používání moci dospělého, takže nebyl a nikdy nebude rovný. Je to tak proto, že pokud je tato moc zneužita, tak se dítě nemůže účinně bránit. Tato moc se uplatňuje nejen v rámci rodiny, ale i v rámci státu. Politika státu vůči dětem totiž vychází z tradic kulturních i náboženských, z ideologií a v případě demokratických států z respektování vůle občanů. V chudých zemích je dítě využíváno jako levná pracovní síla, stejně jako tomu bylo v minulosti v Evropě.

Stejně tak lze dle Pötheho (1996, s. 22) považovat za uplatňování moci státu vůči dítěti situaci, kdy se dítě pod tlakem ekonomických i sociálních stresů rodičů stává objektem odvádění jejich psychických napětí. Potom se dítě ocitá v roli oběti, kterýžto pojem je spojen s dítětem odnepaměti. Ještě před nástupem židovské a později křesťanské tradice byla lidská oběť součástí krvavých rituálů většiny přírodních náboženství. Zabíjení dětí formou ceremoniální oběti mělo za účel kontrolu kvality rodu i regulaci porodnosti. Obecně známé je zabíjení dětí s tělesnými vadami v období Spartské republiky. Středověké kosterní nálezy svědčí o tom, že praxe zbavování se „slabšího“ pohlaví po narození mohla být v Evropě rozšířená ještě před několika stoletími. V průběhu minulých století se totiž uznávalo za platné rozšířené právo otce, nakládat se svým dítětem, jak se mu zlíbí, tedy jen dle své vlastní vůle. Dítě bylo totiž považováno za jeho vlastní majetek a tak je mohl beztrestně prodat nebo dokonce zabít. Toto právo bylo nazýváno „potestas patris“ a jeho původ vznikl z přesvědčení, že jen muž se zasloužil o vznik každého lidského jedince. Toto přesvědčení platilo až do objevu ženských zárodečných buněk (1826 Karl Ernst Baer). Klasifikace zabití dítěte jako vraždy, zakotvil římský zákon z r. 374. Stalo se tak současně s přijetím křesťanství

jako oficiálního státního náboženství. V té době tedy převládla snaha umísťovat děti do nalezinců, nad jejich fyzickou likvidací. Ty byly spravované převážně církví. Po nástupu osvícenství (přelom 18/19. stol.) se čím dál více zdůrazňuje svébytnost období dětství a potřeba láskyplného prostředí v rodině. Na tomto vývoji mají velký podíl také myšlenky J. J. Rousseaua o dětech, kterým rodiče zemřeli ve válce. V Evropě se tento vývoj projevuje snahou a vytvoření prvních sociálních a zdravotních systémů.

Tradice dětských obětí ale pokračuje dál a to v podobě mnohdy krutého využívání dětí v nových továrnách. „Skutečnost, že děti mají stejná práva jako dospělí a že jejich práva je potřeba chránit speciálními zákony, byla zakotvena v Ženevské deklaraci práv dítěte z r. 1924 a v Deklaraci práv dítěte přijaté spojenými národy v r. 1959, ve které se říká: „Dítě pro svou tělesnou a duševní nezralost potřebuje zvláštní záruky, péči a odpovídající právní ochranu před narozením i po něm.“ Jedním z nejdůležitějších dní v historii vztahu dítěte a společnosti byl 20. listopad 1989, kdy byla v OSN (organizace spojených národů) přijata Úmluva o právech dítěte, která byla ratifikována Federálním shromážděním tehdejšího Československa v r. 1991. V jejím úvodu se říká: „Dětství má nárok na zvláštní podporu a pomoc“. Dále: „Rodina jako základní jednotka společnosti a přirozené prostředí pro růst a blaho všech svých členů, a zejména dětí, musí mít nárok na potřebnou ochranu a takovou pomoc, aby mohla beze zbytku plnit svou úlohu ve společnosti, uznávajíc, že v zájmu plného a harmonického rozvoje osobnosti musí dítě vyrůstat v rodinném prostředí, v atmosféře štěstí, lásky a porozumění“. (Pöthe, 1996, s. 22)

Ústava ČR uvádí, že ratifikované a vyhlášené mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách, jimiž je Česká republika vázána, jsou bezprostředně závazné a mají přednost před zákonem. Patří mezi ně i výše zmíněná Úmluva o právech dítěte. Také Listina základních práv a svobod je závazným dokumentem, který zaručuje „zvláštní ochranu dětí a mladistvých“. Ochrana dítěte je upravena i v několika dalších zákonech, mezi nimi i zákonem o rodině (č. 94/1963 Sb.), který upravuje ochranu práv dítěte ve vztahu k rodičům.

„V každé společnosti a ve všech dobách byly některé děti vychovávány přísně a jiné povolně, jenže za přísnost a povolnost se vždycky pokládalo něco jiného. Z dnešního hlediska ovšem autoritativní výchova převládala - z tehdejšího většinového hlediska bylo však maminčiných a tatínkových mazánků vždycky víc než dost. Profesor Langmeier (1962) ve své studii výchovné literatury od poloviny minulého století do poloviny století tohoto mohl rozlišit několik etap. Nejprve psali výchovné knížky teologové, pak pedagogové, pak lékaři a konečně psychologové. Nejprve byl kladen důraz na kázeň a poslušnost, pak se zdůrazňovaly především správné návyky, životosprávy a hygiena, od druhé světové války pak získává převahu výchova k uspokojivým vztahům a k tzv. seberealizaci. A právě v této „seberealizaci“ možno spatřovat obecný pokrok ve vývoji lidstva, zdravou tendenci, naplnění výchovného ideálu a mnoho jiných povznášejících věcí - ale ovšem i čertovo kopejtko a obecné

*nebezpečí. To spočívá - ostatně skoro jako vždycky - v přehánění“.* (Matějček, 1997, s. 39).

V západních zemích, zvláště ve spojených státech Amerických (USA), kde již tradičně dle Matejčka a Dytrycha (tamtéž) dochází k největším výkyvům, ve výchovných ideálech i praktikách, doznala tzv. liberální výchova velkého rozšíření a je uplatňována již několik desítek let. Zdrojů nápadu bylo několik. Konkrétní výstupy z psychoanalýzy a z dalších odvětví hlubinné psychologie ukázaly na různé problémy příliš autoritativní a pokrytecky moralizující výchovy na přelomu století. Z tohoto vyplynula nutnost vychovávat tak, aby děti netrpěly komplexy méněcennosti nebo jinými psychickými obtížemi. To tedy znamenalo nechat je dělat, co chtějí - protože potlačovat dětská přání jim neprospívá a může to být nebezpečné. Také se tu uplatnil postupný demokratizační vývoj společnosti, dále demokratizace rodinného života, v němž princip partnerství a solidarity nahrazuje dřívější hierarchické uspořádání, a jistě i emancipace žen a jejich velmi proklamované právo na sebeuplatnění. Budiž řečeno, že u nás - i když se uvedené tendence ohlašují také - zůstala výchova do současné doby víceméně v tradiční poloze. (Matějček, Dytrych, 1997, s. 39)

