

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

KONSTRUKCE POZITIVNÍHO RODIČOVSTVÍ Z PERSPEKTIVY SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO VYCHOVATELE

Construction of the positive parenting from the view of the socially
disadvantaged raiser



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Mgr. Blanka Jurdičová, DiS.**

Vedoucí práce: **PhDr. Marek Kolařík, Ph.D.**

Olomouc

2021

Děkuji vedoucímu práce PhDr. Marku Kolaříkovi, Ph.D. za podnětné připomínky, které přispěly k jejímu vzniku. Děkuji také všem respondentů, kteří byli ochotní sdílet se mnou svou životní zkušenost získanou prostřednictvím své rodičovské role.

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Konstrukce pozitivního rodičovství z perspektivy sociálně znevýhodněného vychovatele“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 28.3.2021

Podpis

OBSAH

OBSAH	3
ÚVOD.....	5
TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 KONSTRUKCE SOCIÁLNÍ REALITY	8
1.1 Radikální konstruktivismus	8
1.1.1 Humberto Maturana a Francisco Varela	9
1.1.2 Heinz von Foerster	10
1.1.3 Ernst von Glasersfeld	11
1.1.4 R. Vance Peavy	12
1.2 Sociální konstrukcionismus.....	12
1.2.1 Sociologie vědění Petera Bergera a Thomase Luckmanna	12
1.2.1.1 Významy	13
1.2.1.2 Institucionalizace.....	13
1.2.1.3 Role	14
1.2.1.4 Legitimizace	15
1.2.1.5 Internalizace reality	15
1.2.2 Sociální konstrukcionismus v psychologii	17
1.3 Systémové přístupy	18
1.4 Kolaborativní, dialogické a narativní přístupy	22
2 POZITIVNÍ MODEL RODIČOVSTVÍ.....	25
2.1 Rodičovství jako sociální konstrukt	25
2.2 Legislativní ukotvení rodičovství	26
2.3 Rodičovství v kontextu výchovy a vzdělávání	28
2.4 Rodičovství v kontextu vývojových potřeb.....	31
2.5 Pozitivní model rodičovství a podobné koncepty	33
3 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ RODIČ	39
3.1 Sociální znevýhodnění.....	39
3.2 Podpora znevýhodněných rodiny	40
VÝZKUMNÁ ČÁST.....	43
4 Výzkumný problém, cíle a výzkumné otázky	44
5 Metodologický rámec a použité metody.....	45
5.1 Typ výzkumu.....	45
5.2 Metody získávání dat.....	45

5.2.1	Polostrukturovaný rozhovor	46
5.2.2	Pozorování.....	47
5.3	Metody zpracování a analýzy dat	48
6	Výzkumný soubor	50
6.1	Etické problémy a způsob jejich řešení	51
7	Práce s daty a její výsledky	52
7.1	Získávání dat	52
7.2	Zpracování a analýza dat	54
8	Diskuze	61
9	Závěr.....	65
10	Souhrn	66
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY.....	68
	PŘÍLOHY.....	72

ÚVOD

Rodina jako elementární buňka lidské společnosti vždy přitahovala pozornost humanitních věd. Formují se v ní základy naší osobnosti, primární emocionální a behaviorální vzorce, které pak po zbytek života ovlivňují naši bio-psycho-sociální pohodu a pojetí sebetranscendence. Klíčovou roli v těchto procesech sehrávají rodiče jako zprostředkovatelé primárního kontaktu se společenským prostředím.

Vedle jedinců, kteří svou rodičovskou úlohu zvládají bez větších kolizí a vlastními silami, existují také lidé, kteří k jejímu naplnění potřebují externí podporu, ať už kvůli nepříznivým životním okolnostem (samoživitelství, zadluženost, nezaměstnanost), nebo z důvodu nízkých sociálních kompetencí (zanedbávání rozvoje a vzdělávání dětí, opomíjení jejich potřeb atd.).

V těchto případech často podléhají dohledu ze strany orgánů sociálně právní ochrany dětí, jsou doprovázeni pomáhajícími organizacemi a službami zaměřenými na práci s rodinou. Při této ne vždy dobrovolné spolupráci nutně dochází ke střetávání představ podporovaných rodičů s obrazem funkčního rodičovství definovaného aktuálním společensko-kulturním diskurzem.

Konstrukty o tom, co je při výkonu rodičovství správné a žádoucí, jsou legitimizovány a institucionalizovány legislativou konkrétní doby a společnosti, odbornými diskuzemi i přístupem pomáhajících profesionálů. Jaká je ale představa dobrého rodiče z pozice jejich klientů? Považují tito lidé sami sebe za dobré rodiče? Naplňují tuto představu i v praktické rovině svých činů? To jsou otázky, které si v souvislosti s tématem této práce můžeme klást.

Teoretická část čerpá z postmoderních psychologických a filozofických směrů, které staví na principu konstruování reality v kontextu mezilidských interakcí a komunikačních výměn. Jmenovitě jde o radikální konstruktivismus, sociální konstrukcionismus, systémové, kolaborativní, dialogické a narativní přístupy, jejichž východiska popisuje první kapitola.

V následující kapitole je představen pozitivní model rodičovství z pohledu současné legislativy a odborné veřejnosti zastoupené vývojovými a dětskými psychology, pedagogy a dalšími odborníky z oblasti humanitních věd. Poslední kapitola teoretické části je věnována uvedení do problematiky sociálně znevýhodněného rodičovství.

Práce se nezabývá genderovými aspekty rodičovství ani problematikou náhradní rodinné péče. Soustředí se především na vztahy v rámci biologického rodičovství, kdy je za matku považována žena, která dítě porodila, a otcem je muž zapsaný v rodném listě dítěte. Dítětem se rozumí osoba do nabytí zletilosti (18. rokem).

Výzkumná část práce si klade za cíl popis sociálního konstruktů “pozitivního rodičovství“ z pohledu sociálně znevýhodněných rodičů a zjištění, co tito rodiče pro naplnění svých představ dělají. Dále usiluje o pochopení toho, jak a zda vůbec je na cestě k pozitivnímu rodičovství ovlivňují názory širší rodiny, pomáhajících pracovníků, lidí ze sousedství či další externí činitele.

TEORETICKÁ ČÁST

1 KONSTRUKCE SOCIÁLNÍ REALITY

Obecná psychologie (Plháková, 2004) charakterizuje vnímání reality jako proces analýzy, organizace a interpretace senzorických informací. Z toho vyplývá, že jde o individuální a tvůrčí proces, během kterého jsou informace zachycené našimi smysly v mozku dále tříděny a interpretovány, je jim připisován určitý význam. Původní senzorické údaje a výsledný vjem se tak mohou radikálně lišit. Pro lepší pochopení tohoto popisu bývá jako příklad uváděn fakt, že námi vnímaná barva věcí není jejich vlastností, nýbrž myšlenkovým konstruktem (Foerster & Pörksen, 2016).

Paralelu nacházíme také v sociálním kontextu, kde charakteristiky připisované jiným osobám, událostem a jevům jsou výsledkem subjektivní interpretace (Výrost & Slaměnik, 2008). Vnímání tedy může být považováno za individuální konstruktivní myšlenkový děj nejenom v rovině senzorické percepce, ale také v rovině sociálního poznávání. Významně se k tomuto tématu vyslovily některé filozofické a psychologické směry, které přibližuje následující text. Neklade si přitom nároky na podrobný popis jejich historického vývoje či vyčerpávající výčet představitelů, jde spíše o zachycení nosných myšlenek a pochopení jejich odkazu.

1.1 Radikální konstruktivismus

Období od vzniku psychologie jako samostatné vědy až do poloviny 20. století bylo poznamenáno soupeřením psychoanalýzy a behaviorismu, který kladl důraz na pozorovatelné projevy lidské psychiky a mysl považoval za doménu nedostupnou vědeckému bádání. Také v dalších sociálních vědách převládal pozitivistický přístup zaměřený na tzv. objektivní poznání – zjevná a vědecky ověřitelná fakta.

Relativizaci objektivní reality vnášel do psychologie od 30. let 20. století kognitivní konstruktivismus Jeana Piageta a následně George Kellyho. V 50. letech pak systémové myšlení a o desetiletí později filozofie radikálního konstruktivismu, který hlásá, že realita je osobním konstruktem, každý člověk si vytváří svůj vlastní svět. (Plháková, 2006)

1.1.1 Humberto Maturana a Francisco Varela

Chilský lékař a biolog Humberto Maturana se svým žákem Francisco Varelou přispěli ke vzniku radikálního konstruktivismu zejména prostřednictvím své teorie *autopoiesis* (Maturana & Varela, 1987, 47), zaměřené původně na mechanismy spojené s autonomií a sebeutvářením živých buněk.

Tato myšlenka brzy pronikla i do humanitních věd a stala se pilířem nové teorie poznání odmítající pojetí kognice jako prosté reprezentace okolního světa. Lidské poznání je v Maturanově a Varelově (1987) pojetí chápáno spíše jako proces vzájemné determinace či konstruktivní cirkularity, kdy poznávající subjekt v pozorované realitě rozlišuje věci, které jsou pro něj relevantní a smysluplné.

Ve výkladu této problematiky hraje klíčovou roli již zmíněný princip *autopoiesis*, který je primární vlastností všech živých organismů, dokonce i těch, které nedisponují nervovou soustavou, ale jsou schopny reagovat na změny v okolí a přizpůsobovat jim svoje vnitřní vlastnosti. Organismy, včetně člověka, fungují jako autonomní kognitivní systémy, které jsou vůči svému okolí ohraničené, schopné seberegulace. Uvnitř systémů probíhá řada interních mechanismů, současně však jsou schopny vnímat externí změny, adaptovat se na ně a realizovat s prostředím řadu látkových a informačních výměn.

V případě člověka, jehož životním prostorem je sociální doména, probíhají interakce s okolím prostřednictvím jazyka či jazykování – *linguaging* (Maturana & Varela, 1987, 210). Jazykování umožňuje reflexi vlastního chování a jeho důsledků čili sebeuvědomování. Zároveň prostřednictvím jazyka vnímající subjekt popisuje a vysvětluje pozorované skutečnosti, vytváří svůj obraz světa.

Autopoiesis se vztahuje na člověka jako jednotlivce (mnohobuněčný organismus), nikoliv však na lidské sociální systémy, jejichž komponenty (lidé) jsou výsostně autonomními entitami. Každý člověk si tudíž vytváří svou unikátní teorii poznávání (epistemologii), sám určuje, jaké poznatky jsou pro něj relevantní, smysluplné, odpovídající jeho autonomní struktuře. Lidské poznání tedy realitu neodráží, ale konstruuje.

Představitelé systémového myšlení, kteří se konstruktivismem nechali inspirovat, se oproti tomu snaží aplikovat teorii *autopoiesis* i na sociální systémy. Argumentují například flexibilitou jejich vnitřní struktury, která může být dále členěna na subsystémy, přičemž objekty náležející jednomu subsystému mohou být zároveň součástí jiného

prostředí. Sociální útvary jsou tedy vnitřně sebedeterminující i otevřené, jelikož si (podobně jako organické systémy) vyměňují látky, energii a informace se svým prostředím. (Watzlawick, Bavelas & Jackson, 2011)

Aplikaci principu autopoiesis na rodinný systém prezentují Trapková a Chvála (2009), kteří k tomu využívají vlastní metafory rodiny jako *sociální dělohy* (Trapková & Chvála, 2009, 12). Jde o sebeutvářející prostředí, jež na organické i společenské úrovni může tvořit patologické symptomy. Ty jsou v čase proměnlivé, jelikož systém (stejně jako buňka) ve snaze najít ztracenou rovnováhu produkuje různé chyby v závislosti na prostupnosti svých hranic vůči sociálnímu světu. Jako praktická ilustrace může posloužit následující kazuistika.

Po odchodu dcery na vysokou školu v jiném městě propadla její matka stesku, denně dceři telefonovala a vyžadovala kontakt. K přechodnému pokusu o návrat k původnímu stavu (rovnováze) došlo v situaci, kdy se dozvěděla, že dceru srazilo auto. Odvezla ji z nemocnice domů, nevěřila lékařům, že je dcera zdravá. Neustále ji pozorovala, každý náznak nemoci konzultovala se svou kamarádkou neuroložkou, která nevědomky začala toto patologické matčino chování podporovat a nakonec dceři preventivně předepsala léky proti epilepsii. Dcera se naštěstí z matčina vlivu vymanila a prosadila si pokračování studia a život na kolejích. V jiném rodinném systému, méně otevřeném inovaci, by tato situace mohla mít tragickou dohru. (Trapková & Chvála, 2009)

1.1.2 Heinz von Foerster

Mezi osoby stojící u zrodu radikálního konstruktivismu je řazen americký fyzik, kybernetik a filozof rakouského původu Heinz von Foerster. On sám tuto nálepku odmítá a charakterizuje se spíše jako člověk odmítající nezpochybnitelná dogmata, který se raději nechává světem překvapovat a fascinovat (Foerster & Pörksen, 2016).

Dle jeho názoru „*Svět neobsahuje žádnou informaci*“ (Foerster & Pörksen, 2016, 107). Ta vzniká přímo v našem vědomí v závislosti na tom, jaký smysl událostem a věcem přisuzujeme. Poznání je tedy spojeno s poznávajícím subjektem, který nedokáže rozlišit realitu od představy, ale v podstatě jen diferencuje mezi dvěma vlastními představami bez možnosti náhledu na to, která z nich je skutečnější. Člověk se tak ocitá v jakési „*kognitivní autonomii*“ či „*kognitivní osamělosti*“ (Foerster & Pörksen, 2016, 25), v níž svět vymýšlí a konstruuje.

Krajní polohou tohoto stavu je solipsismus, který vše existující považuje za produkt vnímající osoby. Ani když odhlédneme od tohoto extrému a existenci okolní reality připustíme, nemůžeme si být jisti tím, CO existuje. Víme, ŽE něco existuje, ale JAKÉ to je, konstruujeme sami. Můžeme tudíž sami sebe považovat za tvůrce vlastního světa a převzít za jeho podobu odpovědnost.

Takto pojímanou realitu ovšem nelze vysvětlovat z pozice prosté lineární příčinnosti, ale využívat k tomu nástroje cirkulární kauzality, jako je parabola, podobenství, analogie, příběh. Klíčem k prolomení kognitivní osamělosti se tak stávají jazyk a komunikace, v nichž nejde o pouhý přenos signálu deroucího se kanálem komunikačního šumu z vysílače do přijímače, nýbrž o přerod signálu v informaci přímo v myslí konkrétní osoby. Smysl sdělení tedy neurčuje mluvčí, ale doslova jej ve svém vědomí konstruuje posluchač. Otevřeme-li se dialogické komunikaci, nemusí být výsledkem, jak se obvykle děje, nahrazování jedné představy jinou ve smyslu přejímání cizích myšlenek ani harmonizace představ různých lidí, nýbrž rozšíření vlastní představy o názory druhého člověka (Foerster & Pörksen, 2016).

1.1.3 Ernst von Glasersfeld

Švýcarský matematik, filozof a vysokoškolský profesor kognitivní psychologie Ernst von Glasersfeld je považován za jednoho ze zakladatelů radikálního konstruktivismu zásluhou svého skeptického postoje vůči vědeckému realismu a obohacením konstruktivistických přístupů o stanoviska Jeana Piageta (Plháková, 2006).

Radikalita radikálního konstruktivismu spočívá v prohlášení, že vědění není pasivním odrazem objektivní reality, nýbrž ji aktivně uspořádává a organizuje prostřednictvím našeho prožívání. Poznání je tedy produktem poznávajícího subjektu, nikoliv ve smyslu manipulace s realitou, nýbrž díky vztahování se k prožívaným skutečnostem, jimž naše mysl uděluje určitý význam.

Člověk neustále vyhodnocuje svoje zkušenosti a zážitky, některé se snaží zopakovat, jiných vyvarovat, vědomí je tak vždy intencionální a účelově zaměřené, strukturuje skutečnost prostřednictvím sebeorganizace. Směrodatné tedy není to, jak dalece naše poznání koresponduje s realitou, ale jak *životoschopné* (viable) jsou naše poznatky vztahované k realitě (Glasersfeld, 1984, 36).

