

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

**Sociální kompetence jedináčků a dítěte vyrůstající se sourozenci**

Diplomová práce

Autor: Belinda Žďárek

Studijní program: P-SOCPN Sociální pedagogika

Studijní obor: 439480

Vedoucí práce: PhDr. Jiří Kučírek, Ph.D.

Hradec Králové 2022

## Zadání diplomové práce

**Autor:** Bc. Belinda Žďárek

**Studium:** P20P0043

**Studijní program:** N7507 Specializace v pedagogice

**Studijní obor:** Sociální pedagogika

**Název diplomové práce:** **Sociální kompetence jedináčka a dětí vyrůstajících se sourozenci**

**Název diplomové práce AJ:** Social skills of children growing up with siblings and without

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce se zaměřuje na sociální kompetence jedináčků a kompetence dětí vyrůstajících se sourozenci. Cílem práce je zjistit, jaké jsou rozdíly mezi jedináčky a dětmi, které mají sourozence. Současně se také bude zjišťovat, jak na jejich kompetence působí rodina a výchovné prostředí, v němž vyrůstají, včetně sociálního kontextu.

DREIKURSOVÁ-FERGUSONOVÁ, Eva. *Adlerovská teorie*. Tišnov: Sursum, 1993. ISBN 85-799-01-4.

ISAACSON, C., RADISH, K. *Pořadí narození*. 1. vyd. Bratislava: Eugenika, 2008. ISBN 80-89227-31-7.

KÖNIG, K. *Brüder und Schwestern. Geburtenfolge als Schicksal*. 13. vyd. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2004. ISBN 3-525-59216-7.

LEMAN, K., *Sourozenecké konstelace*, Portál 2014, ISBN 978-80-7367-866-1

LEMAN, K. *Prvorozený: výhoda, či handicap*. Praha: Návrat domů, c2011. ISBN 978-80-7255-250-4.

NOVÁK, T., *Sourozenecké vztahy*, Grada 2007, ISBN 978-80-247-2057-3

**Garantující pracoviště:** Ústav sociálních studií,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** PhDr. Jiří Kučírek, Ph.D.

**Oponent:** doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc.

**Datum zadání závěrečné práce:** 1.2.2021

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Belinda Žďárek

## **Poděkování**

Za vzniknutí této práce, bych na tomto místě chtěla poděkovat především mému vedoucí diplomové práce, panu PhDr. Jiří Kučírek, Ph.D., za cenné rady, podnětné připomínky, mimořádnou ochotu a trpělivé vedení.

## **Anotace**

ŽDÁREK, BELINDA. *Sociální kompetence jedináčka a dítěte vyrůstající se sourozenci.*

Hradec Králové. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 123 s. Diplomová práce.

Ve své diplomové práci jsem se v teoretické části zabývala základní výzkumnou otázkou, kterou jsou rozdíly v sociálních kompetencích jedináčků a dítěte vyrůstající se sourodými i nesourodými sourozenci. V teoretické části práce jsem vysvětlila pojem individuální kompetence, emoční inteligenci, sociální kompetence a absenci sociálních kompetencí v dnešní době. Popsala jsem význam rodiny při procesu primární socializace, což je příprava pro získání kompetencí. Zhodnotila jsem jak roli matky, tak roli otce při učení se sociálních dovedností. Zabývala jsem se jak rodinným, tak i sourozeneckým subsystémem a popsala jsem i některé další formy. Analyzovala jsem sourozeneckou konstelaci a jednotlivé pozice dětí, které zaujímají. Zároveň jsem zpracovala faktory ovlivňující sourozenecké konstelace, kterými jsou například pořadí narození, věkový rozdíl, počet sourozenců v rodině, pohlaví sourozenců, vztah rodičů k dětem, vztah rodičů mezi sebou, sdílené a nesdílené prostředí a také jsem zpracovala téma, jenž se týká nezdravého srovnávání a vzájemné porovnávání sourozenců rodiči. Popsala jsem pozici jedináčka v rodině, jeho výhody či nevýhody, kterými mohou být například úzkostná výchova, strach rodičů, omezování, zakazování nebo naopak upřednostňování, hýčkáni, rozmazlování nebo vysoké nároky a ambice rodičů.

V praktické části byla provedena sekundární analýza dat výzkumů z německého sociálně-výzkumného ústavu „GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften“, týkající se sociálních kompetencí, stability rodiny, výchovy, sourozeneckých vztahů u osob vyrůstajících bez sourozenců. Cílem praktické části bylo prozkoumat, jak se osoby vyrůstající se sourozenci liší od osob vyrůstajících bez sourozenců v jejich sociálních dovednostech.

## **KLÍČOVÁ SLOVA:**

**emoční inteligence, jedináček, sourozenecké vztahy, sociální kompetence, sebekompetence, výchova**

## **Annotation**

ŽDÁREK, BELINDA. Social skills of children growing up with siblings and without. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2022. 123 pp. Diploma Dissertation Degree Thesis.

In my master thesis I dealt with the research question, which are the differences between the social competencies of children growing up with siblings and without. In the theoretical part of the thesis, I explained the concept of individual competencies, emotional intelligence, social competences, and the absence of social competences today. I described the importance of the family in the process of the primary socialization, which concept is a preparation of gaining competences. I evaluated both the role of the father and the role of the mother in the learning of social skills. I dealt with the family subsystem, the sibling subsystem, and other subsystems. I analyzed the sibling constellation and the individual position of the children they occupy. At the same time, I revealed the factors that have impact on the sibling constellation, such as the position of the birth order, age difference, number of siblings in the family, gender of siblings, the relationship between parents and their relationship to their children, shared and unshared environment. I also worked on the topic of healthy and unhealthy comparing of the siblings. I described the position of the only child in the family, its advantages, or disadvantages, which can be for example anxious upbringing, fear of the parents, restrictions, prohibitions or, conversely, preference, pampering, or high demands and ambitions of the parents.

In the practical part I did a secondary analysis of data studies from the German Institute of Social Sciences “GESIS-Leibniz Intitut für Sozialwissenschaften” concerning the social competencies, stability of families, relationship between siblings and only children. The aim of the practical part was to explore how siblings differ from people growing up without siblings and without siblings in their social skills.

## **KEY WORDS:**

**only child, siblings’ relationship, social competences, individual competences, emotional intelligence, education**

# Obsah

Úvod.....	9
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1. Individuální kompetence, emoční inteligence a sociální kompetence.....</b>	<b>12</b>
1.1. Individuální kompetence .....	12
1.1.1. Sebepečetí.....	13
1.1.2. Sebejistota, sebevědomí .....	14
1.2. Emocionální inteligence .....	15
1.3. Sociální kompetence .....	17
1.3.1. Absence sociálních kompetencí .....	22
<b>2. Význam rodiny při procesu primární socializace .....</b>	<b>23</b>
2.1. Identita.....	26
2.2. Role otce.....	27
2.2.1. Vztah mezi otcem a synem.....	30
2.2.2. Vztah mezi otcem a dcerou .....	31
2.3. Role matky .....	32
2.3.1. Vztah mezi matkou a synem .....	33
2.3.2. Vztah mezi matkou a dcerou.....	34
2.4. Role prarodičů.....	35
2.5. Výchova v rodině a výchovné styly .....	36
<b>3. Rodinný subsystém.....</b>	<b>39</b>
3.1. Sourozenecký subsystém.....	39
3.2. Jiné subsystémy.....	39
<b>4. Sourozenecká konstelace .....</b>	<b>40</b>
4.1. Prvorozené dítě.....	41
4.2. Druhozené dítě .....	42
4.3. Nejmladší dítě .....	43
4.4. Situace dětí v nevlastní rodině .....	44
4.4.1. Vztahy nesourodých sourozenců.....	45
4.4.2. Napůl sourodý sourozenec .....	46
4.5. Ovlivňující faktory sourozenecké konstelace.....	46
4.5.1. Pořadí narození.....	47
4.5.2. Věkový rozdíl.....	47
4.5.3. Počet sourozenců v rodině.....	49

4.5.4. Pohlaví sourozenců .....	50
4.5.5. Vztah k dětem (rivalita, nadřžování).....	50
4.5.6. Vzájemný vztah rodičů.....	51
4.6. Sdílené / nesdílené prostředí .....	51
4.7. Srovnávání sourozenců .....	52
<b>5. Jedináčci.....</b>	<b>53</b>
5.1. Výhody jedináčků .....	56
5.2. Nevýhody jedináčků.....	56
5.2.1. Přetěžování .....	57
5.2.2. Úzkostné vedení a emocionální nároky.....	58
5.3. Předsudky oproti jedináčkům.....	59
<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>60</b>
<b>6. Sekundární analýza dat .....</b>	<b>60</b>
6.1. Komparace dat .....	60
6.2. Analýza sekundárních dat vybraných výzkumů.....	62
6.2.1. Familienleitbilder in Deutschland (FLB II) – Welle 2 .....	62
6.2.2. The virus changed evrything didn't it? Couples' division of housework and childcare before and during the Corona crisis .....	66
6.2.3. Sibling structure and educational achievment: how do the number of siblings, birth order, and birth spacing affect children's vocabulary competences?.....	69
6.2.5. Sind Einzelkinder anders? Daten für Österreich, Norwegen, Frankreich und Russland	72
6.3. Výsledky sekundární analýzy dat.....	74
<b>Diskuse .....</b>	<b>80</b>
<b>Použitá literatura a zdroje.....</b>	<b>86</b>
<b>Seznam obrázků, tabulek a grafů .....</b>	<b>93</b>
<b>Příloha 1. Komparace předmětu výchova ke zdraví v SRN a ČR.....</b>	<b>I</b>



## Úvod

Předložená diplomová práce se zaměřuje na sociální kompetence jedináčků a kompetence dětí vyrůstající se sourozenci, jak sourodými, tak nesourodými. Cílem práce je zjistit, jaké jsou rozdíly mezi jedináčky a dětmi, které mají sourozence. Současně se také bude zjišťovat, jak na jejich kompetence působí rodina a výchovné prostředí v němž vyrůstají a žijí, včetně sociálního kontextu. Je nezbytné si uvědomit, že mezi lidmi jsou rozdíly. Každý je individuum s rozdílnými názory a chováním. Totéž platí i pro děti vyrůstající se sourozenci, sourozencem a bez sourozenců. Stejně tak je i individuální jejich prožívání a vnímání. Z tohoto důvodu bude práce pojata velmi zobecněně.

V této diplomové práci jsou zkoumané sociální kompetence dítěte vyrůstajícího samotné bez sourozence a dítěte vyrůstajícího se sourozencem nebo sourozenci. Pro rozvoj mladých lidí vzhledem k současným podmínkám je důležité jejich kompetentní chování. Nedostatek sociálních kompetencí má za následek nedostatečné začlenění do malých sociálních skupin, kolektivů a tím tak i do celé společnosti. Důsledkem jsou problémové, konfliktní vztahy nejen ke svým blízkým přátelům, ale i širším komunitám, ale zejména špatné vztahy s vrstevníky. Důsledkem nekompetentního chování je negativní emoční naladěnost mezi mladými lidmi, která přispívá k náročnosti navazování kontaktů a k udržování dlouhodobých vztahů. (Perren, Groeben, Stadelman, von Klitzing, 2008). Vzhledem k těmto a dalším aspektům je nutné preventivně podporovat a posilovat sociální dovednosti. A to již od útlého věku až do adolescence.

Úkolem naší společnosti je podpora duševního a fyzického zdraví mladých lidí. Pediatři provádí u dětí a mladistvých pravidelné zdravotní prohlídky a vyšetřování k udržení zdravé fyzické kondice. Psychickému aspektu je však věnována malá pozornost. Emocionální a psychický vývoj je opomíjen. Děti, a zvláště adolescenti tvoří ovšem až 20 % duševně nemocných. Toto procento neustále vzrůstá. Z toho je jasně viditelné, že preventivní opatření musí být prováděna i na psychické a psychologické úrovni, a to již od útlého věku až po adolescenci. (Peterman, Koglin, Natzke, von Marées, 2007).

Ve své práci budu čerpat převážně z německé literatury. Rozhodla jsem se ponechat citace v původním jazyce a nepřekládat je. Překladem z originálního jazyka do češtiny ztrácí slova svůj přesný význam. Z tohoto důvodu budou citace ponechávány v originálu.

V teoretické části bude vysvětlen pojem individuální kompetence, emoční inteligence, sociální kompetence a absence sociální kompetence v dnešní době. Bude popsán význam rodiny při procesu socializace. Rozpracována bude role matky i otce při učení dítěte sociálním dovednostem. Zpracován bude rodinný a sourozenecký subsystém a objasněny budou i některé další sociální kontexty, vyskytující se v současné době. Dále pak budou analyzovány sourozenecké konstelace a individuální pozice dětí v rodině. Zároveň se bude věnovat pozornost faktorům ovlivňujícím sourozenecké konstelace. Těmi mohou být: pořadí narození, věkový rozdíl, počet sourozenců v rodině, pohlaví sourozenců, vztah rodičů k dětem a zároveň i vztah rodičů mezi sebou. Objasněno bude sdílené a nesdílené prostředí a s tím i porovnávání a posuzování sourozenců rodiči. V neposlední řadě bude zpracováno téma pozice jedináčka, jeho výhody a nevýhody. Těmi mohou být nadměrné rozmazlování, hýčkání, upřednostňování, úzkostná výchova, způsobena strachem a nadměrnými obavami jednoho nebo obou rodičů, emocionální nároky, ale i naopak zvýšené přetěžování, které často bývá způsobeno vysokými nároky a ambicemi rodičů.

V praktické části budu prostřednictvím sekundární analýzy podrobně zkoumat data pěti vybraných výzkumů z německého sociálně vědeckého ústavu. Přesněji, z katalogu datového archivu „GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften“. Výzkumy, z kterých budu vycházet jsou: „*Familienleitbilder in Deutschland (FLB II) - Welle 2*“ (Schneider, Norbert F., Diabaté, Sabine, Ruckdeschel, Kerstin, Lück, Detlev, Bujard, Martin, Dorbritz, Jürgen, Naderi, Robert, Schiefer, Katrin, 2021), „*The virus changed everything, didn't it? Couples' division of housework and childcare before and during the Corona crisis*“ (Hank, Karsten, & Steinbach, Anja, 2021), „*Sibling structure and educational achievement: how do the number of siblings, birth order, and birth spacing affect children's vocabulary competences?*“ (Karwath, Claudia, Relikowski, Ilona, & Schmitt, Monja, 2014), „*Eltern und Geschwister als Bildungsressourcen. Der Beitrag von familialem Kapital für Bildungsaspirationen, Selbstkonzept und Schulerfolg von Kindern.?*“ (Grgic, Mariana, & Bayer, Michael, 2015) a „*Sind Einzelkinder anders? GGS-Daten für Österreich, Norwegen, Frankreich und Russland*“ (Geserick, Christine, Dörfler, Sonja, & Kaindl, Markus, 2013).

Cílem praktické části bude prozkoumat, jak se v sociálních kompetencích liší osoby vyrůstající bez sourozenců od osob vyrůstajících se sourozenci. Předpokládá se, že počet lidí vyrůstajících bez sourozenců neustále roste, a proto se tato skupina stává nedílnou součástí naší společnosti a vyvolává velkou pozornost vědců a motivuje k mnoha výzkumům. Již nyní bylo zjištěno, že jedináčci jsou odlišně socializovaní a vstupují do dospělosti s rozdílnými vzorci chování. Toto zjištění nabádá zejména psychology, sociology a pedagogy k novým studiím, pomocí kterých by bylo možné zjistit odlišnost chování, kompetencí a předpokladů od osob vyrůstajících v rodině s jedním a více sourozenci.

S úmyslem jen marginálně připomenout odlišný školský design výchovy, protože výchovu lze pochopit, či nahlédnout, pouze v kontextu všech vlivů, jsou příloze stručně předestřeny rozdílné základní kontury, formy výuky ke zdraví (ev. rodičovství) v SRN a ČR. Mezigenerační i generační, vrstevnické, sourozenecké vztahy v rodině nejsou pouze ovlivňovány rodinnou výchovou, ale značně do výchovy zasahuje, vedle dominantního mediálního vlivu, také škola jako forma sekundární socializace jedince. Je diskuzní otázkou, jaká příprava ve škole (z hlediska odlišných přístupů v odlišných zemích) má větší efekt, přínos pro děti a dospívající v jejich vzájemných, sourozeneckých i vrstevnických vztazích.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Individuální kompetence, emoční inteligence a sociální kompetence

S pojmem „sociální kompetence“ se označuje komplex všech osobních dovedností a postojů, které přispívají ke změně vlastního individuálního chování na kolektivní. „Sociálně kompetentní“ jednání jedince spojuje cíle jednotlivce s postoji a hodnotami skupiny. Předpokladem jsou sociální dovednosti jednotlivců, které přispívají k fungování zdravé společnosti.

V této kapitole je pozornost věnována pojmům „sociální“ a „individuální“ kompetence a „emoční inteligence“. Pojmy jsou kriticky přesně definované, a podrobně předkládány. Sociální kompetence jsou vzájemně propojeny s individuální kompetencí a emoční inteligencí, jimiž je prokázáno, že s nimi souvisí také blaho člověka.

### 1.1. Individuální kompetence

Individuální kompetence se týkají procesu učení a rozvoje subjektu o sobě samém a v jednání se sebou samým. Pojem sebekompetence je komplexní a mnohvrstevný. (Schwarzkopf, Hechenleiter, 2006, s. 45). Sebekompetence je součástí psychosociálních základních kompetencí (Mayr, 2012, s. 46) a je úzce spjata se sociální kompetencí člověka. V rámci psychobiologie se zjistilo, že sociální kompetence jedince nejsou trvalé. Jedná se o dynamický proces, nikoliv stacionární. Sebekompetence je tedy schopnost a dovednost zacházet se sebou samým: sebereflexe, produktivita, talent, motivace, sebepojetí, chápání sociálních rolí (Archan, Tutschek, 2002, s. 5).

Pojem sebekompetence není v pedagogice nový. Postupem výzkumu a studií pedagogiky jsou tomuto pojmu připisovány nové významy. Heinrich Roth, jako první autor, mluví ve své pedagogické antropologii o sebekompetenci, jako o schopnosti jednat odpovědně a zodpovědně sám za sebe, o schopnosti a připravenosti pro nové úkoly a sociální zralost jedince (Roth, 1971 s. 180). Jiný výklad tohoto pojmu lze nalézt v diskusním návrhu německého kvalifikačního rámce pro celoživotní učení (2011). Zde je chápán jako samostatné jednání, učení se, stejně jako reflexe o svém jednání a přístupu k nově naučeným věcem.

Sebekompetence zahrnuje celou řadu kvalifikací, jimiž například jsou: spolehlivost, odpovědnost, sebereflexe, artikulace zájmů a potřeb, přizpůsobivost novým situacím, kreativita, sebedůvěra a sebevědomí.

### 1.1.1. Sebepojetí

Petermann a Petermann (1990) definují sociálně kompetentního člověka, jako člověka, který netrpí sociální úzkostí. Toto je zaručené pouze pozitivním sebepojetím. Sebepojetí zahrnuje veškeré znalosti sám o sobě a zkušenosti, které člověk v průběhu svého života nashromáždil. Pozitivní sebepojetí vede k sebevědomí a sebejistotě.

Jedincem může být vnímána jako vnitřní reprezentace sama sebe, která v nejlepším případě odpovídá ideálnímu sebeobrazu. Pokud dojde k příznivému případu, že pozitivní ideální sebeobraz a skutečný – reálný sebeobraz se shodují pak dochází k pozitivnímu sebepojetí. Toto je znázorněno v tabulce č. 1:

	<b>Pozitivní</b>	<b>Negativní</b>
<b>Skutečné já</b>	Přijmutí (chci zůstat takový jaký jsem)	Kritizování (nechci zůstat takový, jaký jsem)
<b>Ideální já</b>	Hledání (nechci být takový)	Vyhýbání (takový chci být)

Tab. č. 1: skutečné já, ideální já (Petermann, Petermann, 1989)

Kern (2005) je názoru, že sebepojetí zahrnuje také vlastnosti, které jsou jedinci přisuzované okolím. Jedinec poznává jedinečně v interakci s okolím sám sebe a své vlastnosti. Sebepojetí má za úkol kontrolovat své chování. V této souvislosti je důležité zachovat dobrý a funkční vztah mezi dítětem a rodičem, neboť pozitivní sebepojetí rodičů přispívá k rozvoji pozitivního sebepojetí u dětí.

### 1.1.2. Sebejistota, sebevědomí

V souvislosti se sociálními dovednostmi je velmi důležitý termín sebejistota. Ukazuje se, že sociálně nekompetentní chování se může projevovat až nejistým chováním (Hinsch, Pfungsten, 2007). Zvýšená sebejistota může zlepšit sociální dovednosti. Jugert, Rehder, Notz a Petermann (2007) předpokládají, že sebejistotu a sebedůvěru lze budovat pouze při splnění dalších předpokladů:

1. Vnímaní dopadu vlastního působení
2. Kompetentní, cílevědomé jednání
3. Kompetence řešit konflikty
4. Překonání neúspěchů, zvládání stále obtížnějších problémů
5. Sebevědomí a sebejistota a sebedůvěra

Jde o postupný rozvoj sebevědomí. Autoři chápou hraní rolí jako příležitosti k budování sebevědomí. Ukazuje se, že jsou zvláště účinné, protože trenér může poskytnout cílenou a diferencovanou zpětnou vazbu na projevené chování. Čím je realističtější hra na hraní rolí navržena, tím je pravděpodobnější, že dosáhne žádaného efektu.

Obecnou definici sociálního chování lze nalézt u Winklera (2013), který uvádí, že sebevědomí je schopnost vyjádřit a realizovat své potřeby a práva. V tomto bodě je třeba zmínit, že definice tohoto pojmu se silně kryje s definicí sociálních kompetencí. To znamená, že je potřeba nalézt kompromis mezi svými vlastními potřebami a potřebami svého okolí. Sebevědomí a sociální kompetence spolu v každém případě úzce souvisí a je zřejmé, že kompetenční úkony nelze provádět bez potřebné sebedůvěry, proto musí být v každém vzdělávacím programu vždy brán ohled na to, že je potřeba posílit sebevědomí.

V návaznosti na sebepojetí se odkáží na definici Mummendeyse. Autor uvádí, že pozitivní sebepojetí lze pouze dosáhnout pozitivním sebehodnocením (Mummendeyse, 1995). Pod pozitivním sebehodnocením lze v zásadě chápat, že subjektivní schopnosti a plnění požadavků je úspěšné. Pozitivní sebehodnota vzniká prostřednictvím zpětné vazby od okolí. Lersch (1962) v této souvislosti zdůrazňuje, že pozitivní sebehodnocení sebe sama se jeví v zásadě důležitější než hodnocení okolím. Kanning (2000) se odkazuje na důležitost vždy se snažit zvýšit své sebevědomí.

## 1.2. Emocionální inteligence

Z lingvistického pohledu je slovo „emoce“ složeno z latinských výrazů „ex“- ven a „moveo“ – pohyb, vzrušení. V souladu s tím jsou emoce psychofyzilogickými procesy, které jsou spuštěny vědomím, či nevědomím, vnímáním a interpretací předmětu nebo situace. Odráží vnitřní pocit, který může být příjemný nebo nepříjemný (Veese, 2007, s. 4). Emocionální inteligence je základem pro utváření dobrých vztahů. Goleman definuje emoční inteligenci jako: *“die Fähigkeit, unsere eigenen Gefühle und die anderer zu erkennen, uns selbst zu motivieren und gut mit Emotionen in uns selbst und in unseren Beziehungen umzugehen“* (Goleman, 2008, s.36-37). Za tímto účelem popsal pět dimenzí emoční inteligence a zároveň také emocionální kompetence, které jsou naučené dovednosti založené na emocionální inteligenci.

Jednotlivé dimenze definoval následovně (Goleman, 1999, s. 29):

- *Sebeuvědomování*: Jedná se o schopnost porozumět svým náladám, pocitům a uvědoměním si svého působení na okolí.
- *Seberegulace*: Jedná se o rozpoznání a pochopení pudů, impulsů, nálad a jejich vliv na ostatní.
- *Motivace*: Jedná se o oddanost k práci z jiných motivů, než jsou finance a status, nýbrž motivem je prosazování osobních cílů s energií a vytrvalostí.
- *Empatie*: Jedná se o schopnost porozumět tomu, jak se ostatní cítí a jednat s ostatními s respektem k jejich pocitům.
- *Sociální dovednosti*: Jedná se o schopnost navazovat a udržovat vztahy.

V následující tabulce jsou uvedeny příslušné kompetence pro jednotlivé dimenze. Kompetence sebeuvědomování, seberegulace a motivace jsou závislé na tom, jak se jedinec chová k sobě sama. Kompetence empatie a sociálních dovedností jsou dovednosti k zvládnání mezilidských vztahů.

<b>Emoční inteligence</b>	<b>Emocionální kompetence</b>
<b>Sebeuvědomění</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Emoční vědomí</i>: znát své vlastní emoce a jejich důsledky;</li> <li>• <i>Sebehodnocení</i>: posuzování svých vlastních sil, slabin a hranic;</li> <li>• <i>Sebedůvěra</i>: zdravé sebevědomí, posuzování svých schopností</li> </ul>
<b>Seberegulace</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sebeovládání</i>: kontrola svých emocí a impulsů;</li> <li>• <i>Důvěryhodnost</i>: upřímnost a bezúhonnost;</li> <li>• <i>Svědomitost</i>: převzetí odpovědnosti za svůj vlastní výkon;</li> <li>• <i>Schopnost adaptace</i>: schopnost být flexibilní;</li> <li>• <i>Inovace</i>: otevřenost novým nápadům a metodám, ochota vstřebávat informace</li> </ul>
<b>Motivace</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Úsilí o výkon</i>: vysoké výkonnové standardy pro sebe i ostatní;</li> <li>• <i>Engagement</i>: ztotožnění se s cíly společnosti;</li> <li>• <i>Iniciativa</i>: ochota využít a přijímat příležitosti;</li> <li>• <i>Optimismus</i>: vytrvalost v prosazování svých cílů, na vzdory všem překážkám</li> </ul>
<b>Empatie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Pochopení pro ostatní</i>: pochopení pocitů a perspektiv jiných, vžití se do jejich situace;</li> <li>• <i>Rozvíjení druhých</i>: pochopení rozvojových potřeb druhých a podpora rozvíjení jejich schopností</li> </ul>
<b>Sociální dovednosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Komunikace</i>: schopnost naslouchat s otevřenou myslí, schopnost vyjadřování se;</li> <li>• <i>Vůdčovství</i>: inspirování jednotlivců a řízení skupin;</li> <li>• <i>Řešení konfliktů</i>: nacházet řešení na neshody a problémy;</li> <li>• <i>Budování vztahů</i>: navazování a udržování užitečných kontaktů;</li> <li>• <i>Schopnost pracovat v týmu</i>: sledování společného cíle</li> </ul>

Tab. č. 2 emoční kompetence a emoční inteligence (srv. Goleman, 1999)



### 1.3. Sociální kompetence

Pokus o nalezení jednoznačné definice „sociální kompetence“ se v literatuře ukazuje jako velmi obtížný úkol, neboť autoři příslušných definic se neshodují v tom, co daný pojem přesně znamená. Jedná se o multidimezionální, komplexní konstrukt (Kanning, 2003). Z lingvistického pohledu se pojem „sociální kompetence“ skládá ze slov „sociální“ – mezilidské, pospolný a „kompetence“ – schopnost, odpovědnost, oprávnění, pravomoc. Slovo kompetence je odvozený z lat. *competere*. – schopnosti, dovednosti.

Kanning (2002) popisuje důvod protichůdných pokusů o definici v tom, že psychologické výzkumy jsou rozdělené do mnoha různých disciplín, které přináší vlastní předmětové specifické poznatky. Například klinicko-psychologické definice pojmu se zaměřují na asertivitu ve spojení se sociální kompetencí. Podle toho je kompetentní ten, kdo v nejrozmanitějších sociálních interakcích s ostatními lidmi může prosazovat své vlastní zájmy (Kanning, 2002). Na druhou stranu definice založená na vývojové psychologii klade důraz na přizpůsobení se jedince k normám a hodnotám dané společnosti. Zdá se to na první pohled rozporuplné, ale prosazení sebe sama a přizpůsobivost spolu souvisí. Kdo se bude trvale snažit prosadit se, nebude úspěšný, zvláště v dlouhodobých interakcích ve vztazích. Z tohoto důvodu je vyžadován určitý stupeň přizpůsobivosti, k tomu, aby bylo možné dělat kompromisy a rozhodnout hlavní priority.

Pro Kanninga (2002) je jasné, že se musí rozlišovat mezi sociální kompetencí a sociálním chováním. Být sociálně kompetentní není zárukou, že k sociálnímu chování skutečně dojde, protože sociální chování je vždy situační. Tak tvrdí také Jerusalem a Klein-Heßling (2002). Uvádí příklad, že děti v situaci konfliktu s vrstevníky mohou reagovat rozličně, a to je do určité míry závislé na emocionálním vzrušení. Nabízí se zde definice Kanninga sociálně kompetentního chování: *„Sozial kompetentes Verhalten ist das Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“* (Kanning, 2002, s. 155). Sociální kompetence na druhou stranu je podle autora *„die Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeit einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens fördert“* (Kanning, 2002, s. 155).

V této souvislosti by se mělo také diskutovat o aspektu morálky. Zde je důležité morálku odlišit od etiky. Morálka je vždy naše rozhodnutí v dané situaci. Nevíme nikdy dopředu, jak se sami v dané situaci zachováme, a proto ani nevíme to, jak se zachová druhý jedinec ve stejné situaci. Vzhledem k tomu, že sociální kompetence vznikají v interakci s druhými, respektive dochází k jejich realizaci, hraje důležitou roli mravní vývoj dítěte. Morálka se týká veškerého chování, které přímo nebo nepřímo ovlivňuje ostatní lidi (Petermann, Koglin, Natzke, von Marées, 2007). Tyto normy byly od pradávna ve společnosti prosazovány a představují jakési vodítko mravu. Je třeba se ve výchově tomuto aspektu věnovat a dítě motivovat dodržovat a implementovat kladné normy mravu. Nejedná se o kladení optativů, ale reálné zvládání každodenních situačních kontextů mezi lidmi, u dětí zejména o vzorce reálného chování rodičů v každodennosti všedních dnů.

Walden a Walter (2001) také souhlasí, že sociální kompetence jsou situační a kontextuální. Zdůrazňují, že sociální kompetence nejsou stabilními osobnostními rysy, ale jsou konzistentní v podobných situacích. Předpokládá se také, že duševní zdraví, kvalita života a seberealizace jsou podstatné pro schopnost navázat kontakt s jinými lidmi a pro realizaci našich cílů. Hinsch a Pfungsten vysvětlují sociální kompetenci takto: „*die Fähigkeit eines Menschen ..., angemessene Kompromisse zwischen eigenen Bedürfnissen einerseits und sozialer Anpassung andererseits zu finden*“ (Hinsch, Pfungsten, 2007, s. 3). Následující typy chování jsou považovány za sociálně kompetentní jednání:

- Umění říct ne
- Otevřenost projevu citů
- Přiznání si svých slabých stránek
- Reakce na kritiku
- Umění se omluvit
- Inicie rozhovoru
- Navázání kontaktu s ostatními
- Vyjádření námitek

Perren, Groeben, Stadelmann a von Klitzing (2008, s. 89) definují sociální kompetence podobně jako uvedení předchozí autoři, a to tak, že sociální kompetence je schopnost dosahovat svých vlastních cílů a uspokojování svých potřeb v sociálních interakcích a zároveň reagovat na potřeby ostatních. Je tedy zřejmé, že z této definice vyplývají dvě různé dimenze. A sice kompetence sociální, které jedinec dosahuje v interakci s ostatními, což je například navázání kontaktu a kompetence, které se vztahují k jedinci, tzv. individuální kompetence. Deficity jak v individuálních, tak v sociálních kompetencích vedou k různým problémům, které negativně ovlivňují vyrovnanost člověka. Pokud chybí individuální kompetence, může to vést k negativním vztahům s vrstevníky. Sociální kompetence významně přispívají k úspěchu a rozvoji osobnosti. Jedinec je tak přijímán a integrován do okruhu přátel rychleji, snadněji a bez obav a rozpaků. Sociální kompetence jsou nezbytné k tomu, aby došlo k interakci osob a aby byl jedinec považován za plnohodnotného člena společnosti (Düngen, 2007). Perren a kol. (2008) zdůrazňují, že stažení se do sebe a agresivní chování je následkem absence sociální kompetence. To může následně vést ke konfliktům ve vrstevnickém kolektivu. Důsledkem toho jsou pocity neoblíbenosti, izolace a osamělosti. To ohrožuje osobní uspokojení, blaho a radost. Absence kompetence je následkem problematických dopadů na každého jedince.