### **3.2 Rodina jako výchovný činitel**

Střelec (1998, s. 158) tvrdí, že ve vyspělých zemích nese hlavní zodpovědnost za výchovu svých dětí rodina. Je to zodpovědnost vycházející z kulturních a historických tradic společnosti, která je zakotvená v jejich právních a mravních normách. V životě rodiny se promítají dlouhodobé negativní i pozitivní důsledky výchovy jejich dětí. Do určité chvíle je rodina schopna zabezpečovat kulturní a komplexní rozvoj vlastními silami a poté je v tomto směru odkázána na spolupráci s jinými institucemi. Jednou z takových institucí je škola a je třeba říci, že i ta působí vždy jen za některou dílčí oblast výchovy a ani její odpovědnost není zcela autonomní. Rodiče se školou vždy spolupracují a rozhodují například o výběru školy budoucí a vůbec ovlivňují vztah dítěte ke vzdělávání obecně. Můžeme očekávat, že rodiče se budou při vzdělávání svých dětí stále více angažovat a zajímat se o kvalitu a výsledky výchovně-vzdělávací práce školy. *„V tomto smyslu současné koncepce českého školství předpokládají, že se vzájemné vztahy mezi školou a rodinou budou vyvíjet k větší otevřenosti, náročnosti, kooperativnosti a partnerství“.* (Střelec, 1998,

s. 159). Tato očekávání se ovšem vztahují i k jiným druhům vzdělávacích či výchovných institucí, které ovlivňují děti v jejich volném čase.

Rodina dle autorky není jediným zdrojem výchovného působení. Spolu s ní se totiž na výchově podílejí různé druhy institucí, jako jsou například:

- školy a pedagogové,
- organizace výhradně určené pro děti a mládež,
- speciální státní i soukromé nadace, participující na výchově znevýhodněných dětí a mládeže,
- sportovní, zdravotní a ekologické organizace, které se v rámci své činnosti také orientují na výchovu dětí a mládeže,
- sdělovací prostředky (internet, televize, rozhlas),
- jiné faktory společenského prostředí.

Právě z tohoto postavení rodiny vůči těmto činitelům výchovy vyplývá několik obecných závěrů, které současně rodinu charakterizují jako výchovného **činitele**:

- *rodiče jsou nejdůležitějšími vychovateli, všichni ostatní vychovatelé mohou pouze doplňovat to, čeho už ve výchově dosáhli rodiče,*
- *čas, který věnují rodiče výchově svých dětí, není hodnota, která bude kladně působit sama o sobě, působení této hodnoty závisí od mnohých činitelů kulturní, morální a pedagogické povahy,*
- *rodiče jsou odpovědni nejen za výchovu svých dětí v rodinném prostředí, ale za jejich výchovu vůbec,*
- *nejdůležitějším předpokladem úspěšné rodinné výchovy je dobrý společný životní způsob rodičů a dětí,*
- *nepřímá výchova je v případě rodiny a dalších institucí, zejména institucí pro výchovu ve volném čase, zpravidla důležitější než výchova přímá, nepřímo vychovávat znamená dětem tvořit příznivé podmínky, tj. takové, ve kterých získané zkušenosti umožní utváření vlastností mravného, pilného a schopného člověka (Střelec, 1998, s. 159).*

### 3.3 Standardy rodinné výchovy dětí školního věku

Autorka zde připomíná, ke kterým hlavním vlastnostem by měla dle jejího názoru směřovat výchova dítěte školního věku v rodině.

Za velmi důležité považuje vytváření mravních rysů, mezi které patří např. čestnost, pravdomluvnost, úcta k lidem, statečnost a skromnost, také vytrvalost, sebeovládání a jiné další vlastnosti. Zároveň má rodina na dítě v každém věku vliv při rozumové výchově a za největší a nejdůležitější se považuje tento vliv ve věku od narození dítěte do jeho nástupu ke školnímu vzdělávání. Neméně důležité je však působení širší rodiny, nejen rodičů, ale i prarodičů a sourozenců na rozvoj rozumové výbavy dítěte i v období právě školní docházky. Střelec (1998, s. 160) podotýká, že rodina významně působí také při motivaci dětí k učení a zároveň vytváří podmínky k dlouhodobým a systematickým vzdělávacím aktivitám, které ovlivňují dítě v přírodních i společenských vědách.

Zároveň rodina ve velké míře ovlivňuje i utváření vztahu dětí k lidem z okolí a obecně ke společnosti. Dítě se prostřednictvím rodičů seznamuje i s názory ekonomickými, politickými, ekologickými a filosofickými a jinými, které se týkají společnosti jako takové. Dále rodina působí nemalou měrou při vytváření vztahu k práci a při volbě povolání např. tím, že by dětem měla svěřovat pravidelně některé domácí práce. Vztah k práci je považován za jeden z nejdůležitějších faktorů, který determinuje profesní dráhu (i životní) každého člověka a rodinné prostředí má na jeho utváření velký vliv (Tamtéž).

Dále rodina podstatně ovlivňuje vztah dítěte, k umění, ke kráse, ke sportovní výchově a k péči o svůj zdravotní stav. Autorka tímto výčtem zdaleka nevyčerpala všechny možnosti a směry působnosti rodiny na děti, ale nabízí „*ucelenější a komplexní poznatkové zázemí v celé řadě titulů pedagogické a psychologické literatury zaměřené kromě již naznačených témat například také otázky ekologické, sexuální, tvořivé nebo asertivní výchovy dětí v rodině*“. (Střelec, 1998, s. 161)

### 3.4 Styly výchovy

*„Jednou ze základních psychických potřeb dítěte, která musí být naplněna, aby se vyvíjelo zdravě a uspokojivě, je potřeba životní jistoty. Jednou ze základních podmínek, aby k uspokojení či naplnění této potřeby došlo, je určitý řád ve věcech tohoto světa, jeho přehlednost - zkrátka, že věci se dějí určitým způsobem*

*a ne pokaždé jinak, že budoucnost se dá očekávat a předvídat*“ (Matějček, Dytrych, 1997, s. 41)

Tři nejčastější výchovné styly v našich podmínkách:

1) **Styl autoritativní**, kde je důraz kladen na poslušnost a kázeň.

Co je to vlastně autorita? Dle Matějčka (2000, s. 279) to není jenom panování jednoho nad druhým, převaha silnějšího nad slabším, chytřejšího nad hloupějším, velkého nad malým – autorita je (a má být především) převahou zralejšího a vyspělejšího, který tomu mladšímu a teprve vyspívajícímu poskytne ochranu, oporu a vedení. Vztah dítěte k dospělému je vztahem důvěry k tomu, kdo nezkłame, na koho je spolehnutí, kdo umí, ví a zná a kdo svým chováním nevzbuzuje strach a jehož cílem je slepá poslušnost dítěte, mívající trojí neblahé následky. U dětí jemných, citlivých, úzkostného založení vyvolává útlum, odevzdanost a často i nejrůznější neurotické obtíže. U dětí s „tvrdšími“ povahovými rysy naopak vyvolává aktivní odpor, vzpouru, schválnosti, pomstychtivé tendence. A konečně některé děti se ani nevzdávají, ani nebouří, ale hledají si vlastní cestu, jak se z tvrdého obklíčení vyprostit. Možností se nabízí řada a většinou jsou špatné. Podvod, obelhání, úskoky a lsti, tajné plány, tajné spolky - zkrátka uspokojování vlastních potřeb samostatnosti a svobody nečestnou oklikou.