1.1.4 R. Vance Peavy

Kanadský psycholog R. Vance Peavy ve svém konceptu sociodynamického poradenství obhájí pozici *kritického konstruktivismu* (Peavy, 2013, 39). Nechce se ubírat cestou solipsismu, nepopírá existenci externího prostředí, dodává však, že je lze poznávat pouze optikou individuálních smyslových vjemů a myšlenkových konstrukcí. Každý z nás dospíval v jiných podmínkách, vyvíjel se různými způsoby a vytvářel svébytné osobní reality. Styčným bodem společné tvorby světa se tedy stává jazyk, komunikace, vyprávění příběhů ve vzájemných interakcích.

Peavyho nezajímá ani tak filozofické uchopení konstruktivismu, jako jeho aplikace v praxi poradenského psychologa. Z tohoto pohledu prosazuje heslo: „*Problémem není člověk, problémem je problém*“ (Peavy, 2013, 105). Jde o to, že člověk zpravidla svoje potíže internalizuje, činí z nich součást sebe sama. V takovém případě je řešením externalizace problému „*(sebe)konstrukce a (sebe)zmocňování*“ (Peavy, 2013, 45). Lidé připisují svému jednání význam prostřednictvím příběhů, metafor a konstruktů, jimiž uvádějí svou situaci do kontextu. Důležitou součástí příběhu jsou explanace, co pro nás věci a události znamenají, proč jsou pro nás určité záležitosti důležité, jak je interpretujeme. Příběh je tak permanentně revidován, jelikož se změnou situace se měníme i my.

Svým důrazem na mezilidskou komunikaci a konstrukci osobního příběhu v sociálním kontextu se Peavy přibližuje přístupům, které jsou popsány v následujících kapitolách.

1.2 Sociální konstrukcionismus

Posunem v poznávání sociální reality byl sociální konstrukcionismus vzniklý v 60. letech minulého století. Místo kognitivní osamělosti izolovaných osobních světů, kterou postuloval konstruktivismus, a pozitivisty prosazované totality objektivního poznání nabízí názor, že svět je výsledkem sociálních vztahů a význam událostí je opakovaně sjednáván v každodenní komunikaci (Plháková, 2006).

1.2.1 Sociologie vědění Petera Bergera a Thomase Luckmanna

Zakladatelským počinem sociálního konstrukcionismu je kniha „*Sociální konstrukce reality*“ Petera Bergera a Thomase Luckmanna, poprvé vydaná v roce 1966. Autoři v ní

navazují na tradiční filozofické otázky, co je skutečné a jak to lze poznat. Z toho vyplývají dva klíčové pojmy – realita a vědění.

Jelikož vědění a vědomí jsou vždy intencionální – vztahující se ke konkrétním objektům a dějům, nabývají termíny realita a vědění v různých společensko-kulturních podmínkách odlišných významů. Vzhledem ke stěžejnímu významu díla Bergera a Luckmanna, je následujících pět podkapitol věnováno rozboru jejich sociologie vědění, která si klade za cíl analýzu procesů, jimiž je ve společnosti konstruována každodenní skutečnost (Berger & Luckmann, 1999).

1.2.1.1 Významy

Historie lidstva dokazuje, že fylogenetický ani ontogenetický vývoj člověka není mimo lidskou společnost možný. Člověk se tak stává produktem společnosti, ale současně společnost aktivně ovlivňuje a spoluvytváří.

Odkazování k prvkům každodenní společenské reality probíhá prostřednictvím signifikace (označování, produkce znaků). Nejvýznamnějším znakovým systémem je jazyk. Subjektivní významy, které věcem připisujeme, nabývají díky jazyku zjevné čili objektivizované podoby, kterou s ostatními sdílíme prostřednictvím komunikace a neustálých interakcí. V jejich průběhu jsou významy opakovaně měněny, sjednávány a tříděny do obecných kategorií a typizací a stávají se tak přístupnými i pro ostatní jako součást společného objektivního světa. Jazyk každodenního života tak obsáhl určitou kolektivní zásobu sdílených vědomostí. Jde o souhrn pouček, návodů, přesvědčení, mýtů a zásad použitelných v běžných činnostech a situacích.

Prostřednictvím objektivizací, kategorizací a typizací tak můžeme zpřístupňovat a sdílet jakoukoliv životní zkušenost, ba dokonce i abstraktní symbolické systémy jako náboženství, filozofii, umění či vědu.

1.2.1.2 Institucionalizace

Člověk se potřebuje externalizovat v činnostech, kterými kolem sebe vytváří stabilní prostředí. Veškerá lidská činnost tíhne k habitualizaci a vytváření behaviorálních vzorců, které lze kdykoliv opakovat bez většího úsilí. Typizací habitualizovaných činností vznikají instituce.

Jedná se o opakované činnosti v opakovaných situacích, sdílené typickým okruhem lidí a vykonávané typickými vykonavateli (např. soudce jako typický vykonavatel instituce práva). Výhodou institucí je jejich srozumitelnost, předvídatelnost a podřízenost sociální kontrole. Existují jakoby nezávisle (objektivně) na jedincích, kterých se za daných okolností týkají, a mají na ně donucovací efekt. Stejně jako jiné typizace se stávají součástí obecné zásoby vědění předávané z generace na generaci. Děti se učí, jak se mají chovat, a v tomto naprogramovaném chování jsou podporováni prostřednictvím sociální kontroly a sankcí. Konstrukce sociálních světů je tak završena jejich internalizací ze strany nové generace.

Proces konstrukce reality má tedy tři složky: externalizace člověka do činností, objektivace činností a jejich zpětná internalizace. Tím je naplněn slavný výrok: „*Společnost je výtvořem člověka. Společnost je objektivní realitou. Člověk je výtvořem společnosti*“ (Berger & Luckmann, 1999, 64).

1.2.1.3 Role

Výše popsaný systém institucí (typizovaných behaviorálních vzorců) a sdíleného vědění (osvědčených návodů a postupů, jak co dělat či řešit) tvoří páteř lidské společnosti. Kolektivní vědění definuje institucionalizované chování a všechny situace a role, které do něj patří.

Vzniku rolí, podobně jako vzniku institucí, předchází proces habitualizace a objektivace, kdy se v kolektivní zásobě vědění začínají objevovat typizované opakující se vzorce chování. Tyto vzorce jsou zhmotňovány prostřednictvím jazykových znaků a zpřístupněny jako sdílená či objektivní realita všem členům společnosti, kteří pak podle nich typicky jednají v typizovaných situacích.

Veškeré institucionalizované chování obsahuje role, které se tak stávají nástrojem sociální kontroly a jsou sociálně vynutitelné, jejich neplnění může být sankcionováno. Použijeme-li příměr divadelní hry, instituce představují scénář, který je realizován hraním předepsaných rolí. Role jako typizované lidské jednání umožňují institucím existovat jako součást živé, subjektivní zkušenosti konkrétních lidí.

Nebezpečí zvěčňování institucí a rolí spočívá v tom, že část naší identity, která v nich byla objektivizována, můžeme považovat za osud a zbavovat se tak odpovědnosti,

jelikož to vyžaduje naše „*postavení manžela, otce, generála, arcibiskupa, předsedy správní rady, bandity či kata*“ (Berger & Luckmann, 1999, 92).

Objektivizace sociální reality v rolích a institucích ovšem neznamená, že je postavena mimo naše působení. Jde o produkt našeho vědomí a jako takový námi může být i nadále přetvářen.

1.2.1.4 **Legitimizace**

Legitimizaci můžeme charakterizovat jako jakousi druhotnou objektivizaci významů. Uplatňuje se při předávání jazykových objektivizací následujícím generacím. Jejím prostřednictvím dochází k jakémusi propojení, vysvětlení a obhájení institucionální tradice. Vytváří nové významy, které integrují a re-objektivizují významy již vytvořené v rámci jednotlivých institucionalizací.

Legitimizace poskytují jednotlivým institucím jakýsi zastřešující objektivizovaný význam, jenž je zároveň subjektivně uznatelný jednotlivými členy společnosti z pozice jejich aktuálních rolí i z pozice celkového životaběhu. Vytvářejí pomyslný most mezi historií a současností, nesou kognitivní (vědění) i normativní (hodnoty) funkci. Například systém příbuzenských vztahů je legitimizován díky znalostem o příslušnosti k určité skupině pokrevně spřízněných lidí, které se následně promítnou do morálních ponaučení, jako je např. zákaz incestních svazků. Tyto legitimizační mechanismy jsou zabudované v jazyce, kterým jsou předávány dalším generacím (slovo bratranec ihned evokuje způsob, jak se k bratrancům chovat).

Obsahem legitimizací jsou jazykem předávané tradice, vysvětlující schémata, ponaučení, přísloví, morální zásady, průpovídky, legendy, pohádky, ale také formalizované zasvěcovací postupy předávané pověřenými osobami – specialisty. Patří sem také různé vědní obory (včetně psychologie legitimizující vědění o mentálních dějích a stavech), politické proudy, teorie, ideologie a symbolické systémy na úrovni světonázoru.

1.2.1.5 **Internalizace reality**

Jak bylo popsáno výše, společnost existuje jako objektivní i subjektivní realita utvářená souběžným působením tří složek: externalizace, objektivace a internalizace. Lidé svou existenci externalizují v činnostech, kterým udělují určité významy objektivizované jazykovými prostředky ve vzájemných interakcích. Takto vytvářenou realitu zároveň internalizují.

K internalizaci sdílených významů dochází v procesu socializace, kterou Berger a Luckmann (1999, 129) definují jako „úplné a důsledné zasvěcení jedince do objektivního světa společnosti či části společnosti“. Nejdůležitější fází tohoto procesu je dětství ovlivňované zejména vztahy s významnými druhými.

Primární socializace zahrnuje kognitivní poznávání světa, ale má rovněž svůj emocionální aspekt. Proces učení, internalizace sociálních institucí a osvojení rolí vyžaduje emocionální vazbu a identifikaci dítěte s významnými druhými. Dítě si osvojuje postoje a role významných druhých, internalizuje je a přijímá za vlastní, vnímá samo sebe optikou jiných lidí. Postupně abstrahuje od rolí a postojů konkrétních lidí k postojům obecným. Dochází k internalizaci společnosti jako takové a současně k utváření subjektivní reality a vlastní identity. Internalizovaný objektivní svět se stává mým světem, ve kterém definuji a zpětně internalizuji sebe sama jako určitý typ mezi jinými typizacemi – identifikuji sebe sama jako někoho, kdo zdraví, pomáhá ostatním, nekrade, chová se slušně.

Významní druzí jsou dítěti jakoby přiděleni, nemá možnost jejich volby, identifikace s nimi je automatická, stejně jako internalizace jejich reality. Nejde totiž o jeden z mnoha možných světů, ale o jediný existující svět. Internalizované obsahy se samozřejmě liší v závislosti na společenském či rodinném systému, ba dokonce i v rámci jedné rodiny mohou významní druzí zprostředkovávat různé reality. Neúspěšná socializace tedy může být důsledkem různorodosti lidí, kteří mají socializaci na starost, a dopustí, aby různé definice reality mezi sebou soupeřili.

Zatímco primární socializace má podobu předloženou rodiči, sekundární socializací vstupuje již socializovaný člověk do nových, parciálních oblastí internalizované sociální reality. Proto zde emocionální identifikace s druhými již není nutná. Problematická může být spíše návaznost na předešlé primární procesy a případná účelová internalizace nové reality. Role s ní spojené pak člověk hraje záměrně, subjektivně si od nich ale udržuje odstup.

V průběhu socializace je internalizován také jazyk, který je nástrojem objektivace subjektivních významů a nejdůležitějším prostředkem udržování reality. Konverzací udržujeme aspekty běžného života v rámci vlastního vědomí, zrealňujeme je a zároveň vytváříme. Jazykem udržujícím realitu se rozumí i regionální dialekty, specifické výrazy v rodině nebo neverbální prostředky. Všechny tyto jazykové formy využíváme nejen

k vyjádření svých postojů, ale také k realizaci metafor, rituálů, rodinných mýtů, dekonstrukce, převyprávění nebo terapeutického rozhovoru.

Právě tyto lingvistické útvary se staly nástrojem významných terapeutických směrů, které přenesly myšlenky sociálního konstrukcionismu do oblasti psychologie, jak je popsáno dále.

1.2.2 Sociální konstrukcionismus v psychologii

Sociologie vědění Bergera a Luckmanna, které byla věnována předchozí kapitola, nám ozřejmila, že sociální realita je vytvářena v každodenních mezilidských interakcích. Klíčovou roli v jejím utváření zaujímá jazyk, který je nositelem idejí a preferovaných hodnot dané společnosti a kultury.

Vytváří kolektivní zásobu dominantních významů a představ o různých aspektech našeho života, včetně názorů na rodinný život. Proto byly myšlenky sociálního konstrukcionismu záhy po svém vzniku integrovány jako součást rodinné nebo narativní terapie (Skorunka, 2010b).

Dle Gjuričové a Kubičky (2009) vnáší konstrukcionismus do psychologie nový úhel pohledu a terapeuticky využitelnou myšlenku změny. Vědomosti o světě totiž dle tohoto směru vznikají jako důsledek mezilidské komunikace, tj. každodenního vyjednávání, vysvětlování a smlouvání. Přitom takto vystavěnou sociální realitu, byť přechodně institucionalizovanou, lze znovu analyzovat a měnit.

Stejným konstruktem je i naše identita. Ačkoliv některé aspekty naší osobnosti jsou předem dané (vrozené), jejich význam může být nadále komunikován v rámci naší sebereprezentace a společensko-kulturních zvyklostí. V tomto smyslu má naše identita diskurzivní povahu. Diskurzy o naší identitě, o zdravotních postiženích, genderové i mocenské jsou ale v komunikaci neustále pozměňovány, což má velký terapeutický potenciál. Naše identita se tak utváří v průběhu celého života v závislosti na mezilidských interakcích.

Andersonová (2009) upozorňuje na to, že názor na identitu jako sociálně konstruovanou v dialogu vnesli do psychologie především Gergen, Harré a Shotter. Jde o narativní reality, produkty příběhů, které neustále vyprávíme sobě i ostatním ve snaze strukturovat události, uspořádat naše zkušenosti a vtisknout jim smysl.

Gergen (2011) odmítá jednostranné pojetí self jako izolovaného atomu společnosti a souhlasí s tvrzením, že identita je sociálním konstruktem a má diskurzivní povahu. Na koncepci self mají určitý vliv lingvistické konvence, konkrétně používání zájmen (já, ty, on, mě/mně), která odkazují na existenci individualizovaných osobností. Důležitou roli ve výstavbě sebepojetí však hraje především narativ. Člověk je vypravěčem sebedefinujících příběhů v sociálním, místním a časovém kontextu.

Dalším faktorem determinujícím sociální konstrukci self jsou dle Gergena (2011) neustále probíhající konverzační interakce, jejichž produktem je kontinuálně vytvářené a přetvářené vztahové self s mnoha autory. Jelikož jsou tyto významy tvořeny v komunikačních výměnách, jsou majetkem společenství. Vždy máme tolik self, kolik konverzací vedeme.

Freedmanová a Combs (2009, 39) v souvislosti se svým terapeutickým přístupem hovoří doslova o „*postmoderním*“ či „*narativním a sociálně-konstrukcionistickém světonázoru*“, který je v podobě hodnot, institucí, zákonů, zvyků a postupů formován příslušníky určité kultury v každodenních interakcích a předáván z generace na generaci. Kombinací převládajících metafor a sociálních konstrukcí vznikají příběhy, které kolují ve společnosti, zapojují další osoby a utvářejí náš život i vlastní sebepojetí. Tento pohled přináší zodpovědnost za neustálé sebestformování v kontextu konkrétního prostředí a vztahů, za porozumění či nepochopení vlastních i cizích příběhů.

1.3 Systémové přístupy

V našem odborném prostředí panuje v souvislosti se systémovým myšlením terminologická nejednotnost. V zahraničí jsou běžně používány výrazy jako „*systémové myšlení, systémový přístup, systemická terapie*“ (Sobotková, 2007, 21). Podstatou tohoto terapeutického směru je zaměření na rodinu a její chápání jako vztahového systému, který vyrostl z interakce jejích členů sdílejících společný prostor a čas v určitém sociálně-historickém kontextu.