Herbert (1999) se domnívá, že je třeba učit se sociálním dovednostem již od raného věku. Různé dovednosti, jako je čtení, psaní, sportování, cestování, poznávání, účast na různých zájmových kroužcích, jako je třeba výtvarný, hudební, divadelní, sportovní, stejně tak vzdělávání se, učení se hře na hudební nástroj a mnoho jiných kreativních aktivit, napomáhají ke snadnějšímu navazování komunikace a k navazování vztahů. Sociálně kompetentní děti jsou podstatně lépe schopny řešit mezilidské vztahy a snadněji zvládají problémové situace, lehčeji nacházejí cestu, jak čelit krizovým situacím. Perren a kol. (2008) zdůrazňují, že nedostatek kompetencí souvisí i s jinými problémy. Těmi mohou být nekladné nebo negativní vztahy se svými vrstevníky a emocionální výkyvy. Také Jerusalem a Klein-Heßling (2002) zdůrazňují, že rozvoj sociálních kompetencí je nesmírně důležitý již v předškolním věku. Sociální kompetence pomáhají interpretovat klíčové sociální podněty, jako je například hněv, smutek, úzkost a jiné emocionální stavy. Kompetence napomáhají na odchýlné, nezvládané, akutní stavy adekvátně a konstruktivně reagovat. Sociálně nezpůsobilé dítě reaguje otažitostí, plachostí nebo agresivitou v interakci s ostatními.

Caldarella a Merrell (1997) identifikovali pět kategorií charakteristické pro sociální kompetence:

**1. Schopnost vytvářet pozitivní vztahy s vrstevníky:**

Pod čemž rozumíme nabízení pomoci druhým, ochotu, otevřenost a pod.

**2. Schopnost sebeřízení:**

Vyznačující se ovládním nálad jako je zlost, vztek, nenávisť nebo schopnost vypořádat se s konflikty a problémy reálně a konstruktivně řešit

**3. Akademické kompetence**

Zahrnují schopnost naslouchat pokynům učitele, vychovatele, mít respekt k ostatním nebo v případě požádat o pomoc, čímž se pozitivně nalezne způsob, jak daný problém vyřešit

**4. Kooperativní kompetence**

Přispívají k uznávání a respektování společenských pravidel a řádu

**5. Asertivita:**

Podporuje iniciování vzájemných rozhovorů, podporuje komunikaci, napomáhá k uzavírání přátelských vztahů, vede k otevřenosti a vřelosti

Další definici sociálních kompetencí poskytují Laireiter a Lager (2006). Považují za nejdůležitější složku sociálních kompetencí naplňování sociálních potřeb a cílů. Autoři dále uvádí význam těchto dovedností pro iniciaci a udržení kontaktů, citovou náklonnost a získávání informací od ostatních. Také zahrnují do sociálních kompetencí spolupráci s jinými lidmi a účast na společných aktivitách. Zdůrazňují také potřebu sociálních dovedností pro budování stabilních a kvalitních vztahů. Díky interakcí s ostatními lze rozvíjet sociální kompetence. V tomto kontextu hraje matka velmi důležitou roli, protože je považována za nejbližší osobu dítěte zejména v raném období. Van Buist (2002) zjistil, že zvláště pečující matky přispívají k rozvoji sociálních kompetencí (viz kapitola 2.2). Vztahy zejména v raném dětství jsou klíčové pro řádný vývoj. Laireiter a Lager (2006) ve své studii zjistili, že sociální vztahy mohou působit preventivně proti stresu. Studie zkoumala vliv stresujících vztahů na rozvoj sociálních dovedností a došla k závěru, že působí negativně na vývoj každého dítěte. Pokud má jedinec pozitivní sebepojetí (viz kapitola 1.1.1) nemají negativní a stresující vztahy příliš velký záporný dopad.

Petermann a Petermann (1990) zdůrazňují, že sociální kompetence u dětí je charakterizována nepřítomností sociální úzkosti. Tento koncept také zahrnuje pozitivní sebepojetí. Tyto dva pojmy jsou reciproční: jedinec se z důvodu sociální úzkosti vyhýbá sociální interakci, i když má sociální kompetence. Vyhýbání se sociální interakci má za následek, že nemůže rozvíjet sociální kompetenci, protože se neustále vyhýbá sociálním vztahům. V případě, že nejsou sociální kompetence rozvinuté, nelze se zapojit do společnosti. Sociální kompetence je v ohledu na individuální osobu spojená se sebevědomím, sebedůvěrou, sebekázní a zodpovědností sám za sebe. Při interakci s okolím vyžaduje však od jedince empatii, schopnost řešit konflikty, vyjednávat kompromisy, kritické myšlení, respekt, toleranci, schopnost přijmout kritiku, tak jako dovednost vyjádřit své pocity slovně.

V dnešní době jsou na jedince kladeny stále vyšší požadavky a nároky, což je determinováno modernizací, novými technologiemi, vlivem médií a globalizací. To vše jsou nevyhnutelné aspekty našeho života. Člověk musí být odolný a schopný reagovat na neustálé změny i zvyšující se nároky a požadavky. Jeden z důsledků je i to, že pouhá znalost rigidních faktů neobstojí. Jedinec v moderním světě musí umět jednat, využívat své vědomosti, přijímat a třídit informace spolu s podněty z okolí. Ve školách i v učilištích jsou na žáky již od útlého věku kladeny vysoké nároky, které se neustále stupňují. Je od nich očekáváno mnoho dovedností a schopností. Důraz je kladen na měkké a tvrdé dovednosti. Pod tvrdými kompetencemi jsou chápány znalosti a měřitelné dovednosti. Pod měkkými se chápe týmová spolupráce, ochota ke kompromisu, schopnost spolupráce nebo emoční odolnost. Stále více pozornosti je věnováno měkkým dovednostem. Nicméně by výchova měla směřovat k zohlednění celé osobnosti.

### 1.3.1. Absence sociálních kompetencí

Manns a Schulte (2004) zdůrazňují, že nedostatek kompetencí je závislý na hodnotové orientaci daného jedince. Za inkompetentního jedince považují toho, kdo nereaguje přiměřeně na danou situaci. Hinsch a Pflingsten (2007) poukazují na pět procesů, vzniku sociálně inkompetentního chování:

1. Jedná se o přetížení daného jedince v situaci. Jedinec se tak nachází v izolaci, osamocení a beznaději.
2. Dále je tento fenomén způsoben kognitivními problémy, jako je vnímání, předvídání a interpretace dané situace. Jedinec vnímá danou situaci nesprávně a tím mu je zabráněno v úspěšném řešení problému.
3. Problémy se sociální kompetencí se mohou také projevovat i tak, že dotyčný reaguje zvýšenou sebekpozorností, což znamená, že jeho pozornost není dostačující pro diferencované vnímání a analýzu vnější situace.
4. Do toho hrají emocionální problémy také důležitou roli. Je zde důležité rozlišovat mezi objektivními emocemi, jako je například bušení srdce, subjektivní emoce a nervozita. Jsou-li prožívané negativní subjektivní emoce, může dojít k vyhýbání se dané situaci s cílem znovu dosáhnout emocionální pohody.
5. Dále hraje velkou roli i špatné motorické chování. Jedním z největších problémů je například vyhýbavé chování. Pokud se jedinec naučil vyhýbat se situacím, které jsou pro něho kritické nebo problémové, zřekne se zároveň dosahování vlastních cílů. Pokud jsou tyto jedinci v tomto chování podporováni, může to vést k protrahovanému udržování nekompetentních vzorců chování.

## 2. Význam rodiny při procesu primární socializace

Matějček vyjadřuje to, že každé dítě za své rodiče přijímá a považuje ty, kteří se o něj starají, pečují, dávají mu lásku, pocit zázemí, jistoty a bezpečí, ať už jsou opravdovými biologickými rodiči, či nikoliv. Společný život, láska, vzájemná kooperace, zájem jeden o druhého, jenž napomáhá k pozitivnímu vývoji, pochopení a pomoci, vytváří vzájemné úzké pouto, které na biologickému původu není podloženo. Každý v rodině plní své vyčleněné úlohy a role, které vyplývají z vzájemného soužití.<sup>1</sup> Rodina plní souhrn funkcí, jenž podmiňují její existenci a dávají tomuto společenství vlastní význam ve vztahu k jedincům i celé společnosti (Matějček, 1994, s. 16).

Rodina je také první sociální skupinou dítěte. Rodiče a děti jsou součástí systému, ve kterém rodiče zajišťují, aby jejich potomci byli schopni vypořádat se s požadavky společenského života. Podstatnou roli v procesu socializace hraje lidská potřeba sounáležitosti, která je ukotvená ve vztahu rodiče a dítěte. Důležitou úlohu hraje první sociální vztah dítěte k pečující osobě, nejčastěji k matce (Ainsworth, Bowlby, 2013). Rané dětství je kritické období pro sociální učení i právě proto, že v této fázi dochází k utváření modelu vztahu k jiným lidem obecně. Durkheim v souvislosti se strukturou společnosti zdůrazňuje, že každý jedinec není pouze členem společnosti jako celku, ale také různých sociálních skupin – patří také do sociální skupiny rodiny. Kolektivní vědomí a kolektivní představy vznikají na základě interakce jednotlivců. Je nutné vztahy udržovat a oživovat. Tyto kolektivní představy však přesahují život jednotlivců, a aby byla zajištěna jejich kontinuita, je nutné předávat je dalším generacím. Toho může být dosaženo pouze prostřednictvím výchovy. V souvislosti s výchovou se odkazuje na koncepci dvojího vědomí (Durkheim, 1922).

---

<sup>1</sup> Celkově lze ustanovit z teoretických možností rodinných forem na základě různých kompozic rolí (rodič, matka, otec, dcera, syn atd.) a procesů utváření rodin (narození, adopce, rozchod, rozvod atd.) 18 různých, podle práva možné formy rodin. Jimiž jsou: volné soužití (kohabitace); vícenásobné (sériové) vztahy; rodiny odloučené; v rozvodových řízeních; rodiny s jedním rodičem (úmrtí, rozvod, narození mimo manželství); binukleární rodiny (rozvedený, odloučený pár, kde druhý biologický rodič je zainteresovaný, společná odpovědnost o dítě, i když v rozdílných domácnostech); opakovaná manželství; nevlastní rodiny (nejméně jeden z rodičů má dítě z předchozího vztahu); homosexuální, lesbické rodiny (dítě z předchozího heterosexuálního vztahu, adoptované dítě)

Rodina má socializačně výchovnou funkci. Tvoří pro dítě emocionální zázemí, ve kterém se učí kompetencím. Socializace jedince je celoživotní proces, probíhá na primární úrovni, tedy v rámci socializace rodiny a na úrovni sekundární, tedy v rámci školy a vrstevníků, což stojí v konfliktu. Jedná se o konflikt mezi kompetencí jedince v rodinném systému a vzdělávacím institutem. Podle Durkheima lidské vědomí obsahuje část individuální a část je kolektivní. Cílem výchovy je působení na kolektivní vědomí, jde o osvojení si systém idejí, citů a zvyků, jako je náboženská víra, morální zvyky a praktiky, tradice, či kolektivní názory. Výchovou by měla být utvořena nová sociální bytost. Durkheim je přesvědčen, že společnost utváří osobnost člověka (Durkheim, 1922).

Dítě potřebuje pro svůj zdravý psychosociální vývoj matku, která je zpočátku zejména orientovaná na péči o dítěte, protože láska matky k dítěti je základním předpokladem dobré socializace a otce, který paralelně rovněž přispívá k rozvoji všech schopností dítěte včetně prarodičů, kteří jsou nositelé tradice, hodnot a zvyků. Taková rodina je malá „sociální trampolína“ na které se dítě učí zvládat sociální chování a problémy. Rodina může představovat pro své členy zázemí a podporu v rámci osvojování si sociálních dovedností, kdy se členové rodiny mohou učit navzájem od sebe a předávat si tak potřebné informace a zkušenosti. Rodina vždy znamenala pro společnost významnou jednotku a plní dodnes nezastupitelnou roli. V rodině si utváříme domov, ten pro nás představuje jistotu a bezpečí. Slučujeme se s ním a sami se k němu dokážeme přiřadit. Pokud nejsme zakotveni doma, znamená to, že nejsme zakotveni ani v sociálním prostoru a ani v mezilidských vztazích. Domov není jen situovanost ve vztazích, ale také v prostoru domova, kde je také naše identita – identita prostoru.

Rodina je základem zdravého psychosociálního vývoje dítěte, poskytuje dítěti stabilní a bezpečné prostředí. Odráží se v ní potřeby dětí. V této specifické jednotce vzájemně se ovlivňujících lidí se učí dítě žít, v ní dostává jeho osobnost tvar, v níž jsou jeho rysy po léta utvářeny a rozvíjeny. Utvářejí se v ní první životní zkušenosti, jedinci na sebe citově působí – je zde vztah mezi rodiči, prarodiči a dětmi a mezi sourozenci navzájem. Jedinci se v této jednotce musí učit přizpůsobovat a vycházet s ostatními.

Rodina reaguje na nově vzniklé požadavky a potřeby. V dnešní době rodina reaguje na nově vzniklé socioekonomické problémy, zejména na pandemii Sars-Cov-2. Koncept funkce a struktura rodinných vztahů se může lišit v návaznosti na různá kulturní prostředí. Rodina jako taková je hlavním socializačním prvkem. Představuje spojení mezi jedincem a společností.



Mezi nejčastější zmiňované podmínky socializace členů rodiny patří socioekonomický status. Vzdělání, sociální kapitál, styl výchovy, struktura rodiny, specifické role a postoje v rámci jednotlivých subsystémů rodiny. Rodina může ovlivnit proces socializace svých členů skrze různé podoby subsystémů. Jedná se o subsystémy rodič-dítě, partnerský pár, sourozenci, prarodiče, které se liší sestavou očekávaných rolí a způsobů chování jednotlivých členů. Partneri se mohou ocitnout v prostředí, pro které je odlišné pojetí genderových rolí. Může to být například zaujetí odlišných postaveních. To samé platí pro sourozenecký subsystém. Sourozenci mohou vytvářet specifické podmínky socializace rodiny. Starší sourozenci často přebírají roli prostředníka mezi společností a svými mladšími sourozenci (Malá, Šulová, 2017, s. 162)

Dítě je v rodině učeno sociálnímu chování, které je částečně hereditární a bez kterého se v dospělosti neobejde. Dítě je na rodičích závislé, matka s otcem jsou pro něho učitelé a v životě dítěte hrají oba významnou roli, navíc se naučí zvládat rodinný kodex, který má každá rodina jiný, tj. učí se očekávanému chování, rituálům, zvládání konfliktům včetně akceptace širší rodiny. Dítě od nich přebírá jejich zvyky, ať jsou pozitivní nebo negativní. Učí se od nich dovednostem. Otec je pro syna vzorem muže, matka pro dceru vzorem ženy, tj. dítě se učí imitačnímu vzorci a interakčnímu chování. Prezence obou pohlaví je pro vývoj velmi důležitá. Vztah mezi synem a matkou ovlivní budoucí sexuální život syna, stejně tak jako vztah dcery k otci ovlivní její budoucí život. Pomocí rodiny jsou vytvářeny imitační a interakční vzorce. Při komunikaci s ostatními dětmi v rodině je potřeba přizpůsobit se na základě jejich povahy, věku i postavení, které v rodině zaujímají. Tyto zkušenosti přinášejí dětem úvod do studia lidského chování. Dítě má cit pro to, jak se jeho blízcí mění v různých situacích. Vidí, jak se chovají k sobě navzájem, které chování má úspěch a které neúspěch.

Nicméně hodnota rodiny ustupuje do pozadí. Lipovetský ve své publikaci „Éra prázdnoty“ popisuje, že rodina je pohlcená lhotejností. Mladí lidé si raději chtějí užívat a věnovat svou celou pozornost jen sami sobě. Lipovetský uvádí termín *children free*. Popisuje, že více mladých párů chce zůstat bezdětnými, preferují tzv. volný život. Transformace rodiny a permissivní výchova vedou ke vzniku narcismu. Autor píše, že tento fenomén má na svědomí absence otce, jakož-to následek četnosti rozvodů. Autor se k této problematice vyjadřuje následovně: „To je paradox mezilidského vztahu v narcistické společnosti: čím méně zájmu o druhého a ohledu k němu, tím více touhy komunikovat, nebýt agresivní, chápat druhé“ (Lipovetský, 1998, s. 58).

## 2.1. Identita

V kontextu primární socializace je nutné zabývat se s pojmem identity. Pojem identita je konstruktem, kterým se snažíme uchopit člověka ve všech jeho dimenzích. Jeho biologický základ, duševní rozměr komunikuje s okolním světem a získává svůj charakteristický individuální ráz. Identita je cosi jako totožnost jedince, vnímání a uvědomování si sebe sama, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních. Během socializace se utváří také pohlavní identita jedince (gender identity), tedy výchovou osvojené pojetí sama sebe jako muže nebo ženy. Jedinec se může ztotožňovat se svým pohlavím, nemusí ale nutně přebírat všechny s pohlavím spojené role (Hartl, 2000).

Jedinec je součástí společnosti a plní zde určité, od něho očekávané společenské role. V rámci celkové socializace se utváří identita člověka. Hillmann (1994, s. 805) píše, že socializace je: *„die Gesamtheit aller Vorgänge, in deren Verlauf der Einzelmensch zu einem aktiven Angehörigen einer Gesellschaft und Kultur wird. (...) Sozialisation ist zugleich a) „Vergesellschaftung“ des Menschen im Sinne der Übernahme und Internalisierung („Verinnerlichung“) von soziokulturellen Werten, Verhaltenserwartungen und sozialen Rollen als auch b) Personalisation des Menschen im Sinne von „Besonderung“ seiner individuell bestimmten Auseinandersetzung mit den Angeboten und Einflüssen seiner Gesellschaft“.*

První fáze socializace, nebo-li primární socializace je základem pro další socializační procesy. V této fázi hraje interakce s osobou, která o dítě pečuje (matka, či otec) enormní roli a tvoří zázemí pro další rozvoj identity a formování osobnosti.

## 2.2. Role otce

Otcové hrají při výchově dětí v rodině důležitou roli. A to nejen jako výdělečně činní členové, ale také jako aktivní pečovatelé. Otcové se aktivně podílí na interakci svého dítěte tím, že doprovází svoji manželku (emocionálně i prakticky) a pomáhá jí a jsou jí oporou v době těhotenství. Šťastné a bezstarostné manželství má pozitivní vliv na vyvíjející se dítě. V prvním roce života se otec účastní péče o dítě jako například koupání, přebalování, krmení, oblékání a hraní. V literatuře se objevuje moderní pojem „nový otec“, který se svou partnerkou rovnocenně zajišťuje výchovu a péči o děti. Matzner (2004) poznamenává povzbudivý, ale také nejistý začátek. Mnoho otců hledá svou novou pedagogickou roli. V této nové roli převládá ambivalence a nejistota. Otcové se již nechtějí omezovat na úlohu „symbolického otce“, ale chtějí být přítomní. Otcové chtějí mít více času na své děti, chtějí se aktivně podílet na výchově. Wewer (2004) k této problematice píše: *„Die neuen Väter haben ein Selbstbild entworfen, das weit über die klassische Rolle des Familienoberhauptes hinausgeht. Freiwillig übernehmen sie familiäre Aufgaben, die früher den Frauen vorbehalten waren. Sie wollen nicht nur für die finanzielle Sicherheit sorgen, sie wollen ihren Kindern nahe sein und ihre Entwicklung miterleben. Die Betreuung ihrer Söhne und Töchter ist für sie keine unangenehme Pflicht, sondern eine substantielle Bereicherung. Das fängt beim Wechseln der Windeln an“.*

V mateřské školce se dítě učí budovat vztahy s ostatními dětmi. Zažívá zde autonomii, poznává samo sebe jako dívka nebo chlapec. Otec pomáhá dítěti se odpoutat od matky, je narušitelem tohoto vztahu. Zatímco mají matky velmi těsný fyzický kontakt, otcové stimulují dítě více vizuálně a akusticky. Také fyzický kontakt je vzdálenější, vzrušující a hravější. Později, kdy děti dosahují věku pěti až osmi let, se zapojují do větší fyzické a herní aktivity s otcem, zatímco matky se zapojují více do pečovatelského chování. Otcové kladou důraz na pohybové aktivity, jako je běh, skok, fotbal, házena, plavání, jízda na kole aj. Jinak než matky, otcové velmi brzy rozlišují mezi syny a dcerami. Hry s dcerami jsou jemnější, opatrnější a podporující. Ve hře se synem jsou direktivní a přísnější. Otcové také jasně rozlišují mezi dcerami a syny, pokud jde o disciplínu. V metaanalýze Russella a Saebel, která zkoumala 287 studií autoři došli k závěru, že otcové se ke svým dětem chovají jinak než matky. Otcové kladou velký důraz na motoriku a tělo při hraní s dětmi. Požadují od svých dětí nezávislost a individualitu (Russell, Saebel, 1997).

Otcové se během svého volného času věnují se svými syny většinou sportovním aktivitám nebo jednomu z otcových koníčků, kterým může být modelářství, rybaření, jízda na motocyklu a mnoha jiným aktivitám. Během některé ze zmíněných aktivit, sdílí spolu společné zájmy a syn se učí od otce novým dovednostem. Výchova otce je důležitá k tomu, aby se syn naučil vzorce chování, které lze později převzít. Zde nutno podotknout, že se ne vždy musí jednat o kladné a pozitivní vzory. Zejména v období puberty pomáhá otec synovi rozvíjet své vlastní mužské „já“. Je představitelem světa mužů, obohacuje svou přítomností a svou výchovou dítě o další poznatky, seznamuje dítě s mnoha jinými činnostmi než matka. Pro chlapce je otec vzorem mužského chování, snaží se ho napodobovat a má jej zpočátku za idol. Děti, které vyrůstají bez otcovského vzoru nemají žádný vzor, v některých situacích často nevědí, jak se zachovat. Podle tohoto modelu se zároveň učí, jak vypadá vztah mezi mužem a ženou. Podobně to vypadá i ve vztahu dcery k otci. Otcové u svých dcer podporují genderově specifické chování. Podporují dívčí nebo ženské jednání. V rodinách, ve kterých oba rodiče pracují, bylo zjištěno rovnoměrné rozložení pozornosti od otce k synům a dcerám. Jinak je tomu v rodinách, kde pracuje pouze jeden rodič. Zde byla empiricky zjištěna silná preference synů (Seiffge-Krenke, 2001, s. 57).

Ve srovnání s dětmi, tráví adolescenti mnohem více času mimo domov se svými přáteli než doma s rodiči. Cítí se skoro dospělí, touží po nezávislosti a samostatnosti. Mají dojem, že se se svými rodiči neshodují, nabývají dojmu, že jim rodiče nerozumí, a ne v nejednom případě se za své rodiče stydí, chovají se odměřeně až arogantně. Zpochybňují pravidla a autoritu, dožadují se nových pravidel. Interakce je založena na partnerství. V tomto období patrně narůstají rodinné konflikty. Otec je v tomto období dobrým vzorem. Adolescenti vnímají více názor otce než matky. Otec jim dává pocit síly, mužnosti, bezpečnosti a spolehlivosti. Otcové podporují nezávislost a individuaci, jinak než matky. Ty vnímají své děti stále za malé a na ni závislé. V období adolescence lze také pozorovat změny ve svěřením se syna otci v některých intimních a soukromých záležitostech. Nicméně zůstává pro syny a dcery stálý poradce co se školních a pracovních otázek týče. Kontakt opačného pohlaví je velmi důležitý, neboť si dcera utváří své první vlastní zkušenosti ke vztahu opačného pohlaví. Kromě toho se podporuje schopnost dekódovat sociální a afektivní signály druhé osoby, což napomáhá dítěti zejména ve vztazích s vrstevníky. Chlapci a dívky se během puberty srovnávají se svými otci a matkami. Získávají tak informace o své genderové identitě. Pro syna je během puberty důležité mít otce, či otcovský vzor, s kterým si může vyměnit názory a pocítit jaké to je být mužem.

Je důležité, aby s otcem mohl mluvit o svých pocitech a problémech. To je známkou důvěry, která se projevuje pouze ve skutečně dobře založených vztazích. Každý z nás je v následujícím životě vždy spjat s dětstvím a rodinnými vztahy, které nás doprovázejí vlastně celý život, i když rodiče již nežijí.

V literatuře nalézáme pojem „imago otec“, který je analytickým pojmem psychologie a jako první jej použil Carl Gustav Jung. „Imago“. Popisuje vnitřní, většinou nevědomý mentální obraz určitého člověka, který v psychice přežívá i po skutečném setkání s tímto člověkem. Rozhodujícím způsobem se tak utváří i vnímání pozdějších vztahů. Imago je třeba chápat jako neuropsychologický fenomén, který obsahuje psychická spojení, jenž jsou spjatá s obrazem blízkých osob. „Imago otec“ je složený ze všech imaginárních konstruktů, které si subjekt vytváří ve fantazii spojené s postavou otce. Tento fenomén nemusí nutně platit jen pro otce, lze ho také aplikovat na jiné osoby, jakou může být matka, nebo sourozenec.

Tyto nevědomé paměťové obrazy se obvykle vytvářejí v raném dětství. Během pozdějšího života jsou relativně stálé. Utváření představ je normální psychologický výskyt. Tyto představy mohou být jak pozitivní, tak i negativní. V případě negativních nebo ohrožujících vzpomínek však může vést i k duševním poruchám a podílet se na tvorbě komplexů. Jung tento pojem vysvětluje následovně: *„Unter diesen Dingen, die für die Infanzzeit von größter Bedeutung waren, spielen die Eltern die einflußreichste Rolle. Auch wenn die Eltern schon längst tot sind und alle Bedeutungen verloren haben könnten und sollten, indem sich die Lebenslage der Kranken seither vielleicht total verändert hat, so sind sie dem Patienten doch noch irgendwie gegenwärtig und bedeutsam, wie wenn sie noch am Leben wären. Die Liebe und Verehrung, der Widerstand, die Abneigung, der Haß und die Auflehnung der Kranken kleben noch an ihnen durch Gunst oder Mißgunst entstellten Abbildern, die öfters mit der einstmaligen Wirklichkeit nicht mehr viel Ähnlichkeit haben. Diese Tatsache hat mich dazu gedrängt nicht mehr von Vater und Mutter direkt zu sprechen, sondern dafür den Terminus Imago von Vater und Mutter zu gebrauchen, indem sich in solchen Fällen nicht mehr eigentlich um Vater und Mutter handelt, sondern bloß um deren subjektive und öfters gänzlich entstellte Imagines, die im Geiste des kranken ein zwar schemenhaftes, aber einflußreiches Dasein führen“.* (Jung, 1995, s. 159)

Pro holistický vývoj dítěte je důležitá jeho matka. Nestací tak pouhá fyzická přítomnost, za důležité je považována náklonnost, která se vyznačuje empatií, starostí, zájmem apod. Otcové podporují u svých dětí vytrvalost, schopnost řešit problémy a sebedůvěru. Otec může dětem sloužit jako zdroj informací a zkušeností, které jim neposkytne matka. Kvalitní vztah mezi otcem a dítětem má pozitivní dopad na pozdější život ve vztahu k sebevědomí, schopnosti navazování a udržování vztahů, schopnosti týmové práce a schopnosti empatie. Absence otce v rodině má negativní vliv na vývoj a socializaci jedince. V dnešní době mnoho dětí vyrůstá bez otcovského vzoru. Za příčinu otcovi nepřítomnosti lze považovat rozvod, rozchod, či smrt, což znamená úplnou absenci, nepřítomnost. Zároveň lze považovat za příčiny profesní přetížení, nezáměrem, partnerské konflikty, či neschopnost plnit své rodinné výchovné povinnosti i přesto, že jsou přítomní (Sichler, 2014, s. 60).

### **2.2.1. Vztah mezi otcem a synem**

Studie ukazují, že otcové již po porodu své syny popisovali jinak než své dcery. Popisují je jako silné, vysoké a energické. Hledají v nich vlastní kořeny. Z biologie je známo, že narozené dítě se ve většině případů skutečně podobá otci a je jedno, zda se jedná o novorozeně pohlaví ženského nebo mužského. Kdo je matkou je, dáno. Příroda však nechce dopustit, aby narozené dítě bylo otcem zavrženo, neboť v něm skrytě panuje pocit nejistoty. Společná podoba má tak otce ujistit a uspokojit v novém stavu otcovském.

Muži interagují jinak se syny, než ve srovnání se svými dcerami (Noller, 1980). Jiné studie dokazují, že otcové si se svými syny hrají častěji a déle než s dcerami. Dokonce se syny dochází k častějšímu fyzickému kontaktu, mnohem více s nimi integrují než s opačným pohlavím. Ve vztahu se synem je kladen velký důraz na kázeň, disciplínu, ovládnutí se a sebekontrolu. Pro vztah otce a syna je velmi charakteristické sdílení mnohých činností nebo výměna názorů. V mnohých případech je diskutován sport a dosažení výsledků vrcholových sportovců. Většina mužů má v oblibě fotbal, který je mnohdy tématem diskuze. Nemusí se však jednat pouze o sport. V mnohých případech je diskutována a detailně rozebírána politika. Výměna názorů bývá živá a hlučná. To vše je důkazem sounáležitosti a pochopení. Intelektuálně zaměření jedinci si i rádi popovídají o muzice (Leopold a Wolfgang Amadeus Mozart), o lovu (Ernest Hemingway a jeho otec), o literatuře (Thomas a Klaus Mann) nebo již zmíněné politice (Wilhelm a Karl Liebknecht) aj. (Seiffge-Krenke, 2001, s.60).

### 2.2.2. Vztah mezi otcem a dcerou

Vztah mezi otcem a dcerou se naproti od vztahu mezi otcem a synem vyznačuje odlišností a rozmanitostí. Otcové jsou při sdělení zprávy, že se jim narodila dcera tak trochu smutní, neboť si přáli „partáka“. Když se s faktem smíří, najdou v sobě radost a štěstí. Situace se změní, jakmile se ze zmuchlaného batolete vyvine krásná dívka. Ne jeden otec mluví o své dceři jako o své princezně, na kterou nedá dopustit. Stejně tak jako se synem, tráví otec volný čas i s dcerou. Otcové se ve většině případech snaží provozovat sportovní aktivity, při nichž dbají na zachování ženskosti. Otcové se svými dcerami komunikují něžněji a jemněji než se svými syny. Přebírají jakousi roli ochránce a pečovatele. Vztah mezi otci a jejich dcerami se vyznačuje velkou něžností. Je důležité najít rovnováhu mezi citovou blízkostí a respektováním generační hranic (Seiffge-Krenke, 2001, s. 60). Pro mnohé otce je těžké projevit dceři svou radost, důvěru, náklonost a lásku. Jeho obavy jsou založeny na otázce, jak city projevit, aniž nenaruší fyzickou hranici a nezasáhnou do intimity. Mnohé dcery, po většinou sportovně založené mají se svými otci vřelý, otevřený a kamarádský vztah, který je založen na vzájemném pochopení, důvěře a otevřenosti. Rádi spolu tráví společný čas, ať už jsou to procházky do přírody, sbírání hub, nebo drobné kutilské práce. Dcery se od svých otců naučí tolik pro život praktických věcí, které později uplatňují ve svém životě a s nimi nejednou v budoucnu překvapí i své manželi. Ti se pak v daných situacích překvapivě ptají: „Odkud to umíš?“ A ona se jen pousměje a řekne: „Od mého otce.“ Mnohé dcery si vytvářejí dokonce užší a vřelejší vztah s otci než se svými matkami.

Problém současné doby je ten, že mnoho žen žije se svými dcerami, aniž by měli kontakt se svým bývalým partnerem. Stejně tak i mnoho manželů nebo bývalých manželů žije odděleně a s ženou, s kterou má potomka se nestýká. Z těchto a z mnoha jiných důvodů se proto mnohým dcerám ani nedopřeje možnosti svého otce poznat nebo se s ním stýkat. V takových případech vlastně není utvoření vztahu možné. Otcova absence způsobuje to, že k utvoření vztahu nedojde.

## 2.3. Role matky

Dítě potřebuje pro svůj zdravý vývoj rodinu a v ní oba rodiče. Především však potřebuje matku. Matka a dítě se vzájemně ovlivňují – dítě přispívá k rozvoji matky, obohacuje její život a dává mu naplnění a smysl. Duální jednotka matky a dítěte, která již existuje v těhotenství, po porodu, při aktu kojení a při vzájemném laskání. Dítě a matka jsou přitom pudově přitahováni. Tato primární potřeba lásky vede k bezmezné závislosti. Později dochází k nevyhnutelné frustraci. Je to reakce na to, že člověk bude opuštěný, vyvíjí se potřeba vazby (Kučírek, 2020). V prvních měsících života se vytváří primární vazba mezi dítětem a osobou s kterými má dítě nejintenzivnější kontakt. Bowlby, který se zabýval s rozvojem dětí z hlediska vazby a výchovy. V roce 1969 vydal svou publikaci „*Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*“, která má dodnes významný vliv na výchovu dětí. Matka je vždy od počátku života a v celém jeho průběhu centru dění. Již v těhotenství se utváří vztah ženy k dítěti. Spojuje je úzké fyzické, ale také psychické pouto. Matka a dítě se vzájemně ovlivňují, v těhotenství se může vyskytnout mnoho negativních vlivů, které mohou působit negativně na vývoj dítěte. Nejčastějšími negativními vlivy je stres, únava, vyčerpání nebo zneužívání návykových látek (tabák, alkohol apod.).

Raný vztah mezi matkou a dítětem je považován za rozhodující pro pozdější duševní zdraví dítěte. Děti vystaveny rizikům v perinatálním a prenatálním období se častěji vyhýbají kontaktu očí, hlasitě se projevují podstatně méně a mají často smutný výraz v obličeji. Nedostatek stability v interakci ztěžuje vzájemnou vazbu mezi dítětem a matkou. Mladé matky z nižších sociálních vrstev tráví se svými dětmi velmi málo času, málo se mu věnují a svou pozornost opětují jinde, než aby ji daly dítěti. V takovém případě je dítě ignorováno, nedostává se mu osobního a fyzického kontaktu. Již v prvních měsících je osamoceno bez dostatečné pozornosti matky.