Naopak, **autoritativní** vedení, dávající dítěti oporu a životní jistotu, které současně dává také jasné a zároveň volné hranice jeho pudovým tendencím i lákadlům zvenčí, takové vedení, které přináší smysl do jinak nepřehledného dění ve světě, přesně takové vedení pomáhá dětem citlivým a úzkostným, které jsou jinak vydávány napospas různým stresům. A dětem odolnějším nebo i těm hodně samostatným ukazuje správný směr, po kterém se bezpečně samy vydávají. Mají pak vzory, které následují. Většinou to tedy dělají a „vzpoury“ u nich moc často nevidíme, jak tvrdí Matoušek. (2000, s. 279)

2) **Styl liberální**, kde je kladen důraz na svobodu a volnost v jednání.

V liberálním či anarchistickém uspořádání bývají nejasná pravidla a normy, nebo žádná neexistují. Není jasné, kdo pravidla určuje, vznikají nahodile a nejsou závazná.

Liberální rodiče dle názoru Downes (*Jak vypadá liberální výchova*, [online] 2011) nechávají své děti téměř bez kontroly, nevytvářejí mnoho pravidel, a pokud se nějaká pravidla stanoví, rodiče nijak přísně nevyžadují jejich dodržování. Liberální rodiče často sami nemají příliš rádi rutinu, mají rádi volnost a chtěli by ji dopřát také svým dětem. Nedávají jasná omezení a očekávání ohledně chování dětí a přijímají své děti

bez ohledu na to, jak se chovají. Často nechávají bez povšimnutí dobré i špatné chování svých dětí, neradi se dostávají do konfliktu, raději se mu vyhnou. Často také nechávají prohřešky bez povšimnutí. Dětem vyrůstajícím v prostředí liberální výchovy jsou rodiče spíše kamarády, kteří mnohdy neposkytují oporu, která je dětmi tolik žádaná. Současně tyto děti mohou mít problém s uznáváním autority rodičů, vzhledem k jejich nedůslednosti. Styl liberálních rodičů může být dětmi někdy také vnímán jako nezájem.

- 3) **Styl demokratický**, který respektuje dítě jako osobnost, ale to je současně vedeno k zodpovědnosti za své jednání.

*V demokratickém uspořádání existují smysluplná pravidla, není jich mnoho, ale platí pro všechny. Na jejich vytváření mají možnost se podílet všichni. Demokratičtí rodiče pomáhají dětem přebrat zodpovědnost za sebe sama a přemýšlet o důsledcích vlastního chování. Poskytují jasné a rozumné hranice svým dětem spolu s vysvětlením, proč očekávají, že se děti budou chovat určitým způsobem. Sledují chování dětí a ujišťují se, že jsou pravidla dodržována a očekávání naplňována, ale činí tak respektujícím způsobem. Soustředí se spíše na kladné stránky dítěte, umí ocenit a pochválit“.* (Downes, [online] 2011).

Dítě žijící v prostředí demokratické výchovy vnímá rodiče jako autoritu a oporu. Dokáže dát najevo vlastní názor, protože chápe, že ho rodiče berou vážně, na druhou stranu ale ví, kde jsou jeho „hranice“. V demokratickém stylu výchovy bývají vztahy vřelejší a členové rodiny nejspokojenější. Tento styl výchovy bývá v našich podmínkách považován za optimální, zároveň se však v pravé podobě vyskytuje řídce.

Co se výchovy jako takové týče, vychází autorka z faktu, že veškeré hodnoty bývají sdělovány spíše verbálně a nejsou tak zprostředkovávány v konkrétních situacích, konkrétním chováním dospělého. Zamyslíme-li se nad tímto faktem, nutně shledáme za pravdivý moment, kdy nám dojde, že svět ideální výchovy v podstatě vůbec ideální není. Je zřejmé, že rodiče se při předávání vzorů snaží o co nejsnazší průběh, tzn., že brání svým potomkům procházet situacemi tak, jak je život přináší. „Usnadňují“ jim cestu životem teoretickými ideály správných vzorů, přičemž potomkům nezbyvá, než tento nastavený systém akceptovat a odnést si tak do dalšího života ty „správné ideály“.



**Nevhodné styly výchovy:** Langmeier a Krejčířová (2006, s. 142) uvádějí, že se jedná především o následující:

- **Výchova rozmazlující:** Rodiče splní dítěti každé přání a projevují mu až tzv. opičí lásku.
- **Výchova zavrhuující:** Rodiče svým chováním dítě citově odmítají ať už otevřeně nebo skrytě. Své chování ospravedlňují nezbytností kázně.
- **Výchova nadměrně ochraňující (hyperprotektivní):** Rodiče jednají ve snaze omezit všechna rizika, která dítěti hrozí a brání mu tak v získání nezbytných dovedností a v cestě k vlastní samostatnosti.
- **Výchova perfekcionistická:** Rodiče se snaží dítě dotlačit k dokonalosti v různých směrech, ať už jde o sport, učení, jazyky, různé „zájmové“ činnosti. Mnohdy bez ohledu na jeho reálné možnosti.
- **Výchova nedůsledná:** Rodič je dle své nálady a stavu jednou mírný, jednou přísný, netrvá na jedné již řečeném a nedává dítěti jasná pravidla. Tím ho uvádí v chaos. Velmi často k tomuto dochází vlivem různých stylů výchovy jednotlivých rodičů, jejichž jednání se dostává do střetu.
- **Výchova zanedbávající, týrající, zneužívající, deprivující:** Jedná se o krajní případy, kdy je dítě ohroženo na zdraví psychickém, či fyzickém.

### 3.5 Odměny a tresty

Autorka, stejně jako mnoho dalších, si pod pojmem „trest“ představí nejprve „pohlavek“, či „domácí vězení“. Stejně tak pod pojmem „odměna“ člověku vytane na mysli nejprve bonbon nebo čokoláda, kterou dítě dostalo za dobré vysvědčení. Většinou to ale bývá něco hmatatelného a konkrétního. Jenže co je trestem pro jednoho, nemusí jím být pro druhého, dokonce mohou věci dojít tak daleko, že trest se stane „odměnou“ nebo vyznamenáním. Vezměme v potaz např. mladíka, který je „vyhecován“ k nějaké aktivitě a ví, že bude následovat trest. Ten je tím správným hrdinou až tehdy, je-li v dostatečném zájmu např. policie, je-li dostatečně vyšetřován apod.

Co je to tedy psychologicky vzato trest? *„Trest zajisté není to, co jsme si jako trest pro dítě vymysleli, ale to, co dítě jako trest prožívá. Onen nepřijemný, tísnivý,*

*zahanbující pocit, kterého bychom se chtěli co nejdříve zbavit a kterému bychom se chtěli pro příště určitě vyhnout.*“ (Matějček, 1993, s. 26). Analogicky vzato by měla následovat otázka, co je to odměna. *„Opět ne to, co jsme si jako odměnu vymysleli, ale co dítě jako odměnu přijímá. Onen příjemný, povznášející pocit uspokojení, který bychom si rádi co nejdéle podrželi a který bychom si rádi znovu zopakovali.“* (tamtéž) Dítě tedy udělá mnohem více pro hřejivý pocit uspokojení a k radosti těch, na kterých mu záleží, než ze strachu před trestem. Trest může dle Matějčka (1993, s. 31) špatné chování zastavit, ale to správné buduje právě odměna. Přijde-li vždy jen trest a nic víc, dítě se sice naučí to špatné neopakovat, ale stále nezjistí, co je to správné. Trest - to je jako když se ucpe díra v hrázi řeky. Je ale nutné ještě pročistit řečiště, odvést část vody jinou cestou a udělat celou řadu dalších opatření, jinak by se nezvládly spravovat trhliny a nakonec by došlo k prolomení hráze.