Podobně Plaňava (2000) vyjadřuje názor, že se pod označením systémového přístupu skrývá široká škála terapeutických aktivit používaných od 50. let 20. století a nabízejících nový pohled na rodinu a její fungování. Termíny systémový přístup a rodinná terapie můžeme v tomto pojetí považovat za synonyma.

Stejně tak Skorunka (2010b), dává systemické myšlení do souvislosti s rodinnou terapií a odhaluje v něm různorodé teoretické zdroje, jejichž průsečíkem je holistické zaměření na celý rodinný systém a interpersonální interakce za současného upozadění intrapsychických stavů. Potíže s komunikací, vymezením pravidel, vypjatými emocemi, narušenou adaptací na změny ve vývojovém cyklu rodiny i poruchy vlastní identity nemívají jen individuální podklad, ale často vznikají v rámci rodinných interakcí jako součást společně vytvářené reality.

Za místo zrodu systémového přístupu je považováno kalifornské městečko Palo Alto, kde v roce 1959 vzniklo interdisciplinární středisko Mental Research Institute. Multioborový tým ve složení G. Bateson, J. Weakland, D. Jackson a J. Haley se mimo jiné věnoval specifickým komunikacím v rodinách schizofreniků a položil tímto výzkumem základy systémově pojímané rodinné terapie.

Tyto průkopníky následovaly další významné osobnosti v rámci více méně svébytných proudů, které dnes bývají přidružovány k systémově zaměřené rodinné terapii:

1. prožitkově orientované přístupy M. Bowena, C. Whitakera a V. Satirové – kladou důraz na emoce, vzájemné vyjadřování lásky mezi příbuznými a vlastní sebeúctu
2. strukturální pojetí S. Minuchina – rodinná struktura je hierarchizovaná, s jasným rozdělením moci, vlivu a rolí svých členů, z čehož vyplývají pravidla a každodenní interakční vzorce; vznikají v ní různé subsystemy (dle věku, pohlaví, zájmů) a koalice, z nichž klíčová je dobře fungující manželská dyáda; stabilitu struktury narušuje tzv. triangulace (navazování koalice rodiče s dítětem, zpravidla opačného pohlaví)
3. strategická terapie J. Hayleye, P. Watzlawicka, J. Weaklanda, R. Fische – klíčové jsou strategie řešení problémů, komunikace, jasná a přitom flexibilní hierarchie
4. milánská škola soustředěná kolem M. S. Palazzoliové – svět je chápán jako systém interakcí a informací, problémový systém je tvořen jazykováním, tzn. že je jako problémový označen svými členy
5. hamburský zakázkový model K. Ludewiga
6. přístup orientovaný na řešení S. de Shazera a I. K. Bergové.

(Plaňava, 2000, Ludewig, 2011, De Shazer, 2017)

Výchozím postojem systemické terapie tedy je pojetí sociálních systémů včetně rodiny jako otevřených útvarů, které si podobně jako organismy se svým prostředím vyměňují různorodé informace a oplývají následujícími charakteristikami:

1. celistvost – systém není prostou sumou částí, nýbrž části jsou propojené a na sobě závislé; problém je tedy třeba řešit v rámci individuální symptomatologie jednotlivých členů, ale především v kontextu jejich interakcí
1. cirkularita – lineární příčinnost vedoucí jednoduše od příčiny k následku je nahrazena principem cirkulární kauzality, kde dochází k mnohočetné podmíněnosti a vzájemnému ovlivňování všech prvků systému ve sdíleném kruhu interakcí a zpětných vazeb
2. homeostáze – rovnováha, které rodina dosahuje pomocí zpětných vazeb
2. negativní zpětná vazba – udržení rovnováhy nebo návrat ke statu quo i za cenu zachování destruktivního symptomu, např. urovnáním hrozícího konfliktu
3. pozitivní zpětná vazba – opačná snaha, akcelerace počátečního konfliktu
4. ekvifinalita – k určitému stavu lze dospět různými cestami, z různých výchozích pozic, rozhodující jsou sebemodifikující parametry systémů (např. dvě různé milenecké dvojice mohou vytvořit podobně fungující manželskou dyádu)
5. variofinalita – ze stejného výchozího stavu lze dospět k různým finálním situacím (např. dvě podobně osobnostně disponované dvojice mohou dospět k funkčnímu i nefunkčnímu vztahu). (Watzlawick et al., 2011, Sobotková, 2007, Plaňava, 2000)

Skorunka (2010b) rysy rodinných systémů upřesňuje a doplňuje:

1. hranice – rodina je systém ohraničený vůči okolí, současně je ale schopen otevřené komunikace a adaptace na změny
2. subsystemy – systém je strukturován do vnitřních subsystemů (rodičovský, sourozenecký, rodič a dítě apod.), jejichž hranice by měly být zřetelné, ale flexibilní vůči žádoucí změně; klíčovou roli zastává subsystem rodičovský
3. vzorce – mezi členy rodiny vznikají opakující se interakční vzorce podléhající určitým pravidlům
4. stabilita a změna – systém zachovává stabilitu, je rezistentní vůči změnám (morfostáza) a zároveň je umožňuje a vyvíjí se (morfogeneze)
5. změna I. řádu (kybernetika I řádu) – terapeut stojí mimo rodinu, je expertem na rodinné procesy, objevuje nefunkční vzorce chování a následně vymýšlí nápravné

strategie, jako když lékař předepisuje léky; výsledkem je změna chování nebo ústup symptomů bez zásadnější změny systému

6. změna II. řádu (kybernetika II. řádu) – terapeut je součástí systému, reflektuje a provází členy rodiny při řešení problému; výsledkem jsou hlubší a trvalejší změny ve vztazích a fungování rodiny, včetně vymizení symptomů.

K řešení rodinných obtíží se vyslovuje například De Shazer (2017). Konstrukce symptomů spočívá v přesvědčení, že současné řešení je jediné správné. Například problém nočního pomočování dítěte je udržován tzv. správným rozhodnutím dítěte trestat. Úkolem systemické terapie tedy je vystoupit z bludného kruhu, nastolit změnu, jejímž důsledkem může být dominový efekt dalších změn. K jejich spuštění slouží techniky jako předepsání symptomu (hádačím se manželům terapeut předepíše další hádku, ale v jiném prostředí), dotazování na výjimky (kdy nedošlo k hádce), nabádání klientů, aby dělali více toho, co funguje, zázračná otázka (konstrukce budoucnosti bez problému). Klient ani terapeut nemusí do detailu rozumět problému, a přesto mohou nastartovat jeho řešení, podaří-li se jim vnést do dosavadních dysfunkčních vzorců dostatečnou změnu.

V popsaných systémových přístupech je patrný vliv konstruktivismu i konstrukcionismu. Například Ludewig (2011) je toho názoru, že ze systemického hlediska je člověk chápán jako autonomní biologická jednotka a současně individuum svázané svými interakcemi se sociálními systémy – dyáda, rodina, společnost. Díky těmto výchozím parametrům (souběh autonomie a provázanosti se světem) není lidské poznávání ani libovolnou konstrukcí, ani věrným odrazem vnějšího světa, nýbrž je výsledkem subjektivních pozorování, která jsou jazykově sdílena s ostatními členy společnosti.

Lidský nervový systém v podstatě nerozlišuje mezi vnitřními a vnějšími podněty. Naše kognice tudíž není limitována vnějšími objekty, ale subjektivními možnostmi organismu, a je tak v zásadě nepřenosná. Kognitivní realita člověka, to co pozoruje, se skládá z popisů, jež sděluje jinému pozorovateli. Svět je tak definován pozorovatelem, který svoje poznatky zprostředkovává jinému pozorovateli. Klíčovou roli v tom hraje jazyk a komunikace.

Systemická terapie je tedy chápána jako dialog, nikoliv jako korektura nějakého stavu. Klient je expertem na svůj život, terapeut na realizaci terapeutických dialogů jako zdroje impulzů, jež nastartují proces změny. K realizaci otevřeného komunikačního procesu je zapotřebí vytvořit bezpečné a emočně příznivé prostředí, jehož základem je

terapeutický vztah. Příčiny problému nejsou podstatné, hledají se spíše alternativy bez problému a strategie, které již v minulosti zafungovaly. Místo zdlouhavého vrtání se v problému se terapeut zaměřuje na klientovy zdroje (Ludewig, 2011).

První školy systémové terapie stavěly terapeuta do pozice experta, který nejlépe ví, v čem spočívá problém a jak jej řešit. S nástupem postmoderní filozofie a sociálního konstrukcionismu se v systemickém proudu začaly prosazovat prvky narativní psychologie, spolupracující a dialogické přístupy (Skorunka, 2015), které přibližuje následující kapitola.

1.4 Kolaborativní, dialogické a narativní přístupy

Za nejvýznamnější představitele spolupracujícího přístupu jsou považováni Harlene Andersonová a Harold A. Goolishian. Ve svém díle se odkazují k sociálnímu konstrukcionismu a postmodernímu myšlení vůbec. Lidské poznání chápou jako proces vznikající v mezilidských interakcích, verbální i neverbální komunikaci, stejně tak realita je dle jejich mínění společenským konstruktem, „*produktem sociálního dialogu*“ (Andersonová, 2009, 162).

Význam je událostem připisován ve sdílené komunikaci, podobně jsou vytvářeny i představy o sobě (self). Jelikož jde o lingvistický konstrukt tvořený v dialogu, nazíraný z různých pozic a popsitelný nekonečným množstvím způsobů, dostává přívlastky jako „*narativní self*“, „*dialogicko-narativní self*“ nebo „*mnohočetné self*“ (Andersonová, 2009, 169, 174, 175). Příběh našeho každodenního života tak nabývá podoby diskurzu. Díky němu se náš život stává strukturovaným, srozumitelným, sdělitelným a podléhajícím neustálým změnám. Člověk interpretuje události v kontextu širších narativních struktur. Jednotlivé příběhy jsou sdíleny a propojovány. Naše self tedy není výrazem nějaké psychologické kontinuity, ale spíše spoluautorstvím neustále se proměňujícího příběhu zakotveného v různých socio-kulturně-historických a politických kontextech.

Kolaborativní a dialogické přístupy staví terapii na spolupráci a dialogu mezi klientem a terapeutem. Klient vypráví svůj příběh, terapeut jej reflektuje a ukazuje různé úhly pohledu. Přirozeným důsledkem takto pojímané terapie by měla být změna a nakonec „*rozpuštění problému*“ (Andersonová, 2009, 187).

Skorunka (2010a) zdůrazňuje, jak je v dialogických přístupech důležitý postoj pomáhajícího profesionála. Terapeut by měl opustit svou expertní pozici, zbavit se

profesionální slepoty a předpojatosti, pozorně naslouchat a rozvíjet konverzaci bez zbytečné interpretace a tlaku na změnu klienta. Terapeut není odborníkem na klientův život, ale na dialogický rozhovor, který facilituje. Mezi podobně orientované směry patří kromě již zmíněné Andersonové také reflektující přístup norského lékaře Toma Andersena nebo metoda otevřeného dialogu finského psychoterapeuta Jaakko Seikkuly.

Základem pro reflektující přístup navržený Tomem Andersenem (Andersen, 1987) je vnitřní a vnější dialog. Nástrojem k jejich realizaci je reflektující tým složený zpravidla ze 3 členů pozorujících za jednostranným zrcadlem rozhovor terapeuta s klientem nebo celou rodinou. Členové týmu jsou následně v časovém intervalu od 10 do 45 minut vyzváni ke vzájemnému sdílení svých reflexí, pocitů a asociací vztažených k rodinné diskuzi. Jejich brainstorming se stále ještě odehrává za jednostranným zrcadlem, tentokrát již za rozsvícených světel a se zapnutým zvukem, rodina s terapeutem se nyní nachází v roli posluchače a pozorovatele. Tato výměna rolí proběhne obvykle dvakrát za sezení.

Procesy odehrávající se během týmové konverzace mají za úkol podnítit tytéž procesy v klientovi (rodině) se záměrem přenést interní dialog do vnější výměny názorů, otevřít prostor pro změnu a nové poznání. Andersen (1987) klade důraz na používání jednoduchých formulací bez návodů a interpretací. Náměty jsou vnášeny do diskuze jako inspirace k zamyšlení, nikoliv jako expertovo doporučení. Kromě toho se hledají způsoby, jak do terapie citlivě vnést něco neobvyklého, provokovat otázky, které klient sám sobě neklade a které mohou spustit ozdravné procesy.

Přístup otevřeného dialogu (open dialogue approach) byl poprvé popsán v roce 1995 finským psychologem Jaakko Seikkulou na základě jeho zkušeností s léčbou schizofrenie a akutní psychózy. Slovo „otevřený“ odkazuje na transparentnost terapeutického plánu a rozhodovacího procesu, kterého se účastní všichni členové klientovy podpůrné sociální sítě (treatment web) – pomáhající profesionálové i jeho blízcí.

Autor metody, podobně jako Andersen, klade velký důraz na léčebný potenciál rozhovoru, který v jeho podání není pouhou výměnou informací, ale přímo platformou pro sdílení inspirativních myšlenek a nápadů, vyjadřování pocitů i neverbálních projevů a spoluvytváření významů. Za vyjádření všech zúčastněných se dialog mění v polyfonii. Dalším terapeutickým principem je flexibilita a zapojení širšího sociálního prostředí. S klientem po celou dobu terapie pracuje stejný tým, jehož cílem je vytvoření bezpečné atmosféry a zajištění terapeutické kontinuity. Je vyvíjena každodenní intenzivní péče

(immediate help), zejména v prvních dnech spolupráce. (Olson, Seikkula & Ziedonis, 2014).

Freedmanová a Combs (2009, 42) se ve své narativní psychoterapii rovněž hlásí k „*postmodernímu, narativnímu a sociálně-konstrukcionistickému světonázoru*“, který vychází z předpokladu, že realita je sociálně konstruována, strukturována a udržována prostřednictvím jazyka – vyprávění. Tím se jako dvě základní východiska ukazují narativ a sociální konstrukcionismus. Společenská realita a její hodnoty, zvyky, zákony a další instituce jsou vytvářeny příslušníky dané kultury ve vzájemných interakcích a předávány z generace na generaci. To znamená, že společnost nám od narození vštěpuje názory, postupy a návody, jak interpretovat svět a vyprávět svůj životní příběh.

Podobně i v centru pozornosti australských narativních terapeutů Michaela Whitea a Davida Epstona (White & Epston, 1990, in Gergen & Gergen, 2006) stojí životní příběh, který byl utvářen z dominantních společenských příběhů a diskurzů chápaných jako internalizované, obecně závazné normy a jediná možná varianta toho, jak máme žít, jíst, chovat se nebo vypadat. V okamžiku zapojení klienta do terapie je příběh ztělesněním jeho problémů. Terapie pak spočívá v rozvíjení nových příběhů, které však musí být uvěřitelné, životaschopné a ukotvené v reálném životním kontextu. Účinnou metodou k tomu využívanou je například externalizace – oddělení osoby od problému nebo posilování úspěchu.

Byť psychologické směry založené na sociálně-konstrukcionistických principech vnášejí do terapie neotřelé postupy, učí nás, jak utvářet jazykovými prostředky každodenní realitu a měnit svůj životní příběh, Skorunka (2010a) v nich nalézá i nedostatky. Některá životní traumata nelze odstranit jazykovým přeformulováním. Zvláště ta, která vznikla v preverbálním období, kdy klíčovou roli hraje pečující osoba a její emocionální neverbální podpora. Ta nabývá na významu také v situacích, kdy verbální schopnosti některých členů rodiny nejsou velké.

2 POZITIVNÍ MODEL RODIČOVSTVÍ

2.1 Rodičovství jako sociální konstrukt

Názory na instituci rodičovství se v různých rodinách, dobách a společenských systémech liší. Dle teorií nacházejících inspiraci v sociálním konstrukcionismu se jedná o konstrukty objektivizované v jazyce, do nějž díky každodenní konverzaci a sjednávání významů přechází kolektivní zásoba přesvědčení, názorů a návodů, jak, co a proč dělat v různých oblastech našeho života včetně rodičovské sféry.

Tato sdílená suma vědomostí považovaná za objektivní realitu definuje typizované okruhy chování jako společenské instituce a podřizuje je sociální kontrole. Jde v podstatě o dominantní diskurzy, které ovlivňují naše pojetí reality a jsou během socializace předávány a internalizovány další generací. Takto je konstruována a průběžně rekonstruována také instituce rodičovství a konkrétní role jí vymezené.