Diagnostikované depresivní matky v kontaktu se svým dítětem vykazují méně něhy a lásky. Nejen matka, ale také dítě určuje raný vztah. Význam interakce mezi dítětem a matkou je důležitý pro vývoj řeči a pro další kognitivní rozvoj. Podle Ainswortha je primární vazba pro dítě bezpečnou základnou, ze které může prozkoumat své prostředí. Dítě, které si vybuodovalo důvěru k blízké osobě je schopné lépe prozkoumat své prostředí a tím se naučit více než dítě, které je ve vazbě k matce nejisté. Dítě v jisté vazbě k matce je více zvědavé, vytrvalé a má větší motivaci při řešení problémů.



Od matky se očekává, že se bude věnovat rodině, celodenně se starat, zatímco muž je považován za hlavního živitele rodiny. Žena tráví zpravidla více času s dětmi než muž. Matka jim zajišťuje každodenní péči a tráví s nimi většinu volného času. Jak již v předchozí kapitole uvedeno, je vazba mezi matkou a dítětem velmi důležitá. V principu se jedná o prvních vztah dítěte. Matka je první člověk, ke kterému si dítě utváří vztah, neboť je s ní nepřetržitě v interakci. Jak uvedeno výše, sociální kompetence lze rozvíjet pouze formou vzájemné interakce. Pro další vývoj dítěte je tak nezbytně nutná primární láska. Matka žije v těsném spojení s dětmi, je součástí jejich každodenního života a působí na ně podle svých povahových vlastností a podle toho, k čemu dříve byla vedena ona sama. Povahově nevyrovnaná matka, se sklonem k nestálosti bývá k dětem agresivnější a autoritativnější. Na druhou stranu přecitlivělá, úzkostná matka brzdí socializaci dítěte a jeho přirozený rozvoj (Brtníková, 1991, s. 159).

### **2.3.1. Vztah mezi matkou a synem**

Vztah mezi matkou a synem je velmi specifický. Matka je pro syna prvním vzorem ženy. Vzhledem k tomu, že dítě je, zejména v prvních letech vývoje, obklopeno ženami prostřednictvím vychovatelek v mateřských školách, pečovatelek a učitelek v základních školách, je obzvlášť důležité, aby udržovalo dostatečný kontakt také s muži. V opačném případě se vztah mezi synem a matkou může stát patologickým. Chlapci potřebují důvěryhodný mužský vzor, jen matka jako jediná referenční osoba nestačí. To platí hlavně pro matky samoživitelky. Láska a intimita k matce je důležitá, neboť určuje chování k ostatním. Pokud je proces odloučení se od matky bez komplikací je vztah mezi synem a matkou zdravý. Chlapec, o kterého se matka příliš stará, zůstává na ni závislý a vyvine k ní silné citové vazby. To je důvod, proč v pozdějších partnerských vztazích tohoto syna dochází v mnohých případech ke konfliktům mezi mužem a jeho novou manželkou. Matka, která podporuje samostatnost syna a dává mu pocit podpory, podporuje zdravý vztah mezi matkou a synem. Je přirozené, že chlapci si se svou matkou vytvoří silné pouto. Na rozdíl od vztahu mezi matkou a dcerou se vztah mezi matkou a synem odehrává na jiné úrovni. Matky rozmazlují své syny více než dcery. (Braconnier, 2006).

### 2.3.2. Vztah mezi matkou a dcerou

V prvních letech života je mezi matkou a dcerou mimořádně silné pouto, k úzkému kontaktu dochází především díky tomu, že jsou obě osoby stejného pohlaví, a tak lze lépe porozumět mnoha přáním a potřebám. Dívky se se svou matkou ztotožňují, je pro dívky velkým vzorem, který napodobují. Matka má silný vliv na rozvoj vlastní identity dcery. Vztah mezi matkou a dcerou v dětství a dospívání není pro dívku vždy šťastným obdobím, plným lásky a porozumění. Vztah je mnohdy spjatý se silnými konflikty a problémy. Některé matky vnímají svůj malý protějšek jako konkurenci. A to je jeden z několika možných konfliktních bodů.

Problémy ve vztahu mohou být *odmítání*. Matka neumí pochválit úspěchy své dcery, dobré známky ve škole nebo dosažené sportovní či umělecké výkony. To vede k tomu, že i v pozdějším věku si dcera myslí, že její práce, její pracovní úspěchy, dosažené výsledky a její názory jsou bezcenné. Dalším problémem může být *dominance*. Matka do všeho zasahuje, odhodlaně přes hlavu dcery rozhoduje. Taková dcera později má obtížnost samostatného rozhodování. Jiný faktor může být *emocionální chladnost*. Matka neumí vyjádřit svou lásku, dát teplo, nemazlí se, neutěšuje a nehýčká. V pozdějších romantických vztazích je dcera většinou nejistá a lhostejná. Dalším problémem může být *nadměrná kritika*. Matka často svou dceru neustále opravuje, kritizuje, proto se často takové dcery matek cítí po zbytek života bezcenné. Jiným, závažným problémem může být *nepředvídatelnost* – dcera neví a nemůže odhadnout reakci matky, neví, jak se v dané situaci zachová, zda bude klidná, jednat s chladnou hlavou nebo její reakce bude výbušná, až agresivní. Tato nejistota neumět nadcházející situaci odhadnout vede k tomu, že dcery se preventivně začnou obviňovat samy, aby předešly případné překvapivé negativní reakci. Taková zkušenost, jenž vede k této reakci je může doprovázet po celý život. V takovém případě zůstává vztah matky a dcery trvale narušen. Jedno co dcera udělá, vše je špatně. Další problém může být *sobectví*. Matka, která myslí jen na sebe, se snaží zasadit svou dceru do svého života jako ozdobu. Takové dcery často trpí nedostatkem sebevědomí. Jiný problémem může být *přenos*. Slabé nebo přetížené matky mají tendenci zneužívat svou dceru a přenášet na ně úkoly dospělých. Když dcery vyrostou, uvědomí si, že jim bylo ukradené dětství.

## 2.4. Role prarodičů

Do rodinného systému je nutné zahrnout mimo rodiče také prarodiče, kteří jsou jeho součástí. Nenahraditelnost prarodičů je právě v setkávání dítěte s celistvostí života a nahlédnutí do světa dětství, dospělosti a stáří, pochopení různých potřeb, názorů a chování napříč generacemi. Narození vnoučete přináší mnoho nových podnětů a aktivit. Obohatí tak život stárnoucího člověka a dodává mu nový smysl. Prarodiče fungují nejen jako výpomoc při hlídání, a i jako paralelní výchovný článek. Mají na dítě slovy nevyjádřitelný velice přínosný výchovný vliv. Předávají zkušenosti ze své generace. Zdůrazňují jiné vlastnosti a projevy dítěte než jeho rodiče. Prarodiče si cení více vztahu k lidským hodnotám, potřeby vzájemnosti a ochoty si navzájem pomáhat. Prarodič je dítěti pozitivním vzorem, projevuje mu porozumění, akceptuje dítě a zároveň vymezuje hranice a pravidla, což je velmi přínosné pro přiměřený vývoj a naplnění procesu socializace a individualizace. Prarodič nevychovává dítě přímo, ale napomáhá mu nalézt správnou cestu na řešení problému předáváním vlastních zkušeností. Mezigenerační vztahy například učí schopnosti vyrovnat se s odlišným pohledem na život a na svět. Vnoučata jsou pro prarodiče potěšení bez zatěžující rodičovské odpovědnosti. Prarodiče učí novým dovednostem, slouží k předávání zkušeností. Tato vazba se projevuje i opačným směrem, kdy mladší generace učí své prarodiče zacházet s novými technologiemi a moderními přístroji Prarodiče mají více času na povídání, vyprávění příběhů z dětství a na hraní. Dětem zůstávají na prarodiče dlouholeté, nezapomenutelné vzpomínky. Život dítěte je kontaktem a časem stráveným s pramatkou či s praočcem pozitivně ovlivněn.

## 2.5. Výchova v rodině a výchovné styly

Výchova je a byla v každé rodině již od pradávna. Jako činnost byla zkoumána a studována mnoha psychology, pedagogy a jinými vědci. Výchova je vnímána jako činnost, která může mít mnoha podob. Jedno, jakou má, je vždy cílevědomá, plánovitá a všestranná. Směřuje k přípravě člověka pro jeho budoucí soukromý i společenský život. Je to celoživotní působení na procesy lidského učení a socializaci s cílem přeměny osoby po všech stránkách, tedy jak duševní, tak tělesné. Výchovou se rozumí zprostředkování znalostí, tedy umožnění vzdělání, dovedností a postojů – kompetencí, které jsou v dané společnosti dostupné. Jedná se o proces záměrného působení na osobnost s cílem dosáhnout pozitivních změn ve vývoji. Z moderního hlediska je výchova procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňující optimální rozvoj jedince v souladu s individuálními dispozicemi. Výchova sebou nese velkou rozmanitost. Neill (in Prokop, 2006) považuje za cíl výchovy učít člověka být šťastný, sebejistý a nebyť neurotický. Naopak Whitehead (1959) se domnívá, že cílem výchovy je kulturní a expertní vědění. Jako první, kdo zahajuje v životě dítěte výchovu, je rodič.

V rodině tak nastávají první kroky k pochopení a uchopení života, vstup do sociálních vztahů, nejen k lidem, ale i k přírodě. Následně se na výchově podílejí mateřské školy, poté základní školy a v závěrečném starším školním věku přebírají tuto zodpovědnost vzdělávací instituce, jako střední škola, výuční zařízení a podobě. Výchova v rodině ovšem neztrácí svou funkci. Jako rodič působíme na výchovu dítěte po celý život. I když je naše dítě dospělé, i nadále se výchovy účastníme, i přesto, že to je formou pasivního vychovatele vnoučete. Pomocí výchovy jsme schopni formulovat našeho potomka tak, jak nám naše vlastnosti a schopnosti dovolují. Výchova je ve všech případech ovlivněna mnoha faktory, jak vnitřními, tak vnějšími. Vnitřními se rozumí naše zážitky z minulosti, náš charakter, náš psychický a fyzický stav a podobně. Vnějšími rozumíme například sociální podmínky, v kterých žijeme. Práci, kterou vykonáváme a mnoha jiných vedlejších faktorů naši výchovu přirozeně ovlivňují.

## **Rozlišujeme několik výchovných stylů a jejich dopady na dítě:**

### **Autoritářská výchova:**

Tento styl výchovy je velmi rozšířený. Umožňuje neustálou kontrolu a převahu nad dítětem. Je aplikován rodiči, kteří sami nad sebou a nad ostatními nechtějí ztratit přehled a v jejich životě musí mít vše pevný řád a daná pravidla. Rodiče zapomínají své city, převažuje jejich nadvláda a kontrola. Neumí vést dialog, dětem nenaslouchají, jejich názor je vždy správný. Jiné řešení, než jejich nepřipouští. Považují tresty za účinnou výchovnou metodu. V rodině platí pevná a přísná pravidla. V takových rodinách panuje dominantní chladná nálada, kde se děti musí podřizovat, poslouchat a plnit příkazy svých rodičů. Děti z uvedených rodin jsou odtažité, nekolektivní, vykazují slabé sociální kompetence, jsou úzkostné. Z některých se ovšem vyvinou rebelové. V mnohých případech děti z takových rodin mají špatný školní prospěch. Jsou ovšem i takové případy, kdy se děti ze strachu před rodiči bojí špatných známek a proto se pilně na školní docházku připravují.

### **Permisivní výchova:**

Rodiče, kteří uplatňují permisivní výchovu jsou v rodině sice přítomni, ale nějak aktivně se výchovy neúčastní. Dítě si tak nějak žije samo pro sebe za doprovodu rodičů. Každému přání je vyhověno, problémy se neřeší, diskuze probíhají povrchně a problémů je málo. Povinnost přípravy na školní docházku není, tudíž děti z takových rodin dosahují většinou podprůměrných výsledků. Zde je podporována individualita a nezávislost dítěte. Takové děti nevykazují věkově odpovídající vývoj z hlediska jazykových a sociálních dovedností a také vykazují malou ochotu k výkonu, nebo často sledují pouze své osobní zájmy a koníčky. Permisivní výchova v rodině je noční můra psychologů, jelikož chybí pravidla, nejsou povinnosti, které dítě musí plnit a tím pádem dítě nenese žádnou odpovědnost. Zejména v pubertě se dopady permisivní výchovy projevují, tím, že si dítě dělá, co chce.

### **Zanedbávající výchova:**

Zanedbávání se vyznačuje odmítavým, necitlivým a nezaujatým chováním vůči dítěti. Tito rodiče od dítěte nic nevyžadují, nepodněcují a nekontrolují jeho vývoj. Děti z těchto rodin často ve škole prospívají špatně, mají nízké sebevědomí, mají sklony k problémům s chováním a agresivitou, což má za následek také zneužívání drog a alkoholu.

**Demokratická výchova:**

Demokratická výchova je založena na principu rovnosti. V rodině panuje sice rovnost, ale pravidla jsou pevně stanovena. Každý ovšem naslouchá každému a závěrem dochází ke kompromisu. Rodiče se ke svému dítěti chovají láskyplně, poskytují mu prostor se sám vyjádřit, sdělit vlastní názor, který je vyslyšen a diskutován. Potřeby a přání dítěte jsou vždy společně zhodnoceny a se závěrem jsou všichni srozuměni. Děti z takových-to rodin netrpí úzkostmi ani depresemi, jsou ochotni poslouchat a činit kompromisy. Většinou jsou bezproblémové, dosahují dobrého školního prospěchu, vykazují vyspělé jazykové i sociální dovednosti. Mají silné sociální kompetence. V kolektivu jsou tiché, ale velmi produktivní.

### **3. Rodinný subsystém**

Rodinný systém je vždy složen z několika subsystémů. Skládá se z manželského (partnerského) subsystému, subsystém rodič-dítě, ze sourozeneckého subsystému a subsystému prarodičů.

#### **3.1. Sourozenecký subsystém**

V sourozeneckém subsystému se dítě učí dovednosti a zkušenosti, které se rozvíjí v sourozeneckém systému. Dítě se v něm učí rozvíjení sociálních vztahů. Význam tohoto subsystému je reciproční, znamená to, že se jednotlivé subsystémy navzájem ovlivňují. Především v pozdějším věku sourozenecké děti vyvíjí svůj vlastní sourozenecký systém, znamená to, že podpůrná funkce ze strany rodičů je odlehčená a na druhou stranu nejsou děti odkázány na neustálou přítomnost rodičů. Kromě toho se učí kooperaci, sympatii, empatii, vstřícnosti (například při zvládání školních úkolů) a obhajování se navzájem. Sourozenci mohou navzájem vytvářet koalice proti rodičům. Dětem, kterým chybí náklonnost a podpora rodičů je sourozenecká koalice výrazně silná, sourozenci si jsou navzájem loajální. Sourozenecké systémy mohou také být charakterizované závistí, konkurencí, neustálými boji o materiální věci, často se vyskytuje rivalita o náklonnost matky nebo otce (Solloway, 1999). Nejedná se tehdy o jedno sourozenecké společenství. Každá rodina je unikátní, jelikož ji tvoří individuální jedinci. Mezi jedinci jsou rozdíly. Každý je sám svým individuem. Každá rodina je jedinečná, každý jedinec v ní má svůj individuální charakter. Stejně tak je i individuální vnímání a prožívání skutečností každým individuálním dítětem. Pro každé jednotlivé dítě může mít sourozenecký systém jiný význam a má různý vliv na vývoj dítěte. Výzkumy v této oblasti jsou často mono kauzální.

#### **3.2. Jiné subsystémy**

Jiné subsystémy rodiny jsou poznamenány tvořením koalic a mohou přesahovat také generace. Důležitým pojmem je „perverzní trojúhelník“. Jeho autorem je Haley (1976). Ve svém zkoumání pojednává o teoriích, které rozkládá rodinný systém, zejména mezigenerační vztahy. Jeden nebo dva aktéři jsou z jiné generační skupiny, například rodič – dítě. Jedinec s osobou jiné generace se spojí v koalici vůči třetí osobě a při tom je tato koalice oběma jedinci popírána. Jedná se o skrytý vzorec. Opakovaný vzorec se stává patologickým, dysfunkčním a rozkládá často rodinný svazek.

## 4. Sourozenecká konstelace

Důležitým ovlivňujícím faktorem je v rodinném systému sourozenecká pozice. Adler zároveň píše, že rodinná konstelace hraje důležitou roli pro rozvoj osobnosti. Při interakci se sourozenci učí vztahovým vzorcům. Klagsbrunn (1997) trvdí, že identita jednotlivce je závislá na pozicích a rolích sourozenecké konstelace. Sourozenci vyrůstající ve stejné rodině, a přesto se navzájem liší osobností a povahou. Důležité je proto se zaměřit na každé individuum zvlášť, neboť každý jedinec je unikátní, a tak i jeho zkušenosti, které jsou nepřenosné a nesdílné (Hetherington, 1994).

Celkově lze popsat tři charakteristiky sourozeneckých vztahů, které mají významný vliv na socializaci jedinců. První je emocionální kvalita vztahů mezi sourozenci. Jedná se tak o pozitivní a negativní pocity. Druhá charakteristika je intimita vztahu. Ta však může být jak negativní, tak pozitivní. Může znamenat podporu nebo také shazování, škádlení a podobně. Třetí charakteristikou jsou individuální rozdíly mezi sourozenci. Někteří sourozenci projevují náklonnost a zájem o své sourozence, projevují pochopení a empatii. Jiní pociťují podráždění, nepřátelství, konkurenci, což může vyústit v agrese a interakce. Nicméně se tyto pocity mohou navzájem prolínat a sourozenec může ambivalentní pocity vůči svým sourozencům ovlivňovat (Dunn, 2000). Frick (2015) však píše, že nelze vnést sourozeneckou pozici do kauzálního vztahu s osobnostními rysy. Je názoru, že nelze pozici obecně hodnotit jako výhodu, či nevýhodu. Každá pozice skrývá příležitosti. Nelze opomenout, že mezi členy rodiny existují dynamické vztahy a sourozenecká pozice je jedním z mnoha ovlivňujících faktorů. V konečném důsledku je určujícím faktorem subjektivní vnímaní a prožívání.



## 4.1. Prvorozené dítě

Prvorozený je vždy nějakou dobou jedináčkem, který si užívá být středem pozornosti. Přestává jim ale být v okamžiku, kdy se narodí jeho mladší sourozenec. Již při přechodu od jedináčka k dítěti vyrůstající se sourozencem, sbírá dítě rané zkušenosti a je nuceno je psychicky zpracovat a pochopit. Musí si uvědomit, že veškerá pozornost nebude už soustředěna pouze na něj. Skoro ve všech rodinách, při přirůstku druhého dítěte se dostaví u prvorozence žárlivost, která vrcholí i pláčem nebo hysterickými scénami. Freud toto popisuje takto: *“ (das ältere Kind) fühlt sich enttrohnt, beraubt, in seinen Rechten beschädigt, wirft einen eifersüchtigen Haß auf das Geschwisterchen und entwickelt einen Groll auf die ungetreue Mutter, die er sich oft in einer unbelieblichen Veränderung seines Benehmens Ausdruck schafft. Es wird etwa schlimm reizbar, unfolgsam und macht seine Erwerbungen in der Beherrschung der Ausscheidungen rückgängig “* (Freud, 1972, s. 131). Tento přechod je spojen se změnami, na které dítě reaguje. Častou dostává zmiňované negativní změny, jimi jsou: nespavost, ústupové chování, plačtivost, vzpurnost atd. Nave-Herz a Feldhaus píšou: *„Diese Enttrohnung und Eifersucht heißt es zu verkraften, und das Kind muss seine Rolle als ältere Schwester oder älterer Bruder langsam erlernen“* (Nave-Herz, Feldhaus, 2005, s. 111).

Prvorozené děti reagují na příchod nového sourozence rozdílně. Mohou například rezignovat a vrátit se ke starým vzorcům chování (regrese), separační úzkost, odpor, trucováním, pasivita, psychosomatické reakce, hyperaktivita atd. (Frick, 2015, s. 81). Adler popisuje, že prvorození se rádi ohlížejí do minulosti, kde byli středem pozornosti. Neumějí novou skutečnost přijmout a nechápou, že mladší sourozenec vyžaduje aktuálně více péče. Prvorození připisují autoritě a moci velký význam. Adler se k tomu vyjadřuje takto: *„Manchmal versteht ein Kind, das seine Macht, das kleine Königreich, über das es herrschte, verloren hat, besser als andere die Bedeutung von Macht und Autorität“* (Adler, 1979, s. 120). Prostřednictvím neustálého ohlížení se do minulosti a vysoké uznávání moci a pravidel se prvorození vyvíjejí v konzervativní občany (Adler, 1979).

Starší sourozenci mají silnější tendenci napodobovat a identifikovat se s rodiči. Pokud prvorození mají velký pocit pospolitosti, rádi převzou roli náhradních rodičů a cítí zodpovědnost za své mladší sourozence. Projevuje se to silnou touhou ochraňovat své mladší sourozence a přebírat roli rodiče (Adler, 1979). Prvorození většinou zastávají v podsystému sourozenců pionýrskou funkci. Jsou průkopníci v nejrůznějších situacích (škola, odpoutání od svých rodičů apod.). Zastávají pozici vůdce a mladším sourozencům slouží jako vzor a poradci. (Frick, 2015).

Prvorození se díky své roli jako vůdci mohou cítit osaměle. Ve srovnání se svými sourozenci nemají žádného staršího bratra nebo sestru, které by mohli svěřit a požádat o radu, oporu, podporu, nebo radu. Navíc je tato situace zesilněná tím, že musí být příkladem a ochráncem pro své mladší sourozence (Frick, 2015). V tomto smyslu píše Rufo: *„Eltern sollten ihr Erstgeborenes ein altersmäßiges Leben führen lassen und es nicht älter machen, als es ist. Es muß manchmal klein sein dürfen, das ist die beste Vorsorge gegen künftige Probleme. Es darf Angst haben, müde sein, an den Weihnachtsmann glauben oder weinen, wenn ihm etwas wehtut. Eltern sagen ihrem ältesten Kind häufig, daß es groß ist, wenn es in Ihrem Interesse liegt“* (Rufo, 2005, s. 61).

## 4.2. Druhorozené dítě

Druhorození jsou od narození zvyklí sdílet rodičovskou pozornost s jiným dítětem, vyvíjí se z nich více komunitně smýšlející jedinci, než jsou jejich starší sourozenci. Situaci druhého dítěte však primárně utváří fakt, že od narození existuje v rodině sourozenec s „náskokem“ (Heisterkamp, 1995). Jedinci, kteří zaujímají pozici druhorozeného jsou výjimeční v to, že přebírají jak roli staršího, tak roli mladšího sourozence. Musí se naučit vycházet jak se staršími sourozenci, tak s mladšími (Klagsbrunn, 1997). Tato pozice má za následek větší komplexnost prožitků rolí. Na jedné učit se od těch starších, na druhé straně působit u těch mladších jako vzor (Frick, 2015).

Druhorození jsou povzbuzováni k tomu, aby vynaložili úsilí a dohnali své starší sourozence. To z nich dělá jedince, kteří neustále soutěží s ostatními, jsou rivalštití a ambiciózní. Adler píše: *„Ein typisches zweites Kind ist sehr leicht zu erkennen. Es verhält sich, als ob es in einem Rennen läge, als ob jemand ein oder zwei Schritte vor ihm wäre und es sich beeilen müßte, diesen zu überholen“* (Adler, 1979, s. 121).

Jelikož druhorození zauímají pozici jako staršího a zároveň mladšího sourozence, rozvíjejí diplomatické dovednosti a naučí se zauímat kompromisy. Druhorození se vyvíjejí v úplný opak staršího sourozence (Leman, 1994). Podle Adlera (1981) mohou druhorození v pozdějším životě také zřídka přijmout vedení druhých lidí a mají tendenci věřit v to, že jakákoliv moc může být svržena. Vyvíjí se z nich rebelové, dominantní a vzpurní jedinci, kteří se snaží narušit tradici.

Protože se druhorození často cítí v rodině nepochopeni, opomíjeni a nadbyteční, mají pro ně od mala přátelé stejného věku velký význam. V tomto ohledu se snadno spřátelí, jsou svobodní a drží se hodnot jiných skupin (Leman, 2014). V mnohých případech ovšem druhorození mají problém nalézt svou vlastní identitu. Od svého narození nebyli přiřazováni ani k velkým a ani k těm malým mazlíčkům. Mnohdy sami sebe nemohou zařadit a neví do jaké skupiny patří. Pociťují, že jim nebylo dáno dostatek pozornosti. Z tohoto důvodu mají často nutnost se zviditelňovat. Buďto jsou velmi ambiciózní a dosáhnou velkého úspěchu a jsou mnohdy úspěšnější víc než jeho dva sourozenci. A tak se druhorozený sám svou pílí zviditelnil a je neúspěšnější. V některých případech se ovšem stane opak. Svou ambici nikdy nenaleznou a propadnou nějaké úchylce, kterou mohou být alkohol, drogy aj. Takový jedinec svou kariéru vzdal, dříve, než ji začal.

### **4.3. Nejmladší dítě**

Pozice nejmladších se nikdy nemění. Většinou, alespoň v raném dětství, jsou těmi nejmenšími a nejslabšími členy rodiny a vidí lidi kolem sebe jako silnější, větší, kompetentnější a chytřejší (Frick, 2015). Pro žádné dítě však není uspokojivá situace, kdy je vždy považováno za nejmenší, kterému není nic svěřeno a neustále slyší, že je malý. Někteří z nejmladších mohou přetrvávat až do dospělosti s pocitem, že jsou malí a slabí. Nejednou se podle toho chovají i ve vztazích. Jiní zase touží ukázat jiným, co dokážou (Adler, 2003). Vztah se sourozenci se vyznačuje ambivalencí: na jedné straně prožívají vřelost, na druhé straně jsou opomíjeni. Nejstarší sourozenec pro ně představuje vzor, od kterého se učí a napodobují ho.

Jako nejmenší a nejmladší jedinci v rodině jsou často rozmazlení, což znamená, že v pozdějším věku jsou méně samostatní a méně ambiciózní. Když se nejmladší dítě cítí neustále méněcenné, může to vést k nedostatku sebevědomí. Na druhou stranu se jim nabízí mnoho možností konkurenčních příležitostí, což může působit jako motivace a mohou se z nich stát velmi ambiciózní a úspěšní lidé. Lze však pozorovat, že nejmladší mají tendenci vyhýbat se přímé konkurenci a dosahovat svých cílů v jiné profesi než starší sourozenci (Adler, 1973).

Leman (2008) nejmladší sourozence popisuje jako nekomplikované a milé jedince, které životem procházejí vesele a bezstarostně, užívají si společnosti a jsou všemi milováni. Mohou však být také kritičtí, vzpurní a netrpěliví. Autor připisuje nejmladším sourozencům velkou potřebu pro uznání a pochvaly. Veith (2000) vidí rodičovskou pozornost a lásku jako příčinu zvýšeného sebevědomí. Popisuje nejmladší jako inteligentní, bezstarostné, výkonné a přátelské. Klíčovým rysem osobnosti, který často vyplývá z pozice nejmladšího, je podle Fricka (2015) nezodpovědnost. Autor vidí příčinu této nezodpovědnosti v přehnané péči a potřebě ochraňovat nejmladší sourozence. Někteří nejmladší sourozenci vytváří již v raném věku strategie, které jim umožňují vyhnout se úkolům a zodpovědnostem. Takové naučené chování může mnoha způsoby brzdit vývoj a vést k problémům až do dospělosti. Mnohdy nepřebírají zodpovědnost a své vlastní nedostatky svádějí na své okolí (Frick, 2015).

#### **4.4. Situace dětí v nevlastní rodině**

Děti v nevlastní rodině zastávají podobnou pozici jako vlastní děti. Ve všech rodinách bojují děti se svou identitou v rámci rodiny (Visher, Visher, 1995, s. 154). Hádají se se sourozenci, trpí odmítáním rodičů, vyhledávají pozornost, podobně to probíhá v rodinách nevlastních. Visher a Visher k tématu píšou: „*Genauso ist es auch in der Stieffamilie, nur kommt hier alles drastischer zum Vorschein. Liebe und Haß, Rivalität und der Kampf um Aufmerksamkeit, Verunsicherung und sie Suche nach der eigenen Identität – all das tritt verstärkter in Erscheinung*“ (Visher, Visher, 1995, s. 154).

Bretheke-Brenken a Brenken (2011, s. 135) věří, že toto konkurenční chování je v nevlastní rodině s větší pravděpodobností chápáné jako pocity opuštěnosti vlastními rodiči žijící mimo domov.

V důsledku rozvodu, či rozchodu zažily děti odloučení, buďto vědomě nebo nevědomě, udělaly negativní zkušenost, která je pro ně stresující (Betheke-Brenken, Brenken, 2011, s. 66). Dítě prochází při rozvodu, či rozchodu fázemi smutku. Tyto fáze zahrnují popření, vinu, zuřivost a zoufalství. Týká se nejen dětí, jejichž rodiče se rozcházejí, nýbrž také dětí, které ztratí rodiče smrtí. Vstoupí-li rodič do nového vztahu, mnoho dětí to prožívá jako zradu k bývalému partnerovi, což vede ke konfliktu loajality. Rostou obavy, že by mohly ztratit i druhého biologického rodiče. Děti reagují a prožívají různé intenzivní pocity (Visher, Visher, 1995, s. 154). Děti při rozvodu jsou jen částečně pasivním a aktivním aktérem, který přihlíží událostem a nemůže je nikterak ovlivnit. Např. se musely rozloučit s rodiči ze společného bydlení, nebo se samy musely odstěhovat z prostředí ve kterém vyrůstaly. Navíc se děti musí smířit, že jim již není věnována nesdílňná pozornost, nýbrž se musí o pozornost podílet s nevlastním rodičem, či nevlastním sourozencem. (Schumann-Gliwitzki, Meier, 1990, s. 139).

Giesecke (1987, s. 50) je přesvědčený, že děti z nevlastních rodin, ale také děti z jiných forem rodin neočekávají žádné konkrétní city a lásku a ani se nesnaží tyto pocity vyvolat vynucením. Láska je buďto přítomná nebo není. Je to proto o to důležitější, aby rodiny byly sociálně spolehlivé, ukazovaly dětem hranice, respektovaly děti a věnovaly jim pozornost (Giesecke, 1987, s. 51).

#### **4.4.1. Vztahy nesourodých sourozenců**

Mezi děti z úplně cizích rodin může vzniknout přátelství, spolupráce a sdílení zájmů. Dokonce se mohou děti z obou rodin na sebe dopředu těšit. Pokud dojde k návštěvě dítěte a jeho nevlastního rodiče, tato skutečnost často pozitivně odstraní konkurenční a soupeřivou atmosféru sourozenců a může vytvořit autonomní neutrální prostředí.

#### **4.4.2. Napůl sourodý sourozenec**

V případě, že se matce po rozvodu narodí dítě s novým partnerem, stává se prvorozené dítě z předchozího vztahu napůl mladším nevlastním sourozencem, který má jiného otce. Toto dítě dostává pocit, že nějak do nového svazku nezapadá a nabývá dojmu, že je v nové rodině s novým partnerem cizí. Jinou variantou je, když má otec děti ve své péči a s jeho novou manželkou má dítě jiné, které se tak stane mladším nevlastním sourozencem, jenž má jiného otce než jeho sourozenci. V podobném nevlastním sourozeneckém vztahu se ocitnou děti, jejichž matka zemřela a jejich otec se znovu ožení a zplodí se svojí novou ženou dítě. V tomto případě mají všichni stejného otce, ale dva mají rozdílnou matku. Je-li ale vztah harmonický a vyrovnaný, vstoupí do rodiny po tragickém zážitku pocit sounáležitosti, klidu a pohody. Nová, nevlastní matka pro první dvě děti z prvního vztahu jejího partnera má před sebou složitou situaci. Pro první dvě děti je mnohdy těžké po ztrátě matky novou partnerku otce akceptovat. Ve většině případů se však nová rodina sžije a děti jsou rádi, že mají zpátky teplo domova, náhradní matku, která se jim věnuje, vaří a provádí domácí práce stejně tak jako jejich zesnulá matka.

#### **4.5. Ovlivňující faktory sourozenecké konstelace**

Vztahové vzorce mezi sourozenci jsou ovlivněny řadou faktorů. Zdá se však, že nesčetně ovlivňující faktory nelze od sebe přesně oddělit, že jsou vzájemně propojeny a recipročním způsobem vzájemně souvisejí (Frick, 2015). Současné výzkumy předpokládají, že sourozenecký vztah je zásadním faktorem individuálního rozvoje. Vztahy v rodině jsou ovlivňovány řadou faktorů, a to jak jednotlivými členy rodiny, okolními lidmi a událostmi. (Frick, 2006, s. 97). Furman a Buhrmester (1985) ve své studii ilustrují složitost sourozeneckých vztahů. Podle jejich názoru jsou vzájemné vztahy sourozenců ovlivněny pořadím narození, počtem dětí v rodině, věkovým rozdílem a samozřejmě velkou roli hraje pohlaví, vztahy mezi rodiči a vztahy rodičů a dítěte.