Pedagogové uvádějí, že trest má v podstatě tři hlavní funkce:

- 1) **Náprava škody** dle Matějčka (1993, s. 32) znamená, že je pro člověka přijatelná představa, že např. trestanec v nápravném zařízení svou prací napravuje škodu, kterou způsobil společnosti. Situace dítěte je velmi odlišná. *Povaha dětských přestupků je většinou ještě dětská, nejde tak o hmotnou škodu jako spíše o to, že nás jeho chování mrzí, zarmucuje a dráždí. Více je dítě obyčejně trestáno za to, že nás zklamalo, než že něco rozbilo. Přece jen jsou ale situace, kdy náprava škody přispívá k vytváření pojmu spravedlnosti u dítěte a kdy ji nemůžeme jednoduše přejít. Tak je například samozřejmé, že dítě uklidí to, co rozházelo, spraví, pokud to umí, co poškodilo, zaplatí ze svého kapesného, jestliže svévolně způsobilo nějakou škodu“.* (Tamtéž)
- 2) Poměrně jednoduchý psychický děj je předpokladem pro **zabránění opakování nesprávného chování**. Dle Matějčka (1993, s. 35) zde nepracuje odměna, ale právě soustavné trestání. Funkce trestu ve výchově je založena na tom, že když určité jednání doprovází pravidelný nepříjemný zážitek, dítě se ho příště vyvaruje. *Předpokládá to tedy, že dítě, které se dostalo do nějaké „svádivé“, „rozporné“ situace, se na minulý trest pamatuje a že je s to pochopit, že dnešní situace je podobná té, v níž trest dostalo“.* (Tamtéž)
- 3) Trest má i léčebnou úlohu, na kterou by se nemělo zapomínat. Je tedy velmi důležité **zbavit viníka pocitu viny**. *„Přestupek dítěte vyvolává pocit odcizení*

*mezi ním a vychovatelem. Předpokládá to ovšem, že dítě je si svého přestupku vědomo a že prožívá svou vinu. Bez tohoto prožitku by byl trest pouhým aktem násilí - takto však zapadá do pojmu spravedlnosti a přináší nové usmíření mezi provinilým a tím, kdo tu zastupuje spravedlnost, tj. vychovatelem. Z hlediska hygieny je často velmi důležité tento pocit viny z dítěte co nejrychleji sejmout. Odkládání trestu, i když je nakonec třeba odpuštěn, může být pro některé děti mnohem těžším zásahem než třeba přísné, ale okamžité potrestání“.* (Matějček, 1993, s. 36).

Autorka se ztotožňuje s názorem Matějčka (1993, s. 46), že máme-li s dětmi různého typu dosáhnout totožného cíle, musí se s nimi i různě jednat, tedy respektovat jejich individualitu. Tento fakt platí pro výchovu v širokém pojetí, ale pro trest a odměnu obzvlášť. Děti jsou pomalu či rychleji vyspívající, více či méně citlivé a hodně nebo méně odolné vůči nepříjemným prožitkům. Zároveň jsou děti, pro které jeden políček může znamenat silný citový otřes a zároveň děti, pro které je trest úlevou. Některé děti se sklonem k neurotickým reakcím nesnášejí ani malé nepříjemnosti v životě. Malé nezdary u nich vyvolávají silnou emotivní odezvu a pokárání prožívají jako trest. Dobře může potrestat dítě jenom ten, kdo je má rád.

Zároveň je třeba mít stále na mysli, že je dítě ve vývoji a že vyspívá, vyzrává nejen jeho nervový systém, ale současně všechny duševní funkce. Navenek se to projevuje v postupném vyspívání celého jeho chování. Druhy trestů a odměn, které zde platily v nižším věku dítěte, již ztrácejí na účinnosti, ale dokonce se stávají přímo škodlivými.

V souvislosti s předchozím by autorka ráda dodala, koho **není vhodné trestat**. Stává se, že je dítě potrestáno neprávem a to lze považovat za těžký výchovný prohřešek. Stejně tak lze považovat za výchovně nevhodné, když dítě chválíme či odměňujeme za něco, co se stalo náhodou. Člověk ale není neomylný, a tedy jde v těchto případech o to, abychom ze svých pedagogických omylů neučinili zvyk.

- 1) Dle Matějčka (1993, s. 56) není dobré trestat **dítě trpící jakoukoliv vrozenou nebo získanou vadou** omezující jeho mobilitu, za to, že neběhá tak rychle jako ostatní děti. Není vhodné trestat ani neslyšící či nevidící dítě. Není ovšem jisté, využíváme-li u těchto dětí všech výchovných možností, abychom jim dopomohli k lepšímu životnímu uplatnění. Zároveň je zde riziko toho typu, že je zde hodně dětí, které jsou svým zjevem pouze odlišné, aniž by šlo o nějaký zdravotní defekt. V těchto případech je ideálním stavem zabránit pocitům méněcennosti dítěte.

- 2) **Při počátku onemocnění** se často projeví nejprve změna v chování dítěte a mnohdy až po ní se začnou projevovat první příznaky nemoci. Tzn., že dítě není ve své kůži a v důsledku toho se chová „podivně“. *„Nejnápadnějším příznakem „předchorobí“ bývá totiž změna v dráždivosti nervového systému. Některé dítě je třeba několik dní před nemocí neklidné, na všechno reaguje nezvykle prudce, brání se jít večer spát, ale usne pak zcela nečekaně třeba dopoledne, nápady se rychle střídají, veselost má zvláštní podrážděný ráz a přejde v pláč i bez nějaké zvláštní příčiny“.* (Matějček, 1993, s. 56)
- 3) **Při poruchách řeči**, které dítěti ztěžují kontakt s okolím. Např. při dyslexii a dysortografii. Většinou je možné obtíže provázející tyto poruchy napravit, ale je k tomu potřeba zvláštní postup. *„Zkušenost nám ukazuje, že většina dětí, které pro tento defekt přicházejí do nápravné péče, má už více či méně utvrzený nepřátelský postoj ke čtení, k učitelům, ke škole a ke vzdělávání vůbec. Pro rodinu a učitele bývají i dnes ještě tyto potíže nepochopitelné a následkem toho je dítě hodnoceno jako hloupé, líné nebo dokonce zlomyslné, které se „schválně nechce učit“.* (tamtéž)
- 4) Mnoho nespravedlivých trestů dostávají **děti se sníženým nadáním**. *„Těžší stupně rozumového opoždění jsou většinou tak nápadné, že rodiče i ostatní vychovatelé brzy poznají, že dítě vyžaduje zvláštní vedení a zacházení. Mezi slabomyslností a průměrem je však ještě velká vzdálenost a počítá se, že v lidské populaci je 15 - 18% dětí, které nejsou v duševním vývoji tak opožděné, aby vyžadovaly zvláštní opatření (například umístění ve speciální škole, ale které nejsou ani natolik vyspělé, aby mohly plně stačit normálním školním požadavkům“.* (Matějček, 1993, s. 59)
- 5) **Děti s drobnými následky poranění mozku**. Některé děti si následkem nepříznivých okolností v době těhotenství, při porodu nebo v raném dětství, odnášejí do života následky omezující jejich rozumovou výkonnost. Mohou se projevovat drobnými nápadnostmi nebo odchylkami ve funkci nervového systému, jako je např.: neobratnost, zvýšená pohyblivost až neklid, nápadná roztěkanost, překotnost reakcí a rozhodování, nápadné výkyvy nálad atd. (tamtéž)

Tyto úvahy o trestech by ovšem nebyly úplné, kdyby na závěr nezazněl dovětek, že k trestu vždy patří odpuštění. Odpuštění totiž není odměna, ale osvobození od napětí z očekávaného trestu.