Prvotní systém představ nám v rámci primární socializace předávají významní druzí jako jedinou možnou variantu. Touto variantou je determinováno i pojetí vlastní identity, jelikož dítě nejprve zrcadlí postoje významných druhých.

Pro rodiče jako tvůrce institucí je ovšem situace zcela jiná. Zárodky institucí se tvoří z opakovaných činností v opakovaných situacích, v interakcích tváří v tvář. Zpočátku jsou stále ještě měnitelné, postupně se habitualizují a typizují. Tyto původně flexibilní vzorce jsou v podobě objektivizovaných reálií předávány dětem, čímž je proces institucionalizace završen. Rodiče jako tvůrci institucí ještě mohou měnit významy, jejich děti internalizující jimi vytvořenou instituci již ne. (Berger & Luckmann, 1999)

Gjuričová a Kubička (2009) připomínají, že takto vzniklé instituce rodičovství se stávají součástí společné (objektivní) reality, nezávislými na konkrétních osobách. Děti vnímají jako danost to, co je jim v každodenním světě prezentováno (co rodiče konkrétně dělají, jak se chovají). Od útlého dětství dostáváme z okolí instrukce, jak interpretovat svět. Tuto obecnou představu udržuje společnost prostřednictvím svých struktur (legislativa, vládní instituce, média, školství, pracovní trh) a současně je sdílejí i rodiče prostřednictvím

každodenní konverzace. Stejně konstruována a v komunikaci neustále pozměňována je i naše identita. V tomto smyslu mají sociální konstrukty diskurzivní povahu jako společností diktované představy o kterékoliv oblasti našeho života.

K označení pozitivního rodinného modelu používá například Sobotková (2007, 72) synonyma jako „*zdravá či odolná rodina*“, „*normální, harmonická, neklinická*“. Rovněž tyto termíny můžeme brát jako sociální konstrukty, jejichž obsah se mění v závislosti na aktuálním společenském diskurzu. V současnosti sem zahrnujeme aspekty jako soudržnost, adaptabilita na životní změny, účelná komunikace, ochrana zranitelných osob a další faktory posilující saturaci potřeb, spokojenost a kompetence všech členů rodiny.

2.2 Legislativní ukotvení rodičovství

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník (22. března 2012) v oddíle věnovaném rodině charakterizuje práva a povinnosti manželů, které jsou vždy vztahovány i k ostatním členům rodiny, ať už jde o nezletilé dítě či jiného člena společné domácnosti.

Každý z manželů je povinen ve svých pracovních, studijních a jiných aktivitách brát zřetel na zájmy a uspokojování potřeb všech členů rodiny tak, aby byla srovnatelně zajištěna jejich materiální životní úroveň, ale i osobní péče. Manželé tak činí dle svých osobních schopností, možností a majetkových poměrů. Za minimální materiální standard je považováno obvyklé vybavení domácnosti movitými věcmi, které slouží k zajištění nezbytných životních potřeb, bez ohledu na jejich přináležitost oběma či jen jednomu z manželů.

Dále občanský zákoník (22. března 2012) upravuje základní rámec vztahů mezi rodiči a dětmi včetně tzv. náhradní rodinné péče, kterou představuje péče jiné fyzické osoby než rodiče, adoptivní a pěstounské vztahy.

Rodiče a děti mají vůči sobě vzájemné povinnosti a práva, kterých se nelze vzdát. Rodičovské povinnosti a práva vznikají narozením dítěte a končí nabytím jeho zletilosti (svéprávnosti) a jejich cílem je „*zajištění morálního a hmotného prospěchu dítěte*“ (občanský zákoník, 22. března 2012, § 855, odst. 2). Rodiče mají právo usměrňovat dítě výchovnými opatřeními a omezeními odpovídajícími jeho vývojovým schopnostem a směřujícími k ochraně veřejného pořádku, morálky, zdraví a práv dítěte i jiných osob. Dítě je přitom povinno dbát svých rodičů a těmto opatřením se podřídít.

Občanský zákoník (22. března 2012, § 858) vymezuje obsah rodičovské odpovědnosti následujícími právy a povinnostmi:

1. péče o dítě – konkrétně péče o jeho zdraví, tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj
2. ochrana dítěte
3. udržování osobního styku s dítětem
4. zajišťování výchovy a vzdělání – rozhodující roli ve výchově sehrávají rodiče, zejména svým osobním příkladem, způsobem života a chováním v rodině; volba výchovných prostředků se řídí okolnostmi a nesmí ohrozit zdraví, rozvoj a důstojnost dítěte
5. určení místa jeho bydliště
6. jeho zastupování a správa jeho jmění.

Rodičovskou odpovědností disponují stejným dílem oba rodiče, její trvání a rozsah může za zákonných podmínek změnit pouze soud. Vyživovací povinnost a právo dítěte na výživné stojí mimo oblast rodičovské odpovědnosti, a není tudíž těmito případnými změnami dotčeno.

Rodiče jsou rovněž povinni vysvětlovat dítěti přiměřeným způsobem záležitosti, které se jej dotýkají, a brát ohled na jeho názory, pokud je schopno si je vytvořit a sdělit.

Pokud rodiče nejsou schopni dítěti zajistit řádnou péči, vývoj, výchovu nebo jiný důležitý zájem, mohou být poměry dítěte na nezbytně dlouhou dobu zajištěny soudem nebo orgánem sociálně-právní ochrany dětí – napomenutí, dohled nad dítětem, uložit rodičům omezení zákazem určitých činností a vlivů.

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí (30. prosince 1999), má rovněž na paměti příznivý vývoj, řádnou výchovu a ochranu oprávněných zájmů dítěte, včetně jeho jmění. Rovněž při tom přihlíží k širšímu sociálnímu prostředí dítěte a možnosti náhradní rodinné péče. V § 6 tento zákon vymezuje situace ohrožující dítě jako neplnění rodičovských práv a povinností, sociálně patologické jevy (útěky z domova, zanedbávání školní docházky, požívání návykových látek, závislosti, prostituce, kriminalita), páchaní trestné činnosti nebo násilí na dítěti, jeho opakované a dlouhodobé umístění v ústavní výchově apod. Na tato nebezpečí může orgány sociálně-právní ochrany dětí upozornit každý občan, dítě samo i rodič, který potřebuje při výchově podporu a pomoc.

Pohledem na tabulku shrnující kompetence rodičovské povinnosti zjistíme, že obsahem pozitivního pojetí rodičovství, jak je vymezuje platná legislativa, je především řádná péče a výchova, zajištění příznivého vývoje, ochrana názorů, zájmů a jmění dítěte a saturace jeho potřeb. Podrobněji se těmito pojmy zabývá následující podkapitola.

Tab. 1: Rodičovská odpovědnost – oblasti kompetencí

KOMPETENCE	OBSAH
řádná osobní péče	<ul style="list-style-type: none"> • péče o zdraví • péče o příznivý vývoj tělesný, citový, rozumový a mravní
zajištění potřeb	<ul style="list-style-type: none"> • bio-psycho-sociální potřeby
zajištění výchovy a vzdělání	<ul style="list-style-type: none"> • usměrňovat dítě výchovnými opatřeními a omezeními odpovídajícími vývojovým schopnostem, okolnostem, neohoržujícími zdraví, rozvoj a důstojnost dítěte • zapojovat dítě do péče a chodu domácnosti prací i vlastním příjmem, pokud jej dítě má • jít dítěti příkladem (způsob života a chování v rodině) • volba vzdělání a pracovního uplatnění dítěte s ohledem na jeho názor, schopnosti a nadání/zájmy a prospěch • zajistit dítěti povinnou školní docházku
ochrana dítěte	<ul style="list-style-type: none"> • před sociálně patologickými jevy • právo požádat o pomoc OSPOD a státní orgány pověřené ochranou práv a zájmů dítěte • určit místo jeho bydliště
ochrana oprávněných zájmů dítěte	<ul style="list-style-type: none"> • zastupování při právních jednáních, ke kterým není dítě způsobilé • ochrana jeho jmění • zájmy a prospěch
zajistit dětem shodnou životní úroveň	<ul style="list-style-type: none"> • výživné

2.3 Rodičovství v kontextu výchovy a vzdělávání

Jedna z četných definic chápe výchovu jako „*záměrné působení vychovatele na vychovávaného*“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, 262), v průběhu kterého má vychovatel v záměru určitý výchovný cíl, jehož dosahuje za použití konkrétních výchovných prostředků.

Detailně propracované cíle a prostředky obsahují zejména školní osnovy a metodiky, záměrné výchovné působení ale musejí vyvíjet i rodiče ve snaze vést dítě k sebeobslužným a společenským návykům. Tradičně při tom využívají diferencované

odměny a tresty, poučení, vysvětlení, výchovu vzorem, ale také spontánní působení prostřednictvím každodenních interakcí se svými dětmi. Současně by měli respektovat zásady zralosti, kontinuity a individualizace (Langmeier & Krejčířová, 2006, 263). V praxi to znamená vštěpovat dítěti nové poznatky dle jeho individuálních schopností a vývojové úrovně, postupovat od jednoduchých úkonů ke složitějším. Za nevhodné jsou označeny výchovné styly rozmazlující, zavrhuující, hyperprotektivní, perfekcionistický, nedůsledný a deprivující, tj. zanedbávání, týrání a zneužívání dítěte (Langmeier & Krejčířová, 2006, 270).

Thorová (2015) považuje rodičovské výchovné styly za psychologické konstrukty integrující různé strategie používané při výchově dětí. Jmenovitě jde o strategie k zajištění disciplíny, emocionální postoj k dítěti, charakter sociálních interakcí a komunikace, míra kontroly, protektivita a podpora samostatnosti. Nejvýrazněji se v rodičovské výchově prosazují tři tendence: fyzická síla, nesouhlas/zákaz a vysvětlení (Thorová, 2015, 188). Posledně jmenovaný výchovný prostředek se jeví jako nejefektivnější. Rodičovský styl ovlivňuje také kultura, veřejné mínění, socioekonomické postavení, bydliště, temperament rodičů i dětí.

Často citovaná je klasifikace rodičovských stylů podle Baumrindové (2005, 62), jejímž základním kritériem je příklon k dimenzi vyžadujícího nebo vstřícného přístupu (demanding – responsive). V průběhu několika desetiletí tak autorka popsala osm výchovných typů:

1. autoritářský (authoritarian) – vysoké požadavky na poslušnost, disciplínu a psychologickou kontrolu, nerespektuje potřeby dítěte
2. direktivní (directive) – vysoce náročný, ale s určitou mírou pochopení
3. autoritativní (authoritative) – náročný, zaměřený na kontrolu chování, ale současně vstřícný a akceptující rodič podporující diskuzi a společná pravidla
4. demokratický (democratic) – vřelý a pečující, s přiměřenými požadavky, podporující soběstačnost
5. shovívavý (permissive) – pečující, vřelý, má nízké nároky, bez jasně vymezených hranic
6. odmítající (rejecting) – málo náročný, málo vstřícný, hostilní, negativistický
7. zanedbávající (neglecting) – lhostejný, bez nároků a projevů zájmu
8. dostatečně dobrý rodič (good enough parent) – přiměřeně pečující, náročný a podporující autonomii.

Za nejúspěšnější model považuje Baumrindová (2005) autoritativní výchovu, která se vyznačuje kladným emočním vztahem, oboustrannou komunikací, podporou autonomie a asertivní kontrolou ve smyslu nároků na seberegulaci a začlenění do společností. Děti vedené tímto stylem mají lepší sociální kompetence než děti konfrontativních rodičů vyžadujících tuhou disciplínu a kontrolu nebo rodičů odmítajících či zanedbávajících.

Matějček (1986) klade důraz na citovou výchovu spočívající v rozvoji empatie, respektu, ohleduplnosti a altruismu. K tomu se nabízejí jednoduché praktické úkony jako pomoc dospělým při práci v domácnosti, i když se dítěti zrovna chce hrát, rozdělit se se sourozencem nebo vrstevníky o čokoládu, čas, místo, hračky, dopřát si každodenní rituály jako obřadné uspávání, povídání u večeře apod.

Matějček (1986) dále v rodičovské výchově akcentuje význam individuálního a respektujícího přístupu, důležitost vlastního příkladného chování a identifikace dítěte se vzorem, důslednost a nastavení hranic. Místo slepé poslušnosti je preferováno doprovázení na jeho cestě životem a trpělivé pěstování správných návyků, jako je ukládání ke spánku, hygienické a sebeobslužné chování, stolování, sociální dovednosti.

Zcela nevhodný je hyperprotektivní typ rodičovství, kdy je dítěti vše dovoleno, hledá se pro něj nejpohodlnější cesta k cíli, a zanedbávající (krkavčí) rodičovství, kdy se rodiče o své potomky nestarají. Škodlivě se na vývoji dítěte může podepsat i podmíněná rodičovská láska, která dítě vydírá a klade si za podmínku poslušnost nebo vyhovění rodičovskému požadavku.

Výslednicí výchovných snah rodičů a následně socializačního působení školy je dle Matějčka (2007) sociálně a morálně odpovědný člověk, který internalizoval normy a mravní hodnoty dané společností.

Stejný cíl výchovy nacházíme i u Pelikána (1995), který ji charakterizuje jako cílevědomé vytváření podmínek pro optimální rozvoj individuálních dispozic jedince. Lze toho dosáhnout prostřednictvím pedagogické instituce, sebevýchovy anebo formování ze strany rodiny a sociálních skupin. Výsledným efektem je autentická, integrovaná a socializovaná osobnost. K obsahu posledně jmenovaného pojmu upřesňuje například Nakonečný (2009, 101), že procesem socializace se z „*biologického individua*“ stává „*společenská bytost*“. Tato proměna se uskutečňuje od útlého dětství v interakci s okolím, prvně s rodiči, prostřednictvím sociálního učení, kterým si osvojuje určité vzorce chování

(hygienické, sebeobslužné, společenské), role dané pohlavím a věkem, systém norem a hodnot, řeč a schopnost seberegulace vč. morálky.

Podobně Jedlička et al. (2015, 32) popisuje výchovu jako „*řízené a vědomé působení rodičů, učitelů a dalších výchovných činitelů*“. Je součástí socializace, která bývá často označována jako proces „*zespolečenštění člověka*“. V jeho průběhu si člověk osvojuje hodnoty a normy, vzorce chování a role dané společností, učí se kooperaci s druhými lidmi, konformitě. Zkladní emocionální a behaviorální vzorce a hodnotovou škálu si člověk odnáší z primární rodiny stejně jako utváření návyků, sebekontrolu a schopnost učení.

Čáp (1996, 135) definuje způsob výchovy jako „*interakci a komunikaci dospělých (matky, otce, učitele, rodiny, školy atd.) s dítětem. Projevuje se volbou a způsobem užití výchovných prostředků, postupů a metod, tomu odpovídajícím prožíváním a chováním dítěte, které opět ovlivňuje prožívání a chování dospělého.*“

Za podstatné faktory ve výchově považuje emoční postoj k dítěti a míru výchovného řízení, proto svůj model devíti polí výchovných stylů založil právě na kombinaci těchto dvou faktorů. Za nejvhodnější je považována výchova s pozitivním emočním vztahem, bez extrémů ve vedení a s podporou osobnostního potenciálu dítěte. Mezi další významné činitele ovlivňující styl výchovy kromě toho patří osobnostní vlastnosti a zkušenosti vychovatelů a dětí, ekonomické, kulturní a výchovné podmínky dané země, doby, rodiny, školy.

Povinnosti dětí i jejich zákonných zástupců v oblasti veřejného vzdělávání legitimizuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (10. listopadu 2004). Vzdělávání je zde specifikováno jako bezplatná veřejná služba s cílem všestranného rozvoje osobnosti, mravních a společenských způsobilostí. Rozsah povinné školní docházky je vymezen 9 lety základního vzdělávání, nejdéle však do 17 let věku dítěte. Jeho zanedbávání může být posuzováno jako trestný čin ohrožování výchovy dítěte.