### 4.5.1. Pořadí narození

Na pozici sourozenců mají vliv status sourozenců a mocenské rozdíly mezi nimi (Frick, 2006). Prvorození mají tendenci dominovat v interakci a přebírat vedení. (Fuhrman, Buhrmester, 1985). Dále pak prvorození fungují v rámci rodiny jako vzory, od kterých se mladší sourozenci učí imitací. Prvorození jsou vždy ti velcí a musí být rozumní, mít zodpovědnost a vždy vědět, jak se mají chovat. Druhý v pořadí je ten malý, který nemá ještě rozum, je samozřejmě rodiči chráněn a hýčkán. S příchodem třetího potomka se situace druhorozeného rapidně změní, neboť už není tak hýčkáno jako dřív. To vyvolá mezi sourozenci rivalitu, žárlivost, pláč, křik a každý svým způsobem zápasí o přízeň rodiče.

### 4.5.2. Věkový rozdíl

Malý věkový rozdíl mezi sourozenci a skutečnost, že patří k jiné generaci než jejich rodiče, jim napomáhá k tomu, že se mohou navzájem doplňovat, ovlivňovat a snadno se navzájem identifikovat (Klagsbrun, 1997). Malý věkový rozdíl jeden až tři roky vede ke sporům a rivalitě mezi sourozenci. Zároveň prokazují tyto sourozenci silnější emocionální pouto. Bank a Kahn (1989) je vyjadřují: „*Je geringer der Altersabstand, desto größer werden die Chancen für eine gemeinsame Entwicklung*“ (Bank, Kahn, 1989, s. 33). Pokud sourozenci mají větší věkový rozdíl, nesdílejí stejné zkušenosti a společné zájmy. Jsou si i emocionálně více vzdáleni. V mnohých případech se sblíží až v dospělosti (Frick, 2006). Rodiče často očekávají, že starší dítě pomůže s péčí a výchovou mladšího, což starší dítě odmítá, a proto se i sourozenecký vztah oddaluje, neboť starší odmítá přebírat péči o svého mladšího sourozence. Sám si chce zvolit, jak svůj volný čas bude trávit a s kým.

Frick (2009, s. 103) znázorňuje vliv věkového rozdílu mezi sourozenci následovně:

<b>Věkový rozdíl</b>	<b>Klasifikace</b>	<b>Spíše pozitivní</b>	<b>Spíše negativní</b>
<b>1-3 roky</b>	Malý věkový rozdíl	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Společné zájmy</li> <li>• Blízké citové pouto</li> <li>• Tutorový efekt, srovnávání může vést k produktivním úspěchům</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mezi bratry více fyzických sporů</li> <li>• Srovnávání může vést k závistí, rivalitě a agresivitě</li> </ul>
<b>3-6 roky</b>	Střední až velký věkový rozdíl	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendenčně menší hádky</li> <li>• Starší sourozenci často přebírají pečovatelské úkoly a mohou se stát vzory</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Málo společných zájmů</li> <li>• Velký rozdíl v samostatnosti</li> </ul>
<b>Více než 6 roků</b>	Velký věkový rozdíl	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Péče o nejmladší sourozence podporuje sociální dovednosti</li> <li>• Výchova / péče ze strany starších sourozenců uleví rodičům</li> <li>• Téměř žádný konflikty mezi sourozenci</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Málo až žádné společné zájmy</li> <li>• Sourozenci žijí v různých světech</li> </ul>

*Tab. č. 3 věkové rozdíly sourozenců*



### 4.5.3. Počet sourozenců v rodině

Počet sourozenců a velikost rodiny ovlivňuje individuální vývoj rodiny. V malých rodinách se pozornost sourozenců soustředí jen na pár dětí, což může být vnímáno jako výhoda, či nevýhoda. Na jedné straně mohou rodiče mít příliš velká očekávání, na druhé straně může být pozornost optimální (Kasten, 2003). Velké rodiny nabízejí dětem více svobody a méně pozornosti, protože věnovat stejnou pozornost čtyřem dětem nejde tak snadno jako jednomu. U mnohopočetných rodin není intenzivně vnímána individualita každého dítěte. Děti jsou často vnímány jako skupina než jako jednotlivci (Frick, 2006).

U jedináčků se často předpokládá, že vyrůstání bez sourozenců má na ně převážně negativní vliv (Kasten, 2003). Nemělo by se opomenout na zvláštní rodinné okolnosti. Stejně tak jako sourozenci vyrůstají jedináčci v různorodých rodinách. Buď jsou zastoupeni oba rodiče a oba pracují, nebo pracuje pouze jeden, ve většině případů je to otec. Mnoho dětí vyrůstá v narušených rodinných vztazích (např. zneužívání alkoholu, nebo vztahové problémy mezi rodiči) (Frick, 2006). Ať už dítě se sourozencem nebo sourozenci, tak i jedináček může vyrůstat pouze s jedním z rodičů. Konstelace jsou různorodé a v průběhu života proměnné. Podle Teubnera (2005) neexistují žádné významné důkazy o tom, že by se jedináčci hůře integrovaly do skupin přátel nebo do školy. Jsou i rodiny se čtyřmi i více dětmi. Jedná se buď o děti plánované, které si rodiče přáli a byli si vědomi zodpovědnosti, která na ně dopadne a za své rozhodnutí byli připraveni převzít zodpovědnost jak fyzickou, tak i psychickou. Byli si svého skutku vědomi a byli rozhodnuti převzít veškerou materiální zodpovědnost. Oproti tomu na druhé straně jsou rodiny se třemi a více dětmi, kteří rodičovství neplánovali a nyní stojí před reálnou skutečností a musí čelit nejedné překážce. V takových neplánovaných rodinách dochází postupem času k rozporům a hádkám, které v mnohých případech vyvrcholí odchodem otce. Matka, samoživitelka se čtyřmi a více dětmi sama situaci nezvládá a je nucena se obrátit na místní úřady o pomoc.

#### 4.5.4. Pohlaví sourozenců

Individuální vývoj je zároveň ovlivňován genderovým složením (Frick, 2006). Sourozenci stejného pohlaví prokazují větší vzájemnou náklonost. Zároveň je potenciál pro konflikty vyšší než mezi dětmi opačného pohlaví. Např. sestry vykazují více intimity, zatímco bratři vůči sobě vykazují agresivnější chování (Fuman, Buhrmester, 1985).

Genderové složení úzce souvisí s přiřazení role, které poskytují vzorce pro ženské a mužské chování (Kasten, 2003). Proto rodiče mají různá očekávání od synů a jiná od dcer (Frick, 2006).

#### 4.5.5. Vztah k dětem (rivalita, nadržování)

Zásadní roli hraje přístup rodičů k dětem. Ovlivňují, zda mezi sourozenci existují spíše kooperativní nebo soutěživé nebo negativní vztahy (Frick, 2015). Zvýhodňování, či znevýhodňování dětí vnímají podvědomě a cítí se více, či méně milované (Frick, 2015). Důvodů, proč rodiče preferují jedno z dětí, může být mnoho. Častou příčinou jsou vlastní zkušenosti rodičů se svými sourozenci a reakce jejich rodičů (Frick, 2015, s. 243).

Za určitých okolností (rozchod, rozvod či smrt) se může stát, že rodič přiřadí dítěti opačného pohlaví roli náhradního partnera. Z toho plynoucí preferenční zacházení s dítětem je mezi sourozenci resultuje v rivalitě, žárlivosti, závisti a nenávisti, což vede k rozkladu hranic jednotlivých subsystémů (rodičovský subsystém, sourozenecký subsystém) (Petri, 2014).

Rodiče se snaží mít každé dítě stejně rádo a usilují o rovnocenné jednání s každým z nich. V konečném efektu není vždy možno tohoto záměru docílit. Důvodem je rozdílný charakter a jednání každého dítěte. Ať už je to vzhledem k rozdílnému věku, pohlaví, zájmům, zdraví nebo jednání (Frick, 2015). Cílem tedy musí být vytvoření stálého (nikoli stejného) citového vztahu se všemi dětmi, který se samozřejmě může lišit. Klagsbrun (1997, s. 181) píše: *„Individuell unterschiedliche Gefühle und unterschiedliche Behandlung der Kinder durch die Eltern, sind völlig normal, natürlich und angemessen. Eltern stehen immer vor der Herausforderung, die individuellen Eigenarten jedes Kindes gleichberechtigt und ausdrücklich zu würdigen, so daß sich im Laufe der Jahre alle Kinder im selben Maße geliebt und gewürdigt fühlen. An dieser Herausforderung sind Eltern gescheitert, wenn sich die Grenzen zwischen individuell unterschiedlicher Behandlung und Vorzugsbehandlung verwischen.“*

#### **4.5.6. Vzájemný vztah rodičů**

Další vliv na sourozeneckou konstelaci má vztah rodičů. Pokud v rodině jsou konflikty, rozchod či rozvod rodičů, může to vést k negativním ale i k pozitivním následkům. (Kasten, 2003). Žijí-li děti v neharmonické rodině, kde jsou stálé hádky, násilí a rozpory, je pro děti lépe, aby se tento vztah rozvedl. Děti většinou zůstávají s matkou v jedné domácnosti. O víkendu tráví čas s otcem. Dostávají tak novou možnost k utvoření si svého vlastního harmonického vztahu s otcem mimo domácí prostředí, které se nyní pro ně stalo klidným zázemím bez hádek. V takovém případě se hovoří o tom, že rozvod je velmi dobrým konstruktivním řešením pro klidný a spokojený vývoj dětí.

V opačném případě, kde se rodiče snaží konfliktní manželství zachovat jen kvůli dětem, neharmonické vztahy a neklidná atmosféra domova, spojená často s hádky dětem ve zdravém vývoji v žádném případě nepřispěje. Ve studii Poortmana a Voorpostela (2009) autoři zkoumali do jaké míry rozvod nebo konflikt rodičů sourozenecké vztahy v dospělosti ovlivňuje. Výsledky studie ukázaly, že okolnost rozvodu sama o sobě, není hlavním činitelem konfliktů sourozenců, nýbrž konflikty mezi rodiči.

#### **4.6. Sdílené / nesdílené prostředí**

Sourozenci, pokud nevyrostají odděleně, žijí ve stejném prostředí, což zahrnuje stejnou rodinu, stejné životní prostředí a stejné sousedství. Děti nemusí opustit své kamarády a svou školu. Jejich stabilní zázemí jim zůstane zachováno, což přispívá k důvěře, bezpečnosti a jistoty. (Kasten, 2003, Frick, 2015). Podle studií Dunn a Plomin (1996). Každé dítě vnímá domov rozdílně. Společné prostředí si členové rodiny dělí a každý v něm přebírá svou vlastní individuální roli. Role jsou spolu úzce vzájemně propojeny a na sebe navazují. Každý přebírá svou úlohu podle svých možností a sil. Analogicky je rodina taková malá fungující firma, nakonec výraz ekonomie pochází z řeckého slova OIKOS, domov, hospodaření domova. Otec většinou, jako živitel rodiny přebírá finanční zabezpečení, matka se stará o domácnost, čistotu a stravu. Dětem jsou zadávány drobné úkoly, jako je úklid a podobně. (Ley, 2001).

S narozením každého dítěte se situace v rodině mění. Je možné, že se rodiče při narození prvního dítěte chovají jinak než u dalších dětí. Kromě toho se může lišit jejich ekonomická situace, kvalita vztahu mezi rodiči, profesní a fyzická situace. Stejně tak jako věk, styl výchovy, velikost rodiny nabývají pro každé dítě v rodině různé charakteristiky.

Sourozenci také významně přispívají k rozvoji osobnosti (Frick, 2015). Mimo tyto podmínky si všechny děti vytváří svůj subjektivní svět. Každé dítě tak pomáhá vytvářet své prostředí a má svůj individuální způsob cítění, vnímání a jednání. Dále si vytváří sourozenci velmi odlišné zkušenosti mimo rodinu.

#### **4.7. Srovnávání sourozenců**

Kromě vývojového úkolu dětí, kdy se musí odpoutat od svých rodičů je také úkol rozvíjet vlastní identitu. Sourozenci mají tendenci se navzájem porovnávat, identifikovat, orientovat, posuzovat a zrcadlit. Svou identitu nachází v zdůrazňování svých odlišností nebo převzetí různých rolí, a tak si zároveň hledají a utvářejí své místo v rodině. Schachter a Stone (1987) se s touto tematikou zabývali a zpracovali několik studií, v kterých popisují potřebu distancovat se od sebe. V důsledku získání pozornosti svých rodičů se děti snaží o hledání různých možností, jak získat potřebnou pozornost. Někteří se snaží dosáhnout uznání od rodičů sportovními úspěchy, jiní úspěchy ve škole nebo hrou na hudební nástroj a jiní naopak leností a neúspěchem. Jakmile je jedna varianta projevu zadána, snaží se každý jednotlivec realizovat v jiné oblasti. Úkolem je tak pro každého sourozence nalézt svou jedinečnou, individuální roli. Zejména mladší sourozenci čelí výzvě najít obor nebo činnost, kterou ještě nikdo neprovozuje. Každý chce být jedinečný.

Volba komplementární role, pokud je na ni nahlíženo negativním způsobem, může brzdít vývoji a rozvoji identity dítěte. Obecně se předpokládá, že některé atributy, zejména velmi negativní role jako „hloupý“, „zlý“ mohou být pro dítě velmi stresující a mohou silně ovlivnit vývoj jeho identity (Bank, Kahn, 1989).

Není neobvyklé, že rodiče porovnávají své děti. Sourozenci, většinou starší, jsou používány jako měřítko pro hodnocení ostatních sourozenců. Srovnávání se stává kritickým, pokud rodiče připisují dítěti negativní roli (Klagsbrun, 1997). Děti, které nejsou oddané konkrétní roli, si často zkoušejí různé nové role (Frick, 2015). Podle úvah Klagsbruna (1997) jsou obsazené role zachované po celý život. Některé aspekty identity sourozenců mohou být tak velmi omezené, nebo špatně rozvinuté. Podle úvah Sohniho (2004) sourozenci s dobrými vztahy mohou být různí, ale uznávají jeden druhého. Ani necítí potřebu vytlačit druhého ze svého místa (Frick, 2015).

## 5. Jedináčci

Teoretické přístupy, proč se objevují jedináčci lze rozdělit podle toho, jakou váhu přiřkládají aktivní volbě a vlivu vnějších okolností. K jedináčkům vedou různé cesty. Vědomé rozhodnutí na začátku reprodukční dráhy je jen jednou z nich. Reprodukce je výsledkem sekvenčního rozhodování. Lidé se opakovaně rozhodují a přehodnocují své rozhodnutí pod vlivem nových zkušeností a okolností. Lze však rozlišit mezi aktivním a pasivním rozhodnutím. Buď se rozhodne matka mít jedno dítě, nebo se zatím nerozhodla mít druhé. Jedním z důvodů vysokého podílu jedináčků je rozhodnutí založit rodinu až v pozdějším věku. Je-li žena starší čtyřiceti let, pravděpodobnost, že otěhotní, je velmi nízká. Vzhledem k tomu, že bydlení je ve velkých městech drahé a mnohdy nedostupné, je podíl jedináčků nadprůměrný. Rodiny s více dětmi potřebují více materiálního zabezpečení. Prostor, který najdou spíše na venkově (Hašková, Dudová, Pospíšilová, 2019, s. 95) a finance, které ale vydělají ve větších městech.

Jedináčci jsou chápány jako děti, které tráví mnoho let nebo celé dětství bez sourozenců. Obvykle zažívají vysokou pozornost, dokonce i přehnanou protektivnost, což vede k egoistickému chování a hádavosti. Intenzivní vazba s rodiči ztěžuje proces odloučení se od matky nebo otce. Je to především proto, protože je dítě na rodiče odkázané a během let se stalo na nich závislé. Matka nebo otec na něj nekladou nenutné a převyšované nároky, a to jen ze strachu, aby tuto emocionální vazbu neohrozili. Jedináček ve srovnání s dítětem vyrůstající se sourozenci, přichází o řadu zkušeností. Jde například o argumentování, hádání se, smíření se, mýlení se, konkurování, dominování, vyhrávání a prohrávání. Forer a Still píšou: *„Beim Einzelkind, insbesondere bei Jungen, scheint das Fehlen von Wettbewerb das Selbstvertrauen zu steigern. Die Welt gehört ihm, es kennt keine Herausforderung, der es nicht gewachsen wäre. Einzelkinder sind meist dominant, wortgewandt und perfektionistisch ... Sie sind stets bemüht, der Autoritätsfigur zu gefallen – sei es der Mutter, dem Chef ...“* (Forer und Still 1982, str. 22).

Často jsou kontakty jedináčků v rámci rodiny omezené. (Rolff, Zimmerman, 1992, s.259). Rodiče se snaží dítě přehnaně chránit před nebezpečím ohrožující její existenci. Jejich výchova probíhá úzkostným stylem, sledují zdravotní stav, dodržují preventivní opatření a zásady správné výživy. Následkem je zpomalování a narušování zdravého utváření a vývoje identity. Jedinec vyrůstající bez sourozenců má problémy s osamostatněním se a s integrací do společnosti. Nelehko navazuje kontakty, které po krátké době ztrácí. Buď vidí situace velmi negativně a kriticky, neboť je ovlivněn životem pouze mezi dospělými, anebo vidí situace velmi slabomyslně a nepřipouští se následky, které by mohli sebou přinášet. To je v případě, vyrůstal-li s rodiči tzv. ochránci, kteří za něho problémy řešili a ukazovali mu pouze krásný nezkreslený svět.

Na těchto poznatcích zjistil Toman, že pravděpodobnost rozchodu či rozvodu je u rodin s jedním dítětem větší než u dětí vyrůstající se sourozenci (Toman, 1989, s. 213). Jedináček ve srovnání s dítětem vyrůstající se sourozenci, přichází o řadu zkušeností. Jde například o argumentování, hádání se, smíření se, mýlení se, konkurování, dominování, vyhrávání a prohrávání. Často jsou jejich kontakty v rámci rodiny omezené. Věkově smíšená sourozenecká komunita nabízí nesčetné možnosti řešit rané integrační problémy. Ve škole je problematika dítěte vyrůstajícího samo často spojená s problémy. A to už počínaje v mateřské škole. Tato skutečnost je spojena s domněnkou, že tyto děti mají obtíže se přizpůsobit, jelikož se setkávají s nesrovnalostí ve větších skupinách. Zde je viditelně jasné, že takovým dětem se dostává větší a soustředěnější pozornosti ze strany rodičů, kteří nastalé situace přizpůsobují ve prospěch svého dítěte. V reálném životě mu tak odebírají potřebu konfrontace a přizpůsobivost se daným podmínkám. Rodiče si myslí, že jednají pro blaho svého potomka, v budoucnu, v reálném životě je tomu však naopak. Dítě nabývá dojmu, že on je nejdůležitější a vše a všichni jsou povinni se mu přizpůsobovat. Jeho myšlení se vyvinulo egocentricky a egoisticky, aniž by si toho byl vědom. Skupiny, do kterých se dítě později zařadí, nejsou malé, bezpečné a jemu lehké přizpůsobivé. Takový jedinec se samozřejmě chce v této skupině zviditelnit a upoutat na sebe pozornost. Z pohledu vývojové psychologie je malý počet sourozenců hodnoceno negativně.

Tento tradiční přístup poukazuje na sebestřednost, sobeckost, rozmazlenost, přemoudřelost a egocentrismus. Modernější přístup připouští ztrátu určitých výhod rodinného života, které pramení ze soužití se sourozenci. Na druhé straně oceňuje péči rodičů, které mají na jedináčka více času a mají větší možnost sblížení. Rodiče do něj investují mnoho času i financí. U dítěte bez sourozence to tak podporuje vznik vlastností jako je svědomitost, asertivita, dominance, pořádkumilovnosti atd. Jsou na ně kladené vysoké nároky. Mnohdy jsou velmi pohotoví a vyspělejší. Vzhledem k tomu, že vyrůstá pouze s dospělými, naučí se problémy řešit konstruktivně a racionálně. V malých rodinách lze lépe plánovat. Rodiče tak plánují řadu věcí: velikost rodiny, bydliště, vzdělání, přípravu na další vzdělání, budoucí povolání a samozřejmě, že i organizace volného času je jednodušší.

Pozitivně je v literatuře uváděno, že jedináčci mají lepší kognitivní výkon a vykazují lepší výsledky v inteligenčních testech. Jsou mentálně vyspělejší, mají mnohdy lepší školní výsledky, jejich vědomosti a znalosti bývají vzhledem k jejich zvědavosti a komunikaci od raného věku s dospělými, vyšší. (Paetzold, 1992). Rodiče do něj investují čas a finance. Pro jeho vývoj jsou ochotni obětovat cokoli. Jsou odhodláni financovat, jakkoliv drahou zájmovou činností. Podněcuje to u jedináčka vznik vlastností jako je svědomitost, asertivita, dominance, pořádkumilovnosti, ale i egocentrismus, egoismus a sobeckost. Na děti vyrůstající bez sourozenců jsou často kladeny vysoké nároky. Rodiče si pomocí svého potomka obživují své vlastní ambice. Mnohdy po něm chtějí, aby vykonával profesi, kterou si oni sami před lety vysnili. Malé rodiny jsou ochuzeny o možnost srovnávání dětí, což pomáhá lépe odhadovat potenciály dítěte, diferencovat své ambice a očekávání. Často je jedináček přetěžován. Ambiciózní rodiče v takových případech využívají své moci, autority, respektu a síly, a proto kladou na svůj potenciál vysoké nároky. Je povinno se řádně připravovat do školy a mimo toho se účastnit mnoha mimoškolních aktivit. Dítě se tak připravuje do budoucna, ale nežije v přítomnosti.

## 5.1. Výhody jedináčků

Jak již výše popsáno, vykazují děti vyrůstající bez sourozenců nadprůměrné školní výsledky. Jejich dosažené úspěchy je motivují k ještě lepším výsledkům. Tím, že vynikají nad ostatními, posiluje jejich sebevědomí (Kasten, 2007). Takoví jedinci mají většinou velmi dobré vztahy se svými rodiči. Dostává se jim více pozornosti a uznání ve srovnání s dětmi, kteří mají jednoho nebo více sourozenců. Na rozdíl tomu, děti, žijící ve větších sourozeneckých uspořádání si lépe osvojují jazyk (Kasten, 2007). Jones a Adamson (1978) popisují, že jedináčci zažívají více příležitostí a příjemné osobní interakce s dospělými a mohou tím tak mít výhodu pro získávání větší slovní zásoby. Mnohdy se může zdát, byť mladý člověk, ale myslící dospělým mozkiem. To je způsobeno neustálým kontaktem s dospělou osobou. Dalším pozitivním aspektem je, že tyto děti žijí v klidnější, harmoničtější a méně stresující rodinné atmosféře. Reagují lépe na konfliktní situace v rámci rodině, pokud atmosféra v rodině je nepříznivá.

## 5.2. Nevýhody jedináčků

Pozitivní vlastnosti, jak již bylo popsáno v části výše, s sebou však přináší i vlastnosti negativní. Jak české rčení říká: „Ve všem pozitivním se nalezne vždy i něco negativního“. Děti žijící se sourozenci mají často lepší schopnost vypořádat s rozpory a hádkami ve skupinách než děti žijící bez sourozence. Dále jim chybí solidarita, kterou sourozenci mezi sebou vykazují a která jim nabízí podporu. Například v longitudinální studii provedené v letech 1966-1997 (Kempainen et al., 2001) bylo dokázáno, že muži bez sourozenců měli 1,8 x vyšší pravděpodobnost, spáchat násilnou trestnou činnost než muži se sourozenci.

Dalším negativním vlivem je, vzniknou-li mezi rodiči velké konflikty řeší je často před dětmi a oni se mohou postavit před volbu jednoho nebo druhého rodiče. Podle Kastena (2007) děti bez sourozenců často zažívají menší kontinuitu v rodině a čelí tak častým oddělením rodičů, jako rozchod, rozvod a nové sňatky. Vzhledem k razantním změnám domácího a rodinného života, musí dítě vyrůstající bez sourozence čelit změně, která je pro něj velmi citlivá a bolestivá. Celý život nemusel čelit problémům a velké změny nepocíťoval. Takovéto životní změny u jedináčků zanechávají u nich až dlouholeté následky. (Kasten, 2007). Proměnlivost případů jedináčků je závislá na proměnlivosti osobnosti rodičů nebo jiných primárních vychovatelů. Problémy související s jedináčky, mohou být závažné svým úzkostným vedením a přetěžováním.



### 5.2.1. Přetěžování

Rodiny, které se rozhodli pro jedno dítě jsou buď velice pracovně vytíženi, tedy dobře finančně zabezpečeni, nebo se jedná o rodičovství v pozdějším věku, kde jim již biologicky druhé dítě není dopřáno. Samozřejmě, že se nejedná pouze o tyto dvě skupiny. Existují i rodiny, které by si druhé dítě přáli, ale z různých důvodů nemohou a podobně. Zaměřím se ale nyní na první dvě varianty.

Po dlouhém očekávání se mladým lidem splní jejich dlouho životní sen mít dítě. Konečně je na světě jejich dlouho očekávaný nový člen rodiny. Rodiče takové dítě vychovávají s láskou a plnou zodpovědností. Rodina je finančně stabilní a pro svého potomka odhodlaná udělat cokoli. V takových případech je dítěti věnováno mnoho pozornosti a s ní i mnoho času. Tato vzácná investice se rodičům musí vrátit. Chtějí vychovat zdravého, inteligentního a vzdělaného člověka. Už od dětství platí v rodině pravidla a výchova je na prvním místě. Nejenom je nezbytné plnit řádně školní povinnosti, ale i mimoškolní aktivity jsou pro úspěšný vývoj a rozvoj nezbytné.

V některých případech, projeví-li se u dítěte např. nějaký sportovní talent, jsou rodiče ochotni obětovat i zaměstnání. Vozí dítě brzy ráno na sportovní tréninky, poté do školy a po škole opět na trénink. Samozřejmě, že je dítě večer vyčerpáno a do domácích úkolů se mu nechce. Ambiciózní rodič dítě všelijak motivuje. Má-li dítě takové dny absolvovat 3x týdně a o víkendech ho čekají zápasy, není divu, že je přetíženo. Jeho únava se automaticky v nějakém směru projeví. Můžou to být zdravotní, psychické, nebo mentální vady. Rodič si však stále stojí za svým názorem a za každou cenu chce ze svého dítěte mít talent a jedinečnost. Dlouhé roky dítě poslouchá, než nastane období adolescence a pak revoltuje. Buďto přestane sportovat úplně, najde si kamarády a uchýlí se k nějaké negativní činnosti, kterou mohou být alkohol či drogy. Nebo sport omezí pouze na koníčka. Zklamaní rodiči si jen pozdě vyčítají, že dítě přetěžovali.

Uvedené přetěžování jedináčků je zcela běžné. Rodiče se ve svém dítěti vidí a mnohdy si skrze něho plní nesplněné sny. Jejich dítě se stalo jejich zrcadlem. Mnozí rodiče s jedním dítětem jsou pro něho ochotni obětovat cokoli. Čas, zaměstnání, peníze, cokoli. Rodiče jedináčků soustředí veškerou svou pozornost pouze na jedno dítě. V rodinách s větším počtem dětí tomu nehrozí, neboť tam se pozornost musí soustředit více směry. Jedináčci se tedy vyvíjí k obrazu svého rodiče, nebo se z nich stanou rebelové, které zátěž a pouto rodiče ze sebe musí odhodit.

### 5.2.2. Úzkostné vedení a emocionální nároky

Rodiče jedináčků se snaží přehnaně chránit své dítě před možno vzniklým nebezpečím. Úzkostně sledují jeho zdravotní stav, dodržují nejrůznější preventivní opatření a správnou výživu. Neustále dítě nabádají jíst vitamíny, chrání ho před chladem, až nepřiměřeně mu vytápějí místnost a neustále nabádají k opatrnosti.

Následkem je pak zpomalování a narušování zdravého utváření identity. Jedinec se tak před strachem z nebezpečí bojí navazovat kontakty, jeho integrace do společnosti je komplikovaná, a tak uvázne v životním osamocení.

Chlapci jsou v pubertě přijímáni kolektivem na základě fyzické obratnosti, odvahy a průbojnosti. Přijetí do kolektivu má velkou hodnotu, nejsou-li přijímáni ve skupině, je integrace do společnosti složitá. Podle Tomana (1973) děti vyrůstající v rodině sami mají velké problémy s udržením dlouhodobých vztahů s osobami, které nejsou členy jeho blízké rodiny. Rodiče toho využívají, nebo alespoň jeden z nich, neboť mohou svého potomka lépe manipulovat a ovlivňovat, což jim napomůže lépe uplatňovat své vlastní cíle a záměry. Také při rozchodu, či rozvodu se jediné dítě v rodině stává nástrojem přetahování, nátlaku, a vydírání. Rodiče ho používají jako fotbalový míč, který je mezi jejich rozpory. Takovou situací dítě ve vztahu ke svým rodičům ztratí důvěru a odtáhne se do samoty. Cítí se podvedeno a ublíženo. Takový jedinec své rány sebou dlouho nese.

Podle Adlera (1994) je jedináček vzdálen vztahům s druhými, jelikož se mu rodiče snaží poskytnout první poslední. Je obětován a hýčkán. Rodiče jsou ochotni obětovat cokoli. Dítě je zvyklé být samo a moc nekomunikovat. Je zcela závislý na svých rodičích. V mnohých případech působí mezi svými vrstevníky podrážděně, nervózně, dokonce apaticky. To je způsobeno izolací a strachem z navazování kontaktů se svými spolužáky a strachem být zapojen v kolektivu. Takové dítě má z větších vrstevnických skupin strach, neboť je zvyklé být samo a centrem pozornosti. Obavy z toho, že se v kolektivu ztratí, mu nahánějí panickou hrůzu.

### 5.3. Předsudky oproti jedináčkům

Od osmdesátých let 20. století byla na jedináčky zaměřena pozornost psychologů, kteří zjišťovali opodstatněnost negativní stereotypů. Tyto studie zkoumaly, jaké stanovisko jedináčci ve srovnání s ostatními dětmi v aspektech intelektuálních výkonů, vědomostí, vzdělání, poruch osobnosti a problémů v chování zaujmají (srov. Blake, 1981, Mancillas, 2006).

Jednodětnost byla mnohokrát vědecky prozkoumaná. Předsudky se nepodařilo potvrdit. Výzkumy zaměřené na jedináčky naopak zjistily, že jedináčci se téměř neliší od dětí vyrůstající se sourozenci. Podle studie nejsou jedináčci nikterak o množství přátel ochuzeni. Bylo prokázáno, že mají stejný počet přátel jako děti vyrůstající se sourozenci. Je také prokázáno, že jsou extrovertnější než děti se sourozenci, což jim napomáhá mít širokou rozsáhlou síť. Rodiče obvykle jedináčkovi poskytují dostatek pozornosti a nadměrnou péči, což automaticky vede k vysokému sebevědomí. Zejména po kognitivní stránce jsou jedináčci často nadprůměrní. Častý předsudek je, že jedináčci jsou nepřizpůsobiví. Tvrdí to psychologové Hall a Bohanon ve své studii počátkem 20. století (GSH, 1903).

Mezi jedináčky není nepřizpůsobivých jedinců více než mezi sourozenci. Nevyrůstat se sourozenci neznamena být neurotičtější, agresivnější nebo depresivnější. Pouze v jednom bodě se odhalila jednoznačná nevýhoda jedináčků. Jedináčci nejsou tak náchylní vyvolávat konflikty, tak jako sourozenci. Chybí jim konkurence, prožívání úspěchu a neúspěchu v argumentaci, jak to charakterizuje každodenní život sourozenců. Prvorození se často cítí sesazeni z trůnu, když se v rodině objeví druhé dítě. Proto rozvíjí soutěžní dovednosti a jsou odhodláni soutěžit. Neradi jsou poraženi, jsou to zarputilí bojovníci s odvahou riskovat. Díky tomu jsou obecně úspěšnější a zejména v profesním životě. Nepřestanou bojovat, dokud nedosáhnou svého cíle.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 6. Sekundární analýza dat

### 6.1. Komparace dat

Vybrané téma, „Sociální kompetence osob vyrůstajících bez sourozenců a osob vyrůstajících se sourozenci“, je velmi rozsáhlé. Úroveň vývoje sociálních kompetencí jedince je totiž dána ještě před narozením. Je ovlivněna společenským a rodinným zázemím, do kterého se jedinec narodí. Tudíž, úroveň předpokladu možno získaných kompetencí a jejich úroveň nelze předem dítětem naplánovat. Kvalitu a kvantitu určují rodiče a jimi umožněné podmínky. Formování sociálních dovedností a kompetencí se utváří po celý průběh života a je ovlivňováno mnoha faktory. Není tudíž možné zabývat se tématem v celé jeho komplexnosti. Z tohoto důvodu jsem se ve výzkumu zaměřila na pojetí prostřednictvím sekundární analýzy. Vycházela jsem z dat rodinného a společenského kontextu. Zaměřila jsem se na oboustranný vliv sourozenců z pohledu sociální kompetence nezletilého. Ve výzkumu jsem dále prozkoumala vzájemné vlivy sourozenců, související s pořadím narození a také odlišnosti podmínek pro vývoj sociálních kompetencí v rodinách s jedním a v rodinách s dvěma a více dětmi.