## 4 RODINA A JEJÍ VZDĚLÁVACÍ FUNKCE

### 4.1 Škola a výchova k hodnotám

V souvislosti s pojmem hodnota se setkáváme s celou řadou vymezení. Nejobecněji lze říci, že se jedná o „*obecný pojem pro ocenění čehokoli jak ve smyslu materiálním, tak i duchovním*“. Z filosofického hlediska je za hodnotu považováno to, „*co osmysluje svět, lidské skutky apod., co umožňuje člověku základní hodnotovou orientaci ve světě*“. (Ottova všeobecná encyklopedie, 2003, s. 463)

Z hlediska psychologie je dle Prunnera (2002) za hodnotu považována míra důležitosti, či cena, kterou má pro jedince předmět nebo osoba. Jinými slovy je hodnotou vlastnost, kterou jedince přisuzuje určitému objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním vlastních potřeb a zájmů.

S pojmem hodnota se můžeme setkat i v disciplínách, jako je filosofie, ekonomie, sociologie, etnografie, kulturní antropologie a estetika. „*Každá disciplína tím, že definuje hodnoty ze svého pohledu, a také tím, že pracuje s hodnotami svého kategoriálního aparátu a pomocí metodologie a metodik své disciplíny, dává hodnotám v rámci své disciplíny jemně specificky odstíněný obsah*“. (Sak, 2000, s. 66)

#### Utváření hodnotového systému

Součástí složitého ontogenetického vývoje je dle Vacka (2011, s. 141) i dlouhodobé vytváření hodnotového systému. Rozdíl mezi jedinci dané pohlavím, věkem i vzděláním, rodinným zázemím atp. se promítají do struktury jeho hodnot. Při samotné tvorbě hodnotového systému mohou být za nejdůležitější považovány tyto činitele:

- materiální podmínky života;
- vlivy sociálních a výchovných institucí (rodina, škola, média apod.);
- vlivy politicko – ekonomické sféry dané společnosti.

Dá se říci, že je důležité a dokonce žádoucí, ovlivňovat hodnoty nejen ve prospěch společnosti, ale i jedince. „*Je přirozené, že právě výchova k hodnotám je významným úkolem rodinné a především institucionální, tedy školní výchovy*“. (Vacek, 2011, s. 141)

Cílem všech vzdělávacích soustav je nebo by dle Vacka (2011, s. 141) mělo být, přenést určité hodnoty a hodnotový systém na současnou dospívající generaci.

V různých společnostech se mohou stát důležitými hodnotami takové, které nejsou a nebyly v souladu s ideály humanity. Patří sem „*ideologické doktríny, které hlásají nadřazenost jedné rasy nad druhou, proklamují třídní nesnášenlivost, za správné označují pouze jedno „věcné“ učení či „pravé“ náboženství, popírají svobodu vyznání a zradu „víry“ trestají vězením nebo dokonce smrtí*“ (Vacek, 2011, s. 141) Pokud k tomuto dojde a myšlenky podobného typu si přivlastní politika nějaké konkrétní země či státu, potom hovoříme o deformaci hodnotového působení. Celá společnost pak vnímá důsledky nejen po několik desetiletí.

### **Výchova k hodnotám**

Vacek (2011, s. 142) upozorňuje na skutečnost, že pro spoustu odborníků je důležité, aby se včas, účinně a systematicky spoluutvářely hodnotové struktury dětí a mládeže v rámci edukačního procesu. Zároveň poukazuje na to, že se tento názor v širším měřítku objevuje teprve na počátku šedesátých let.

Explicitně pojmenovaná „výchova k hodnotám“ jako speciální oblast výchovného působení nemá v naší pedagogice tradici. Nicméně o hodnotách a jejich rozvoji se nejvíce hovoří v rámci etické a estetické výchovy. Čím dál častěji se ovšem žáci setkávají s pojmem „hodnota“ i v souvislosti s výchovou občanskou, s výchovou k demokracii i s výchovou multikulturní.

Chceme-li zdůrazňovat výchovu k hodnotám, měli bychom vědět, k jakým hodnotám chceme děti a mládež vést a jaké druhy hodnot máme preferovat. Vacek říká, že toto není jednoduchá situace, protože „*demokratické společenské systémy staví na tzv. tradičních, obecně lidských hodnotách, které jsou základem vývoje lidské civilizace od jejich prvopočátků. K nim jsou řazeny principy dobra, krásy, rovnosti, svobody myšlení a jednání, respektu a tolerance, solidarity vůči slabším a znevýhodněným, práva na důstojný život a jeho ochranu*“ (Vacek, 2011, s. 142) Obecné principy výchovy k hodnotám jsou tedy transformovány do různých vlastností či kvalit osobnosti, které dále rozvíjíme mnoha způsoby, právě pomocí výchovy a vzdělávání. U Různých autorů se tedy nejčastěji objevují termíny, jako jsou: respekt, odpovědnost, důvěryhodnost, spolehlivost, spravedlnost, soucit, laskavost, odvaha, čestnost a tolerance. Tyto obecné principy jsou následně zpracovány na úroveň různých didaktických programů.

Zde by autorka zdůraznila, tak jako Vacek, (2011, s. 143) že výchova k hodnotám může mít dvě různé odlišitelné podoby. K určitým hodnotám lze žáky vést nepřímou cestou, aniž by slyšeli jediné slovo o konkrétní hodnotě. Dobře organizovaná výuka

ve škole vede totiž žáky k odpovědnosti za svoje činy a rozhodnutí, k vytrvalosti, také k respektu a toleranci. Stejně tak ale může být výchova k hodnotám přímo samostatným předmětem výuky, kdy jsou hlavním učivem právě samy hodnoty. Zde můžeme vidět, že právě tento přímý způsob rozvoje hodnotových struktur žáků právě v našem školském systému úplně absentuje. Vezmeme-li v potaz, že právě zkoumání takových životních hodnot, jako jsou svoboda, čestnost, soucit atd., žáky nejvíce baví a zajímá a zároveň je pro život mnohem přínosnější, než obsahy tradičních předmětů, pak je to velká škoda.

## 4.2 Vývoj vztahů mezi školou a rodinou

*„Společným východiskem reformních návrhů pro naši výchovně-vzdělávací soustavu je přeměna postoje školy k žákovi. Budoucí škola je v některých projektech charakterizovaná jako systém služby dítěti, utvářející předpoklady k jeho optimálnímu individuálnímu a společenskému uplatnění. Tento trend je nepochybně akceptovatelný zejména pro rodinu, která je hlavním garantem výchovy dítěte a zároveň institucí pociťující v plné míře celkové důsledky jeho výchovy. Z této odpovědnosti by měl vyplývat zvýšený zájem rodiny o práci školy, o změny ve školství, o kvalitní školské zákony a kvalifikovanou činnost řídicích a výkonných školských institucí.“*  
(Střelec, 1998, s. 165)

Prostřednictvím sondy Střelec (1998, s. 166) upozorňuje na nové rysy, které se objevily v interakci mezi školou a rodinou. Patří k nim především:

- prohlubující se diference v postojích rodičů ke školnímu vzdělávání dětí, ke škole a k učitelům,
- individuální, tedy neorganizovaný tlak rodičů na kvalitu vzdělávacích služeb školy (jazyky, výpočetní technika atp.),
- rodiče zajímající se o školní práci svých dětí, požadují ve větší míře, než tomu bylo dříve, detailnější informace o vývoji prospěchu a chování svých dětí a zároveň je oceňována diskrétnost učitelů,
- nově doporučené způsoby spolupráce školy s rodinou, ani rady jednotlivých škol se zatím, dle Střelce (1998, s. 166) ve školách nevížily.