2.4 Rodičovství v kontextu vývojových potřeb

Osobnost každého člověka v sobě integruje bio-psycho-sociální a duchovní aspekty, které determinují jeho vývoj i charakter jeho potřeb. Kromě materiálního zabezpečení a saturace

biologických potřeb má pro člověka existenciální význam i sociokulturní prostředí, komunikace a vztahy, jejichž vzorce se zakládají v primární rodině (Vágnerová, 2004).

Vlivné vývojové teorie zdůrazňují nepostradatelnost raného pouta mezi dítětem a pečující osobou. Jde o nezbytnou fázi, která výrazně ovlivňuje další vývoj dítěte a kvalitu jeho budoucích vztahů. Tímto tématem se zabývala například škola objektivních vztahů, která jako základního motivačního činitele lidského chování identifikuje hledání objektu místo libidózního puzení k slasti. Dále adleriánská škola vyzdvihující potřebu začlenění do společnosti, jeho význam potvrdily také výzkumy Harlowa a Spitze i teorie attachmentu Johna Bowlbyho (Thorová, 2015).

Ainsworthová a Bowlby (1991) vycházeli z předpokladu, že klíčovým faktorem v procesu socializace a prototypem budoucích vztahů je vazba, citové připoutání mezi matkou, popř. jiným výhradním pečovatelem, a dítětem v průběhu prvních 5 let jeho života. Dítě instinktivně vyhledává fyzický kontakt s pečující osobou a naplňuje tak svou potřebu emočního uspokojení, ochrany a pocitu bezpečí. Kritickým obdobím pro vznik vazby je rozpětí 6 – 12 měsíců po narození dítěte, zvýšená citlivost k ní však přetrvává až do 5 let. Proto Bowlby zdůrazňoval význam rané péče v domácím prostředí, kolektivní výchovná zařízení nedoporučoval.

Kolem 3. roku si dítě v bezpečném emocionálním vztahu vytváří tzv. *vnitřní model fungování (internal working model)* (Ainsworthová & Bowlby, 1991, 341) jako síť vzpomínek a vzorců, podle kterých organizuje sociální interakce i vlastní sebehodnocení v dalším životě. Pokud je primární citové pouto harmonické, je pozitivně ovlivněn kognitivní a emocionální vývoj dítěte, budoucí vztahy jsou vnímány jako funkční a vlastní osobnost je hodnocena kladně.

Teorii vazby nacházíme i v kontextu sociálního konstrukcionismu. Berger a Luckmann (1999) považují přílnutí a identifikaci s významnými druhými za nezbytný prvek primární socializace a nepostradatelný předpoklad pro internalizaci společenských institucí a rolí i vytváření vlastní identity.

Skorunka (2010b) uvádí tento přístup jako příklad integrativních tendencí v rodinné terapii. Lidská osobnost je utvářena ve vztazích, které jsou častým námětem terapeutických setkání. V metodách inspirovaných konceptem attachmentu jde o pochopení raných vzorců vazby, které klienti uplatňují ve svých pozdějších vztazích. Výchozím předpokladem je, že

rodič, který nebyl v dětství emočně zajištěn, nemůže toto zázemí poskytnout ani svým dětem.

Kombinací teorie attachmentu se systemickým a narativním přístupem vznikla například attachment narrative therapy Rudiho Dallose. Dále sem patří rodinná terapie založená na konceptu rané vazby (attachment-based family therapy) Diamonda a rodinná/párová terapie zaměřená na emoce (emotionally focused family/couple therapy) Susan Johnsonové propojující teorii vazby se systémovým myšlením (Skorunka, 2010b).

Koncept bezpečné rané vazby rezonuje i s teorií psychických potřeb, kterou zformuloval Langmeier a Matějček v knize Psychická deprivace v dětství (1963). Později byla přepracována a doplněna o aspekt reciprocit – vzájemné uspokojování potřeb dětí a rodičů (Matějček, 1986, 2013):

1. Potřeba stimulace je naplněna přísunem adekvátního množství kvalitních a proměnlivých vnějších podnětů dítěti, které je pak recipročně nevyčerpatelným zdrojem inspirace pro své rodiče.
2. Potřeba stability, smysluplnosti a řádu je dána pochopením a zpracováním nových poznatků do určitého osobního systému. Je podstatou učení a adaptace, umožňuje dítěti a současně i rodičům zrát a vyvíjet se.
3. Potřeba bezpečí a jistoty hraje v systému psychických potřeb klíčovou roli. Je saturována vřelým emočním poutem ke spolehlivé pečující osobě, která dítěti poskytuje pocit ochrany a bezpečí a na oplátku za to dostává jeho bezpodmínečnou oddanost. Za senzitivní je považováno období od 7 měsíců do 3 let, kdy je dítě schopno zapojit se do širších sociálních vztahů.
4. Potřeba společenské hodnoty a uznání pomáhá dítěti budovat pozitivní identitu a dospělému umožňuje ztotožnit se s rolí potřebného a ceněného rodiče.
5. Potřeba otevřené budoucnosti je pro dítě charakterizována otevíráním životních perspektiv, pro rodiče vědomím sebepřesahu v dítěti a vnoučatech.

2.5 Pozitivní model rodičovství a podobné koncepty

Podle Jedličky (2017) je důležité začít budovat pozitivní postoje k rodičovství ještě před narozením dítěte. Důležitou roli přitom hrají nejenom očekávání a představy o budoucím potomkovi, ale také vzájemný vztah partnerů a emocionální atmosféra v širší rodině. Ve výchově již narozených dětí je pak nejvíce ceněn demokratický přístup, ve kterém je místo

trestů a odměn uplatňováno vysvětlování, osobní příklad dospělých, přirozená autorita a podpora individuálních potřeb dítěte, ale také důslednost a postupný rozvoj sebekontroly a seberegulace.

Matějček (2007) vidí zrod rodičovských postojů hlouběji v minulosti – ve vlastním dětství, ve zkušenostech s vlastními rodiči a ve vztahových zkušenostech vůbec (školní, milenecké, napříč životními obdobími). Zdůrazňuje koncept psychologického rodičovství postaveného na vnitřním, citovém přijetí dítěte. Biologické rodičovství přitom není nezbytnou podmínkou. „*Dítě za své lidi přijímá ty, kdo se k němu mateřsky a otcovsky chovají, a nemusejí mít na to potvrzení z porodnice*“ (Matějček, 2007, 11).

Nejcennější devízou, kterou mohou rodiče dítěti poskytnout, je podle Matějčka (1986) zajištění citového bezpečí a jistoty, vytvoření domova, který je charakterizován jako místo, kam dítě pocitově patří, kde má svůj koutek a milující osoby, kde zažívá radost, učí se a plní svá přání, kde nachází smysl a řád.

V odborné literatuře věnované rodině jsou často popisovány její funkce. V souvislosti s tím můžeme hovořit o funkčním rodičovství či funkčních rodinách. Dunovský (1986) identifikuje funkci biologicko-reprodukční, ekonomicko-zabezpečovací, emocionální a socializačně-výchovnou a podrobně je analyzuje pomocí Dotazníku funkčnosti rodiny, který se soustředí na následující položky:

1. složení rodiny – úplná, neúplná, doplněná novým partnerem jednoho z rodičů, náhradní (adoptivní nebo pěstounská), družská (bez uzavření manželství rodičů)
2. stabilita rodiny – s pevnými vztahy, narušenými nebo rozvrácenými
3. sociálně-ekonomická situace rodiny – na stupnici velmi dobrá až velmi špatná; je posuzována v kontextu věku rodičů, rodinného stavu, vzdělání, zaměstnání, příjmu a kvality bydlení
4. osobnost rodičů – vyrovnaná, se závažnějšími problémy psychickými, tělesnými nebo sociálně adaptivními, těžká patologie
5. sourozenci – počet, zdravotní stav, jejich společenská adaptace
6. osobnost dítěte – dobrý vývoj, vážnější, těžké narušení
7. zájem o dítě – opravdový, formální, nadměrný, nedostatečný, nenávidný
8. péče o dítě – velmi dobrá, uspokojivá, dostatečná, špatná (poškozující vývoj dítěte), traumatizující s trvalými nedostatky a záměrně poškozujícími činy.

(Dunovský, 1986, 25-28)

Vyhodnocením dotazníku jsou rodiny klasifikovány jako funkční (schopné zajistit řádný vývoj dítěte), problémové (některé funkce jsou narušené, není ale ohrožen rodinný systém a vývoj dítěte), dysfunkční (vážnější poruchy funkcí ohrožují systém a vývoj dítěte), afunkční (rodina neplní své funkce, dítě je ohroženo).

Podle Hintnause (1998) má funkční rodina následující parametry:

1. biologická funkce – zahrnuje lidskou sexualitu, reprodukční chování, ale také následnou péči o potomstvo a jeho výchovu
2. existenční a materiální zabezpečení členů rodiny
3. zajištění potřeb členů rodiny včetně psychických a sociálních
4. výchovně-socializační funkce – výchova je chápána jako cílená rodičovská činnost, promítá se do ní jejich hodnotová orientace, normy, vztahové a komunikační vzorce.

Matoušek a Pazlarová (2014, 2016) podotýkají, že tradiční výčet funkcí rodiny (ekonomická, výchovně vzdělávací, zabezpečení v nemoci a ve stáří) se v současnosti zredukoval. Některé funkce zeslábly, jiné zcela zmizely, protože je převzal stát. Současné západní rodině jsou přisuzovány následující funkce: emoční, vztahová, ekonomická, socializační a výchovná. Podstata funkčního rodičovství však spočívá zejména v zajištění potřeb dětí. K tomu je nezbytné, aby rodiče měli kompetence ke stabilizaci příjmu a bydlení, k hospodaření s financemi, k údržbě domácnosti, kooperaci a řešení případných konfliktů, aby dokázali zajistit kontakty se členy širší rodiny a sociálním okolím. Důležitým indikátorem funkční rodiny je rovněž celková vztahová bilance – vztah rodiče k dítěti (láska zaměřená na prospěch dítěte, míra péče), podpora vztahu s druhým rodičem, vztah dítěte k rodiči, působení rodiče jako vzoru.

Dle Matějčka (1986) se funkce rodiny přesunuly do dvou dominantních oblastí. Je jím poskytnutí citového zázemí všem členům rodiny a příprava dětí pro život ve společnosti. Nelze přitom zapomínat na zabezpečení základních psychických potřeb stimulace, smysluplnosti, jistoty, identity a životní perspektivy, které mohou být saturovány bez ohledu na formu, početnost a podobu rodiny.

Sobotková (2007, 72) pod pojmem „*funkční rodina*“ rozumí lidské společenství zajišťující svým členům pocit sounáležitosti, ekonomické zázemí, socializaci a řádný bio-psycho-sociální a duchovní vývoj, ochranu starých, nemocných a jinak zranitelných.

Koncept „*zdravého rodičovství*“ představuje Pelikán (1995, 187), který mezi zdravé faktory řadí:

1. pozitivní atmosféru a harmonické vztahy
2. zajištění pocitu bezpečí
3. zájem rodičů o osobní problémy dítěte
4. porozumění dítěte s rodiči a soulad s jejich názory
5. smysl rodičů pro spravedlnost
6. celkové vnímání dětství jako šťastného
7. zdravotní stav rodičů
8. životní úroveň rodiny.

K dalším pozitivním rysům patří láskyplné prostředí s jasně vymezenými pravidly, jednotný postup rodičů v jejich prosazování, zapojení dítěte do domácích povinností, výchova k toleranci, svobodnému vyjadřování myšlenek, respektující komunikaci a zodpovědnému rozhodování.

Britský pediatr a psychoanalytik Donald Winnicott jako první publikoval koncept dost dobré matky – good-enough-mother (Winnicott, 1953, 94), který popisuje rodiče jako chybní, ale milující lidské bytosti umožňující dítěti zažívat pocity selhání a smutku, řešit problémy a učit se z nich. Dost dobrá matka se aktivně adaptuje na potřeby dítěte, vytváří prostor pro posilování jeho frustrační tolerance, poskytuje citově podpůrné prostředí pro růst jeho nezávislosti. Tento proces dítěti ulehčují tzv. tranzitorní (přechodové) objekty (Winnicott, 1953, 90) v podobě plyšové či jiné hračky, které pro ně představují první kontakt s vnějším prostředím a průvodce na cestě k nezávislosti.

Současným trendem je koncept „*dostatečně dobrého rodiče*“ (Matoušek & Pazlarová, 2016, 14), který je možno vymezit schopností zajistit bezpečí, přiměřenou výživu a hygienu, rozvíjet schopnosti a vzdělávání dítěte, naučit ho morálními normami, podporovat vztahy v širší rodině, mezi vrstevníky i k dalším lidem, chránit zdraví dítěte, předvídat a eliminovat hrozící rizika. Dalším předpokladem dobré rodičovské péče je určitá osobní a životní zralost, duševní zdraví, absence závislostí a patologických sklonů (týrání, zneužívání a zanedbávání, domácí násilí), „*takový výkon rodičovské role či rolí, který dětem zajišťuje postačující podmínky pro vývoj. To znamená, že rodič naplňuje základní potřeby dítěte a dítě neohrožuje*“ (Matoušek & Pazlarová, 2014, 18).

Integrovaný pohled na pozitivní přístup k rodičovství poskytuje Vágnerová (2004), která považuje za nejvhodnější kombinaci rodičovské lásky a disciplíny, tolerance k individuálním specifickým dítěte a přiměřených požadavků, za současné podpory při jejich plnění.

Níže zobrazená tabulka poskytuje přehled konceptů zaměřených na kladný model rodičovství. Na základě toho bychom dobrého rodiče či osobu s pozitivním náhledem na rodičovskou roli mohli definovat jako člověka, který má k dítěti láskyplný emoční vztah, je schopen poskytnout mu bezpečné zázemí a naplnění základních potřeb, nezapomíná na osobnostní rozvoj dítěte a jeho vzdělávání, vede ho k samostatnosti a přípravě na budoucí nezávislý život. Používá k tomu výchovné prostředky jako vysvětlení, osobní vzor, respekt, důslednost, jasné stanovení pravidel, kompetencí a přiměřených požadavků.

Tab. 2: Koncepty pozitivního rodičovství – základní charakteristika

KONCEPT	OBSAH
pozitivní rodičovství	<ul style="list-style-type: none"> • emoční atmosféra a vztahy v rodině • demokratická výchova (vysvětlení, vzor, důslednost, seberegulace) • zajištění potřeb
psychologické rodičovství	<ul style="list-style-type: none"> • citové přijetí dítěte • základní psychické potřeby (bezpečí, stimulace, řád, respekt, perspektiva)
funkční rodičovství	<ul style="list-style-type: none"> • biologicko-reprodukční funkce • ekonomicko-zabezpečovací funkce • emocionálně-podpůrčí funkce • výchovně-socializační funkce • zajištění potřeb
zdravé rodičovství	<ul style="list-style-type: none"> • emoční atmosféra a vztahy v rodině • pocit bezpečí • porozumění a zájem o dítě • demokratická výchova (spravedlnost, pravidla) • rozvoj tolerance a svobody projevu • rozvoj zodpovědnosti a respektu • zdraví rodičů • životní úroveň rodiny
dostatečně dobré rodičovství	<ul style="list-style-type: none"> • emoční zázemí a sociální vztahy • pocit bezpečí • ochrana a eliminace rizik • tolerance a práce s chybou • podpora nezávislosti • výchova a vzdělávání dítěte • zajištění základních potřeb • osobní zralost rodičů • duševní zdraví a absence patologií
integrativní přístupy	<ul style="list-style-type: none"> • emoční zázemí • akceptace individuality dítěte • přiměřené požadavky • podpora při jejich plnění

3 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ RODIČ

Vedle rodičů, kterým se daří rozvíjet svoje rodičovské kompetence ve standardních socioekonomických podmínkách, v relativně podpůrném prostředí a v dobré psychosociální pohodě, je část pečujících osob vystavena zjevným i skrytým osobním nebo environmentálním rizikům.

Následující text se pokouší o základní charakteristiku osob, které vychovávají své děti za znevýhodněných sociálních podmínek a jejichž situace často vyžaduje intervenci externích institucí, jakými jsou orgány sociálně-právní ochrany dětí, pomáhající organizace, sociální služby.

3.1 Sociální znevýhodnění

Výchozím kritériem pro poskytování pomoci prostřednictvím registrované sociální služby je charakter životní situace osob, která je vyhodnocena jako nepříznivá.