Sekundární analýza je obtížná, neboť vyžaduje detailnější šetření a dlouhodobý výzkum. Pro zpracování diplomové práce jsem se snažila získat data ze Sociologického ústavu České akademie věd v Praze. I přes veškerou snahu a pomoc sociologů ústavu se nám nepodařilo z archivu akademie získat žádná bližší data, jenž bych pro výzkum mohla použít. Na základě klíčových slov daného tématu jsme bohužel nedohledali žádné studie. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla vybrat pět zahraničních studií, souvisejících s tématem „Sociální kompetence jedince vyrůstajícího bez sourozence a jedince vyrůstajícího v rodině s jedním nebo více sourozenci“, které jsem později analyzovala.

Vzhledem k vysokému počtu dat, (jednotlivé studie zahrnují výpovědi od 2.395-ti až 5.080-ti respondentů), jsem se v praktické části nevěnovala statistickému zpracování informací, neboť bych tím přesáhla rozsah magisterské diplomové práce. To byl hlavní důvod, proč zpracované výsledky jednotlivých studií byly dokumentovány a pouze mezi sebou porovnány. Podrobnější, detailovanou analýzu bych ráda vypracovala v následujícím doktorském studiu, během něhož budu pokračovat v interpretaci dostupných českých a zejména zahraničních pramenů.

Zdrojem dat, které jsem následně pro šetření použila, jsou výzkumy z německého, sociálně – vědeckého ústavu datového archivu „GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften“. Vybrané studie, které jsem analyzovala, mají společné prvky, nezávislé však na tématu výzkumu.

- Schneider, Norbert F., Diabaté, Sabine, Ruckdeschel, Kerstin, Lück, Detlev, Bujard, Martin, Dorbritz, Jürgen, Naderi, Robert, Schiefer, Katrin (2021). Familienleitbilder in Deutschland (FLB II) - Welle 2. . *Datenfile Version 1.0.0*, <https://doi.org/10.7802/2246>.
- Hank, Karsten, & Steinbach, Anja (2021). The virus changed everything, didn't it? Couples' division of housework and childcare before and during the Corona crisis. *In: JFR - Journal of Family Research, 33, 2021, 1, 99-113*. <https://doi.org/10.20377/jfr-488>
- Karwath, Claudia, Relikowski, Ilona, & Schmitt, Monja (2014). Sibling structure and educational achievement: how do the number of siblings, birth order, and birth spacing affect children's vocabulary competences?. *In: Zeitschrift für Familienforschung, 26, 2014, 3, 372-396*. urn:nbn:de:0168-ssoar-428510.
- Grgic, Mariana, & Bayer, Michael (2015). Eltern und Geschwister als Bildungsressourcen? Der Beitrag von familialem Kapital für Bildungsaspirationen, Selbstkonzept und Schulerfolg von Kindern. *In: Zeitschrift für Familienforschung, 27, 2015, 2, 173-192*. urn:nbn:de:0168-ssoar-445452.

## 6.2. Analýza sekundárních dat vybraných výzkumů

V této kapitole představím vybrané výzkumy, které budu následně analyzovat.

### 6.2.1. Familienleitbilder in Deutschland (FLB II) – Welle 2

Rozsáhlá studie autorů Sabine Diabat, Kerstin Ruckdeschel Detlev Lück, Robert Naderi, Jürgen Dorbitz, Katrin Schiefer, Martin Bujard, Norbert F. Schneider zkoumá charaktery dvoučlenných, tříčlenných i vícečlenných rodin, interní rodinné vztahy, roli matky, roli otce a rodinné subsystémy. Studie „*Familienleitbilder (FLB II) – Welle 2*“, měla za úkol provést rozsáhlý průzkum německé populace ve věku 20–39 let z roku 2016. Zpracovat tuto studii zadal Spolkový institut pro výzkum veřejné populace (BiB) z Wiesbaden, společnosti TNS, Infratest Sozialforschung. Cílem studie bylo prozkoumat a porovnat rozdílné modely rodin a styly jejich spolusožití. Do studie bylo zahrnuto celkem 5.000 osob, které byly telefonicky dotazovány metodou CATI.

Studie vychází z toho, že lidé mají sociálně konstruované představy o tom, jak vypadá, nebo jak by měla vypadat tzv. „normální rodina“. Zaobírá se především tématem vztahů uvnitř rodiny a jejich funkcí, ať už funkcí taktní či netaktní. Vychází z toho, že vztahy jsou kolektivně a kulturně sdílené a získané především na základě socializace. Dále studie zkoumá, jak velkou roli hrají vztahy uvnitř rodiny a jakým způsobem se veškeré vjemy chování odráží na individuálním chování jednotlivých členů instituce rodiny (Schneider, Norbert F., Diabaté, Sabine, Ruckdeschel, Kerstin, Lück, Detlev, Bujard, Martin, Dorbitz, Jürgen, Naderi, Robert, Schiefer, Katrin, 2021).

Studie Familienleitbilder (FLB) vytváří základ pro empirické zpřístupnění teoretického konceptu – chování uvnitř rodiny. Kromě subjektivních představ samotných respondentů je zachyceno jejich vnímání společensky rozšířených potřeb a zájmů. Studie se zaměřuje na principy související s rodinou, tedy na kolektivně sdílené normativní představy. Zkoumá vztahy a otázky rodičovství. Vzhledem k tak objemnému tématu je proto velmi rozsáhlá. Při zpracování dat jsem se zaměřila na výsledky specifických kategorií, které napomáhají porozumět sociálnímu kontextu dítěte v rodině v níž vyrůstá (Schneider, Norbert F., Diabaté, Sabine, Ruckdeschel, Kerstin, Lück, Detlev, Bujard, Martin, Dorbitz, Jürgen, Naderi, Robert, Schiefer, Katrin, 2021).

### ***Mutterleitbilder: Spagat zwischen Autonomie und Aufopferung***

Výsledky dat (vybrané ze studie) nelze jednoznačně interpretovat. Respondenti vykazují vysokou míru shody v názoru, že matka by měla vykonávat svou profesi nezávisle na otci, tedy svému partnerovi a nebýt na něm závislá. Naprostá většina, (80 %) se shoduje v tom, že především matka by měla věnovat dítěti více času, pomáhat mu s přípravou do školy, měla by ho vést k zájmové, kolektivní a individuální činnosti, k samostatnosti i zodpovědnosti. Výrok, že matka by neměla chodit do zaměstnání je zamítán. Vnímání normálního pojetí mateřství je silně orientováno na péči matky o dítě. I přesto však společnost očekává, že matka by měla být stejně tak zapojena do pracovního procesu jako muž. Názor, že matka je povinna trávit s dítětem více času než otec, že by se mu měla více věnovat, pomáhat mu s přípravou do školy a převést hlavní výchovnou roli, a i přesto být stejně tak zapojena do pracovního procesu jako její partner, od kterého by měla být finančně nezávislá, sdílí jedna čtvrtina dotazovaných (Schneider, Norbert F., Diabaté, Sabine, Ruckdeschel, Kerstin, Lück, Detlev, Bujard, Martin, Dorbritz, Jürgen, Naderi, Robert, Schiefer, Katrin, 2021).

Výsledky dokazují, že současná společnost klade na ženy vysoké nároky. A to nejen v tom, že podle širokého mínění by měly převést převážně celou zodpovědnost za rozvoj, vývoj, vzdělání a výchovu dítěte, ale i v tom, že se od nich očekávají stejně tak vysoké pracovní výsledky jako od mužů. Kromě toho se ovšem skoro každá žena chce nějakým způsobem realizovat a seberealizovat. A to nejen ve společnosti, v pracovním životě, ale také ve svém soukromém prostředí. Mimo pracovních a rodinných povinností, se chce i nadále věnovat svým zájmům, koníčkům a samozřejmě nechce přerušit kontakt s přáteli a příbuznými. Soulad s různými dimenzemi mateřství, které se týkají způsobu života matek, poukazuje na konflikt. Výsledky dokazují, že matky jsou rozpolceny mezi tradičními a současnými představami o mateřství, partnerství a manželství.

### ***Vaterleitbild: Ernährer und Erzieher?***

Výsledky potvrzují odlišné poznatky mezi osobními a společností očekávanými názory. Potvrzuje se představa, že otec by se měl aktivně podílet na práci v rodině. 75,3 % dotazovaných, což je naprostá většina, schválilo tvrzení, že pro rozvoj dítěte a pro blaho celé rodiny není dobré, ponechává-li otec veškerou výchovu a péči o dítě matce. Stejně tak jasná většina dotazovaných, 68 %, souhlasí s tvrzením, že otcové by se měli stejně tak jako matka podílet na výchově a alespoň z části odstoupit od svých koníčků, zájmů, či pracovních povinností (Schneider, Norbert F., Diabaté, Sabine, Ruckdeschel, Kerstin, Lück, Detlev, Bujard, Martin, Dorbritz, Jürgen, Naderi, Robert, Schiefer, Katrin, 2021).

Tvrzení, že by otcové neměli být s rodinou doma (26,4 %) a tvrzení, že muži jsou schopni uživit rodinu sami (28,9 %) se naopak setkává se souhlasem více než jedné čtvrtiny dotazovaných. Výzkum zjistil, že neustále roste trend tzv. „nových otců“, kteří se se svou partnerkou podílejí nejen na výchově dětí, ale pomáhají i s domácími pracemi, a to i přesto, že jsou pracovní vytížení, a tudíž i výdělečně činní. Na druhé straně existuje řada náznaků nejistoty, vnitřních rozporů a kompromisů v subjektivní definici toho, co dělá dobrého otce (Schneider, Norbert F., Diabaté, Sabine, Ruckdeschel, Kerstin, Lück, Detlev, Bujard, Martin, Dorbritz, Jürgen, Naderi, Robert, Schiefer, Katrin, 2021).

### ***Leitbilder der Elternschaft: Zwischen Kindeswohl und fairer Aufgabenstellung***

Tato část studie se zaměřuje na identifikaci hlavních principů rodičovství. Její zjištění odráží náhled na představy o normalitě v sociálně-strukturálních rozdílech.

Výsledky prokázaly, že většina mladých lidí spojuje rodičovství s velkou mírou zodpovědnosti a odpovědnosti. Většina respondentů se shodla v tom, že předpokladem pro založení rodiny je stabilní finanční příjem, jenž umožňuje materiální zabezpečení. Více než 65 % dotazovaných sdílelo názor, že muž je zodpovědný za finanční a materiální stabilitu rodiny, žena za chod domácnosti a péči o děti. Lidé ve věku od 20 po 39-ti let čelí potřebě splnit si své osobní cíle, sny a přání, a i přesto chtějí založit rodinu. 50% mladé populace se přiklání k názoru komplementárního rozdělení rolí uvnitř rodiny. Výzkumem bylo zjištěno, že maximum zajištění blaha dítěte a s ním související vysoká úroveň rodičovské a zejména mateřské péče, není v naší společnosti optimální. Jednou z příčin je nedostatek pečovatelských zařízení, jenž by měli napomoci k rovnocennému rozdělení péče o dítě mezi



rodiči. (Schneider, Norbert F., Diabaté, Sabine, Ruckdeschel, Kerstin, Lück, Detlev, Bujard, Martin, Dorbritz, Jürgen, Naderi, Robert, Schiefer, Katrin (2021).

### ***Familie XXL: Leitbild Kinderreichtum?***

Tato část výzkumu je zaměřena na data zkoumání větších rodin ve společnosti. V současné době je lidmi ve věku 20–39 let sdílen názor, že rodina s jedním dítětem je malá. Mladí lidé nepreferují rodinu s tzv. jedináčky. Taková rodina je společností vnímána negativně (51 %). Rodina s dvěma dětmi je společností vnímána pozitivně, všeobecně řečeno, standardně. Za výraz normálnosti ji považuje (93 %). Pětičlenná rodina, tedy rodina s třemi dětmi je širokou společností chápána kladně, ale mladá generace se přiklání k názoru, že se jedná o rodinu nadbytečně velkou. O to složitěji jsou vnímány rodiny se čtyřmi a více dětmi. Ty jsou považovány za mnohodětné, tedy, příliš velké. Zde se odráží skutečnost, že rodiny s třemi a více dětmi se společností jeví nadstandardní. Otázka, která byla zkoumána je, zda je mnohodětná rodina spjata s negativním obrazem společnosti. Rodiče s jedním nebo dvěma dětmi, sdílejí názor (78 %), že velké rodiny v současné společnosti skutečně mají špatnou image. Rodiče s více než třemi dětmi tento názor také sdílejí (81 %). Pro další zkoumání negativního image byli respondenti dotazováni, zda považují mnohodětné rodiny za asociální. S tímto názorem se shodlo pouze (10 %) respondentů. Vzhledem k dosaženému výsledku se nepotvrdila domněnka, že v mnohodětných rodinách se rodiče nedostatečně věnují svým dětem, že se jim nedostává dostatečné péče a pozornosti, že rodiče své děti zanedbávají, že nejsou dostatečně zabezpečeni a že nežijí adekvátně.

Názor, zda mladá bezdětná rodina přikládá velký důraz na to, aby měla potomka (23 %), vyjadřuje, že mladí, spolu žijící nebo nově oddaní nikterak nepřikládají k partnerství či manželství důvod zplodit potomka. Viditelné je, že důvodem k spolu soužití nebo sňatku jsou prvořadě vzájemné sympatie a láska, záměr zplodit potomka je druhořadý. Většina dotazovaných (77,8 %), je názoru, že optimální konstelace je, když jsou sourozenci opačného pohlaví (Schneider, Norbert F., Diabaté, Sabine, Ruckdeschel, Kerstin, Lück, Detlev, Bujard, Martin, Dorbritz, Jürgen, Naderi, Robert, Schiefer, Katrin, 2021).

## 6.2.2. The virus changed evrything didn't it? Couples' division of housework and childcare before and during the Corona crisis

Pro komparaci údajů jsem si vybrala výzkum „The virus changed everything, didn't it? Couples' division of housework and childcare before and during the Corona crisis“, od autorů Karsten Hank a Anja Steinbach. Pandemie COVID-19 zasáhla všechny rodiny, tím i její členy a téměř každý aspekt jejího života. V této studii jsou použity údaje z webového průzkumu, provedené v rámci německé platformy (pairfam). Výzkum se zaměřuje na základní genderové nerovnosti v intimních vztazích. Zkoumá symbiózu párů, které sdílí společnou zodpovědnost za domácí práce a péči o děti. Studie zjišťuje, zda se situace některak změnila v průběhu koronavirové krize od dubna roku 2020.

Zaměřením se na informace o párech, jenž si domácí práce dělí, stejně tak jako si dělí i péči o dítě, bylo zjištěno, že větší část prací je vykonávána matkou. Podíl těch, kteří se o domácí práce dělí rovným dílem lze pozorovat mírným nárůstem. Z výsledků je jasně viditelné, že počet párů, jenž si práci nedělí a domácí práce přebírá pouze jeden z partnerů, stejně tak jako péči o dítě absolutně vzrostl. Přestože se v absolutních hodnotách udržel na velmi nízké úrovni, zdá se, že stojí za zmínku, že podíl mužských partnerů vykonávající (téměř) všechny domácí práce se více než zdvojnásobil (z 0,8 na 2,0 %). Na druhé straně lze pozorovat výrazný nárůst podílů partnerek zajišťující téměř veškerou péči o děti (z 10,1 % na 17,2 %) (Hank, Karsten, & Steinbach, Anja, 2021).

Dělbá práce zůstala stabilní skoro ve všech domácnostech. Ve srovnání s jinými páry, kteří se o tyto úkoly před pandemií COVID-19 dělili rovným dílem, byli nejméně náchylní zažít změny v dělbě práce. Pokud došlo ke změně, bylo to především v neprospěch partnerky. Před pandemií bylo zhruba 25-30 % žen, které se dříve dělily o domácí práce nebo o povinnosti co se péče o dítě týče rovným dílem se svým partnerem. Tento počet poměrně vzrostl (Hank, Karsten, & Steinbach, Anja 2021). Pokud partnerka přešla do homeoffice, její podíl na domácích pracích se zvýšil, zatímco podíl ženy na poskytování péče o děti se snížil a to tehdy, kdy muž začal v době korona krize pracovat z domova. Změny v čase stráveném ženami na trhu práce nebyly spojeny s relativním podílem partnerek na domácích pracích nebo péči o děti. Se zvýšením pracovní doby ženy, došlo souběžně ke zvýšenému podílu ženy na domácích pracích (nikoliv však na péči o děti), zatímco snížení pracovní doby muže, pak dělbá práce korelovala. (Hank, Karsten, & Steinbach, Anja, 2021).

## **Dopad koronavirové pandemie na sociální kompetence dětí**

Sociální kompetence jsou úzce spjaté se společností. Společnost se skládá z jedinců, kteří jsou spolu navzájem různými a mnohohými vazbami propojeni a spjati. Tato vzájemná vazba je nutí k pospolitosti, soudržnosti, spolupráci a komunikaci. V minulé a ani v současné době by nebyl jedinec života schopný přežít ve společnosti sám. Již od narození nejsme sami. Jako děti se učíme poznávat nejprve matku, o několik málo dní poté otce, pak sourozence. Již jako malí kojenci navazujeme první vztahy nejprve se svou blízkou rodinou, o trochu později se svou vzdálenější rodinou, babičkou, dědou, tetou a podobně. Těmito navázanými vztahy získáváme své první zkušenosti a vyvíjíme jimi již od počátku své vlastní kompetence, které si v průběhu života rozvíjíme.

Vývoj a rozvoj našich kompetencí je ve velké míře závislý od obzoru, který je nám nabízen nebo umožněn. Má-li se vyvinout osobnost se zdravými a vyrovnanými kompetencemi, je samozřejmě nutné získávat co nejvíce zkušeností v mnoha oblastech. Naše kompetence vyvíjíme poznáním, učením se, proječováním zájmu o nové věci a v neposlední řadě samozřejmě navazováním nových společenských kontaktů. Tato široká škála poznatků nám napomáhá vytvářet si své vlastní zdravé, vyrovnané a pozitivní vlastnosti. Jsme schopni utvářet si vlastní názory a posuzovat objektivně jak věci, tak i situace.

Ve zdravé společnosti jsou nám umožňovány nesčetné možnosti navazování kontaktů, jak už s lidmi blízkými, tím nejsou myšleni pouze členové bližší či širší rodiny, ale i se spolužáky, s členovy zájmového kroužku, na vánočním vystoupení, na koncertu školáků, ale i se sousedy a s mnoha jinými lidmi v divadle, v restauraci, na veřejných shromážděních a podobně. V zdravě rozvíjející se společnosti je nám umožněno mnoho aktivit, jež vyvíjejí naši iniciativu. Nejsme jen pasivní pozorovatelé každodenního dění, ale sami se účastníme a jsme spoluaktéři každodenního života. Aktivně se podílíme na rozvoji naší asertivity. Tím, že je nám umožněn kontakt s lidmi, máme možnost vzájemné komunikace, iniciujeme rozhovory a umožňujeme tak výměnu názorů. Rozvíjíme naše kompetence na mnohých úrovních.

Jsme schopni vést dialog a reagovat na situace. Naše kompetence se vyvíjí tak, že jsme schopni rozpoznat otevřenost, vřelost, ale i opak. Jsme schopni prokouknout i neupřímnost a lež. Tím, že je nám umožněn vztah s lidmi, vézt dialog, komunikovat, a nejen s jedincem, ale i s více lidmi, navazujeme kontakty a utváříme si tím vztahy. Je nám umožněno navázat vztahy nejen s našimi vrstevníky, ale i s lidmi mladší nebo starší generace. Můžeme navštívit nemocnou babičku v nemocnici, nebo se vydat s dědečkem na zmrzlinu. Vývoj těchto zmíněných kompetencí v průběhu pandemie byl částečně nemožný. Samozřejmě absence výše zmíněných možností, vyvinout si zdravou a vyrovnanou asertivitu má negativní dopad na vývoj sociálních kompetencí dítěte. Děti, které byly dva roky vychovávány v pandemickém období, budou mít jistě v budoucnu problémy s navazováním kontaktů, budou zřejmě cítit nejistotu v přímých rozhovorech jak s vrstevníky, tak se staršími lidmi. Určitě sebou ponosou nejistotu, ostych a nervozitu. Dvouletý izolovaný život ovlivnil, ne každého jedince stejně, samozřejmě každého jiným směrem a rozdílnou hloubkou ve vývoji asertivity. Navazovat vztahy, utvářet a projevovat emoce, komunikovat z očí do očí, bylo omezeno. Naopak, co si dítě v pandemickém období výborně vyvinulo je kooperativní kompetence. Ano, k tomu napomohla pandemie výborně. Respektovat společenská pravidla, která se měnila ze dne na den. A tak nejen dítě, ale i celé jeho okolí se probouzelo do nového dne s novými vládními nařízeními. Pandemie napomohla rozvoji akademické kompetence.

### **6.2.3. Sibling structure and educational achievement: how do the number of siblings, birth order, and birth spacing affect children's vocabulary competences?**

Výzkum „*Sibling structure and educational achievement: how do the number of siblings affect children's vocabulary competences?*“ od autorů Cladia Karwath, Ilona Relikowski a Monka Schmitt pojímá převážně kompetence slovní zásoby. Z tohoto výzkumu lze vyvodit závěry o sociální kompetenci dětí vyrůstající bez sourozenců a dětí vyrůstající se sourozenci. Pro sociální kompetence je slovní zásoba velmi důležitá. S její pomocí dochází k realizaci sociálních kompetencí ve vzájemné interakci. Čím větší má dítě slovní zásobu o to je kompetentnější a schopné jasně, srozumitelně a výstižně komunikovat. Studie vychází ze dvou longitudinálních výzkumů. První byla provedena u dětí z mateřských škol ve věku tří až pěti let a u dětí z primárních školních institucí ve věku šesti až deseti let. Vzorek tvoří celkem 2.395 dětí, které byly rozděleny do 155 tříd v rámci 82 škol ve dvou německých spolkových zemích. Byli implementované různé výzkumné nástroje: měření kompetencí, papírové a tužkové dotazníky pro děti i učitele a současně byly vedeny telefonické rozhovory s rodiči. Ve studii je sourozenecká struktura měřena následovně: Počet sourozenců je dán absolutním počtem sourozenců dítěte včetně biologických, adoptivních pěstounů a nesourodých dětí. Pořadí narození bylo generováno podle dat narození všech dětí v rodině. Většina dětí je prvorozená (47 %), o deset procent méně je dětí druhorozených (37 %), přičemž pouze 13 % je narozeno jako třetí dítě (Karwath, Claudia, Relikowski, Ilona, & Schmitt, Monja, 2014).

Výzkumné hypotézy byly rozděleny do pěti následujících otázek:

1. Ovlivňuje větší počet sourozenců negativně dosažené školní výsledky?
2. Vykazují prvorozené děti lepší školní výsledky ve srovnání s později narozenými dětmi?
3. Liší se dosažené studijní výsledky dětí podle věkového rozdílu mezi jejich mladšími nebo staršími sourozenci?
4. Pokud existují důkazy o vlivu sourozenecké struktury na výsledky vzdělání, zůstávají stabilní nebo se liší během dvou studijních školních let?
5. Jak sociokulturní a kulturní zázemí rodin ovlivňuje vlivy sourozenecké struktury?

Jedinci, pocházející z rodin s dvěma a více dětmi mají nižší slovní zásobu. Velikost rodiny podstatně ovlivňuje kompetence nad rámec rodinných zdrojů. Zejména, pocházejí-li děti z rodin s nižším vzděláním. Vyšší počet sourozenců znamená další znevýhodnění pro slovní zásobu dítěte. To potvrzuje předpoklad, že rodiny s vyšším vzděláním mohou tento efekt lépe kompenzovat, protože jejich děti mohou těžit z intelektuálního kapitálu, který v rodině převládá. Rodiče s nižším vzděláním mají v průměru více dětí (2,36) než ti s vyšším vzděláním (2,05) (Karwath, Claudia, Relikowski, Ilona, & Schmitt, Monja, 2014).

Pořadí narození má vliv na rozměňování zdrojů. Prvorození jsou svou pozicí zvýhodněni. Zatímco ve vysoce vzdělaných rodinách se pořadí narození zdá být pro slovní zásobu dětí zcela irelevantní. Být druhorozeným nebo později narozeným dítětem, znamená další nevýhodu v rodinách s nižším vzděláním.

Zdroje investované do dětí jsou potenciaálně vyšší u prvního než druhého narozeného dítěte. S příchodem druhého dítěte se však zdroje musí rozdělit mezi oba sourozence, nezávisle na věkovém rozdílu. Vzdělání silně koreluje s příjmem. Bylo zjištěno, že se věk matky při porodu zvyšuje. Studie tento fenomén zdůvodňuje tím, že plánovanost početí roste. Budoucí rodiče své rodičovství zvažují a několik let dopředu plánují. Je důležité poznamenat, že vzdělání rodičů nevysvětluje rozdíly v rámci sourozeneckých párů, ale spíše mezi rodinami.

Věkový rozdíl ve vztahu k mladším sourozencům je relevantní pouze tehdy, jsou-li nižší věkové rozestupy. Větší věkové rozestupy neovlivňují nikterak významně slovní zásobu dítěte. Studie odhaluje významný pozitivní efekt u větších věkových rozdílů (více než šest let). Děti s větším věkovým rozstupem těží z většího množství rodinných zdrojů. Starší děti jsou samostatnější, a proto nevyžadují od svých rodičů, aby jim věnovali tolik pozornosti, kterou vyžadují jejich mladší sourozenci. Ti jsou naopak zvýhodněni tím, že se učí od svého staršího sourozence (Karwath, Claudia, Relikowski, Ilona, & Schmitt, Monja, 2014).

#### 6.2.4. Eltern und Geschwister als Bildungsresource

Vybraný výzkum „*Eltern und Geschwister als Bildungsressourcen?*“ od autorů Mariana Grgic a Michael Bayer, vychází z analýzy údajů národní studie vzdělávací platformy (NEPS). Jedná se o studii žáků pátých a šestých ročníků, do které byli zapojeni i jejich rodiče. Dotazovaných respondentů bylo celkem 3.822. (Grgic, Mariana a, & Bayer, Michael, 2015).

Zaměřila jsem se převážně na data ze studie „*Rolle des Bildungskapitals von Geschwistern*“, ve které je zkoumán přínos sourozenců do vzdělávacího procesu. Studie prokázala, že dokončí-li starší dítě v rodině středoškolské vzdělání nebo dokonce dostane-li se na vysokou školu, vede to k vysokým aspiracím rodičů na mladšího sourozence.

Rozměrná analýza studie při průzkumu jiných rodinných zdrojů toto zjištění potvrzuje a prokazuje, že studijní úspěchy starších sourozenců je třeba považovat za prediktor vzdělávacího habitu dítěte. Sourozenecké vztahy mají kladný vliv na mladší sourozence, zejména na jejich obecné a akademické sebepojetí a jejich aspiraci. Výzkum se také zaměřuje na obohacení vlivu a kvality sourozeneckých vztahů. Průzkumem bylo prokázáno, že se sourozenci navzájem obohacují ve své jazykové socializaci. Hraním rolí a vzájemnou motivací se učí sami od sebe napodobováním. Také vzájemná komunikace a výměna názorů obohacuje jejich slovník a napomáhá k vývoji řeči. Bádáním se také prokázalo, že děti, žijící se sourozencem nebo sourozenci mají vývojové výhody v empatii, sociálních dovednostech a strategii řešení konfliktů. Toto vztahové obohacení lze nalézt v rodinách s dvěma a více dětmi, kde dochází k výraznému posílení zdrojů mezi sourozenci (horizontální efekt), čímž dochází k celkovému obohacení rodinné výchovy (vertikální efekt), bez vnějšího zásahu rodičů (Grgic, Mariana, & Bayer, Michael, 2015).

Studie zkoumala pozitivní efekty sourozenců na rodiče. Pro rodiče je horizontální efekt úleva na úrovni „time managementu“, mentální odpočinek a motivační posílení. Socializace v mnohodětných rodinách je pro samotné sourozence i pro rodiče zdrojem a přínosem. Studie zdůrazňuje:

- horizontální generovanou solidaritu
- obohacení zkušenostmi v interakci
- různorodost a přínos
- usnadnění výchovy pro rodiče

### 6.2.5. Sind Einzelkinder anders? Daten für Österreich, Norwegen, Frankreich und Russland

Pozornost jsem zaměřila na výzkumnou studii „*Sind Einzelkinder anders? Daten für Österreich, Norwegen, Frankreich und Russland*“ od autorů Christine Geserick, Sonja Dörfler a Markus Kaindl.

Článek studie zkoumá, zda jedinci, kteří vyrostli bez sourozence – sourozenců, se chovají v partnerství jinak než ti, kteří vyrostli se sourozencem nebo sourozenci. Zjištěno bylo, že v Rakousku je 9,2 % dětí, které vyrůstají bez sourozenců, ve Francii 6,6 %, v Norsku 4,6 % a v Rusku je podíl podstatně vyšší, konkrétně 16 %. Tato čísla jsou směrodatná, neboť tyto děti nikdy neměly sourozence, a to jak vlastního, tak nesourodého nebo adoptovaného. Definice jedináčka zde byla aplikována na retrospektivní úrovni. Vyplývá z ní, že život v rodině bez jednoho sourozence nebo více sourozenců ovlivňuje jedince s ohledem na sociální dovednosti. Jedinci vyrostlí v rodině bez sourozence jsou mnohem vyspělejší v kognitivním vývoji. Již na základní škole dosahují poměrně lepších školních výsledků než jejich vrstevníci z rodin s dvěma nebo více dětmi. Nadále byly prokázány již známé výsledky, že ve statistickém průměru jedinci vyrůstající bez sourozence dosahují vyššího školního vzdělání. (Geserick, Christine, Dörfler, Sonja, & Kaindl, Markus, 2013).

Spolu s prosperitou ve vzdělání byly zároveň prozkoumány sociální a rodinné kompetence dětí ve výše uvedených zemích. Studií bylo prokázáno, že rodinné soužití se v jednotlivých zemích liší. Bylo zjištěno, že v Rakousku a v Rusku mají děti bez sourozence častěji rodiče s vysokoškolským vzděláním. Oproti tomu, většina dětí vyrůstajících se dvěma a více sourozenci, mají rodiče bez vysokoškolského vzdělání. Ve Francii jsou to převážně matky, které mají ukončené vysokoškolské vzdělání, otcové ve velké většině nikoliv. V Norsku se výzkumem nepodařilo zjistit žádné konkrétní, dostupné a spolehlivé statistické informace.

Další průzkum došel k závěru, že status jedináčka má souvislost s jeho reprodukčním chováním. Většina osob bez sourozence sama později děti nemá. Dokazují to například data z Rakouska, kde jedna třetina jedináčků ve věku 40 až 45 let je bezdětná, což činí 32 %, ti kteří se pro založení rodiny rozhodli, mají ve většině případech pouze jedno dítě. Oproti tomu 18 % osob, které vyrostli v rodinách se sourozencem nebo sourozenci děti má (Geserick, Christine, Dörfler, Sonja, & Kaindl, Markus, 2013).



V souvislosti se sociálními kompetencemi bylo zkoumáno uzavírání manželství osobami z rodin, které měli pouze jedno dítě. Z dotazovaných respondentů ve věku 18-ti až 45-ti lety, více než polovina (59 %) sňatek nikdy neuzavřela.

Studovány byly i rozdílné postoje ke sňatkům podle pohlaví. Z dotazovaných žen, které vyrůstaly se sourozencem nebo sourozenci se sňatek neuzavřít rozhodlo 27,3 %. Oproti tomu ženy vyrostlé bez sourozence sňatek neuzavřelo 32,1 %. Z toho vyplývá, že osoby, vychované v rodině bez sourozence, uzavírají manželství jen zřídka (Geserick, Christine, Dörfler, Sonja, & Kaindl, Markus, 2013).

Co se týče stability partnerství, bylo zjištěno, že existují pouze nepatrné rozdíly mezi záměry rozejít se a skutečnými rozchody mezi osobami, které vyrostli se sourozencem nebo bez sourozenci. Pokud jde o záměry rozejít se: („Uvažovali jste o ukončení vašeho vztahu v posledních 12 měsících?“), Výsledky prokazují, že rozdíly záměru se rozejít a skutečným rozchodem mezi jedináčky a osobami z rodin s dvěma a více dětmi se prakticky neliší. Většina lidí, kteří mají záměr se rozejít, rozchod reálně neuskuteční.

Ohledně rozvodovosti. Studií bylo zjištěno, že v Rakousku je 25,6 % jedináček ve věku od 18-45 let kteří se rozvedli. To svědčí o tom, že rozvodovost lidí, kteří vyrostli v rodině bez sourozence, je vyšší než u lidí vychovaných v mnohačetné rodině (Geserick, Christine, Dörfler, Sonja, & Kaindl, Markus, 2013).

Bylo také zkoumáno, zda dospělí „jedináčci“ mají jiný vzorec udržování vztahu s vlastními rodiči než lidé vyrostlí v rodině se sourozenci. Výzkum prokázal, že každý druhý dotazovaný jedináček se se svými rodiči vidí osobně alespoň jedenkrát týdně. Rakouští jedináčci se vídají s matkou častěji než s otcem. Zjištěno bylo, že rodin s jedním dítětem je v Rakousku více než v jiných evropských zemích. Celkové reakce jednání osob bez sourozence lze popsat jako „liberální“ spíše než „tradiční.“ Jedináčci z většiny případů akceptují nemanželské soužití, neboť manželství považují za zastaralé. Zde je nutno zvážit pravdivost výpovědi, která má formu výmluvy. Vyzařuje zde strach z převzetí zodpovědnosti, strach z odpoutání se od rodičů a převzetí odpovědnosti sám za sebe?