Autorka považuje za nutné zmínit zde tzv. „vnitřní reformu školství“, která zahrnuje posun v motivech, názorech a postojích učitelů i rodičů je podmíněn vymaněním se z tradičních, mnohdy konzervativních, nepřirozených, historickými i společenskými okolnostmi utvářených vazeb. To je záležitost dlouhodobá a náročná, pravděpodobně vícegenerační. Na základě zkušeností ze školských systémů jiných evropských zemí, můžeme dle Střelce (1998, s. 167) považovat za akcelerační tendence například tyto:

- vzdělávací programy, projekty a na ně navazující dění, vedoucí k utváření podmínek, ve kterých jsou osobnostní dimenze dítěte považovány za východisko a cíl transformace výchovně vzdělávací soustavy,
- možnosti subjektu rozhodovat o své vzdělávací dráze a tomu odpovídající nabídka vzdělávacích služeb,
- posílení autonomie škol a dalších výchovných institucí prostřednictvím jejich právní a ekonomické subjektivity,
- změny ve způsobu financování školství,
- růst společenské prestiže vzdělání,
- rozšiřování práv rodičů při vzdělávání jejich dětí.

Tyto uvedené tendence mohou výrazně ovlivnit vztah mezi rodinou a školou. K charakteristickým rysům patří indiferentnost, lhostejnost, nezúčastněnost a netečnost ve vztahu školy k žákovi a jeho rodině. Tento jev má kořeny v autoritativním a centralistickém postavení školy vůči žákovi. Střelec (1998, s. 167) spatřuje současný špatný stav českého školství v souvislostech s nedostatky ve vnitřním klimatu školy. Absentuje zde dialog mezi učitelem a žákem, je zde malá kooperace mezi spolužáky, přeceňuje se vnější disciplína a převažuje jednostranná interakce učitel – žák. *„Škola je také charakterizována jako rigidní systém, uzavřený svému okolí a životu. K této její zvláštní „izolaci“ donedávna přímo přispíval také kurátorský postoj školy vůči rodině žáka. Prostřednictvím školy, kterou navštěvovaly jejich děti, byla často ovlivňována nejen světonázorová a politická orientace dětí, ale také rodičů, podíl rodičů na veřejném dění a jejich další aktivity. Dělo se tak často v rozporu s privátními představami a názory rodičů, v intencích státní ideologie“.* (Střelec, 1998, s. 168) Demokratické principy života společnosti spolu se zárukou svobody občana, se tedy jeví jako hlavní podmínky pro **transformaci vztahů mezi školou a rodinou.**



### 4.3 Funkce školy v rámci výchovy a vzdělávání

Protože jsou děti budoucími občany přispívajícími k rozvoji demokratické společnosti, jež to je dle Střelce (1998, s. 169) zřejmě nejzdravější forma společnosti, měly by mít možnost získávat své zkušenosti už v dětství a to hlavně na místech, kde přebývají většinu svého času, tedy nejen doma, ale hlavně ve škole. Pokud společnost potřebuje, aby v ní vyrůstali lidé schopní, zodpovědní, se smyslem postarat se sám o sebe, vytvářet si vlastní úsudek a navíc ještě se schopností pomáhat druhým, nejen svým blízkým, pak je nutnost, učit je tomuto chování denně i ve škole. Je tedy zřejmě, že nabývání životních dovedností a schopnost pracovat by měly být zabudovány přímo v kurikulu. Škola je totiž ideálním prostředím pro setkávání různých dětí s různými zájmy a schopnostmi, které pocházejí z různých rodinných zázemí a tedy je přímo vybízející k srovnávání názorů, tříbení myšlenek a zaujímání postojů. Hlavně základní škola má velkou šanci se tímto způsobem stát institucí s demokratickým a spolupracujícím zázemím. Dítě zde poznává hodnotu vlastní i hodnotu dalších lidí, nalézá své místo ve skupině a poznává jiné životní styly a postoje. Učí se tak nejen porozumění a toleranci. Takovéto bohatství vztahů a možností komunikace, stejně tak jako příležitost denně pracovat s tak pestrou skupinou lidí, bychom jinde než ve škole hledali těžko.

Autorka také nepovažuje za nutné smiřovat se se situací, kdy se v našich školách v současnosti příliš nedaří podporovat a rozvíjet charakterové vlastnosti žáků. Dle Vacka (2011, s. 148) je třeba hledat další a nové způsoby, které nám dovolí na mravní stránku žáka účinně působit. Existují různé modely výchovy charakteru, které nalézají uplatnění na základních, ale i středních školách. Dva projekty mají původ v USA. Zakladatelem a spoluautorem jednoho z nich je významný psycholog morálky a pedagog T. Lickona. Druhým představeným modelem je model výchovy charakteru M. Berkowitz. V současné době se ukazuje, že snahy jednotlivých učitelů už nestačí. Přijmout a realizovat výchovu charakteru by měl celý pedagogický sbor a úspěšné provádění tohoto programu předpokládá fakt, že skutečnou prioritou bude působení na charakterovou a mravní stránku osobnosti žáků. Většina školních programů orientovaných na výchovu charakteru nalézají základ v moderní psychologii morálky. *„Lapsley např. konkretizuje pozitivní změny u studentů, kteří navštěvovali „alternativní“ školy. Tito žáci lépe hodnotí svoji školu oproti žákům z tradičních škol. Častěji projevují sociální odpovědnost na vyšších stádiích morálního vývoje“.* (Vacek, 2011, s. 148)

## 4.4 Modely výchovy

### První model výchovy charakteru T. Lickony

Vacek (2011, s. 149) říká, že autorem programu výchovy charakteru, kterému se bude autorka nadále věnovat, je Thomas Lickona, který spolu s M. Davidsonem vypracoval projekt na základě Kohlbergovy teorie morálního vývoje a vlastností teoretických i praktických zjištění. Tento model výchovy byl nazván *11 principů účinné výchovy charakteru* a svůj původ má na Bostonské univerzitě v roce 1999. Následně k němu autoři vypracovali *Standardy kvality výchovy charakteru*. Tyto standardy slouží jako evaluační nástroj, který umožňuje kvantifikovat úsilí školy na poli výchovného charakteru. Principy jsou vymezeny několika indikátory, ke kterým jsou podle míry jejich výskytu přiřazeny body. Na závěr se vše sumarizuje v přehledné tabulce.

Princip č. 11: Efektivní výchova charakteru je hodnocena na úrovni školy jako celku, na úrovni učitelů jako „vychovatelů charakteru“ a rovněž jsou hodnoceni žáci a jejich projevy dobrého charakteru.

Tabulka č. 1

	0	1	2	3	4
Vedení školy ve spolupráci s ostatními učiteli pravidelně hodnotí škálu jako vhodné prostředí pro výchovu charakteru.					