Rámcově nepříznivou sociální situaci vymezuje zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách (31. března 2006, § 3, písm. b) jako „*oslabení nebo ztrátu schopnosti (...) řešit vzniklou situaci tak, aby toto řešení podporovalo sociální začlenění a ochranu před sociálním vyloučením*“.

Stejný zákon pojmenovává rovněž:

1. příčiny nepříznivé situace, kterými jsou: „*věk, nepříznivý zdravotní stav, krizová sociální situace, životní návyky a způsob života vedoucí ke konfliktu se společností, sociálně znevýhodňující prostředí, ohrožení práv a zájmů trestnou činností jiné fyzické osoby nebo jiné závažné důvody*“ (§ 3, písm. b)
2. a její důsledky, mezi něž patří zejména „*sociální vyloučení jako vyčlenění osoby mimo běžný život společnosti*“ (§ 3, písm. f) ve smyslu rovných příležitostí k plnému zapojení do ekonomického a sociokulturního života, který je v dané společnosti považován za běžný.

Podrobný výčet znaků nepříznivé sociální situace nacházíme v interních směrnících jednotlivých služeb, které je definují s ohledem na konkrétní cílovou skupinu, cíle a poslání služby. V kontextu služeb zaměřených na rodiny k těmto znakům patří například:

1. ohrožení vývoje, zdraví nebo života dítěte v důsledku dlouhodobé krizové situace
2. nevhodné materiální a bytové podmínky
3. nedostatečně podnětné prostředí a zanedbávání psychických potřeb dítěte
4. nedostatečné podmínky pro přiměřené vzdělávání, zanedbávání povinné předškolní a školní docházky
5. nedostatečné rodičovské kompetence k předávání sebeobslužných a společenských návyků a dovedností
6. dlouhodobá nezaměstnanost vedoucí k hmotné nouzi a zadlužení rodiny
7. vztahové problémy
8. výskyt sociálně patologických jevů u rodičů i dětí (záškoláctví, potulka, delikvence, zneužívání návykových látek, agrese mezi členy rodiny apod.)
9. mnohočetnost rodin
10. osamělé rodičovství.

(Interní směrnice nestátní neziskové organizace, 2019)

3.2 Podpora znevýhodněných rodiny

Jak vyplývá z definice sociálně nepříznivé situace, rodiče většinou nejsou schopni řešit ji svépomocí, mohou však využívat poměrně široké škály podpůrných prostředků.

Na hmotné bázi jde o využití systému sociálního zabezpečení, které ztělesňuje soustava státem dotovaných sociálních dávek, dále pak finanční prostředky různých fondů a nadací, potravinové, materiální i peněžní sbírky neziskových a humanitárních organizací.

Částečnou pomoc ve sféře duševních potřeb nabízejí dětské skupiny, volnočasové a zájmové organizace, ty jsou ale zpravidla placené a zaměřené pouze na dětského klienta. Specializované psychologické intervence jsou pro sociálně znevýhodněné rodiče v podstatě nedostupné, ať už z finančních, logistických nebo jiných kontextuálních důvodů – ambulantní podoba služby vázaná na konkrétní čas a prostor, doprava do většího města, neschopnost klientů pracovat se situací v abstraktní rovině atd. Těžiště efektivní psychosociální pomoci tedy spočívá především v oblasti sociálních služeb, jejichž výhodou

je snadná dosažitelnost, flexibilita, bezplatnost a soustředění pomoci na celý rodinný systém včetně rodičů.

Jednou z mála služeb, které pracují s rodinou jako systémem provázaných vztahů v jeho přirozeném, každodenním prostředí, jsou sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi. Jde o pomoc bezplatnou a bezbariérově dostupnou – časová flexibilita, ambulantní i terénní forma služby, spolupráce s navazujícími službami a institucemi, na které je možno klienta doprovodit, práce s dětmi i s jejich rodiči, prarodiči a dalšími osobami, kterým bylo dítě soudně svěřeno do péče, spolupráce s budoucími matkami apod. Služba poskytuje výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, sociálně terapeutické činnosti, pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí (zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, 31. března 2006, § 65, odst. 2).

Podobné spektrum činností nabízí také raná péče, která se ovšem specializuje na rodiče a jejich dítě, které je zdravotně postižené a nepřesáhlo věk 7 let.

Pobytové zázemí do této trojice komplexně zaměřených služeb doplňují azylové domy pro rodiče s dětmi, které vzhledem ke svému krizovému zaměření neposkytují aktivizační a výchovně vzdělávací činnosti nebo zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, zato zaručují stravu, ubytování a pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí (zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, 31. března 2006, § 57, odst. 2).

V systému institucí komplexně zaměřených na rodiče, děti i širší rodinné zázemí je nutno zmínit také odbory sociálně právní ochrany dětí zřizované při městských úřadech s rozšířenou působností. Matoušek a Pazlarová, (2016) popisují jejich centraci na práci s rodiči, adoptivními rodiči, prarodiči, pěstouny a dalšími vychovateli ohrožených dětí s cílem zajistit jim příznivý vývoj, výchovu a ochranu nebo obnovit narušené funkce rodiny. Nemají v naší společnosti příliš velkou prestiž. Jejich poměrně široké kompetence často narážejí na odpor – neohlášený vstup do bydliště, návrhy na odnětí dítěte z rodiny, návrhy na soudní dohled nad rodinou apod. Situace je dále komplikována značnou feminizací této profese a vlivem lokálních politiků na obsazování pracovišť. Zdrojem frustrace může být i problematičké vzdělání, administrativní zátěž a nedostatek navazujících služeb (sociální bydlení, služby pro rodiny s dětmi) či systémové chyby (nedostatek profesionálních pěstounů, věznění neplatičů výživného, které přináší další

platební neschopnost, pomalost soudů, absence multidisciplinární spolupráce). Jejich práce tak zpravidla osciluje mezi protipóly pomoci a kontroly.

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Výzkumná část práce si klade za cíl popis sociálního konstruktů „pozitivního rodičovství“ z pohledu sociálně znevýhodněných primárních vychovatelů a zjištění, co pro naplnění svých představ dělají. Dále usiluje o pochopení toho, jak a zda vůbec je na cestě k pozitivnímu rodičovství ovlivňují názory širší rodiny, pomáhajících profesionálů, lidí ze sousedství či další externí činitele.

V souvislosti s tím vyvstávají následující výzkumné otázky:

1. *Co si sociálně znevýhodnění vychovatelé představují pod pojmem „dobrý rodič“?*
2. *Co pro naplnění této představy dělají?*
3. *Jak je při tom ovlivňují názory přicházející z externího prostředí?*

K praktickému uchopení daného tématu byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie realizovaná formou polostrukturovaných rozhovorů s rodiči, kteří se potýkají s nějakým druhem nepříznivé situace vyžadující intervenci ze strany institucí zajišťujících péči o rodinu (sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, orgány sociálně právní ochrany dětí, raná péče). Typicky jde o situaci samoživitelů, mnohočetných rodin a rodin s nízkým socioekonomickým statutem (dlouhodobá nezaměstnanost, závislost na sociálních dávkách, zadluženost).

Výzkum není zaměřen na problematiku náhradních rodin ani na postižení genderového aspektu rodičovství. Rozhodujícím kritériem pro výběr respondentů se stala osobní zkušenost s rodičovstvím a výchovou dětí, byť někteří účastníci výzkumu mají současně se svými biologickými potomky svěřeno do péče i dítě ze širšího příbuzenstva (vnouče, neteř, synovec).

Cílem výzkumu rovněž není posouzení toho, kdo z respondentů je dobrý rodič a do jaké míry splňuje nároky definované aktuálním sociokulturním systémem, nýbrž zachycení a srovnání subjektivních představ o tom, co znamená úspěšně vychovávat děti v situaci, která očima většinové společnosti není nahlížena jako příznivá či zcela standardní.

5 METODOLOGICKÝ RÁMEC A POUŽITÉ METODY

Cílem této práce je popis sociálního konstruktů pozitivního rodičovství, jak je definují sociálně znevýhodnění vychovatelé, a pochopení jejich subjektivních představ. K porozumění a interpretaci sociální reality s cílem „*odkryt význam podkládaný sdělovaným informacím*“ (Disman, 2011, 285) byla využita kvalitativní výzkumná metodologie.

5.1 Typ výzkumu

Kvalitativní přístup je vhodný právě pro „*popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných a nekvantifikovatelných*“ psychologických fenoménů, individuálních prožitků a zkušeností. Dalšími jeho charakteristikami jsou „*jedinečnost, neopakovatelnost, kontextuálnost, procesuálnost, dynamika (historičnost) a reflexivita*“ (Miovský, 2006, 17-18).

Jevy zkoumané kvalitativní metodologií jsou tedy interindividuálně variabilní, nacházejí omezenou platnost v kontextu úzké populace a ve svém průběhu podléhají určitým dynamickým změnám. Jsou navíc reflektovány ze strany výzkumníka, který je jimi více či méně ovlivňován a sám na ně může působit.

Subjektivita na straně respondenta i výzkumníka, limitovaná velikost vzorku, obtížná zobecnitelnost, nemožnost formalizace – to jsou nedostatky kvalitativního přístupu, na které upozorňuje Hendl (2016). Mezi výhodami tohoto přístupu naopak vyjmenovává flexibilitu, podrobný popis zvolené problematiky, její uvedení do kontextu a objevení příčin daného jevu.

5.2 Metody získávání dat

K získávání dat bude v tomto výzkumu použit polostrukturovaný rozhovor, který je řadou kvalitativně orientovaných výzkumníků (Miovský, 2006, Hendl, 2016, Ferjenčík, 2010)

považován za jednu ze základních metod sběru dat a jehož zásady jsou podrobněji popsány v dalším textu.

5.2.1 Polostrukturovaný rozhovor

Semistrukturovaný rozhovor je typem výzkumného interview, při kterém je předem připraveno určité schéma otázek, jejichž pořadí může být měněno. Rovněž jsou povoleny drobné odchylky ve formulaci otázek, je možné klást doplňující dotazy, požadovat vysvětlení a ověřovat si správné pochopení informace (Miovský, 2006).

Rozhovor použitý v této práci je koncipován tak, jak to doporučuje například Ferjenčík (2010). Otázky se vztahují k výzkumnému problému a informacím, které jsou pro respondenta důvěrně známé. Měly by být jednoznačné, nesugestivní, emocionálně přijatelné a neměly by navádět k sociálně žádoucím odpovědím. Jsou kladeny jako otevřené. To znamená, že se respondenta ptáme na jeho postoje a významy, které danému jevu připisuje, a dáváme mu dostatečný prostor k vyjádření názorů.

Otázky jsou trychtýřovitě rozvrstvené – od méně náročných ke složitějším, zaměřeným na vyjádření názorů a interpretací. V průběhu rozhovoru je možno klást sekundární, doplňující otázky, projevovat porozumění a zájem, parafrázovat nebo zopakovat odpověď, sumarizovat.

Při realizaci rozhovoru bude zachováno jeho doporučené fázování na úvodní, jadernou a závěrečnou část s uzavřením všech témat, poděkováním a oceněním ochoty. Dialog bude nahráván na diktafon a následně bude provedena jeho transkripce do písemné podoby. Ta bude podrobena kvalitativní obsahové analýze s rozčleněním celkové výpovědi do kategorií, k nimž přiřazujeme související výroky a tvrzení.

K dosažení saturace dat, tj. bodu, kdy již další informace pro výsledek analýzy nebudou představovat žádný přínos, předpokládáme 10-11 rozhovorů.

Jak bylo řečeno, struktura daného rozhovoru vychází z výzkumných cílů a otázek, jeho základní členění se opírá o poznatky z teoretické části, konkrétně o obsah konceptů pozitivního rodičovství, kde bylo identifikováno 5 základních významových kategorií:

1. citové zázemí a pocit bezpečí
2. saturace základních potřeb
3. demokratická výchova
4. osobnostní rozvoj a vzdělávání

5. příprava na samostatný život.

Tyto kategorie byly zahrnuty do 2 obecnějších témat nazvaných „vztah“ a „výchovné působení“. Další 2 oblasti byly, opět s ohledem na výzkumný cíl a výzkumné otázky, věnovány vlastnímu „konstrukt dobrého rodiče“ a „vnějším vlivům“.

Celkem má rozhovor 24 otázek. Jeho plné znění je součástí příloh a jeho podrobnou strukturu přibližuje následující tabulka. Poslední otázka je věnována doplňujícím sdělením, otevírá možnosti k uzavření všech důležitých témat a vyjádření relevantních postojů, které v průběhu předchozího hovoru nezazněly. Svým konkrétním obsahem se tedy může vztahovat ke kterékoliv významové kategorii.

Tab. 3: Struktura rozhovoru

TÉMA	KATEGORIE	OTÁZKA
VZTAH	a) citové zázemí • porozumění • zájem • komunikace b) saturace potřeb dítěte • bezpečí • stimulace • řád • respekt • perspektiva	1 – 8, 24
VÝCHOVNÉ PŮSOBNÍ	a) vzdělávání a rozvoj b) příprava na samostatný život c) výchovné prostředky • vysvětlení • vzor • pravidla • důslednost • práce s chybou	9 – 18, 24
VLIVY	a) institucionální b) rodinné c) jiné	19 – 21, 24
KONSTRUKT	konstrukt dobrého rodiče	22 – 23, 24

5.2.2 Pozorování

Interview bude doplněno skrytým, zúčastněným, strukturovaným, extrospektivním pozorováním, které je přirozenou součástí dialogické situace, se zaměřením na následující prvky:

1. čas a místo (prostředí)
2. přirozenost projevu
3. jazyk

4. neverbální projevy (nervozita, neporozumění otázce)
5. případné interakce respondenta s jinými členy rodiny.

Současně budou introspektivně reflektovány vlastní předpojatosti a soudy výzkumníka, který by se měl vyvarovat hodnotících komentářů a pouze registrovat tok informací. Může tak zachycené projevy zakomponovat do vedení rozhovoru, přizpůsobit jim volbu výrazů, formulaci otázek apod. (Miovský, 2006).

Výstupem by tak měla být bohatá (podrobná a úplná) a silná, verbálně zakotvená data získaná z první ruky a v přirozeném prostředí respondentů (Čermák & Štěpaníková, 1998).

5.3 Metody zpracování a analýzy dat

Pro fixaci kvalitativních dat se doporučuje využít záznamový arch nebo audiozáznam (Miovský, 2006).

V tomto výzkumu budou kombinovány obě metody. Místo, čas, délka rozhovoru a základní charakteristiky respondentů (věk, socioekonomický status, počet, stáří a pohlaví dětí) budou zaznamenány metodou tužka-papír do záznamového archu. Vlastní interview bude nahráno na diktafon.

Navazující etapou bude transkripce dat do písemné podoby, nejprve doslovně, s následnou redukcí prvního řádu, kdy budou odstraněny různé zvuky, odrazová slůvka, opakující se a nadbytečné informace, slovní vata. Takto upravený text bude podroben kódování, které Miovský (2006) popisuje jako proces identifikace datových segmentů a přiřazování názvů. Kódy mohou být vytvořeny a priori podle základního teoretického rámce studie či logickou úvahou a získaná data jsou vřazována do vytvořeného schématu. Další možností je postup a posteriori – induktivně, kontextově, kdy výzkumník generuje kódy či kategorie z výpovědí respondentů. Součástí data managementu může být také editace neboli vytváření poznámek a barvení textu, které umožňuje srovnání částí textu se stejným kódem, integraci kódů do obecnějších kategorií a vytváření teorie.

Zastřešujícím přístupem analýzy dat je interpretativní fenomenologická analýza, kterou volíme v případě, že daný fenomén není dostatečně prozkoumán, a my se snažíme identifikovat významy prožité zkušenosti a porozumět účastníkům výzkumu. Jejím cílem je „*popsat a analyzovat prožitou zkušenost se specifickým fenoménem, kterou má určitý jedinec nebo skupina jedinců*“, odpovědět na otázku „*Co znamená daná zkušenost?*“

(Hendl, 2016, 130, 285). Výzkumník se tak snaží popsat a porozumět významům, které tito jedinci danému jevu přikládají.