Zjištěno a také potvrzeno bylo, že chování osob bez sourozence je odlišné od osob vyrostlých se sourozencem, či sourozenci. Osoby pocházející z rodin, která měla dvě a více dětí má sociální kompetence více vyvinuté. Tyto osoby se rychleji seznamují, snadněji komunikují, mají trvalejší přátelské i intimní vztahy, neizolují se a konstruktivněji řeší problémy.

### 6.3. Výsledky sekundární analýzy dat

Výzkumy se ve svých výsledcích neztotožňují. Přesto se však shodují v důležitosti vlivu stability rodiny na rozvoji a vývoji osobnosti potomka v rodině. Zaobírají se především rodinnými vztahy, jejich funkčností, smysluplností a jejich vlivem na ostatní příslušníky rodiny. Studie zdůrazňují významnost vlivu obou rodičů. Ať už ze strany matky, tak i ze strany otce. Výzkumy potvrdily částečnou nebo trvalou absenci otců, způsobenou ve většině případech nevědomě, v méně případech však vědomě (Schneider, Norbert F., Diabaté, Sabine, Ruckdeschel, Kerstin, Lück, Detlev, Bujard, Martin, Dorbritz, Jürgen, Naderi, Robert, Schiefer, Katrin, 2021). Do nevědomých důvodů, jenž absenci otců způsobuje se řadí pracovní vytížení, dlouhá pracovní doba, střídavé pracovní směny nebo služební cesty. Vědomé důvody jsou z převážné většiny tzv. útek před zodpovědností a závazky, strach ze ztráty svobody nebo rozpory mezi partnery (Hank, Karsten, & Steinbach, Anja, 2021). V takových-to případech vyhledávají otcové mimo rodinné aktivity, jimiž mohou být sportovní činnosti, jako je tenis, fotbal, volejbal, šachy aj. Ve většině případech se jedná o kolektivní sporty, při nichž je jedinec v kontaktu s lidmi a dostává se mu možnosti aktivně se zapojit do kolektivu a zviditelnit se. Vědomý únik může mít i negativní formu, jako je návštěva restauračních zařízení, klubů a s ní spojené i požívání návykových látek, alkohol a jiné. Do neutrálních důvodů se řadí rozchody a rozvody rodičů. V takových-to případech otec opustil společnou domácnost, odstěhoval se a tím se omezil jeho kontakt s dítětem z denního na jedenkrát za čtrnáct dní.

Komparace analyzovaných dat ukázaly, že pro zdravou výchovu dětí, jak psychickou, tak fyzickou, je podstatné zastoupení obou rodičů (Grgic, Mariana, & Bayer, Michael, 2015). Role otce i matky je předávána na dítě, jedno jakého pohlaví je, v různých formách. Dítě se učí od obou a předávání zkušeností vnímá individuálně. Oba rodiče mu předávají své znalosti a zkušenosti. Dítě se učí a přebírá nové schopnosti, dovednosti, zkušenosti a zvyky. Je velmi vnímavým pozorovatelem a mnohdy nevědomě přebere mnohé, nejen kladné, ale i záporné vlastnosti, chování, jednání, návyky a zautomatizované reakce svých blízkých. Tyto všechny, v raném věku naučené mechanismy doprovází každého jedince mnohdy po celý život. Stanou se pro něj jakým-si vzorcem nejen pro současné jednání, ale i pro budoucí.

Naučí-li se v průběhu vývoje zpochybňovat správnost získaných mechanismů, je schopen na základě nově získaných zkušeností, praktickou nebo teoretickou cestou, nalézt i jiné, vlastní formy jednání, jenž napomohou k získání nových moderních kompetencí, které obohatí jeho nový, nastávající samostatný život. Komparace analyzovaných dat prokázala, že představy o rodičovství jsou u většiny dotazovaných nejisté a velmi rozdílné. Oproti tomu názory společnosti uvádí jako velmi nekonzistentní (Schneider, Norbert F., Diabaté, Sabine, Ruckdeschel, Kerstin, Lück, Detlev, Bujard, Martin, Dorbritz, Jürgen, Naderi, Robert, Schiefer, Katrin, 2021).

Schneider, Norbert F., Diabaté, Sabine, Ruckdeschel, Kerstin, Lück, Detlev, Bujard, Martin, Dorbritz, Jürgen, Naderi, Robert, Schiefer, Katrin (2021) potvrdili, že mladí lidé si přejí rodičovství, ale při navazování vztahů to není jejich očekávání. Dokonce ani při rozhodnutí sdílet společné bydlení a společnou domácnost odděleně od rodičů, není záměrem založení rodiny. Při vstupu do manželství hraje však prioritní záměr založení rodiny velkou roli. Výzkumy prokázaly, že současná mladá generace upřednostňuje samostatnost a finanční nezávislost. Emancipace a svoboda je u naprosté většiny mladé generace na prvním místě. Naprostá většina obyvatel se shoduje v názoru, že oba partneři by měli být výdělečně činní a na sobě nezávislí. Společné domácí práce by si měli mezi sebou dělit. Ohledně výchovy a péče o dítě se většina dotazovaných shodla v názoru, že matka má převést většinu času a zodpovědnosti. Tato naprostá většina nepřihlédla k okolnostem, že matka nejen přebírá veškerou zodpovědnost za dítě, ale stejně tak jako její partner je i ona zapojena do pracovního procesu a plní nejen rodinné, ale zároveň i pracovní povinnosti. Převážná většina respondentů sdílela názor, že muž není a neměl by být jediným samoživitelem rodiny, nýbrž oba partneři by měli přispívat do rodinného rozpočtu stejným dílem, tedy rovnocenným podílem.

Stejně tak dokazují Karwath, Claudia, Relikowski, Ilona, & Schmitt, Monja (2014), že věková hranice porodnosti stoupá. Budoucí rodiče své rodičovství důkladně zvažují a několik let dopředu plánují. Jsou si vědomi své budoucí zodpovědnosti a povinnosti, které jim narozením potomka nastanou. Studie potvrdila, rozšířenost názoru společnosti, že oba rodiče jsou rovnoměrně zodpovědní za péči, výchovu, vývoj a vzdělání společného dítěte. Stejně tak Hank, Karsten, & Steinbach, Anja (2021) jednoznačně potvrdili, že v rodině, stejně tak jako ve společných, nesezdaných institucích by měla platit rovnocenná dělba práce, tedy rozdělení si domácích prací a rozdělení si péči a výchovu o dítěte- děti.

Schneider, Norbert F., Diabaté, Sabine, Ruckdeschel, Kerstin, Lück, Detlev, Bujard, Martin, Dorbritz, Jürgen, Naderi, Robert, Schiefer, Katrin (2021) zjistili, že ve společnosti stále přetrvává tradiční role matky. 80 % respondentů se shoduje v tom, že by to měla být primárně matka, která v rodině přebírá zodpovědnost za péči o dítěte. Představa, že právě ona by měla věnovat dítěti více času, pomáhat se školní přípravou, vést dítě k zájmovým činnostem a k samostatnosti, je ve společnosti velmi silná. Názor na roli matky ve společnosti je velmi konfliktní. Na jedné straně panuje představa, že by se měla věnovat dítěti a na druhé straně ve společnosti převládá názor, že by měla stále pokračovat v zaměstnání a realizovat se v pracovním procesu. Stejně tak výsledky poukazují na silnou představu společnosti, že by partnerka neměla být závislá na svém partnerovi. Studijní závěry od Hank, Karsten, & Steinbach, Anja (2021) se shodují s výsledky Schneider, Norbert F., Diabaté, Sabine, Ruckdeschel, Kerstin, Lück, Detlev, Bujard, Martin, Dorbritz, Jürgen, Naderi, Robert, Schiefer, Katrin (2021), poukazují na stabilitu role matky. Je to právě ona, která se primárně stará o dítě nezávisle na čase a na společenských okolnostech jako je např. období pandemie. Dále autoři Schneider, Norbert F., Diabaté, Sabine, Ruckdeschel, Kerstin, Lück, Detlev, Bujard, Martin, Dorbritz, Jürgen, Naderi, Robert, Schiefer, Katrin (2021) poukazují na to, že většina respondentů očekává od otců větší integritu v rodinném dění. Shodují se v názoru, že pro zdravý vývoj dítěte je nezbytně nutné zapojení obou rodičů do rodinného života. Výzkum potvrdil neustále rostoucí trend tzv. nových otců, jimiž jsou ti, kteří se rovnoměrně podílejí na domácích pracích, zároveň se s plným nasazením angažují na péči a výchově dítěte, a to i přesto, že jsou zapojeni do pracovního procesu na plný úvazek.

V ohledu na sociální kontext rodiny, zejména na kontext velké rodiny bylo zjištěno, že rodiny s dvěma dětmi jsou vnímány jako „norma“. Rodina s třemi a více dětmi jsou považovány za velké rodiny. Velké rodiny mají ve společnosti negativní image (Schneider, Norbert F., Diabaté, Sabine, Ruckdeschel, Kerstin, Lück, Detlev, Bujard, Martin, Dorbritz, Jürgen, Naderi, Robert, Schiefer, Katrin, 2021). Dále bylo zjištěno, že negativní jev velkých rodin mizí, jsou-li porodní rozestupy delší než dva roky (Karwath, Claudia, Relikowski, Ilona, & Schmitt, Monja, 2014). Dále se výzkumy věnovaly sociálním kompetencím v mnohodětných rodinách. Respondenti byli dotazováni, zda považují děti z velkých rodin za „asociální“. Pouze malý počet respondentů s tímto tvrzením souhlasí.

Tím pádem se nepotvrdilo, že rodiče mnohodětných rodin se nedostatečně věnují svým potomkům. (Schneider, Norbert F., Diabaté, Sabine, Ruckdeschel, Kerstin, Lück, Detlev, Bujard, Martin, Dorbritz, Jürgen, Naderi, Robert, Schiefer, Katrin (2021). Jiné vysvětlení naskýtá výzkum od autorů Karwath, Claudia, Relikowski, Ilona, & Schmitt, Monja (2014). Potvrzuje, že děti z mnohačetných rodin, s třemi a více dětmi dosahují podprůměrných školních výsledků než jejich spoluvrstevníci z rodin s jedním až dvěma dětmi. Studie prokázala, že děti s více než dvěma sourozenci jsou znevýhodněny v osvojování si kompetencí. Současně nabízí i vysvětlení tohoto negativního dopadu na všeobecný vývoj osobnosti. Zmiňuje, že osvojování kompetencí úzce souvisí se zdroji, jenž jsou v rodině přístupné a z nichž může jedinec čerpat. Zdroj je ovlivněn vzděláním, zkušenostmi a přístupem obou rodičů. Mají-li rodiče dokončeno vysokoškolské vzdělání, nabízí možnost čerpat kompetence z vyššího intelektuálního a výchovného kapitálu. Studie dokázala, že rodiny s mnoha dětmi jsou ve většině případech založeny partnery, kteří dosáhli pouze základního vzdělání, tudíž, zdroj kompetencí v takových-to rodinách je limitován nebo omezen.

Výzkumy dokazují, že pořadí narození dětí má signifikantní vliv na sociální kompetence dětí. Karwath, Claudia, Relikowski, Ilona, & Schmitt, Monja (2014), zjistily, že prvorozené dítě je zvýhodněno. Zdroje investované do prvorozených jsou podstatně vyšší než zdroje investované do druhého a vícenarozených potomků. S příchodem druhého, třetího a dalšího dítěte do rodiny by se však zdroje měli rozdělit mezi sourozence. Vzdělání a výchova dětí úzce souvisí s finančním příjmem rodiny. Ten ovlivňuje možnosti výchovy, rozvoje mimoškolních aktivit a celkového rozšíření horizontu. I věkové rozestupy mezi sourozenci ovlivňují vývoj sociálních kompetencí. Bylo prokázáno, že věkový rozestup do dvou let je velkým přínosem pro zdravý a pozitivní vývoj všech sociálních kompetencí.

Oproti tomu, Karwath, Claudia, Relikowski, Ilona, & Schmitt, Monja (2014) odhalují významný pozitivní efekt u větších věkových rozdílů (více než šest let). Bylo potvrzeno, že děti s větším věkovým rozestupem těží z většího množství rodinných zdrojů. Grgic, Mariana, & Bayer, Michael (2015) zjistili, že starší sourozenci obohacují nejen své mladší sourozence, ale také své rodiče. Nejen svými moderními názory, ale i dynamickými návrhy k řešení problémů, svým optimismem, znalostí a zacházení s moderní elektronikou a počítačovými programy. Starší staví jakou-si laťku k dosažení cílů pro své mladší sourozence. Výzkum potvrdil domněnku: dokončí-li starší sourozenec středoškolské nebo dokonce vysokoškolské vzdělání, vede to automaticky k vysokým aspiracím rodičů na mladšího sourozence. Dále studie potvrdila, že sourozenecké vztahy pozitivně ovlivňují mladší sourozence.

Vzájemná komunikace a výměna názorů obohacuje dítě při osvojování si sociálních dovedností. Bádáním se také prokázalo, že děti vyrůstající se sourozenci mají vývojové výhody v empatii, sociálních dovednostech a ve strategii řešení konfliktů v zátěžových situacích. Děti se tak učí horizontálně (mezi sebou) různorodosti, solidaritě, pozitivnímu vycházení se svými vrstevníky, učí se přebírat nejen znalosti, ale i dovednosti, navazovat kontakty, motivují se navzájem, učí se intimně, blízkosti, toleranci, zacházení s frustracemi a moha dalšími, životem nastraženými situacemi. Sourozenecké děti ze svého vztahu vzájemně profitují. Starší pomáhá mladšímu s učením, vykazují si empatie a jeden druhému napomáhá vyvíjet sociální kompetence. Každý má své slabé i silné stránky. Např. Sestra napomůže bratrovi se slohovými úkoly, bratr naopak napomůže s matematikou nebo počítačovými programy. Mezi sourozenci se vyvíjí vzájemná symbiotická kooperace. Každý ze sourozenců zaujímá jednoznačnější sebepojetí. Chyb, kterých se rodiče mnohdy dopouštějí je, že své děti vzájemně porovnávají a srovnávají. Je-li jedno z dětí pozitivně vyzdvihováno, má to negativní vliv na dítě druhé. A nejen to, přílišné srovnávání může narušit i dobré sourozenecké vztahy, navodit rivalitu, konkurenci, nebo u jednoho z nich může dojít i k vývoji pocitu méněcennosti.

Schneider, Norbert F., Diabaté, Sabine, Ruckdeschel, Kerstin, Lück, Detlev, Bujard, Martin, Dorbritz, Jürgen, Naderi, Robert, Schiefer, Katrin (2021) zjistili, že mladí lidé ve věku 20-39 let nepreferují rodinu pouze s jedním dítětem. Ve společnosti jsou jedináčci vnímáni negativně, mají negativní image. Geserick, Christine, Dörfler, Sonja, & Kaindl, Markus (2013) potvrzují, že jedinci vyrostlí v rodině bez sourozence jsou vyspělejší v kognitivním vývoji a dosahují poměrně lepších výsledků než jedinci vyrostlí se sourozenci. Jedináčci mají rozdílné chování než osoby vyrostlí se sourozencem nebo sourozenci. Ve většině případech neuzavírají sňatky, v případě, že sňatek uzavřou, manželství je často bezdětné. Manželství jsou komplikovaná, nestabilní, dochází k časté rozvodovosti. Jedináčci jednájí liberálně než tradičně. Osoby vyrostlé v sourozeneckém vztahu se oproti jedináčkům rychleji seznamují, bez problému se integrují, snadněji navazují kontakty, komunikují bez ostychu a předsudků, mají trvalejší přátelské i stabilnější intimní vztahy s nižší rozvodovostí. Od problémů neutíkají, ale přistupují k nim otevřeně, reálně a nalézají snadněji pozitivní konstruktivní řešení na jejich rozuzlení.

V porovnání s výzkumem od autorů Karwath, Claudia, Relikowski, Ilona, & Schmitt, Monja (2014) jedináček přichází o život obohacený prezencí sourozence. Vyrůstá sám, bez sourozeneckého vztahu, přichází o možnost učit se od svého staršího nebo mladšího sourozence, nemá možnost naučit se přebírat zodpovědnost za druhého apod. Sociální kompetence jedince vyrostlého v rodině bez sourozence se liší od sociální kompetence osoby vyrostlé v rodině se sourozencem, nebo sourozenci.

## Diskuse

V této kapitole jsou interpretovány a diskutovány všechny relevantní výsledky. Hlavním cílem této práce je zkoumání, odlišnosti osoby vyrůstající se sourozencem, nebo sourozenci a osoby vyrůstající bez sourozence v ohledu na sociální kompetence. Sociální kompetence jsou nezbytné v každodenním životě a mohou také chránit před možným negativním vývojem. Jako zkoumáním sociálních kompetencí jsem si vybrala pět výzkumů z datového archivu německého sociálně vědního ústavu „*GESIS-Leibniz – Institut für Sozialwissenschaften*“. Výzkumy se lišily tématy, ale měly společné prvky, které jsem mezi sebou porovnávala.

Výzkum prokázal, že sociální kompetence osob vyrůstající se sourozencem, sourozenci a osob vyrůstající bez sourozence se v mnoha ohledech liší. Bylo prokázáno, že prostředí, v kterém jedinec vyrůstá ovlivňuje vývoj sociálních kompetencí. Pro zdravý vývoj dítěte je velmi důležitá přítomnost obou rodičů. Jak matka, tak otec hrají významnou roli ve výchově i ve vzdělání. Ke zdravému vývoji a k pozitivnímu pochopení generačních vztahů přispívá kladný vztah s prarodiči obou rodičů. Ve své sekundární analýze jsem zjistila, že tento ideální stav ale často neodpovídá realitě. V mnoha případech chybí v rodině přítomnost otce. To je zapříčiněno pracovní vytížeností, služebními cestami, prací na noční směny aj. Rozpory mezi partnery také vedou k tomu, že si otec vyhledává mimo rodinné aktivity. Například, sport, přátele, kluby, restaurační zařízení a jiné. Nepřítomnost otce může být zapříčiněno i nezájmem nebo rozchodem a rozvodem. Dítěti, vyrůstajícímu bez přítomnosti otce, chybí tak mužský vzor po celý jeho život. Nicméně, názory respondentů z analyzovaných výzkumů se shodují v tom, že oba rodiče by měli společně převzít zodpovědnost nejen za výchovu, ale i za vzdělání a celkový vývoj dítěte. V reálném životě je tomu ovšem tak, že matka přebírá skoro celou odpovědnost za péči o dítě, a kromě toho je sama výdělečně činná, je zapojena do pracovního procesu na plný úvazek, stejně tak jako její partner, a přesto na ni po zaměstnání čekají domácí povinnosti včetně úklidu, praní a vaření.



Ze sekundární analýzy dat jsem zjistila, že se liší sociální kompetence jedinců z malých a z velkých rodin. Za malé rodiny jsou považovány rodiny s jedním až dvěma dětmi. Za velkou rodinu považuje společnost rodinu s třemi a více dětmi. Dvoudětné rodiny jsou považovány za ideální model. Velké rodiny mají ve společnosti negativní image. To je ovlivněno předsudkem, který zastává názor, že rodiče mnoha dětí nejsou schopni věnovat všem svým dětem dostatečnou pozornost a investovat do nich takový kapitál jako rodiče jednoho nebo dvou dětí.

Jedinci z mnohodětných rodin jsou obohaceni svými sourozenci. Bylo zjištěno, že významnou roli v získávání kompetencí hraje výše vzdělání rodičů. Rodiče s vysokoškolským vzděláním jsou schopni poskytnout svým dětem širokou škálu zdrojů k získání širokého spektra kompetencí. Lidem s vysokoškolským vzděláním jsou automaticky přístupny zaměstnání umožňující vyšší, až nadprůměrné příjmy. Tento aspekt samozřejmě ovlivňuje možnosti získávání kompetencí. Rodiče mohou bez rozpaků umožnit dítěti koníčky, které pro rodiny s nižšími příjmy, s více dětmi nejsou dostupné. Děti rodičů s nižším školním vzděláním s několika sourozenci jsou ochuzeni o zdroje, které mohou ovlivnit jejich vývoj. Většina takových dětí má malé vzdělávací aspirace. Je známo, že dokončí-li prvorozené dítě středoškolské nebo vysokoškolské vzdělání, očekává rodič stejný výsledek od svého druhorozeného potomka. Vysoko nasazená laťka ovlivňuje aspirace nejen rodičů ale i sourozence.

Osoba vyrůstající se sourozenci se učí v rodině důležitým aspektům života, jako například solidaritě, vycházení se svými sourozenci, přebírání zodpovědnosti o své mladší sourozence. Ze sekundární analýzy dat vyplývá, že osoba vyrůstající se sourozenci má větší frustrační toleranci a umí pozitivněji řešit konflikty v zátěžových situacích. Důležitý vliv má také pozice jednotlivce v rodině. Prvorození jsou v mnoha případech zvýhodněny. Jsou to oni, které po nějakou dobu byli jediným dítětem v rodině, a tak získali nesdílenou pozornost od svých rodičů. Po příchodu druhého dítěte se o pozornost rodičů musí se svým sourozencem dělit. Ve své sekundární analýze jsem zjistila, že pokud jsou věkové rozdíly mezi sourozenci menší než dva roky, má to negativní vliv na vývoj jedince. Jsou-li věkové rozdíly větší než šest let ovlivňuje to jedince pozitivně.

Dítěti vyrůstajícímu v rodině samo, je umožněn přístup k mnoha zdrojům pro vývoj kompetencí. Veškerá pozornost je věnována pouze jednomu jedinci. Výchova je lehce kontrolována a manipulována. Rodiče se jedináčkovi, kterého si dlouho přáli plně věnují a jeho prosperita je pro ně velmi důležitá, a proto neváhají obětovat cokoli a nehledí na výši investice. Jedináček se vyskytuje převážně v prostředí dospělých lidí, jeho vědomosti, znalosti i slovní projevy jsou silně ovlivněny prostředím v kterém žije. Následky mohou být různého charakteru. Na vývoj jedince mohou mít jak pozitivní, tak negativní vliv. Některým jedincům chybí komunikace se svými vrstevníky, na své okolí působí příliš vyspěle, což může vést k problému navazování kontaktů a k obtížné integraci se do kolektivu. Pozitivně mohou být jedinci ovlivněni v tom, že myslí hlavou dospělého, jsou tedy na svůj věk zralejší než jeho vrstevníci. Takoví jedinci pomáhají slabším v řešení konfliktů i v řešení složitějších úkolů.

Z komparace získaných dat se mi podařilo zjistit, že jsou osoby vyrůstající bez sourozenců vyspělejší a mají lépe vyvinuté kognitivní schopnosti a dosahují lepších výsledků ve škole než osoby vyrůstající se sourozenci. Nicméně jsou ochuzeni o řadu zkušeností a zkušebním zázemím, ve kterém si své sociální chování mohou osvojit. Tyto děti jsou často přetěžovány a přehýčkaný, jelikož musí plnit sny a očekávání svých rodičů. Ve většině případech tyto očekávání vyvolávají hádky a rozpory mezi rodiči. Výchova je tak negativně narušena.

Zjištění sekundární analýzy dat potvrdily, že se osoby vyrůstající bez sourozenců chovají jinak v životě než osoby vyrůstající se sourozenci. Jsou často bezdětní, neuzavírají sňatky a častěji se rozvádí, což indikuje nestabilitu ve vztazích. Výsledky získané pomocí sekundární analýzy dat se ovšem vztahují jen na německou populaci, nelze je tedy generalizovat.

Určitým nedostatkem, který shledávám ve své práci, jsou rozdílná věková omezení, kvůli kterým není možno pracovat u všech výzkumných otázek se stejnou věkovou populací. Jedináčky lze zkoumat pouze v retrospektivním pojetí, to znamená až v dospělosti, neboť se může stát, že do rodiny vstoupí sourozenec. Buďto se narodí vlastní potomek nebo rodina bude obohacena prostřednictvím adopce. Do výzkumů jsou zařazeny také nesourodý sourozenec (rozvod – sourozenec se přistěhuje spolu s novým partnerem, kterého jedinec dříve neměl), což zkresluje výzkum.

## Závěr

Cílem práce bylo zjistit, jaké jsou rozdíly mezi jedináčky a dětmi, které mají sourozence. Současně se také zjišťovalo, jak na jejich kompetence působí rodina a výchovné prostředí, v němž vyrůstají a žijí, včetně sociálního kontextu. V dnešní době čím dál více lidí vyrůstá bez sourozenců, ačkoliv ideálním a ve většině zastoupeným je stále model s dvěma dětmi. O jedináčcích existuje spousta předsudků vzhledem k jejich sociálnímu chování. Zkoumala jsem do hloubky, jak se liší jedinci vyrostlí bez sourozence od jedinců vyrostlých se sourozencem nebo sourozenci ve svém sociálním chování. Zabývala jsem se otázkou jak pozice sourozeneckých dětí ovlivňuje sociální dovednosti a jakým způsobem přispívá rodina a společenská situace v době pandemie SARS-COV-2 k sociálním kompetencím dítěte.

Pojem „sociální kompetence“ se výrazně objevuje v současné době v odborné literatuře. Co se pod ním rozumí není snadné definovat. Například Groeben, Stradelman a von Klitzing (2008, s. 89) definují sociální kompetenci jako: „...in sozialen Interaktionen seine eigenen Ziele zu erreichen und Bedürfnisse zu befriedigen und gleichzeitig die Ziele und Bedürfnisse von anderen zu berücksichtigen“. Oproti tomu, Caldarella a Merrell (1997) definují sociální kompetenci v ohledu na děti a vrstevníky: „Fähigkeit zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen“.

Nedostatek sociálních kompetencí vede v mnoha životních situacích ke značným ztrátám. Jedná se například o ztráty ve vztazích s vrstevníky. Tento aspekt má negativní emocionální dopad (Perren, Groeben, Stadelmann, von Klitzing, 2008). Mimo jiné sociální kompetence jsou důležitým předpokladem v pracovním životě a mohou mít negativní vliv na kariéru jedince. Autoři Mann a Schultze (2004) popisují nekompetentního jedince jako jedince, který nemá přiměřenou reakci v sociálních situacích. Sailes a Kisons (2002) popisují deficit sociálních kompetencí na třech úrovních: kognitivní, emocionální a motorické. Autoři přisuzují kognitivním ztrátám příčinu toho, že děti získávají mylnou myšlenku, v níž pociťují nevstřícnost a nepřátelství svého okolí vůči nim.

Na emocionální úrovni hrají hlavní roli sociální nejistoty, ale mohou se objevit také sociální strachy nebo pocit bezmoci. Zejména nekompetentní děti se po motorické stránce rychle stahují a nechají se ovládat ostatními dětmi. Vyznačují se také tím, že mají tendenci mluvit tiše a nezřetelně, případně udržují vyhýbavý kontakt očí s ostatními dětmi.

Na základě těchto znalostí, je nezbytné sociální kompetence již u mladých lidí preventivně podporovat a posilovat, aby se předešlo případným problémům ve vývoji. Hinsch a Pflingsten (2007) přispívají ve velkém měřítku k tématu sociálních kompetencí. Oba autoři předpokládají, že psychické zdraví, životní kvalita a seberealizace, zejména se schopností kontaktovat ostatní a zároveň realizovat své vlastní cíle, úzce souvisí se sociálními kompetencemi. Podle Hinsch a Pflingsten (2007, s. 3) lze sociální kompetenci vysvětlit takto: „*die Fähigkeit eines Menschen ist, angemessene Kompromisse zwischen eigenen Bedürfnissen einerseits und sozialer Anpassung andererseits zu finden*“.

Z těchto podkladů jsem zkoumala pět výzkumných zahraničních studií dostupné na sociálně vědeckém ústavu v Německé spolkové Republice: „*GESIS-Leibniz Institut für Sozialwissenschaften*“. Vybrané výzkumy se týkaly sociálního kontextu v rodině, včetně role matky, role otce a sociálních kompetencí z pohledu na mnohodětné rodiny. Jednalo se o rozdělení domácích prací, o péči o dítě, o dopady SARS-COV-2, o pozici dítěte v rodině a vlivu věkových rozdílů na vývoj sociálních kompetencí. Studie objasnila, jakým způsobem jsou děti vyrůstající se sourozenci obohaceny a jak se liší osoby vyrůstající se sourozenci v jejich sociálním chování od osob vyrůstajících bez sourozenců.

Ve své sekundární analýze dat jsem použila výzkumy, které zkoumaly odpovědi velkého počtu respondentů. A sice, jednalo se o studie, které zahrnují výpovědi dotazovaných v počtu od 2.395 až po 5 tisíc. Z tohoto důvodu jsem se zaměřila pouze na pět vybraných výzkumů, které jsem mezi sebou porovnála a vytvořila tím jednu vlastní studii.

Výsledky sekundární analýzy dat ukazují, že matka je primární a důležitou osobou v životě dítěte, o které pečuje, pomáhá mu s domácími úkoly a podporuje jeho zájmovou a sportovní činnost. Její důležitost stoupá o to víc, nastane-li rozvod. Porozvodovou péčí o dítě přebírá ve většině případech pouze matka. Na druhé straně role otce v rodině je také velmi důležitá. Matky zažívají v současnosti jakýsi tlak společnosti. Jsou konfrontovány s vnitřním konfliktem týkající se jejich zodpovědnosti starat se o dítě a všechno co k tomu náleží. Na druhé straně ovšem čelí pracovním povinnostem a s tím i spojenou realizací sama sebe. Dítě potřebuje ke svému zdravému vývoji oba rodiče. A to jak matku, tak i otce. Otcové jsou v současné době často v rodině nepřítomni. Je to zapříčiněno buď-to z důvodu pracovního zatížení nebo z lhostejnosti nebo je důvod rozchod či rozvod. Nicméně, jsem zjistila pomocí sekundární analýzy dat, že se pohled na otcovství mění. Stále více se rozvíjí trend tak zvaných „nových otců“, kteří přebírají odpovědnost za své děti a podporují už před narozením dítěte svou partnerku emocionálně i materiálně.

Ve společnosti převládá představa, že by se oba rodiče měli rovnoměrně starat o své potomky. Ve skutečnosti jsou to ale matky, které se starají o dítě a otcové plní své pracovní povinnosti uživit rodinu. V době pandemie SARS-COV-2 se tento způsob dělby práce nemění. Je to především matka, která nese zodpovědnost za péči o děti. V rámci rodinného kontextu jsem také zkoumala velké rodiny s více dětmi. Zjištěním vyplývá, že sice mají ve společnosti velmi negativní image, ale mnohodětná rodina sociální kompetence dětí nikterak neovlivňuje. Dále záleží také na pozici dítěte, kterou v rodině zaujímají. Prvorození jsou často svou pozicí zvýhodněni. Čerpají z více zdrojů, jak finančních, tak emocionálních. Ti jim napomáhají lépe se socializovat. Pokud přichází do rodiny další dítě, tak se tyto zdroje musí mezi sourozenci rozdělit. Vědecky bylo prokázáno, že sourozenci od sebe navzájem čerpají, dělí si mezi sebou znalosti, názory, zkušenosti a vědomosti. Dále jsem vědecky prokázala, že starší dítě, které vyrůstá se sourozenci, čerpá z bohatých interakčních zkušeností, předává své zkušenosti a vědomosti mladšímu sourozenci. Děti se od sebe učí navzájem. V ideálním případě jeden obohacuje druhého. O tyto zkušenosti jsou osoby vyrůstající bez sourozence ochuzeni. Ve srovnání s nimi, osoby vyrůstající se sourozenci mají větší frustrační toleranci, dokáží pozitivně řešit konflikty v krizích a jsou velmi solidární. Jedináčci oproti tomu mají ve společnosti velmi negativní image. Jejich vztahy jsou často nestabilní. Nejsou schopni navázat rychleji kontakty s jinými lidmi, častěji se rozvádějí a jsou v mnoha případech bezdětní. Kromě toho přichází o řadu sourozeneckých zkušeností, výměnu názorů a zážitků, neboť žádné sourozence nemají. Nejsou příliš solidární a zodpovědní, jako osoby vyrůstající se sourozenci.

Do přílohy zpracované diplomové práce přikládám komparaci předmětů výchovy ke zdraví ve Spolkové republice Německo a České republice se záměrem poukázat na možnosti zlepšení výchovy mladé generace. Vedle primární socializace působí i sekundární socializace ve vzdělávacích institucích. Informace získané pomocí těchto předmětů může přispět k lepšímu pochopení vztahů v rodině a větší harmonizaci.