Zdroj: Pavel Vacek

Toto hodnocení je zaměřeno na:

- 1) pokrok ve vztahu k cílům, které si na poli výchovy charakteru škola vytyčila,
- 2) jak efektivně to bylo implementováno do plánů výchovy charakteru.
  - Jako hodnotící techniky se mohou použít přibližné odhady stejně jako sofistikované výzkumné postupy.
  - Hodnocení vychází z informací získaných od žáků, studentů, učitelů, ostatního personálu školy, rodičů atp.
  - Je možné zkoumat vliv výchovy charakteru na výsledky v učení.
  - Provozovatelé školy a školní inspekce nezužují hodnocení školy pouze na výsledky testů vědomostí žáků, ale zpracovávají do něho i výstupy na poli výchovy charakteru žáků.

Tabulka č. 2

Škola pravidelně informuje o svých výsledcích při realizaci výchovy charakteru a o profesionálním růstu pedagogů jako „vychovatelů charakteru“.	0	1	2	3	4

Zdroj: Pavel Vacek

- Adresáty těchto informací jsou žáci, studenti, ostatní pedagogové, rodiče, vedoucí pracovníci regionálních školských odborů, okresu a kraje, regionální politici atd.
- Zprávy obsahují strukturované i neformální informace, které se zakládají na faktech a jsou ověřitelné.

Tabulka č. 3

Škola hodnotí pokrok studentů ve vývoji jejich myšlení, citění a chování v kontextu kvalit dobrého charakteru, kdy chování je posuzováno ve vazbě na etické hodnoty.	0	1	2	3	4

Zdroj: Pavel Vacek

- Pokrok žáků je posuzován pestrou škálou přístupů (např. pomocí anonymní reflexe žáků, názorů učitelů, při diskuzích, workshopech, mítincích atd.).
- Studenti posuzují důležitost klíčových hodnot ve svém životě, vyplňují dotazníky, které se týkají charakterního jednání.
- Učitelé sbírají data o školní docházce, výukových výsledcích, dobrovolných a obecně prospěšných aktivitách, projevech čestnosti, statečnosti, disciplinovanosti, ale také nekázně, vandalismu, agresivitě, šikaně, drogových excesech atd.
- Pedagogové spolu úzce spolupracují, aby program výchovy charakteru přinesl každému žákovi co největší užitek.

Dle Vacka (2011, s. 151) byl tento program prezentován v roce 1992 v publikaci s názvem *Výchova charakteru aneb jak naše školy mohou učit respektu a odpovědnosti*. Právě respekt a zodpovědnost se totiž pro Lickona staly ústředními hodnotami, na kterých visí veškeré výchovné úsilí. Zároveň Lickona nachází podstatu

„dobrého charakteru“ v harmonii tří základních složek a těmi jsou: mravní poznání, mravní citění a mravní jednání. V životě to dle Vacka (tamtéž) znamená, že úspěšný v mravní výchově bude ten, který osloví nejen rozum dítěte, ale i jeho city a současně dokáže také usměrňovat jeho chování. Ústřední roli při formování charakteru žáků připisuje Lickona učitelově osobnosti a zároveň jednoznačně klade důraz na *„získání rodičů a ostatních subjektů v obci a okolí pro snahu školy vychovávat k hodnotám a mravnosti. Podporovat rodiče jako první učitele morálky svých dětí“*. (Lickona, 1992, s. 79)

### **Druhý model výchovy charakteru dle M. Berkowitze**

Tento program má dle Vacka (2011, s. 152) mnohé shodné znaky s programem Lickona, avšak vychází z jiných teoretických základů a má jinou strukturu. I autor tohoto programu je v oblasti výchovy charakteru velmi respektovanou osobností.

*„Berkowitz komparoval 72 široce pojatých školských projektů (prezentovaných pod různými názvy), které byly ověřovány prostřednictvím 102 empiricky zaměřených studií a dále zkoumal na dané téma 61 přehledových analýz“*. (Berkowitz, 2003, s. 1). *„Charakter je chápán jako komplexní uspořádání psychologických charakteristik, které umožňují jednotlivcům jednat jako kompetentní morální bytosti a dále: „Dobrý charakter obsahuje porozumění, soucit a jednání podle základních etických hodnot“*. (tamtéž)

Vacek (2011, s. 152) podotýká, že byly-li tyto programy realizovány, pak podle Berkowitze bylo jejich pozitivním přínosem toto: žáci si zlepšili školní prospěch a chovali se více prosociálně, upevnili si svoji vazbu ke škole a rozšířili si dovednost řešit konflikty. Zároveň se objevila vyšší kvalita morálního úsudku, rozvinula se zodpovědnost, respekt a sebekontrola. Také se zvýšila hodnota sebeuplatnění, sebekoncepce a sociální dovednosti žáků. V neposlední řadě se zvýšila úcta a respekt k pedagogům.

Na druhou stranu se mnohem méně vyskytovaly absence a disciplinární zásahy, také problémy s chováním jako takovým. Snížil se i počet školních neúspěchů (propadnutí) nebo vyloučení ze školy. Také byla redukována gravidita dívek a „školní úzkost“.

Autorka podotýká, že jako zcela zásadní podmínky v tomto modelu vidí dlouhodobé kladné chování rodičů, které je nezbytné vzhledem k posilování účinnosti působení školy na mravní stránku žáka.

Utváření mravní stránky jedince je nepochybně velmi komplikovaný a dlouhodobý proces. V České republice nebyla zatím fakticky této problematice na žádné úrovni

věnována výraznější pozornost. Ukázalo se, že podceňování oblasti mravního vývoje dětí a mládeže může mít dlouhodobě závažné dopady na vývoj celé naší společnosti. Považujeme osvojení si zákonitostí morálního vývoje za základ kvalifikovaného přístupu pedagogů, jenž to zřejmě nestačí. Je třeba zvládnout řadu postupů a metod, které hodnotovou strukturu žáků formují. *„Zároveň je třeba přesvědčit pedagogy, že má smysl se v dané oblasti angažovat a že by to dokonce mělo být samozřejmou prioritou každé výchovně vzdělávací instituce“.* (Vacek, 2011, s. 171)

## ZÁVĚR

Za cíl práce si autorka stanovila poukázat na konkrétní rizika při výchově dětí v jednotlivých oblastech rodiny, upozornit na vliv rodiny na dítě při samotném vzniku problému, navrhnout účinná preventivní a podpurná řešení již vzniklých problémů. Autorka si myslí, že cíl byl naplněn.

Autorka popisuje rozvod a jeho mnohdy zhoubný vliv na dítě, který může způsobit nenapravitelné škody při vývoji dítěte a zároveň dalece zasahovat do různých oblastí v jeho životě. Následky této rodinné události mohou dítě provázet po celý jeho život, až do dospělosti.

Další možná rizika při výchově dětí autorka nachází v samotných výchovných přístupech rodičů. Ať už jde o výchovu např. rozmazlující, zavrhuující, hyperprotektivní či perfekcionistickou. Nelze říci, který s těchto nevhodných přístupů zanechává v dítěti větší škodu, nicméně jednoznačně nejhorším přístupem, který napáchá škodu na dětské duši a mnohdy i těle, je výchova zanedbávající, týrající a zneužívající. Následky způsobené tímto stylem výchovy jsou často nenapravitelné, vždy dlouhodobé a pro slabší jedince mohou být silně destruktivní.