Podstatou jeho snažení je „uzávorkování, intuice, analyzování a popis“ (Hendl, 2016, 131). Uzávorkováním si výzkumník uvědomuje své vlastní představy o tématu, v dalších fázích výzkumu se snaží pochopit významy, jaké má prožitá zkušenost pro respondenta, nalézt tzv. esenci zkušenosti (Hendl, 2016, 285). Vlastní analýza pak spočívá v objevování klíčových slov a výrazů, v jejich kódování, vzájemném srovnávání, kombinaci, kontrastování, zamítání a včleňování do obecnějších kategorií (významových vzorců) a témat.

6 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Soubor byl v intencích kvalitativního přístupu vybrán nepravděpodobnostní metodou, konkrétně metodou prostého záměrného (účelového) výběru, jak ji popisuje například Miovský (2006). Předem známe potřebné charakteristiky respondentů, podle kterých výběr probíhá, a současně jsou respondenti ochotni se do výzkumu zapojit (respondent je vhodný a současně souhlasí).

Při výběru respondentů byla použita následující kritéria:

1. osobní zkušenost s rodičovstvím a výchovou dětí
2. sociální znevýhodnění
3. spolupráce s organizací zaměřenou na pomoc sociálně znevýhodněným rodinám.

Výzkum je zaměřen na způsob, jakým jeho účastníci konstruují svou představu dobrého rodiče, z toho důvodu a z důvodu limitovaných možností vzorku nezohledňuje žádné další sociální konstrukty spojené například s genderovými, věkovými či jinými stereotypy.

Osloveno bylo 16 rodičů – 11 žen a 5 mužů. Účast na výzkumu odmítla 1 žena, která uvedla, že jde o neznámou situaci, ve které se necítí dobře, navíc jí nevyhovoval audiozáznam rozhovoru. Dále rozhovor odmítli 4 muži z důvodu přílišné zaměstnanosti, ostychu nebo s tvrzením, že „na to povídání nejsou“.

Vyprofiloval se tak vzorek složený z 11 respondentů – 10 žen a 1 muž. Každý z rodičů zastupoval 1 rodinu, ať již úplnou nebo neúplnou. Nejmladšímu účastníkovi bylo 30 let, nejstaršímu 47 let, 5 z nich jsou samoživitelé, zbývajících 6 žije v partnerském nebo manželském svazku s druhým rodičem svých dětí. Další charakteristiky participantů přibližuje následující tabulka.

Tab. 4: Charakteristiky výzkumného souboru

CHARAKTERISTIKY RODIČŮ		CHARAKTERISTIKY DĚTÍ		SOCIOEKONOMICKÝ STATUS RODINY	
celkový počet	11	celkový počet	32	celkový počet rodin	11
muži	1	chlapci	15	společná domácnost rodičů	6
ženy	10	dívky	17	samoživitel	5
průměrný věk rodiče	39	průměrný věk dětí	11	rodič zároveň pečuje o dítě ze širšího příbuzenstva	2
1 dítě v rodině	2	0 – 6 let	9	příjmy ze zaměstnání rodičů	7
2 děti v rodině	4	7 - 15 let	12	sociální dávky jako výhradní příjem	4
4 děti v rodině	4	16 – 18 let	11		
7 dětí v rodině	1				

6.1 Etické problémy a způsob jejich řešení

Všichni respondenti byli před realizací výzkumu informováni o názvu práce a instituce, v níž je realizována. Dále byli poučeni o dobrovolné a anonymní účasti, která nezakládá nárok na jakoukoliv hmotnou odměnu ani protislužbu, byl jim vysvětlen proces zpracování a ochrany dat.

Jejich anonymizace byla zajištěna přidělením číselného kódu, jenž byl dále používán při přepisu a analýze údajů. V textu není uváděno pohlaví, věk a další demografické údaje respondentů ani jejich dětí. Tyto údaje byly použity pouze k celkové charakteristice vzorku. Záměrně je používáno obecné, nepřechylované označení respondent, participant, účastník, rodič, což odpovídá aktuálním jazykovým tendencím a současně to posiluje anonymitu zúčastněných osob. Dále nejsou uváděna žádná konkrétní jmenná označení, místo ani čas, se kterými by dotazovaná osoba mohla být spojena.

Všichni účastníci výzkumu udělili se svou účastí ústní i písemný informovaný souhlas, jehož plné znění je součástí příloh. Všechny rozhovory byly realizovány v bezpečném prostředí dle respondentova výběru (bydliště respondenta, kancelář pomáhající organizace).

Rozhovorů se neúčastnily žádné jiné osoby, kromě dětí, které se v průběhu několika interview dožadovaly pozornosti rodiče. V tom případě byl rozhovor i jeho audiozáznam přerušen a obnoven po vyřešení záležitosti.

Rozhovor byl vždy uzavřen ujištěním, že participant získa dostatečný prostor na vyjádření názorů souvisejících s danou problematikou, že byla uzavřena všechna témata a nedošlo k otevření případných traumat.

7 PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

K získávání dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor doplněný pozorováním, metodou analýzy dat se stala interpretativní fenomenologická analýza. Proces sběru, přípravy, analýzy a interpretace dat podrobně přibližují následující řádky.

7.1 Získávání dat

V rámci své profesionální orientace jsem měla možnost podrobně se seznámit se specifiky populace, ze které byl vybrán výzkumný vzorek (zvyklosti, jazyk, přirozené prostředí). S většinou respondentů jsem se v minulosti osobně setkala během svého působení v různých neziskových organizacích.

V souvislosti s tímto faktem jsem se soustředila především na kontrolu efektu výzkumníka, který může působit na průběh výzkumu a sám se jím nechat ovlivnit. Respondenti by se pak mohli ukazovat v lepším světle, odpovídat dle domnělých očekávání tazatele. Tyto chyby lze eliminovat například dlouhodobou přítomností badatele a jeho začleněním do prostředí, užitím nenápadných výzkumných metod, informováním respondentů o svých záměrech a výběrem účastníků různých charakteristik (Čermák & Štěpaníková, 1998). Domnívám se, že tyto benefity přináší právě moje osobní obeznámenost s respondenty a jejich přirozeným prostředím. Vzhledem k jejich ostražitosti vůči cizorodým vstupům by rozhovory s neznámou osobou pravděpodobně ani nemohly být realizovány.

Hlubší introspekci jsem se pokusila o zvědomění dalších možných chyb, které mohou přinést vlastní očekávání:

1. Do výběru budou začleněni jen klienti sympatičtí.
2. Nechám se ovlivnit informacemi zjištěnými o respondentech v minulosti.
3. Nechám se ovlivnit vlastní rodičovskou zkušeností.
4. Získaná data budou verbálně chudá.

V daném pořadí se jedná o zkreslení elitou, kdy jsou do výzkumu zahrnuti především sympatičtí a výřeční respondenti, a konfirmační zkreslení, kdy výzkumník vychází z již vytvořených hypotéz (Čermák & Štěpaníková, 1998).

K eliminaci uvedených chyb byl osloven širší okruh účastníků, než bylo plánováno k dosažení saturace dat. Rozhovory proběhly ve dvou vlnách tak, aby všechny relevantní informace pocházely tzv. z první ruky. Každý účastník výzkumu absolvoval dva rozhovory, které byly domluvené předem, s časovým odstupem cca dvou dní. První interview trvalo 15-20 minut čistého času a jeho cílem bylo představit se v roli výzkumníka, poskytnout základní informace o názvu, studijním účel, instituci, způsobu záznamu a zpracování dat, o ochraně a anonymizaci osobních údajů a možnosti odmítnout účast. Této možnosti využilo 5 osob. Po získání ústního souhlasu byly metodou tužka-papír zaznamenány základní údaje, které byly použity ke specifikaci vzorku (viz tabulka č. 4). Navazovala domluva místa a času dalšího rozhovoru a ocenění ochoty. Všechny tyto úvodní rozhovory proběhly po předchozí dohodě v domácnosti respondenta.

Druhý (delšího) rozhovor byl realizován v prostředí dle respondentova výběru. Sedm respondentů zvolilo svou vlastní domácnost, tři prostředí pomáhající organizace, v jednom případě se setkání uskutečnilo na dvoře u obytného domu, kde respondent žije. V úvodu druhého rozhovoru byly krátce připomenuty dohodnuté podmínky a byl podepsán informovaný souhlas. Participantům bylo vysvětleno, že sada otázek je pro všechny stejná, v případě nepochopení bude jejich obsah blíže vysvětlen. Nemusí odpovídat na všechny dotazy a kdykoliv mohou rozhovor přerušit nebo požádat o sdělení mimo záznam.

Následně bylo respondentům zadáno 24 otázek, jejichž formulace byla přizpůsobena jejich schopnostem a komunikačním potřebám. Pořadí otázek nebylo pevně dáno, některé z nich byly spontánně zodpovězeny v průběhu rozhovoru, u některých by jejich položení nepřineslo žádné relevantní informace (např. dotaz na životní plány batolat a mladších školáků). Každý respondent odpověděl na všechny otázky, žádná z nich nebyla zamítnuta. Moje reakce jako výzkumné osoby byly podloženy extrospektivním pozorováním i reflexí vlastních reakcí, což mi umožnilo omezit se na upřesňování informací, držení se tématu, vyvarování se komentářů, rad a soudů.

V závěru byla uzavřena všechna otevřená témata, respondent dostal prostor k vyslovení nevyjádřených postojů. Dotazováním mimo záznam došlo k ubezpečení, že neproběhlo otevření traumatických asociací a atmosféra rozhovoru byla zcela bezpečná.

7.2 Zpracování a analýza dat

Fixace dat probíhala formou tužka-papír a audiozáznamu. Navazující etapou byla transkripce dat, tj. jejich převedení do textové podoby, nejprve doslovným záznamem celého řečového projevu s kontrolou transkripce opakovaným poslechem. Současně byly rozhovory anonymizovány přidělením číselného kódu.

Při následném čtení byla provedena redukce prvního řádu, kdy byla z textu odstraněna slovní vata a automaticky používaná odrazová slůvka „jako, teďka, vlastně, že, jo, ehm“ apod. Takto transformovaný text byl podroben další analýze, při níž jsem vycházela z předem navrženého tematického členění rozhovoru (viz tabulka č. 3).

K dosažení saturace dat jsem předpokládala 10-11 rozhovorů, opakující se vzorce se však začaly objevovat již po několika prvních rozhovorech. Těmto vzorcům v podobě konstruktů vykazujících určitou kontextuální souvislost (podobnost či kontrast) byly přiřazovány krátké slovní a barevné nálepky – kódy, které byly vřazovány do obecnějších kategorií a témat v připravené struktuře interview.

Téma č. 1: Vztah – citové zázemí, saturace potřeb (otázky 1-8)

Všichni respondenti přijímají svoje děti takové, jaké jsou, akceptují i jejich negativní vlastnosti. Proto je charakterizovali směsicí kladných i záporných přívlastků, což bylo reflektováno jako určitá norma:

„Jsou srdečné. Jsou pěkní darebáci. Já si myslím, že jsou normální. Normální, tak jako všechny děti.“

Mezi zápornými přívlastky se často objevovalo slovo „líný“ s bližším vysvětlením, že se jim nechce vstávat, chodit do školy ani pomáhat s domácími pracemi. Zajímavý rozměr dostalo „zlobení“, které bylo v jednom případě vztaženo k tomu, že má dítě svoje názory, ze kterých nechce ustoupit, většinou je ale spojováno se situacemi, kdy dítě nedostane to, co chce (sladkost, drahá hračka, elektronika, módní doplňky), nebo je po něm něco požadováno (školní povinnosti, pomoc v domácnosti).

Většina dotazovaných rodičů tráví volný čas pasivně, společným sledováním televize nebo sdílením prostoru, kde se každý věnuje něčemu jinému, děti jsou hlavně u televize nebo na telefonu (internet, hry, pohádky). Aktivní interakce a kooperace se nejčastěji týká péče o domácnost (vaření, úklid) nebo přípravy do školy. Venkovní činnosti s mladšími dětmi se odehrávají na dětském hřišti, na houpačkách a na průlezkách. Ve třech

případech rodiče uvádějí i hraní společenských her nebo domácí tvoření a malování, sport a výlety do přírody. Dvě rodiny často navštěvují prarodiče a příbuzné, aby se doma nenudily. Výjimkou je rodič, který dbá na to, aby děti sportovaly, protože mají spoustu energie, kterou je třeba vybit. Společně si kladou postupné cíle a zvyšují zátěž. Tak bylo například s dětmi dohodnuto, že v časovém horizontu tří měsíců dojedou společně na kole do vzdálenějšího města.

Účastníci výzkumu si s dětmi denně povídají o běžných věcech, jako jsou sourozenecké hádky, kapesné, co si děti mohou a nemohou koupit, co se bude vařit. Případné konflikty se týkají hlavně odmlouvání. Rodiče starších dětí uvádějí určité problémy s komunikací, vzdorovitostí, samotářstvím až podivínstvím. Snaží se ale svoje ratolesti podpořit, poradit, nejčastěji s problémy ve vrstevnické skupině. Jedná se o tematiku přátelství, prvních lásek, rivality a konfliktů se spolužáky a dětmi ze sousedství. Často je dětem ze strany vrstevníků připomínáno zaostávání za módními trendy – zastaralý telefon, oblečení, doplňky.

Někdy je potřeba řešit závažnější záležitosti jako například vzpomínky na příbuzné. Jeden z respondentů je vystaven všetečným otázkám dětí na prarodiče, strýce, tety, z nichž někteří již zemřeli nebo se s rodinou nestýkají.

Celkově si rodiče s dětmi rozumí. Pokud by mohli něco na svém vztahu s nimi změnit, pak by to byly právě zmíněné „konfliktní“ oblasti – odmlouvání a nedostatek komunikace. V tomto směru se vcelku jednodušnému názorovému proudu vymyká jeden z rodičů, který se s dětmi marně snaží navázat důvěrnější dialog, aby se více rozpovídaly o svých pocitech. To se mu prozatím nedaří, ale pozná na nich, když je něco trápí, a snaží se je emocionálně podpořit.

„Když vidím, že se třeba rozbřečí, tak je nechám být. Tak je akorát obejmu a řeknu jim, že stojím při nich při každé příležitosti.“

Téma č. 2: Výchovné působení – vzdělávání a rozvoj, příprava na samostatný život, výchovné prostředky (otázky 9-18)

Všichni respondenti uvádějí pravidelný zájem o vzdělávání dětí, jsou v kontaktu s učiteli, snaží se plnit úkoly, i když děti většinou protestují, nechtějí vstávat, nechtějí se učit. V některých rodinách se děti snaží maskovat špatné známky a nepříznivé zprávy od učitelů, ale rodiče tyto problémy zvládají zesílením kontroly. Jít proti takovému odporu je těžké, učivo starších školáků je náročné na pochopení a vysvětlování, proto někteří

respondenti využívají externí podporu pomáhajících organizací. Tři z nich jsou se školním prospěchem svých dětí zcela spokojeni a hodnotí je jako výborný.

Jedno dítě aktuálně nemůže navštěvovat mateřskou školu, protože rodiče nemají peníze na školkovné a stravu. Rozhodli se situaci řešit ukončením rodičovské dovolené a nástupem matky do zaměstnání. Přechodné období do první výplaty bude ale kritické, proto se matka rozhodla požádat o potravinovou a materiální pomoc v neziskové organizaci. Není jí to příjemné, ale v pracovníky má důvěru, ví, že záležitost bude vyřešena respektujícím způsobem.

Další rodič řeší šikanu dítěte a jeho vyloučení ze školního kolektivu. „Nepřenes přes srdce“, když dítě pláče a nechce jít do školy. Někdy to řeší tak, že dítě nechá doma nebo požádá pediatra o omluvenku. Ve škole jim sice vyjádřili podporu, ale v zásadě se tato situace jeví rodiči jako neřešitelná.

Školní výsledky dětí jsou nejčastějším předmětem odměn, které mají vesměs shodně podobu pochvaly, sladkosti, kapesného, drobného dárku, ale také výletu, společné činnosti (hra), objetí nebo pusu. Málokterý rodič ale dává vzdělání do souvislosti s životním uplatněním dětí. Rodiče dětí do 12 let uvádějí, že je na seriózní plány do budoucna ještě čas. Rodiče adolescentů se vesměs spokojí s tím, „aby prošli a aby z ničeho nepropadali“. Někteří z nich již mají doma nezaměstnané děti ve věku 15-18 let s nedokončeným základním vzděláním. Vědí, že šance na získání zaměstnání je v tomto případě mizivá, ale jsou s tím smířeni.