## Použitá literatura a zdroje

- ADLER, A. *Wozu leben wir*, Frankfurt am Main: Fischer (1979). ISBN 9783596267088.
- ADLER, A., *Neurosen. Fallgeschichten zur Diagnose und Behandlung*. Frankfurt am Main: Fischer (1981). ISBN 9783596267354.
- ADLER, A., *Der Sinn des Lebens*. Frankfurt am Main: Fischer (1973). ISBN 9783866471962.
- ALT, Christian (Hg.). *Kinderleben-Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen: Band 1: Aufwachsen in Familien*. Springer-Verlag, 2005.
- ARCHAN, Sabine; TUTSCHEK, Elisabeth. Schlüsselqualifikationen: Wie vermittele ich sie Lehrlingen. *Vienna: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft*, 2002.
- BANK, S, KAHN, M. *Geschwister-Bindung*. Paederborn: Junfermann, 1989. ISBN 9783423350723.
- BELZ, Horst; SIEGRIST, Marco. *Kursbuch Schlüsselqualifikationen: ein Trainingsprogramm*. Lambertus-Verlag, 2000.
- BETHKE-BRENKEN, I., BRENKEN, G. *Mut zur Patchworkfamilie. So gelingt das neue Miteinander*. Ernsr Reinhardt Verlag: München, 2011. ISBN 978347022274.
- BOWLBY, John; AINSWORTH, Mary. The origins of attachment theory. *Attachment theory: Social, developmental, and clinical perspectives*, 2013, 45. Jg., Nr. 28, S. 759-775.
- BRACONNIER, Alain. *Mutterliebe: warum Söhne starke Mütter brauchen*. DVA, 2006.
- BRTNÍKOVÁ, Marta. *Svět muže, ženy a jejich dětí*. Horizont, 1991.
- BUIST, Kirsten L., et al. Developmental patterns in adolescent attachment to mother, father and sibling. *Journal of youth and adolescence*, 2002, 31. Jg., Nr. 3, S. 167-176.
- CALDERELLA, P., MERREL, K., W. Common Dimension of Social Skills of Children and Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviors. *School Psychology Review*, 26 (2), 264-278, 1997.
- DÜNGEN, D. *Entwicklung der sozialen Kompetenz in der offenen Kinderarbeit*. Hamburg: LIT Verlag, 2007.
- DUNN, J. (2000). State of the art: Siblings. *The Psychologist*, 13(5), 244–248.
- DUNN, J., PLOMIN, R., *Warum Geschwister so verschieden sind*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1996.

- DURKHEIM, Emile. *Education and sociology*. Simon and Schuster, 1922.
- FORER, L., STILL, H., „*Erstes, Zweites, drittes Kind ... Welche Bedeutung hat die Geschwisterfolge für Kinder, Eltern, Familie?*“, Hamburg Rowohlt Tb., 1982. ISBN 978-3499172711
- FREUD, S., „*Neue Folgen der Vorlesungen zur Einführung in die Psychologie*“  
Gesammelte Werke, Frankfurt, 1972. ISBN 3100227131.
- FRICK, J., *Ich mag dich – du nervst mich! Geschwister und ihre Bedeutung für das Leben*. Hogrefe AG, 2015. ISBN 978-3-456-85571-4.
- FRICK, J., *Ich mag dich du nervst mich! Geschwister und ihre Bedeutung für das Leben*, Bern: Hans Huber, 2006.
- FUHRMAN, W., BUHRMESTER, D., *Children´s perceptins of the qualities of sibling relationships*. *Child Development*, 56, 448-461 (1985).
- FÜR SCHULQUALITÄT, Staatsinstitut; MÜNCHEN, Bildungsforschung. LehrplanPLUS Bayern. URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de> und URL: <https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/schule-und-gesellschaft/migration-interkulturelle-kompetenz/fluechtlinge/sprachfoerderung/sprachsensiblerunterricht/>[Stand: 02.07. 2020].
- Geserick, Christine, Dörfler, Sonja, & Kaindl, Markus (2013). Sind Einzelkinder anders? GGS-Daten für Österreich, Norwegen, Frankreich und Russland. urn:nbn:de:0168-ssoar-57929-6.
- GIESEKE, H., *Die Zweitfamilie. Leben mit Stiefkindern und Stiefvätern*. Klett- Cotta: Stuttgart, 1. Aufl., 1987. ISBN 9783426079331.
- GOLEMAN, Daniel, *EQ2. Der Erfolgsquotient*. 5. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2008.
- GOLEMAN, Daniel. *Emotionale Intelligenz – Zum Führen unerlässlich*. In: Harvard Business Manager. Band 21. Heft 3/1999. S. 27-36, 1999.
- Grgic, Mariana, & Bayer, Michael (2015). Eltern und Geschwister als Bildungsressourcen? Der Beitrag von familialem Kapital für Bildungsaspirationen, Selbstkonzept und Schulerfolg von Kindern. In: *Zeitschrift für Familienforschung*, 27, 2015, 2, 173-192. urn:nbn:de:0168-ssoar-445452.
- GSH. (1903). Child Study at Clark University. An Impending New Step. *The American Journal of Psychology*, 96-106.

- HALEY, J., „*Problem solving therapy*“, Bass, San Francisco, 1976. *Psychiatric Services*, 28(9), pp. 704-705.
- Hank, Karsten, & Steinbach, Anja (2021). The virus changed everything, didn't it? Couples' division of housework and childcare before and during the Corona crisis. *In: JFR - Journal of Family Research*, 33, 2021, 1, 99-113. <https://doi.org/10.20377/jfr-488>
- HAŠKOVÁ, Hana; DUDOVÁ, Radka; POSPÍŠILOVÁ, Kristýna. Kde se berou jedináčci? Faktory související s jednodětností v ČR. *Demografie*, 2019, 61. Jg., Nr. 2, S. 93-110.
- HECHENLEITNER, Andrea; SCHWARZKOPF, Karin. Kompetenz... mehr als nur Wissen. *München (letzte Prüfung 1 Juni 2015)*, 2006.
- HEISTERKAMP, G. *Geschwisterkonstellationen*. In R. Brunner (Hrsg.) *Wörterbuch der Individualpsychologie* (s. 204-206). München-Basel: Reinhardt, 1995. ISBN 9783534245499.
- HERBERT, Martin. *Soziale Kompetenz: den Umgang mit anderen üben*. Huber, 1999.
- Hetherington, E. M. (1994). Siblings, family relationships, and child development: Introduction. *Journal of Family Psychology*, 8(3), 251–253. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.8.3.251>
- HINSCH, R., PFINGSTEN, U. *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK)*. Weinheim: Beltz, 2007.
- JERUSALEM, Matthias; KLEIN-HEßLING, Johannes. Soziale Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie*, 2002, 210. Jg., Nr. 4, S. 164-174.
- JONES, G., ADAMSON, L. B., Language use in mother-child and mother-child-sibling interaction. *Child Development*, 58, 356-366, 1987.
- JUGERT, G., REHDER, NOTZ, A., PETERMANN, P., PETERMANN, F. *Soziale Kompetenz für Jugendliche*. Weinhheim und München: Juventa Verlag, 2007.
- JUNG, Carl, Gustav, *Gesammelte Werke*. Walter-Verlag, Düsseldorf, Band 4: *Freud und die Psychoanalyse*. Kap. IX: „Versuch einer Darstellung der psychoanalytischen Theorie“, § 305, 1995.
- KANNING, U. P. *Soziale Kompetenz-Definition, Strukturen und Prozesse*. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 154-163, 2002.
- Karwath, Claudia, Relikowski, Ilona, & Schmitt, Monja (2014). Sibling structure and educational achievement: how do the number of siblings, birth order, and birth spacing affect children's vocabulary competences?. *In: Zeitschrift für Familienforschung*, 26, 2014, 3, 372-396. urn:nbn:de:0168-ssoar-428510.



- KASTEN, H., *Einzelkinder und ihre Familien*. Göttingen: Hogrefe, 2007.
- KASTEN, H., *Geschwister. Vorbilder, Rivalen, Vertraute*. München: Reinhardt, 2003. ISBN 9783497016563.
- KEMPPAINEN, L. et al. The one-child family and violent criminality: A 31- year follow-up study of the Northern Finland 1966 birth cohort. *American Journal of Psychiatry*, 158, 960-962, 2001.
- KERN, Christine. Bindung, Sozialverhalten und Selbstkonzept in der Übergangssituation des Schuleintritts. *Abgefragt am*, 2005, 10. Jg., S. 2009.
- KLAGSBRUN, F. *Der Geschwisterkomplex: Liebe und Haß, Rivalität und Zusammenhalt – ein Leben lang*. München: Heyne, 1997. ISBN 9783821811543.
- KUČÍREK, Jiří. Primární láska a pojetí základní poruchy podle Michaela Balinta Primary Love and Concept of Basic Failure According to Michael Balint. *Prof. PhDr. Karel Paulík, CSc.*, S. 528.
- LAIREITER, Anton-Rupert; LAGER, Caroline. Soziales Netzwerk, soziale Unterstützung und soziale Kompetenz bei Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 2006, 38. Jg., Nr. 2, S. 69-78.
- LEMAN, K., *Geschwisterkonstellationen. Die Familie bestimmt ihr Leben*. München: mvg, 2014.
- LEMAN, Kevin. *Verwandeln Sie Ihr Kind in fünf Tagen: Wie Sie die Ansichten, das Benehmen und den Charakter Ihres Kindes in fünf Tagen ändern*. LUQS-Verlag, 2008.
- LEMAN., K., *Geschwisterkonstellation. Die Familie bestimmt ihr Leben*. München: mgv, 2014. ISBN 9783636070074.
- LERSCH, P., *Aufbau der Person* (8. überarbeitete Auflage). München: Barth, 1962.
- LEY, K., *Geschwisterbande: Liebe, Hass und Solidarität*. Düsseldorf, Zürich: Walter, 2001.
- LIPOVETSKÝ, G. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. V čes. Jay. Vyd. 1. Praha: Prostor, 1998. ISBN 8085190745.
- MALÁ, Lenka; ŠULOVÁ, Lenka. VÝZNAM RODINY V PROCESU AKULTURACE. *Ceskoslovenska Psychologie*, 2017, 61. Jg., Nr. 2.
- MANNS, M., SCHULTE, J., Soziale Kompetenz. In F. Petermann (Hrsg.), *Studien zur Jugend – und Familienforschung* (s. 53-125). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- MATĚJČEK, Z., *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, rádci pro rodiče a vychovatele, 1994. ISBN 80-85282-83-6.

- MATZNER, Michael. Vaterschaft nach der Scheidung–Die Perspektive der Väter. *querelles-net*, 2004, Nr. 14.
- MAYR, Andrea. *Wirkungsanalysen im Kontext der Sozialen Arbeit: eine empirische Studie zur Performance von arbeitsmarktintegrativen und ökologisch orientierten Betrieben und Projekten in der Steiermark als Grundlage für die Entwicklung organisationsspezifischer Wirkungsanalysen/ingereicht von Andrea Mayr*. 2012. Doktorarbeit. Graz.
- MŠMT. Rámcově vzdělávací programy pro gymnázia (RVPG). Dostupné z: <https://www.edu.cz/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/> (14.03.2022)
- MUMMENDEY, H.D. *Psychologie der Selbstdarstellung*. Göttingen: Hogrefe Verlag, 1995.
- NAVE-HERZ, R., FELDHAUS; M., „*Geschwisterbeziehungen*“ in Familie und Gesellschaft, hrsg. v. F. Busch und R. Nave-Herz, Oldenburg (BIS), S. 111- 124. ISBN 3-8142-0960-5.
- PAETZOLD, M., *Familienentwicklungspsychologie*; München (1992). ISBN 3-928036-78-5.
- PERREN, S., GROEBEN, M., STADELMANN, S., VON KLITZING, K., Kompetenzen: Auswirkungen auf das emotionale Befinden. In
- PETERMANN, F., KOGLIN, U., NATZKE, H., VON MARÉES, N., *Verhaltenstraining in der Grundschule: Ein Präventionsprogramm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe Verlag, 2007. ISBN 978-3801720179.
- PETRI., H., *Geschwister. Liebe und Rivalität. Die längste Beziehung unseres Lebens*. Stuttgart: Kreuz (2014). ISBN 9783783121261.
- PETRMANN, F., PTERMANN, U., *Training mit aggressiven Kindern*. München: Psychologie Verlagsunion, 1990.
- POORTMAN, A., VOORPOSTEL, M., *Parental Divorce and Sibling Relationships*. *Journal of Family Issues*, 30, 74-91 (2009).
- PROKOP, Jiří. AS Neill a jeho škola svobodné výchovy v Summerhillu. *Theatrum historiae. 1*, 2006, 2006.
- QUALIFIKATIONSRAHMEN, Arbeitskreis Deutscher. Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. 2011. URL: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de>, 2016.

- ROLFF, H. G., ZIMMERMANN, P., „*Kindheit im Wandel – Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter*“, 2. Aufl., Weinheim. 1992. ISBN 3-40734103-2.
- ROTH, Heinrich. *Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Schroedel, 1971.
- RUFO, M. *Geschwisterliebe. Geschwisterhaß*. München: Piper (2005). ISBN 9783492244565.
- RUSSELL, Alan; SAEBEL, Judith. Mother–son, mother–daughter, father–son, and father–daughter: Are they distinct relationships?. *Developmental review*, 1997, 17. Jg., Nr. 2, S. 111-147.
- SAILE, Helmut; KISON, Kerstin. Erfassung sozialer Unsicherheit bei Kindern: Situative Aspekte und Verarbeitungsebenen. *Diagnostica*, 2002, 48. Jg., Nr. 1, S. 6-11.
- SCHACHTER, F.F., STONE, R.K., *Practical Concerns about Siblings: Bridging the Research Gap*. New-York: Haworth Press, 1987.
- Schneider, Norbert F., Diabaté, Sabine, Ruckdeschel, Kerstin, Lück, Detlev, Bujard, Martin, Dorbritz, Jürgen, Naderi, Robert, Schiefer, Katrin (2021). Familienleitbilder in Deutschland (FLB II) - Welle 2. . *Datenfile Version 1.0.0*, <https://doi.org/10.7802/2246>.
- SCHUMANN-GLIWITZKI, B., MEIER,S., *Schwierigkeiten und Chancen von Stieffamilien. Eine qualitative Erforschung der spezifischen Familienrealität*. Edition Marhold, Wissenschaftsverlag Volker Spiess: Berlin. ISBN 9783825824471.
- SEIFFGE-KRENKE, Inge. Väter und Söhne, Väter und Töchter. In: *Forum der Psychoanalyse*. Springer-Verlag, 2001. S. 51-63.
- SICHLER, Axel. *Die vaterlose Gesellschaft und ihre Folgen: Der Mangel an Vaterfiguren in der institutionellen Erziehung*. Diplomica Verlag, 2014.
- SOHNI, H., *Geschwisterbeziehungen in Familien, Gruppen und in der Familientherapie*. Göttingen: Vandenhoeck und Rupprecht, 2004.
- SOLLOWAY, F. J., „*Der Rebell in der Familie – Geschwisterrivalität, kreatives Denken und Geschichte*“ Band 75564 von Siedler Taschenbuch, Goldmann, Berlin, 1999. ISBN 9783886806270.
- TEUBNER, M., „*Brüderchen komm tanz mit mir ... Geschwister als Entwicklungsressource für Kinder?*“ In: Alt, C. (Hrsg.): *Kinderleben – Aufwachsen*

zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 1: Aufwachsen in Familien.  
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, s. 63-98.

TOMAN, W., „*Familienkonstellationen und ihre Störungen: Ihre Wirkungen auf die Person, ihre sozialen Beziehungen und die nachfolgende Generation*“, Stuttgart: Enke 1973. ISBN 978343202286.

VEESER, Nicole, *Emotionale Kompetenz als Weiterbildungsziel. Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Ökonomie*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller, 2007.

VEITH, Peter. *Jedes Kind braucht seinen Platz: Geschwister in der Familie*. Herder, 2000.

VISHER, E., VISHER, J., *Stiefeltern, Stiefkinder und ihre Familien. Probleme und Chancen*, Psychologie-Verlag-Union: Weinheim, 2. Aufl, 1995. ISBN 9783621270311.

WALDEN, Jan; WALTNER, Roland. Wer ist eigentlich sozial kompetent. *Abgefragt am*, 2001, 10. Jg., S. 2009.

WHITEHEAD, Alfred North. The aims of education. *Daedalus*, 1959, 88. Jg., Nr. 1, S. 192-205.

WINKLER, Anita. *Soziale Kompetenz in der Pflege: Ihr Platz im Regelwerk der Institution Krankenhaus/vorgelegt von Anita Winkler*. Doktorarbeit. Graz.

## Seznam obrázků, tabulek a grafů

### Seznam obrázků

Obrázek č. 1: <i>školský vzdělávací systém v SRN</i> .....	V
Obrázek č. 2: <i>školský vzdělávací systém v ČR</i> .....	XIX

### Seznam tabulek

Tabulka č. 1: <i>skutečné já, ideální já</i> .....	13
Tabulka č. 2: <i>emoční kompetence a emoční inteligence</i> .....	16
Tabulka č. 3: <i>věkové rozdíly sourozenců</i> .....	48
Tabulka č. 4: <i>obsah tělesné výchovy v SRN</i> .....	VIII
Tabulka č. 5: <i>obsah biologie v SRN</i> .....	XI
Tabulka č. 6: <i>obsah chemie v SRN</i> .....	XIII
Tabulka č. 7: <i>obsah sociální nauky v SRN</i> .....	XV
Tabulka č. 8: <i>obsah chemie v SRN</i> .....	XIII
Tabulka č. 9: <i>obsah osmého ročníku v ČR</i> .....	XXV
Tabulka č. 10: <i>obsah devátého ročníku v ČR</i> .....	XXVII

### Seznam příloh

Příloha č. 1: <i>Komparace předmětu výchova ke zdraví v SRN a ČR</i> .....	I
--	---

## **Příloha 1. Komparace předmětu výchova ke zdraví v SRN a ČR**

Zacházení se zdravím svým a zdravím druhých představuje dílčí oblast každodenních dovedností. Zdraví a prevence jsou nedílnou součástí školního vzdělávání a napomáhají k podpoře duševního, fyzického a sociálního zdraví. Podpora zdraví je součástí osvojování každodenních dovedností, životosprávy, prevence a rozvoje zdravého životního stylu.

Smyslem přílohy je úzká souvislost a provázanost primární a sekundární socializace. Kde jinde, než v tomto předmětu se dítě učí o rodině, zdraví a prevenci? Zdraví a prevence je základem dobré situovanosti v rodině.

Kompetence v této oblasti si žáci osvojují četné dovednosti, které jsou uvedeny v osnovách jednotlivých předmětů. Na základě toho se odkazuje na tyto kompetence:

- Pochopení základní stavby a funkce lidského těla, rozvíjení postojů a jednání důležité pro zdravý životní styl
- Pochopení významu pohybové aktivity a rozvoje motoriky
- Ovládání jednoduché strategie relaxace a seberegulace (například při zvládnání hněvu)
- Sebepojetí a s ním spojené vypořádání se s vlastními silnými a slabými stránkami, vývoj dlouhodobého pozitivního sebeobrazu
- Být pozorní k pocitům a potřebám svému okolí, rozvíjet empatii, solidaritu, toleranci a ochotu pomáhat
- Rozpoznávání konfliktů a schopnosti konfliktu konstruktivně řešit
- Rozpoznávání potřeby první pomoci a schopnost provádět její cílená opatření

## **Výchova ke zdraví v Bavorsku**

Nejprve, než se začnu zabývat s komparací předmětu „výchova ke zdraví“ Spolkové republiky Německa, tedy konkrétně Bavorska a České republiky, objasním školní systém v SRN se zaměřením na Spolkovou republiku Bavorska:

### **Primární úroveň**

Základní škola je povinnou školou pro všechny děti, které dovršily šesti let. V Bavorsku po ukončení čtvrté třídy obdrží rodič přechodové potvrzení, pro jaký typ školy je jeho dítě způsobilé (vlastní zdroj).

### **Nižší sekundární stupeň**

Po absolvování čtvrté třídy jsou děti v SRN rozděleny podle doporučení do třech škol – „Gymnasium“, „Realschule“ a „Mittelschule“. Studium na „Mittelschule“ končí devátým nebo desátým ročníkem. Desátý ročník je dobrovolný. Základní školy umožňují svým absolventům dokončit základní všeobecné vzdělání. Ti jsou tak připraveni pro praktickou profesní přípravu. Na „Realschule“ se žáci učí až do deváté nebo desáté třídy. Jak dlouho zde mohou zůstat je ovlivněno jejich výsledky. Tyto školy umožňují dosažení všeobecného vzdělání bez maturitní zkoušky. V současné době jsou žáci rozdělováni do dvou skupin. První je tak skupina „Mittelschulniveau“, kde jsou žáci velmi slabí, dosahující podprůměrných výsledků. Jsou to většinou žáci, kteří na základních školách dosáhli průměru horšího než 3,5, kteří by měli podle dřívějších pravidel dále pokračovat pouze na základní škole. Vzhledem k tomu, že již není povinen průměr známek ze základní školy, nýbrž postačí doporučení, rodiči nejsou povinni toto doporučení akceptovat. Rodič, který doporučení nerespektuje, velmi často přecení výkonnost svého dítěte a volí pro své dítě vyšší stupeň, než kterému dítě odpovídá. Tyto děti často během studia přestupují na jiné školy, buď základní nebo speciální. Zůstanou-li nadále, i přes špatné, podprůměrné výsledky, ukončují „Realschule“ s devátou třídou s konečným výsledkem ukončení základního vzdělání „Mittelschulabschluss“. Druhá skupina je skupinou „mittleres Niveau“. Do ní jsou zařazováni žáci, kteří dosahují průměrných a nadprůměrných výsledků. Do této skupiny se většinou řadí děti, jež dostali doporučení na „Realschule“ nebo „Gymnasium“. Dítě, které dostalo doporučení na gymnázium, je buď rodičem podceněno, nebo rodič chce svému dítěti vzdělávací cestu ulehčit, a proto se rozhodne pro studium na „Realschule“. Tyto děti jsou

často výukou a kolektivem nedoceňovány a mnohdy se rozhodnou na přestup na „Gymnázium“ (vlastní zdroj).

Děti ze skupiny „Realschulniveau“ a „mittleres Niveau“ jsou smíchané v jedné třídě, mají ale rozdělený rozvrh, na výuku různých předmětů jsou rozdělovány do jiných tříd, probírají jinou látku, dostávají rozdílné písemné úkoly i testy, a dokonce jsou i jinak známkovány (vlastní zdroj).

### **Vyšší sekundární stupeň**

Žáci ze „mittleres Niveau“ mohou zůstat do desátého ročníku a získávají vysvědčení o absolvování „Realschulabschluss“. Děti, kteří mají možnost studovat na gymnáziu, zůstávají zde do dvanácté třídy, tedy do svých osmnácti – devatenácti let. Ukončení studia končí absolvováním závěrečné maturitní zkoušky, jejichž příprava se koná v jedenáctém a dvanáctém ročníku, výsledky těchto dvou ročníků jsou započítávané do výsledku maturitní zkoušky. Maturitní zkouška je osvědčením k všeobecné vysokoškolské zralosti. Mohou ji absolvovat pouze ti studenti, kteří nejméně po dobu dvou let studovali německý jazyk, jeden cizí jazyk a matematiku. Při maturitní zkoušce jsou vykonávané čtyři písemné zkoušky. Z matematiky, německého jazyka, cizího jazyka (podle nabídky dané školy: anglického, německého, francouzského, španělského, ruského, českého jazyka) a jeden z volitelného předmětu. Ústní zkouška je formou prezentace z volitelného předmětu. Do výsledného maturitního známkování se započítávají výsledky zkoušek a známky, které měl student na vysvědčení za poslední uplynulé dva roky (vlastní zdroj).



## **Hodnocení**

Výkon žáků se hodnotí podle systému hodnocení, který zahrnuje šest stupňů:

1 – velmi dobrý

2 – dobrý

3 – uspokojivý

4 – dostatečný

5 – nedostatečný

6 – neuspokojivý

Na sekundárním stupni gymnázia jsou žáci hodnoceny založené na jiném bodovém systému.

Jedná se o body 0 – 15, body odpovídají známkovému hodnocení takto:

15 – 13 – velmi dobrý

13 – 11 – dobrý

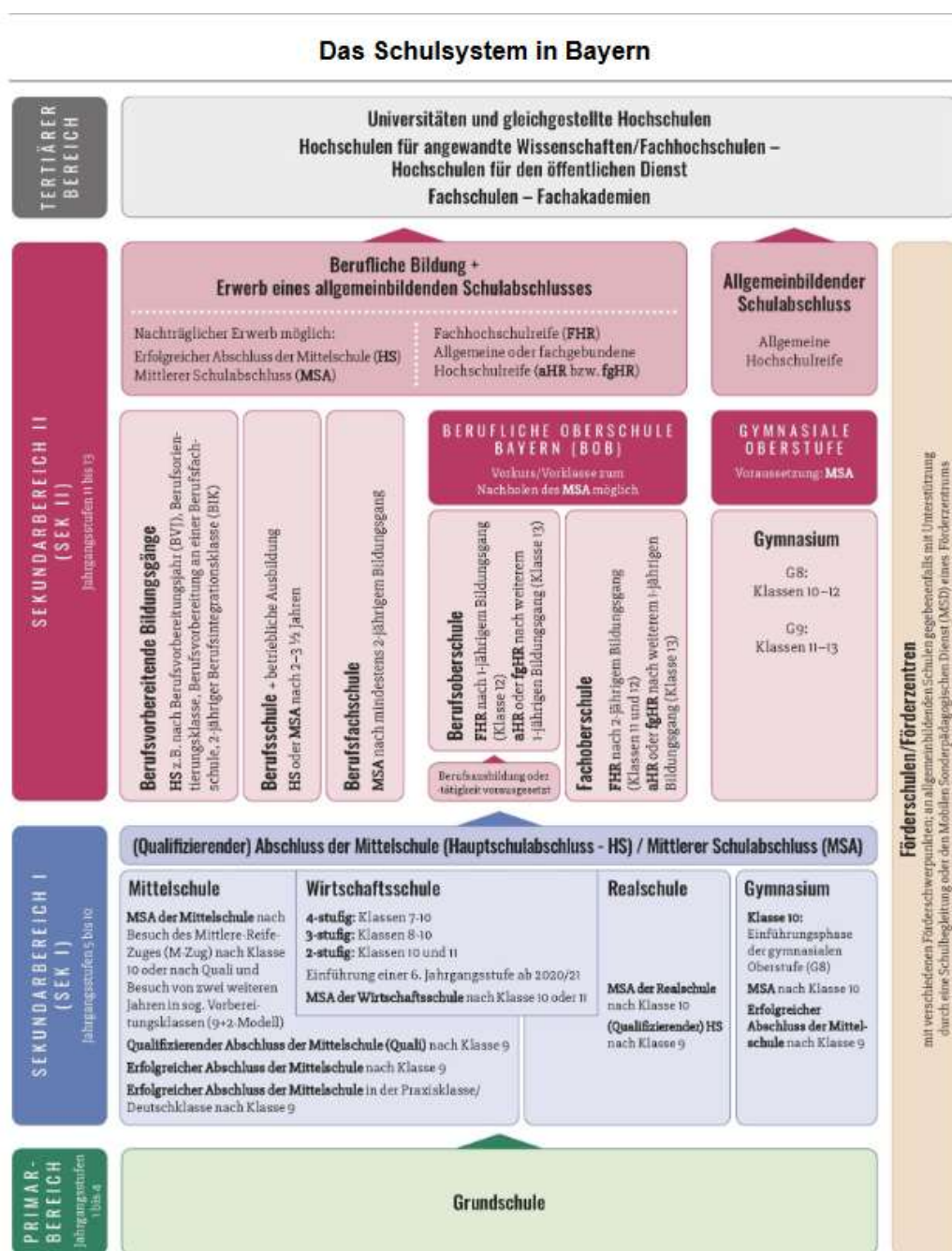
11 – 9 - uspokojivý

9 – 7 – dostatečný

7 – 4 – nedostatečný

4 – 0 – neuspokojivý

Tato grafika slouží k znázornění vzdělávacího systému v Německé spolkové Republice pro lepší pochopení tohoto vzdělávacího systému, jelikož se od vzdělávacího systému v České Republice v hodně ohledech liší:



Grafika č. 1 školský vzdělávací systém v SRN (FÜR SCHULQUALITÄT, Staatsinstitut; MÜNCHEN, Bildungsforschung. LehrplanPLUS Bayern. 2020)

Při srovnávání předmětu „výchova ke zdraví“ jsem si vybrala srovnání výuky českého gymnázia a německého gymnázia, jelikož sama mám zkušenosti s tím, jak probíhá výuka k tématu prevence a výchově ke zdraví na německém gymnáziu. Pro účely komparace jsem si vybrala konkrétně Bavorsko, jelikož každý německý spolkový stát pojímá svou výuku odlišně. Na Bavorském gymnáziu lze nalézt předměty (povinně volitelné a povinné), které jsou vyučovány. Zařazeny jsou:

- Angličtina
- Biologie
- Čeština
- Čínština
- Dějiny
- Ekonomika právo
- Etika
- Evangelické náboženské učení
- Francouzština
- Hudba
- Chemie
- Islámské lekce<sup>2</sup>
- Italština
- Katolická náboženská výchova
- Latina
- Matematika
- Německý jazyk
- Obchodní informatika
- Počítačová věda
- Profesní orientace
- Řecký jazyk
- Sociální nauka
- Sport
- Španělština

---

<sup>2</sup> Nově zavedené islámské lekce jsou důsledkem vlně migrantů z roku 2015. Je otázkou, do jaké míry je tento předmět oprávněn, jelikož poukazuje na zapomenutí judaismu. Naše kultura je postavená na třech pilířích: islám, judaismus a křesťanství.

- Turecký jazyk
- Umění
- Zeměpis

Jak je na první pohled zřejmé, nelze nalézt samostatný předmět „výchova ke zdraví“, tak jak je pojímán v České republice. Pokud se zabýváme tímto tématem do hloubky, lze nalézt výchovu ke zdraví v rámci jednotlivých předmětů jako například sport, biologie, chemie a sociální nauka. V rámci těchto předmětů je prevence a výchova ke zdraví podrobně okrajově probírána, což umožňuje žákům jednotlivé aspekty tohoto oboru si osvojit a přebírat nutné kompetence pro každodenní život. V následujících odstavcích popíšu, jak je výchova ke zdraví a prevence pojímána v jednotlivých předmětech gymnázia (FÜR SCHULQUALITÄT, Staatsinstitut; MÜNCHEN, Bildungsforschung. LehrplanPLUS Bayern, 2020).

## Tělesná výchova

Účelem tělesné výchovy na gymnáziu je podněcovat zájem o podporování a udržení různých pohybových aktivit, různé formy cvičení a rozvíjení potřeby pravidelné sportovní aktivity. Na základě získaných dovedností jsou žáci motivováni k smysluplným a samostatným sportovním aktivitám ve škole a mimo ni. V jediném pohybovém cvičení jsou žáci schopni aktivně a reflexivně zacházet se svým tělem, prožívat, rozvíjet se, posuzovat a oceňovat vlastní pohybové a výkonnostní schopnosti založené na širokém spektru pohybu. Žáci si tak zvykají na zdravý životní styl s rozumnou a zdravou pohybovou aktivitou. Mimo jiné je tělesná výchova také směřována na zdraví a fitness, spolupráci, fair play a sebekompetence. Pohyb ve třídě podporuje získání individuálních a sociálních kompetence prostřednictvím různých interakčních podnětů k jednání. Patří sem schopnost spolupráce, férovost, týmový duch, ohleduplnost, vypořádání se s vítězstvím a porážkou, vytrvalost a ochota namáhat se a podávat výkony. V 11. a 12. ročníku si žáci rozšiřují a prohlubují ve zvolených sportovních zaměření své dovednosti, schopnosti, znalosti, postoje a hodnoty získané ve spojení teorie a praxe. Sportovní semináře vyúsťují do přírodovědné propedeutické, či projektově orientované možnosti prohlubování tématu (FÜR SCHULQUALITÄT, Staatsinstitut; MÜNCHEN, Bildungsforschung. LehrplanPLUS Bayern, 2020).

## Obsah

Základní sportovní vzdělání	Sportovní kompetence
Oblast vzdělání: <ol style="list-style-type: none"><li>1. Zdraví a kondice</li><li>2. Férovost a spolupráce</li><li>3. Volný čas a prostředí</li><li>4. Výkon, vytváření, hraní</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Gymnastika</li><li>2. Atletika</li><li>3. Plavání</li><li>4. Sportovní hry</li><li>5. Tanec</li><li>6. Zimní sporty</li><li>7. Volitelná oblast</li></ol>

Tabulka č. 4 obsah tělesné výchovy v SRN

## **Výstupy z předmětu**

Očekávané výstupy, které vyplývají z tohoto předmětu můžeme dělit na procesní kompetence a kompetence jednání.

### **Výkonnost**

Děti a mládež mají vyjádřit svou výkonnost, vzájemně své výsledky porovnávat. Výkon v tělesné výchově pomáhá žákům zhodnotit svůj vlastní výkon a své dosažené výsledky zhodnotit. Žáci se učí pracovat se svými úspěchy a neúspěchy. Učí se lépe pochopit souvislosti mezi výkonnostními požadavky, výsledky a hodnocení těchto výsledků

### **Tvořivost**

Kompetence tvořivosti získávají žáci na základě různých pohybových zkušeností. Učí se pestrým a tvořivým způsobem využívat pohybové aktivity a navrhovat pohybové akce.

### **Hraní**

Sportovní hry v podstatě žijí z nejistoty výsledku a ze svobody rozhodování jednotlivce v rámci daných pravidel hry.