Dále autorka uvádí nevhodně používané odměny a tresty, kde může být rizikem například moment, kdy uložený trest nesplní svou funkci, protože zůstane nepochopen a spustí se jen lavina obranných mechanismů, které mohou vést k činům horším, než byl problém, za který byl původně trest uložen. Stejně tak, je-li dítě odměněno nevhodně, tento moment v něm může zakotvit a spustit mechanismus např. manipulace či vypočítavosti... Zkrátka ukládat tresty a odměny, byť se to zdá být jednoduché, je věc velmi choulostivá.

Autorka doporučuje, aby si čtenář odvodil nejen z kapitoly o významu rodiny pro dítě, ale hlavně z kontextu celé práce důsledky, jež vedou k různým vlivům na dítě, při samotném vzniku problému. Z práce je zřetelné, že rodina má největší vliv na dítě většinou po celý jeho život a je jisté, že je tomu tak ve všech životních situacích. Je-li rodina funkční a stabilní, její vliv na dítě při vzniku problému se projeví pozitivně a dítěti se rodina stává oporou nejen proto, že dokáže spolupracovat s různými nápomocnými organizacemi. Je-li rodina dysfunkční, neúplná nebo nestabilní, její vliv na dítě při vzniku problému je též nejčastěji negativní, dítěti opora chybí a stává se třeba

předčasně zodpovědným za své jednání. Tuto zodpovědnost později dítě nedokáže unést a tento vliv se mu může v budoucnosti stát škodlivým.

Autorka také nabízí veřejné probační a resocializační programy, které jsou vyhlášovány a podporovány nejen Ministerstvem práce a sociálních věcí. Tyto programy slouží například k odstraňování negativních vlivů v rodině, k podpoře rodin evidovaných v Sociálně-právní ochraně dětí a k zavádění nových postupů a metod do přímé práce s rodinami. Další navržené účinné a preventivní opatření autorka podává ve formě probačních programů pro mládež, která má potíže se zákonem, nebo program pro zvládání stresových situací, program pro rodiče dětí majících potíže se zákonem apod.

Za neméně podstatné podpůrné řešení považuje autorka možnost spolupráce rodiny s oddělením sociálně právní ochrany dětí. Toto může preventivně zabraňovat selhání dítěte. Může také předcházet selhání ze strany rodičů, vzdělávacích nebo výchovných institucí a odporovat dítě v aktivitách jemu přírodných.

Další velmi prospěšné a účinné preventivní řešení je důsledná spolupráce rodičů se školou, kterou autorka popisuje v poslední kapitole celé práce. V případě funkčnosti tohoto vztahu jde vývoj dítěte správným směrem, protože rodina a vzdělávací instituce mají jednoznačně největší podíl na výchově dítěte.

Celkově je pro autorku tato teoretická práce přínosná hlavně z komplexního hlediska. Celá problematika výchovy dítěte spočívá hlavně na bedrech rodiny, která svým vlivem zásadně formuje jeho osobnost. Může tak paradoxně dítěti zajistit nerušené a stabilní prostředí při různých vývojových fázích (od mateřské školky, až po pubertu) nebo naopak dítě znejistit a znemožnit mu klidný průchod různými fázemi tohoto vývoje. Může mu poskytnout hluboké porozumění, pochopení a soucit a ukázat mu tak správné životní hodnoty nebo jej ponechat v nejistotě tápat a doufat, že situaci zvládne samo, bez životních traumat a bez následků do budoucna.

Nemělo by být opomenuto, že člověk sám je užitečný každou myšlenkou a citem dobra, laskavosti, odpuštění a pochopení. Stává se, že by rád tvořil nějaké velké dílo, ale nedokáže se srovnat s lidmi kolem něj, brát na ně ohledy, být empatický. Třeba zrovna tohle je ale to velké dílo, které bohužel zůstává opomenuto.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů:

COLOROSOVÁ, B., *Krizové situace v rodině*, 1. vyd., Praha: Euromedia Group, 2008. ISBN 978-80-249-1027-7.

HAUSEROVÁ – SCHÖNEROVÁ, I., *Děti potřebují prarodiče*, 1. vyd., Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-105-3.

HAVLÍNOVÁ, M., KOPŘIVA, P., MAYER, I., VILDOVÁ, Z. a kolektiv, *Program podpory zdraví ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-263-7.

KURCINKOVÁ – SHEEDYOVÁ, M., *Problémové dítě v rodině a ve škole*, 1.vyd., Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-174-6.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*, Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169 –195-X.

LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z., *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Avicenum, 1974. ISBN 08-049-74.

MATĚJČEK, Z., KOLUCHOVÁ, J., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. a BENEŠOVÁ, L. *Osvojení a pěstounská péče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-637-3.

MATĚJČEK, Z., *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.

MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z., *Jak a proč nás trápí děti*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-587-4.

MATĚJČEK, Z., *Po dobrém nebo po zlém*, Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-78-X.

MATĚJČEK, Z., *Škola rodičů*, Praha: MAXDORF, 2000. ISBN 80-85912-29-5.

MATĚJČEK, Z., *O rodině vlastní, nevlastní i náhradní*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-83-6.

MELGOSA, J., POSSE, R., *Umění výchovy dítěte*, 1. vyd., Praha: Advent-Orion, 2003. ISBN 80-7172-613-3.

PÖTHE, P., *Dítě v ohrožení*, 1. vyd., Praha: G plus G, 1996. ISBN 80-901896-5-2.

RADVANOVÁ, S., ZUKLÍNOVÁ, M., *Kurs občanského práva – instituty rodinného práva*. Praha: C. H. Beck, 1999. ISBN 80-7179-182-2.



STŘELEČ, S., *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I.*, Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-61-3.

VACEK, P., *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, 1. vyd., Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-108-2.

VÁGNEROVÁ, M., *Psychopatologie pro pomáhající profese*, 1. vyd., Praha: Portál, 1999.

Zákon č. 359/1999 Sb., O sociálně právní ochraně dětí, v platném znění.

Zákon č. 357/1992 Sb., O rodině, v platném znění.

### **Seznam použitých internetových zdrojů:**

DOWNES, B., *Jak vypadá liberální výchova*, [online] 2011, nevedeno, 2013-01-16, Dostupné z: [http://www.rozhlas.cz/teens/slusne/\\_zprava/978621](http://www.rozhlas.cz/teens/slusne/_zprava/978621).

DOWNES, B., *Jak vypadá demokratický styl výchovy*, , [online] 2011, nevedeno, 2013-01-16, Dostupné z: [http://www.rozhlas.cz/teens/slusne/\\_zprava/979368](http://www.rozhlas.cz/teens/slusne/_zprava/979368).

OCHMANOVÁ, V., *Zpráva o realizaci probačních programů v roce 2012*, [online] 2012, [cit. 2012-10-31] Dostupné z: <http://www.pmscr.cz/mladistvi-probacni-programy/>.

ČESKÁ REPUBLIKA., *O sociálně-právní ochraně dětí s vyznačením změn provedených novelou: Sociálně právní ochrana dětí*. In: č. 359/1999 Sb., [online] 2012, [cit. 2013-01-16]. Dostupné z :<http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?zdroj=sb12401>.

## SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1.....	49
Tabulka č. 2.....	50
Tabulka č. 3.....	50

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Lucie Modzgová**

**Obor: Vzdělávání dospělých**

**Forma studia: kombinované studium**

**Název práce: Rodina a její funkce výchovná, socializační a vzdělávací.**

**Rok 2013**

**Počet stran textu: 48**

**Celkový počet stran příloh: 0**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 18**

**Vedoucí práce: Mgr. Dana Stejskalová.**