### **Vnímání, analyzování, hodnocení**

Žáci různými smysly vnímají svá těla a pohyb, sportovní výzvy a vlastní schopnosti. Tyto vjemy analyzují a vyhodnocují v důsledku tělesné výchovy realističtěji. Rozhodnou se jednat. V rámci tělesné výchovy se rozhodují jednat a přebírat zodpovědnost.

### **Odpovědnost za své jednání, dovednosti rozhodnutí**

Žáci činí vhodná a situační rozhodnutí v rámci různých sportů. A nesou také odpovědnost za své činy.

### **Zdraví a fitness**

Žáci se učí základům zdravé pohybové aktivity a rozvíjí vědomí o svém těle, učí se zlepšit svou zdravotní kondici, která jsou důležitá pro holistický zdravý životní styl.

### **Férovost / spolupráce / sebekompetence**

Žáci si osvojují sociální a osobní dovednosti jako fair play, týmový duch, sebevědomí, spolehlivost, vytrvalost a zodpovědnost.

## **Biologie**

Jako věda o živých bytostech poskytuje biologie jeden zásadní příspěvek k našemu obrazu světa a sebeobrazu. Zkoumá člověka jako součást živé přírody. Předmět biologie hraje důležitou roli pro klíčové problémy biologické znalosti, zajištění výživy člověka, zachování živobytí a nabízí žákům aktivně se zabývat se svým tělem, ohledně a zodpovědně zacházet s vlastním zdravím, vlastním životem jako součástí většího systému. Biologie poskytuje základ ve všech oblastech každodenních dovedností, například pochopení vlastního těla, což je předpokladem vědomé a zdravé výživy, péče o své zdraví a předpoklady pro ohleduplnost k životnímu prostředí. Předmět zde vysvětluje botanické, zoologické a mikrobiologické nálezy a jejich význam při výrobě potravin. Na tomto základě předmět zajišťuje porozumění biologie a studenti si uvědomují důležitost a udržitelnost zdravého životního stylu a dovednosti pro celý každodenní život. Zvláštní zaměření předmětu biologie je na aktivní péči o své zdraví a prevence nebezpečnému chování. Není důležité zaměřit se jen na potřebu pohybu a sportu, ale i na znalost vyvážené stravy, které jsou předpokladem pro zdravý životní styl. Porozumění hygieně rozšiřuje základ prevence. Se znalostí se tak vyvíjí chování, a s ním jednání. To napomáhá odvodit rozumné strategie pro zvládání požadavků každodenního života a vyloučit negativní chování a závislost na toxických látkách. To vše pomáhá vést odpovědný a smysluplný život. V rámci biologie také probíhá rodinná a sexuální výchova, která doprovází proces fyzického a psychického rozvoje dětí a mládeže. Výuka napomáhá mladistvým přirozeně prožívat biologické a fyzické změny v průběhu puberty a pozitivně a připraveně přijímat svou sexualitu. V hodinách žáci získávají znalosti přiměřeně jejich věku, zároveň získávají schopnosti vyjadřovat se k otázkám lidské sexuality vhodně a otevřeně. Žáci získávají postoje, které vedou k rozvoji sexuálního sebeurčení, respektu k osobní důstojnosti a své svobodě. Kritické zpochybnění své sexuality ve společnosti přispívá k seberozvoji. Aby bylo možné rozpoznat nebezpečí sexuálního obtěžování a napadení je důležité odlišit je od konsensuální fyzické blízkosti. Žákům je poskytována preventivní podpora při rozvoji zdravého těla a sebevědomí. Žáci si osvojují znalosti v souvislosti s AIDS a dalšími pohlavními přenosnými chorobami. Získávají základní biologické znalosti o základních charakteristikách nemocí, jejich přenosu a rozpoznání potřeby chránit sebe a ostatní před infekcí. Vyučující hodiny připravují žáky vyšších ročníků na intimní život. V hodinách sexualita jsou seznamováni s možnostmi prevence. Jsou seznamováni s možnostmi bezpečného sexuálního styku a s riziky, které mohou nastat v případě žádné nebo selhané ochrany.

Výuka ke zdraví je jako celek studována několik let. Není to pouze předmět, který je vyučován jedenkrát týdně po dobu dvou let. Jako komplex doprovází studenty po celou dobu školní docházky (FÜR SCHULQUALITÄT, Staatsinstitut; MÜNCHEN, Bildungsforschung. LehrplanPLUS Bayern, 2020).

### Obsah předmětu po celé ročníky

Ročníky (Týdenní hodiny)	Témata předmětu
5 (1,5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Charakteristika a historie živých bytostí</li> <li>• Lidské tělo a jeho zdravé udržení</li> <li>• Prevence závislosti</li> <li>• Rodinná a sexuální výchova</li> <li>• Stavba těla a životní styl savců</li> </ul>
6 (2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obratlovci v různém životním prostředí</li> <li>• Kvetoucí rostliny</li> <li>• Jednoduché úrovně organizace živých bytostí</li> <li>• Pohled na biodiverzitu u bezobratlovců</li> <li>• Evoluční teorie</li> <li>• Reprodukce a vývoj člověka</li> </ul>
9 (2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nervový a hormonální systém, smyslové funkce</li> <li>• Závislost a zdraví</li> <li>• Základy genetiky</li> <li>• Imunitní systém</li> <li>• Aplikovaná biologie</li> </ul>
10 (2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lidský metabolismus</li> <li>• Stavba a funkce vnitřních orgánů</li> <li>• Ekologie</li> <li>• Aplikovaná biologie</li> </ul>
11 (3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strukturální a energetické základy života</li> <li>• Genetika a genetické inženýrství</li> <li>• Zpracování neuronových informací</li> </ul>
12 (3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evoluce</li> <li>• Biodiverzita</li> <li>• Behaviorální biologie</li> </ul>

Tabulka č. 5 obsah biologie v SRN



## Výstupy z předmětu

### Získávání poznatků

Tento výstup zahrnuje tři oblasti:

1. Vědecké výzkumy (pozorování, experiment, srovnání)
2. Vědecké modelování
3. Příležitosti a limity získávání znalostí v biologii

Zde je cílem probudit vědecké myšlení a naučit se různé způsoby výzkumné práce jako je pozorování, porovnání a experimentování. Při tomto vědeckém poznávání je zohledněno zacházení se zařízením, jako například je učena práce s mikroskopy, chemikáliemi, živými tkáněmi a podobně. Velký důraz je kladen na směrnice a přepisy, které je nutno dodržovat. Empiricky shromážděna data tvoří základ vědeckého poznání. Nálezy jsou integrované do společenských souvislostí (FÜR SCHULQUALITÄT, Staatsinstitut; MÜNCHEN, Bildungsforschung. LehrplanPLUS Bayern, 2020).

Žáci získávají znalosti v tématických oblastech týkající se biologie. Tématické oblasti jsou zaměřeny na rozmanité biologické aspekty. Usnadňují tak získávání vzájemně propojených znalostí, které lze uplatnit v různých situacích. Těmito jsou hlavně:

- **System:** živé systémy, které zahrnují buňku, organismus, ekosystém a biosféru
- **Struktura a funkce:** živé bytosti a životní procesy
- **Vývoj:** živé systémy se v průběhu času mění, rozlišuje se individuální a evoluční vývoj

### Komunikace

Žák má pochopit biologický žargon, který umožňuje širší přístup k informacím a zacházení s těmito informacemi.

### Hodnocení

Řada témat lze vyhodnotit v rámci biologie, například udržování zdraví vlastního těla aj.

## Chemie

Předmět chemie mimo jiné přispívá ke znalostem potravinové bezpečnosti, zdraví a hygieně. Vychází se z ní mnoha dalších disciplín jako biotechnologie, medicína a farmacie, které vycházejí z chemických poznatků. Pro žáky je velmi důležité, aby v tomto oboru měli alespoň základní informace. V předmětu chemie je vyučováno složení organismů z chemických částí. Organismus je pojímán jako buňka. V tomto předmětu se žáci také učí bezpečně zacházet s chemickými látky. Dále se učí znalostem o návykovém potenciálu některých sloučenin a jejich nebezpečí (FÜR SCHULQUALITÄT, Staatsinstitut; MÜNCHEN, Bildungsforschung. LehrplanPLUS Bayern, 2020)

### Obsah předmětu po celé ročníky

Ročníky (Týdenní hodiny)	Témata předmětu
9.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Látky a reakce</li><li>• Vzorce a reakční rovnice</li><li>• Struktura atomů a zkrácená periodická tabulka</li><li>• Typy vazeb: kovy, sole, molekulární látky</li><li>• Kvantitativní aspekty chemických reakcí</li></ul>
10.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Molekulární struktura a vlastnosti materiálu</li><li>• Protonové přechody</li><li>• Elektronové přechody</li><li>• Reakční chování organických sloučenin</li></ul>
11.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aromatické uhlovodíky</li><li>• Struktura a vlastnosti barviv a plastů</li><li>• Tuky a povrchově aktivní látky</li><li>• Amino karboxylové kyseliny a proteiny</li><li>• Enzymová katalýza</li></ul>
12.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Chemická rovnováha</li><li>• Rovnováhy proteolýzy</li><li>• Redoxní rovnováhy</li></ul>

Tabulka č. 6 obsah chemie v SRN

## **Výstupy z předmětu**

### **Získávání poznatků**

Získávání poznatků zahrnuje tři oblasti:

- Vědecké výzkumy
- Vědecké modelování
- Možnosti a limity získávání znalostí v chemii

Žák získává schopnosti vědeckého myšlení a způsoby práce. Střední zájem této vědy je modelování a pracovní techniky. Základ této vědecké disciplíny je empirické shromáždění dat a její interpretace.

### **Komunikace**

V centru je porozumění chemického žargonu, které přispívají k širší dostupnosti informací a nakládání s nimi.

### **Hodnocení**

Lze hodnotit řadu témat v tomto oboru, mezi ně patří například udržování životního prostředí, udržování vlastního zdraví těla. Možnosti hodnocení lze odvodit na základě společensky akceptovaných a osobně relevantních norem a hodnot.

## Sociální nauka

Sociální nauka podporuje budoucí orientaci a budoucí životaschopnost adolescentů. V předmětu je pojmána sociální realita, různé oblasti společenského života a také sociální a politické jednání. Žáci zde rozvíjí znalosti ve zdravotnické sféře. Učí se o zřízení zdravotním systémem. O možnostech zdravotního, úrazového, pečovatelského a sociálního pojištění a možnosti připojištění. Částí předmětu je i výuka o politice a ekonomice. SRN se skládá z patnácti spolkových republik a každá z nich má své vedení. I toto téma je při výuce učeno (FÜR SCHULQUALITÄT, Staatsinstitut; MÜNCHEN, Bildungsforschung. LehrplanPLUS Bayern, 2020).

Sociální nauka se zabývá s tématem zdravý ve volnočasových aktivit a zodpovědného nakládání s vlastním zdravím i pod společenským tlakem nebo ve stresových situacích.

Ročníky	Témata
10.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Příležitosti zapojit se do demokratické společnosti</li><li>• Základy politického uspořádání v Německu</li></ul>
11.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Struktura a změna společnosti ve Spolkové republice Německo</li><li>• Hlavní rysy současných politických systémů</li></ul>
12:	<ul style="list-style-type: none"><li>• Evropské sjednocení</li><li>• Mír a bezpečnost jako úkol mezinárodní politiky</li><li>• Politické výzvy v globalizovaném světě</li></ul>

Tabulka č. 7: obsah sociální nauky v SRN

## **Výstupy předmětu**

### **Demokratické kompetence**

Tyto kompetence pomáhají porozumět politice a společnosti a být ochoten se jako občan zodpovědně podílet na demokracii.

### **Kompetence posuzování**

Kompetence úsudku znamenají analyzovat fakta v politice a společnosti a zasadit je do širšího kontextu, aby bylo možné dospět k nezávislému úsudku.

### **Participační kompetence**

Kompetence participace znamenají příležitosti zapojit se do politiky. Žáci přispívají k politickým a společenským názorům a zájmům a reflektují je takovým způsobem, že je mohou zastupovat před sebou samými i před ostatními. Umí se zapojit do aktuálních diskuzí a rozšiřují se jim možnosti účasti.

### **Hodnotová kompetence**

Hodnotová kompetence zahrnuje jednání s etickým zdůvodněním a interpretací. Žákům je nabízena možnost porovnávat své vlastní hodnoty a demokratické hodnoty, rozvíjet postoje, reprezentovat je.

## **Výchova ke zdraví v České republice**

Pro účely komparace předmětu „výchova ke zdraví“ budu v následujících odstavcích popisovat vzdělávací systém v České republice:

### **Primární úroveň**

Základní školy tvoří prvních pět tříd, jsou tedy určené pro děti ve věku od šesti do jedenácti let. Výuku vede zpravidla jeden učitel (třídní učitel).

### **Nižší sekundární vzdělávání**

V České republice nižší sekundární vzdělání odpovídá druhému stupni základní školy, tedy šestý až devátý ročník základní školy. Přejít z primárního na nižší sekundární stupeň je automatický. Společně z primární úrovně tvoří povinné vzdělávání. Na gymnázium může být přijat žák po pátém nebo sedmém ročníku a splnit zde povinnou školní docházku. O přijetí rozhoduje přijímací zkouška. Přestup na gymnázium je možný i po devátém ročníku.

### **Vyšší sekundární vzdělání**

Na vyšším sekundárním stupni jsou v České republice v zásadě tři typy škol: čtvrtletá odborné školy a dvouleté až čtyřleté odborné školy, které nabízí různé kurzy odborného vzdělání. Předpokladem pro absolvování školy na nižším sekundárním stupni je splnění povinné školní docházky a úspěšné složení přijímací zkoušky. Všechny čtvrtleté obory jsou zakončeny maturitní zkouškou. Certifikát maturity opravňuje žádost o místo na vysoké škole.

### **Gymnázia**

Cílem výuky je připravit žáka na studium na vysoké škole. Gymnázia poskytují prohloubené všeobecné vzdělávání v oblastech jazyka a literatury, společenských věd, matematiky a přírodních věd. Jsou nabízeny čtvrtleté, šestileté a osmileté studijní programy. Studium na gymnáziu končí maturitní zkouškou. Po připuštění k maturitní zkoušce je nutné úspěšné absolvování posledního ročníku. Maturitní zkouška se skládá ze zkoušky z českého jazyka a literatury, jednoho cizího jazyka a dvou volitelných předmětů. Zkouška je ústní s výjimkou jedné eseje v češtině.

## **Střední odborné školy**

Střední odborné školy poskytují všeobecnou i odbornou výuku po dobu čtyř let. Podle zaměření se rozlišují odborné vysoké školy ekonomické, zemědělské, zdravotnické, pedagogické aj. Čtyřleté obory jsou ukončeny maturitní zkouškou. Některé odborné vysoké školy nabízí i tříleté obory.

## **Odborné učiliště**

V odborných učilištích absolvují učni praktický výcvik ve dvou až čtyřletých učebních oborech. Zpravidla se jedná o tříleté obory zakončené odbornou závěrečnou zkouškou. Učni čtyřletých oborů ukončují studium maturitní zkouškou, která je srovnatelná s maturitní zkouškou střední odborné školy.

## **Hodnocení**

Na konci každého semestru žáci obdrží vysvědčení se známkami. Systém hodnocení zahrnuje tyto známky:

- 1 – výborně
- 2 – velmi dobrý
- 3 – dobrý
- 4 – dostačující
- 5 – nedostačující





V České republice lze nalézt samostatný předmět „výchova ke zdraví“, který je vyučován na gymnáziích. Zaměřím se na víceletá gymnázia, které jsou ekvivalentem ke gymnáziu ve Spolkové republice Německo. Vyučovací předmět na českém gymnáziu usiluje o naplnění očekávaných výstupů vzdělávacího oboru „Výchova ke zdraví“ a „Člověk a jeho svět“ v RVP ZV. Předmět reaguje na současné potřeby týkající se podpory a ochrany zdraví u dětí a mládeže. Uplatňuje komplexní pohled na širokou problematiku zdraví. Předmět je vyučován na šestém, sedmém, osmém a devátém ročníku s časovou dotací jedné hodiny.

Kompetence, kterým se žáci v tomto předmětu učí jsou především *kompetence k učení*, které nabízí žákům řadu aktivačních metod, které jim přiblíží problematiku zdraví a povedou je k ochotě se o ni dále zajímat. V této kompetenci je žákům dostupné velké množství informačních zdrojů s tematikou zdraví. Dalším kompetencím, které se žáci učí jsou *kompetence k řešení problémů*. Zde se žáci učí vnímat různé problematické situace ve škole a v rodině, učí se rozpoznávat a pochopit problém. Předmět má vést žáka k samostatnému pozorování praktických jevů a jednání lidí související se zdravím, k jejich vyhodnocování a vyvozování praktických závěrů pro současnost i budoucnost. Žákům se zde předkládá dostatek námětů k samostatnému uvažování a řešení problémů souvisejících se zdravím člověka v různých etapách života. Dále se žáci učí *komunikativní kompetence*, které žáky mají vést k formulování vlastních názorů na problematiku zdraví a k možnostem ověřovat si některé praktické dovednosti v modelových situacích. Dále se žáci v této kompetenci učí aktivnímu naslouchání – naslouchání druhým, porozumění druhým, vhodně na promluvy reagovat, účinně se zapojovat do diskuse, obhajovat svůj názor, vhodně argumentovat. Žáci se také učí efektivní a asertivní komunikaci. Dalším kompetencím, které se žáci učí jsou *kompetence sociální a personální*. Předmět navozuje dostatek situací, které vedou k vědomí odlišnosti a jedinečnosti každého člověka, a budou rozvíjet pozitivní sebedůvěru a vědomí vlastních možností ovlivňovat své zdraví. Žáci se učí efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného problému. Dále jsou žáci vedeni k pozitivní představě o sobě samém, která podporuje jejich sebedůvěru. Žáci se také učí *občanské kompetenci*, kde je žákům nabízeno dostatek příležitostí k pochopení práv a povinností souvisejících se zdravím, partnerským a rodinnými vztahy. Dalším kompetencím, které se žák učí jsou *kompetence pracovní*, jsou zde nabízeny situace k propojení problematiky člověka, jeho hygieny, ochrany jeho zdraví s otázkami ochrany zdraví při práci a zájmové činnosti. Žáci jsou vedeni k přesvědčení, že zdraví a zdatnost člověka jsou důležitými faktory při výběru povolání. Dále jsou rozvíjením hrubé a jemné motoriky vedeni k pracovní zručnosti i k bezpečnosti a ochraně zdraví při

pracovních činnostech (MŠMT. Rámcově vzdělávací programy pro gymnázia (RVPG), 2022)

### Obsah předmětu šestého ročníku

Ročníky	Témata
6. (Povinný)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>vztahy mezi lidmi a formy soužití</b></li> <li>• význam a funkce rodiny</li> <li>• typy rodin</li> <li>• postavení jedince v rodině</li> <li>• rodinné a partnerské vztahy</li> <li>• Volba partnera</li> <li>• Manželství, rodičovství</li> <li>• Vliv rodiny na rozvoj osobnosti</li> <li>• <b>Rodina</b></li> <li>• Význam a funkce rodiny</li> <li>• Typy rodin</li> <li>• Postavení jedince v rodině</li> <li>• Rodinné a partnerské vztahy</li> <li>• Volba partnera</li> <li>• Manželství, rodičovství</li> <li>• Vliv rodiny na rozvoj osobnosti</li> <li>• <b>Osobnostní a sociální rozvoj</b></li> <li>• Duševní, tělesné a sociální zdraví</li> <li>• Základní podmínky pro zachování a regeneraci sil (fyzická a psychická zdatnost)</li> <li>• Relaxační a regenerační postupy vhodné pro začlenění do režimu školy a života mimo školu</li> <li>• <b>Změny v životě člověka a jejich reflexe</b></li> <li>• Dětství puberta, dospívání (tělesné, duševní a společenské změny)</li> <li>• Vztahy k druhému pohlaví</li> <li>• <b>Zdravý způsob života a péče o zdraví</b></li> <li>• Hygiena, hygiena odívání (při různých příležitostech)</li> <li>• Režim dne</li> <li>• Biorytmy a negativní vlivy prostředí</li> <li>• Únava, stres, regenerace</li> </ul>

Tabulka č. 8 obsah šestého ročníku v ČR

## **Výstupy**

Tyto témata předmětu výchova ke zdraví v šestém ročníku přispívají k osvojování si dovedností nutné pro zacházení se svým vlastním zdravím následovně:

### **Vztahy mezi lidmi**

- Respektuje přijatá pravidla soužití mezi vrstevníky a partnery a pozitivní komunikací a kooperací přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů v širším společenství (v rodině, ve škole, ve třídě)

### **Rodina**

- Vysvětluje role členů komunity (rodiny, třídy, spolku) a uvede příklady pozitivního a negativního vlivu na kvalitu sociálního klimatu (vrstevnická komunita, rodinné prostředí) z hlediska prospěšnosti zdraví

### **Osobnostní a sociální rozvoj**

- Samostatně využívá osvojené kompenzační a relaxační techniky a sociální dovednosti k regeneraci organismu, překonávání únavy a předcházení stresovým situacím

### **Změny v životě člověka a jejich reflexe**

- Optimálně reaguje na fyziologické změny v období dospívání a kultivovaně se chová k opačnému pohlaví

### **Zdraví způsob člověka a péče o zdraví**

- Vysvětluje prioritu zdraví – zná zásady správné hygieny

## Obsah předmětu sedmého ročníku

Ročníky	Témata
7. (povinný)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Období dospívání</b></li><li>• Dospívající, jeho komunikace v rodině</li><li>• Potřeba a právo na vlastní soukromí</li><li>• Vliv rodinného prostředí na rozvoj osobnosti</li><li>• <b>Zdravý způsob života a péče o zdraví</b></li><li>• Výživa a zdraví</li><li>• Zásady zdravého stravování</li><li>• Vliv životních podmínek a způsobu stravování na zdraví</li><li>• Denní stravování</li><li>• Pitný režim</li><li>• Výživová hodnota potravy</li><li>• Druhy potravin a způsoby jejich uchování</li><li>• Tělesná a duševní hygiena</li><li>• Zásady osobní, duševní a intimní hygieny</li><li>• Význam pohybu pro zdraví</li><li>• <b>Rizika ohrožující zdraví a jejich prevence</b></li><li>• Ochrana před přenosnými nepřenositelnými chorobami, chronickým onemocněním a úrazy</li><li>• Bezpečné způsoby chování – nemoci přenosné pohlavním stykem</li><li>• Preventivní a lékařská péče</li><li>• Odpovědné chování v situacích úrazu a život ohrožujících stavů</li></ul>

Tabulka č. 9 obsah sedmého ročníku v ČR

## **Výstupy**

### **Období dospívání**

- Projevuje odpovědný vztah k sobě samému, k vlastnímu dospívání – kultivovaně se chová k opačnému pohlaví – reaguje na fyziologické změny během dospívání

### **Zdravý způsob života a péče o zdraví**

- Projevuje odpovědný vztah k pravidlům zdravého životního stylu – vysvětlení na příkladech přímé souvislosti mezi tělesným, duševním a sociálním zdravím – vysvětlí vztah mezi uspokojováním základních lidských potřeb a hodnotou zdraví

### **Rizika ohrožující zdraví a jejich prevence**

- Posoudí různé způsoby chování lidí z hlediska odpovědnosti za vlastní zdraví i zdraví druhých a vyvozuje z nich osobní odpovědnost ve prospěch aktivní podpory zdraví
- v souvislosti se zdravím, etiketou, morálkou a životními cíli mladých přijímá odpovědnost za bezpečné sexuální chování

## Obsah předmětu osmého ročníku

Ročník	Témata
8.	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>civilizační choroby</b></li><li>• civilizační choroby (zdravotní rizika, preventivní a lékařská péče, vliv stravování na zdravý životní styl)</li><li>• Auto-destruktivní závislosti</li><li>• Návykové látky (přírodní a chemické látky, jejich zneužití)</li><li>• Způsoby omítání návykových látek</li><li>• Centra pomoci-linky důvěry</li><li>• <b>Skryté formy násilí a bezpečné chování</b></li><li>• Skryté formy a stupně individuálního násilí a zneužívání</li><li>• Sexuální kriminalita</li><li>• Šikana a jiné projevy násilí</li><li>• Formy sexuálního zneužívání dětí</li><li>• Komunikace se službami odborné pomoci</li><li>• Komunikace s vrstevníky a neznámými lidmi</li><li>• Dodržování pravidel bezpečnosti a ochrany zdraví</li><li>• Reklamní vlivy, působení sekt</li><li>• Ochrana člověka za mimořádných událostí (živelné pohromy, terorismus)</li><li>• <b>Manipulativní reklama</b></li><li>• Reklamní vlivy</li><li>• Působení sekt</li></ul>

Tabulka č. 10 obsah osmého ročníku v ČR

## **Výstupy**

### **Civilizační onemocnění**

- Dává do souvislostí složení stravy a způsob stravování s rozvojem civilizačních nemocí a v rámci svých možností uplatňuje zdravé stravovací návyky – dává do souvislostí zdravotní a psychosociální rizika spojená se zneužíváním návykových látek a životní perspektivu mladého člověka – uplatňuje osvojované sociální dovednosti a modely chování při kontaktu se sociálně patologickými jevy ve škole i mimo ni, v případě potřeby vyhledává odbornou pomoc sobě nebo druhým

### **Skryté formy násilí a bezpečné chování**

- Žák se naučí vyhodnotit na základě svých znalostí a zkušeností možný manipulativní vliv vrstevníků, médií, sekt – uplatňuje osvojené dovednosti komunikační obrany proti manipulaci a agresi – projevuje odpovědné chování v situacích ohrožení zdraví, osobního bezpečí, při mimořádných událostech, v případě potřeby poskytne adekvátní pomoc

### **Manipulativní reklama**

- Žák dokáže vyhodnotit na základě svých znalostí a zkušeností možný manipulativní vliv médií a sekt

## Obsah předmětu devátého ročníku

Ročník	Témata
9.	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>celostní pojetí člověka ve zdraví a nemoci</b></li><li>• složky zdraví a jejich interakce</li><li>• základní lidské potřeby a jejich hierarchie – Maslowova teorie</li><li>• <b>Zdraví a nemoc</b></li><li>• Aktivní zdraví</li><li>• Ochrana před nemocemi</li><li>• Lékařská péče léčebná a preventivní péče</li><li>• Ošetřování nemocného</li><li>• Užívání léků, léky a jejich zneužití</li><li>• Podpora zdraví a její formy</li><li>• Odpovědnost jedince za zdraví</li><li>• Podpora zdraví v komunitě (programy podpory zdraví)</li><li>• Osobnostní a sociální rozvoj</li><li>• Aktivní naslouchání, dialog, efektivní komunikace a kooperace – sebepoznání a sebepojetí (vztah k sobě samému, vztah k druhým lidem, zdravé a vyrovnané sebepojetí)</li><li>• Seberegulace a sebeorganizace činností a chování</li><li>• Cvičení sebereflexe, sebekontroly, sebeovládání</li><li>• Psychohygienu</li><li>• Mezilidské vztahy, komunikace a kooperace</li><li>• Respektování sebe sama i druhých</li><li>• Přijímání názoru druhého</li><li>• Empatie</li></ul>

Tabulka č. 11 obsah devátého ročníku v ČR



## **Výstupy**

### **Celostní pojetí člověka ve zdraví a nemoci**

- Žák dokáže vyjádřit svůj názor k problematice zdraví – diskutuje o zdraví v kruhu vrstevníků, rodiny i nejbližším okolí

### **Zdraví a nemoc**

- Žák dokáže uplatnit osvojené preventivní způsoby rozhodování, chování a jednání v souvislosti s běžnými, přenosnými, civilizačními a jinými chorobami - svěří se se zdravotním problémem a v případě potřeby vyhledá odbornou pomoc – usiluje v rámci svých možností a zkušeností o aktivní podporu zdraví – dobrovolně se podílí na programech podpory zdraví v rámci školy a obce

### **Osobnostní a sociální rozvoj**

- Projevuje odpovědný vztah k sobě samému, k vlastnímu dospívání a pravidlům zdravého životního stylu

## Shrnutí

Zásadní rozdíl mezi „výchovou ke zdraví“ v České republice a Německé spolkové Republice je pojetí jeho vyučování. V České republice lze nalézt samostatný předmět s názvem „výchova ke zdraví“ na víceletých gymnáziích, jinak je to v Německé spolkové Republice, zde nelze nalézt tento předmět. Není však, že tematické oblasti tohoto předmětu nejsou integrované do učebního programu, opak je však pravdivý. Výchova ke zdraví je zde integrována do výuky chemie, biologie, sociální nauky, a především tělesné výchovy, která je rozdělena do praktické výuky a teoretické výuky formou seminářů.

V rámci tělesné výchovy v SNR se má žák naučit osobních a sociálních kompetencím, které mu napomáhají tvořit a prezentovat své schopnosti, situačně se rozhodnout až odpovídat za své činy. V ČR se žák těmito kompetencím učí v devátém ročníku, formou osobního a sociálního rozvoje. Výstupem je odpovědný vztah k sobě samému, vlastnímu dospívání a pravidlům zdravého životního stylu.

V rámci biologie v SRN se žák učí biologickému žargonu, otevírají se tak žákům informace, které mohou využít při hledání si informací o svém zdraví, účinky léků na organismus, reprodukci, sexuální výchově, která souvisí s prevencí infekčních chorob a zdravé výživy. V ČR je tato oblast pokrytá průběžně: v šestém ročníku se žák učí v tematickém okruhu „Zdravý způsob života a péče o zdraví“, sem spadá hygiena, hygiena odívání (při různých příležitostech), režim dne, biorytmy a negativní vlivy prostředí, únava, stres a regenerace. V sedmém ročníku se žáci učí „zdravý způsob života a péče o zdraví“, což zahrnuje výživu a zdraví, zásady zdravého stravování, vliv životních podmínek a způsobu stravování na zdraví, denní stravování, pitný režim, výživová hodnota potravy, druhy potravin a způsoby jejich uchování, tělesná a duševní hygiena, zásady osobní, duševní a intimní hygieny, význam pohybu pro zdraví. Dále se v tomto ročníku také učí zásady v oblasti „rizika ohrožující zdraví a jejich prevence“. Tato oblast zahrnuje ochranu před přenosnými i nepřenositelnými chorobami, chronickým onemocněním a úrazy, bezpečné způsoby chování – nemoci přenosné pohlavním stykem a preventivní a lékařskou péčí. V devátém ročníku se žáci učí v oblasti „zdraví a nemoc“, zde se žáci učí ochraně před nemocemi, lékařské péče léčebná a preventivní, ošetřování nemocného, užívání léků, léky a jejich zneužití, podpora zdraví a její formy, odpovědnost jedince za zdraví, podpora zdraví v komunitě (programy podpory zdraví).

V rámci chemie v SRN se žáci učí zacházení s nebezpečnými látky, potravinové bezpečnosti a také pochopení farmaceutických základech, které přispívají k pochopení medikamentů, dále se také učí o nebezpečí návykových látek. Žáci v ČR se učí těmito znalostem v osmém ročníku v rámci „civilizačních chorob“ civilizační choroby. Učí se v této oblasti o civilizačních chorobách (zdravotní rizika, preventivní a lékařská péče, vliv stravování na zdravý životní styl), ale také o auto-destruktivní závislosti, návykových látkách (přírodní a chemické látky, jejich zneužití) a způsoby odmítání návykových látek

V rámci sociální nauky se žáci učí o sociální realitě, o různých oblastech společenského života a také sociální a politické jednání. Žáci zde rozvíjí znalosti v politice, je zde také probírán ošetrovatelský a zdravotnický systém. Také se tento předmět zabývá tématem zdraví ve během volnočasových aktivit a zodpovědného nakládání s vlastním zdravím i pod společenským tlakem nebo ve stresových situacích. V ČR se žáci těmito dovednostem učí v devátém ročníku víceletých gymnázií v rámci oblasti „zdraví a nemoc“ učí se o lékařském, léčebném a ošetrovacím systému.

Z analýzy vyplývá, že ve Spolkové republice Německa je látka zasazována do širšího kontextu. Žáci jsou tak vedeni k porozumění informacím, které se zdravím, člověkem a společností souvisí. Žáci tento způsob pojetí „výchovy ke zdraví“ má vést k rozpoznání důležitých informací, schopnosti s nimi zacházet, porozumět jim, což napomáhá usuzování v oblasti zdraví. Látka je zde pojatá více prakticky. Cílem je naučit studenta samostatně vyhledat nutné informace, rozklíčovat je a prakticky využít. Gymnázia tak navádí žáka k získání těchto kompetencí. Negativní aspekt však vidím v rámci prevence, zde není žákům nabízeno dostatečně informací v rámci školy.

Otázkou je jaké pojetí výuky „výchovy ke zdraví“ je výhodnější. V ČR se žáci učí specializovaně těmito dovednostem o rodině, zdraví a zdravému životnímu stylu. V SRN je výuka tohoto předmětu rozdělená do více předmětů, jelikož se poznatky výuky výchově ke zdraví prolínají. Přikláním se ke stylu výuky tohoto předmětu v SRN, protože přispívá k prolínání v jednotlivých oborech. Jedná se o mezioborové vzdělání, ve kterém dochází k provázanosti oborů, což je smyslem vzdělání. Je důležité porozumění těmto poznatkům v jejím celku, to znamená nahlížet na ně v souvislostech dalších oborů.