Je zřejmé, že vzdělání není u dotazovaných respondentů prioritou, kladou důraz spíše na praktickou stránku života. Kromě dvou výjimek vedou své děti k pomoci v domácnosti. I malé děti v předškolním věku pomáhají se zametáním, utíráním stolu nebo prachu. Školáci jsou zapojeni do vynášení odpadků, vytírání podlahy, vysávání, umývají nádobí, pomáhají s vařením nebo hlídají mladší sourozence, nakupují. V jednom případě mezi povinnosti dětí patří také péče o domácí mazlíčky. Musí je krmit, dávat jim vodu a hladit je.

Respondenti, kteří takto svoje děti vedou, shodně uvádějí, že by je chtěli naučit soběstačnosti a samostatnosti. To obnáší především schopnost zabezpečit svoje budoucí rodiny, umět se vyjadřovat a vyřizovat potřebné záležitosti. K tomu je potřebná slušnost, respekt k jiným lidem a tolerance.

„Až vyrostou, až tady třeba někdy nebudu, tak aby se staraly o svoje rodiny, o svoje děti, o svoje protějšky, aby je měli rádi tak, jak mám ráda já je. (...) Aby byli slušní k jiným lidem, aby se uměli vyjadřovat, aby se dorozuměli třeba v té škole. Aby si prosadili svoje, aby se dokázali postarat. Tak, jak já.“

Většina rodičů tedy považuje za přirozené, aby děti pokračovaly v jejich šlépějích, popř. aby se poučily se z jejich chyb. Někteří rodiče jsou si vědomi, že se v minulosti dopustili „chyb“, zejména v partnerských vztazích, čehož by chtěli své děti uchránit.

Pro jednoho z respondentů je důležité, aby se děti naučily „prohrávat“. V praxi to znamená schopnost odložit svoje aktuální potřeby, vyvinout úsilí k jejich naplnění a ze strany jiných lidí počítat i s negativními reakcemi, revnivostí, závistí. S těmi se děti setkávají hlavně ve vrstevnické skupině, kde je občas někdo urazí tím, že nemají k dispozici nejmodernější techniku nebo oblečení.

„Naučit je, že nejde všechno hned, a že když něco chtějí, tak taky pro to něco musí udělat, a ne že jim to spadne do klína. Učíme se to vlastně tím, že hrajeme ty společenský hry. No a právě když prohrává, tak já říkám: 'Stejně jak bereš výhru, tak musíš vzít i tu prohru, protože v životě je to úplně stejný.'“

Jako největší výchovný problém je hodnoceno odmlouvání. Všichni rodiče považují za důležité, aby je dítě respektovalo. Polovina respondentů zcela jasně označila za největší problém ve výchově poslušnost vůči rodiči a druhá polovina se k této potřebě vztahovala v kontextu jiných otázek. V jednom případě má tato otázka až extrémní podobu. Děti tohoto rodiče vůbec neposlouchají, všechno jim musí opakovat „aspoň desetkrát“ a ani pak se neseťká s odezvou. Na otázku, co se s tím dá dělat a zda lze použít i přísnější metody, respondent odpověděl, že se nic nedá dělat. Neví, jak děti přimět k poslušnosti, jsou hodné pouze v případě, kdy hrozí delší nepřítomnost rodiče. Obvykle ale na ně nedokáže být přísný a ony vědí, že jim nakonec vše povolí.

Domluva a vysvětlení, popř. diskuze a společné řešení problému u dětí starších deseti let, evidentně mají v různých rodinách rozdílný efekt. Pozitivní účinek se dostaví, pokud jsou doprovázené důsledností, stanovením pravidel nebo zákazem telefonu, televize, návštěvy kamarádů. To ale dokáže jen menšinová část respondentů. Většina rodičů přiznává, že se sice snaží dětem domlouvat, ale nedokáží „udělat tu lajnu“ a pak je to „takový hogo fogo“. Někdy se spustí křik, hádka, výčitky nebo určitý druh rezignace, kdy rodič dítěti nakonec pohrozí, že „ho život naučí“.

Nikdo z dotazovaných nepoužívá fyzické tresty. Zdá se, že je pro ně důležité, aby v očích dítěte byli „vstřícnými a hodnými“ rodiči. Jeden z nich toto téma prožívá velmi naléhavě. Nedokázal by dítě fyzicky trestat. I když na to nevypadá, je „cít'a“, a facka nebo naplácání na zadek by ho bolelo víc než dítě samotné. Nejprísnějším trestem, který je schopen udělit, je „domácí vězení“ nebo odepření žvýkačky či sladkosti.

Téma č. 3: Vlivy – institucionální, rodinné, jiné (otázka 19-21)

Všichni účastníci výzkumu vyhledali z nějakého důvodu externí podporu pomáhajících organizací. Ze strany institucí (škola, orgány sociálně právní ochrany dětí, sociální služby) se setkávají spíše s kladnou odezvou, radou, ba dokonce pochvalou. Jeden z rodičů má za sebou náročné období, kdy s dětmi pobýval v azylových domech. Vyplatila se spolupráce se zainteresovanými úřady, pracovníci respondentovi poskytli velkou podporu a nyní má s dětmi samostatné nájemní bydlení, vše společně zvládají.

Nejčastější výtky zaznívají z řad rodinných příslušníků (rodiče, sourozenci). Respondenti s těmito výtkami nijak nepracují, vnímají je jako pouhou kritiku, bez snahy pomoci nebo je podpořit. Proto se někteří respondenti od vzorců zažitých v primární rodině otevřeně distancují a upřednostňují vlastní postup.

„Většinou se děti vychovávají tak, jak ony byly vychovávány, jsou tam ty vzorce toho chování v té rodině... Já ne! Já jsem se tomu postavila! (...) Já vychovávám svoje děcka tak, jak bych chtěla, aby někdo vychoval mě.“

Nejčastějším zdrojem výchovné inspirace se tak stává širší sociální okolí. Konkrétně jde o interakce rodičů a dětí pozorované na veřejnosti nebo ve škole, sdílení výchovných problémů a tipů s přáteli a známými. Fungující metody se snaží zavést i doma.

„Inspiruju se hlavně od té kamarádky. Vidím, že ona jako maminka všechno chystá. I s úkolama jim pomáhá. A ještě s těma děčkama jezdí po výletech. A oni jí to vrací. Já hledím, kde ona na to bere energii a čas. To bych taky chtěla mít.“

To, že „cizí“ lidé mohou být zdrojem velké podpory, si již ve svém dětství ověřil jeden z respondentů, pro kterého byla největším zdrojem inspirace „babička, která nebyla moje, ale byla to pro mě babička“. Scházely se u ní děti ze širokého okolí, pro každé měla vlídné slovo a radu. Vstávala ve čtyři hodiny ráno, aby napekla buchty, protože věděla, že děti přijdou. U ní se vytvořil ostrůvek klidu a bezpečí, kde nikdo nikomu „nenadával a bylo tam jídlo“.

Téma č. 4: Konstrukt dobrého rodiče (otázka 22-23)

Názorově jde o velmi homogenní téma. Všichni respondenti se shodují na tom, že dobrý rodič musí mít své děti rád. Tato slova zaznívala již v kontextu prvních položených otázek. Měl by jim poskytnout zázemí, pocit domova a bezpečí, děti by měly mít jistotu, že se na něj mohou s čímkoliv obrátit a dostane se jim pomoci. Dále by měl být vstřícný, chápat, tolerantní a trpělivý, neměl by používat fyzické tresty, měl by děti naučit soběstačnosti a být pro ně vzorem. K tomu je potřeba komunikovat. Nemá smysl něco tajit, protože nakonec vždy vše „praskne“ a dochází ke zbytečným hádkám. Naopak odhalený problém je řešitelný.

Doplňující otázka č. 24

Poslední otázka rozhovoru byla příležitostí zformulovat další 3 témata, která s problematikou sociálního znevýhodnění úzce souvisí:

1. Potřeba fyzického zdraví.
2. Problematika hmotného nedostatku, kdy většina dotazovaných rodičů dokáže stěží hradit výdaje za základní potřeby rodiny, ale nezbývá jim finanční rezerva.
3. Situace samoživitelů, kteří jsou odkázáni sami na sebe v hmotné rovině a současně jsou často vystaveni samotě, bez možnosti se o kohokoliv opřít či se svěřit.

První téma se dotýká jednoho z rodičů, který je kvůli svým zdravotním potížím de facto odkázaný na pomoc dětí. Pomáhají mu v domácnosti „se vším“. S úklidem, vařením, ohýbáním, podáváním věcí, s nákupy jako mobilní opora. Jsou „obětavé“ a „hodné“. I když se někdy přátelsky „handrkují“, mají spolu velmi blízký vztah.

„Ta láska z nich úplně sálá. Vy to nepoznáte, ale já to cítím a poznám.“

Problematika hmotné nouze se prolíná všemi rozhovory. Děti sice mají zabezpečený minimální hmotný standard, ale v porovnání s jinými vrstevníky nedisponují hity poslední módy nebo nejmodernější technikou (mobil, počítač). Zcela zřetelně to vyjádřil jeden z respondentů, který popisuje, že mu nezbývají peníze ani na výlet do ZOO nebo na kolotoče. Děti o tom často mluví, je to jejich velké přání, prozatím nesplnitelné.

Situace osamělých rodičů je v porovnání s úplnými, byť sociálně znevýhodněnými, rodinami dvojnásobně stresující. Samoživitelé tvořili téměř polovinu výzkumného vzorku (5 osob) a všichni shodně vypovídali, že nejde jen o hmotný nedostatek daný jediným příjmem v rodině, ale také o psychické faktory jako osamělost, strach z budoucnosti, obava

o osud dětí. Navzdory této zátěži se jedná o skupinu vykazující odolnost, které napomáhá právě podpora širší komunity – přátelé, známí, pomáhající profesionálové.

„Je těžký být svobodný rodič. Je jedno, jestli je to svobodná matka nebo svobodný otec. Je to strašný! Ale měl by si každé uvědomit, že to, co dáme těm dětem, tak ony nám vrátí. To dobré i to zlé. (...) Ale taky si myslím, že je dobrý mít někoho, komu se ten člověk může svěřit, aby na to nebyl úplně sám. Nebo se z toho zblázní.“

Pozorování

Jak již bylo popsáno, rozhovory se odehrávaly v prostředí dle volby respondenta. Pokaždé šlo o prostředí známé, přizpůsobené povaze rozhovoru. Nejkratší rozhovor trval 39 minut, nejdelší 75 minut.

Domácnost respondenta byla vždy uklizená, pro rozhovor bylo připraveno klidné místo, bylo zajištěno hlídání dětí. Určité napětí panovalo v domácnosti, kde se respondent zpočátku choval tak, jako by považoval dotazování za jakýsi druh testu. Po několika úvodních otázkách a ujištění, že tomu tak není, dialog plynul v uvolněné atmosféře a ze strany respondenta byl v závěru komentován slovy „nebylo to tak hrozný“.

Během jednoho rozhovoru se dotazovaná osoba rozplakala. Nabídla jsem přerušení rozhovoru a zajímala se o příčinu rozrušení, získala jsem odpověď, že jde o běžnou reakci, že to „tak má vždycky“, když hovoří o dětech.

V průběhu některých interview došlo k interakci rodiče s dítětem. Zpravidla šlo o jednoduché, krátkodobé interakce typu pozdrav, dotaz na možnost jít ven, prosba o nápoj. Rodiče reagovali klidně, požadavek dítěte byl buď rychle vyřešen, anebo odložen. V jedné z rodin se do rozhovoru vmísilo batole, které následně začalo rozhazovat předměty po místnosti. Bylo okřiknuto slovy „nesmíš“ a „dost“ a předáno do péče staršího sourozence.

Jelikož dialogickou situaci nelze oddělit od registrace vlastních reakcí, snažila jsem se ohlídat hodnotící postoje a výroky a soustředit se na výpovědi respondentů. Ačkoliv většinu z nich osobně znám, způsob, jakým se vyjadřovali ke své životní zkušenosti, byl neobvyklý. Výpovědi byly obsahově bohaté, dokládány konkrétními situacemi, emoční podtext byl autentický. Byla to pro mě naprosto nová zkušenost v prostředí, o kterém jsem se domnívala, že je důvěrně znám.

8 DISKUZE

Cílem této práce je popis sociálního konstruktů „pozitivního rodičovství“ vytvářeného v každodenní realitě sociálně znevýhodněnými vychovateli, pochopení významu, který tomuto konstruktu přiřkládají, co pro naplnění svých představ dělají a jak je při tom ovlivňují názory přicházející z okolního prostředí.

V souvislosti s tímto výzkumným problémem byly položeny tři výzkumné otázky:

1. *Co si sociálně znevýhodnění vychovatelé představují pod pojmem „dobrý rodič“?*
2. *Co pro naplnění této představy dělají?*
3. *Jak je při tom ovlivňují názory přicházející z externího prostředí?*

Ke konstruktům samotnému lze konstatovat, že dotazovaní respondenti formují svoje představy více méně v intencích psychologického rodičovství (Matějček, 2007) a za dobrého rodiče považují osobu, která poskytuje svým dětem láskyplné zázemí, pocit domova a bezpečí. Takový rodič je vstřícný, chápající, tolerantní a trpělivý, nepoužívá fyzické tresty, je pro své děti vzorem a vede je k soběstačnosti. Je kdykoliv k dispozici a připraven svoje potomky podpořit, pomoci.

Je možno říci, že účastníci výzkumu činí kroky k naplnění této představy. Svoje děti bezpochyby milují, komunikují s nimi, zajímají se o jejich problémy a snaží se je řešit. Saturují jejich potřebu lásky a bezpečí, přijímají je takové, jaké jsou, vnímají také jejich negativní vlastnosti. Společný čas většinou tráví pasivně, dětem nabízejí omezené stimuly prostřednictvím televize nebo telefonu. Nezdá se, že by vzdělání bylo prioritou nebo podmínkou budoucího životního uplatnění, ačkoliv je požadavkům školy věnováno poměrně dost času a energie. Není vyloučeno, že je to dáno spíše společenskou nezbytností těmto nárokům vyhovět, než se jim dobrovolně věnovat. Výchova je zaměřena spíše na praktické dovednosti, děti jsou zapojovány do péče o domácnost a mladší sourozence. Lze se domnívat, že jsou tak připravovány na budoucí praktický život, ve kterém by měly umět zabezpečit svoje budoucí rodiny, umět si vyřídit potřebné věci, pokračovat v rodičovských šlépějích, ale bez toho, aby opakovaly jejich chyby.

Dotazovaní vychovatelé považují za nejdůležitější, aby je dítě respektovalo a neodmlouvalo, svou autoritu se ale snaží prosadit neúčinným, benevolentním výchovným stylem, kdy domluva, vysvětlování a diskuze nejsou podpořeny důsledností, nebo verbálně konfrontačními metodami, jako je křik, hádky, výčitky. Úspěšná je v tomto směru pouze třetina respondentů, kteří kromě domlouvání uplatňují také zákaz, důslednost a dodržování pravidel. Fyzické tresty nejsou používány.

K otázce externího působení na výchovné snahy participantů lze shrnout, že se nejčastěji inspirují v širším sociálním okolí (přátelé, známí), snaží se zkusit doporučené metody. Pozitivně je ovlivňují i pomáhající instituce, z jejichž strany se setkávají spíše s kladnou odezvou a pomocí. Jako problematické se ukazují rodinné vlivy. Příbuzní z původní rodiny (rodiče, sourozenci) je často kritizují, aniž by jim nabídli účinnou pomoc. Proto se někteří respondenti cíleně distancují od výchovných vzorců, se kterým se setkali v primární rodině, a snaží se hledat vlastní výchovné metody.

Podobně koncipovaný výzkum, jako je tento, se mi v odborné literatuře nepodařilo vyhledat. Problematika konstrukce reality z pozice sociálně znevýhodněných rodičů není v České republice ani v mezinárodním měřítku seriózně zmapována. Sociální znevýhodnění bývá zpravidla spojováno se zdravotním postižením, vzdělávacími handicapy, sociálním vyloučením (bezdomovectví) nebo otázkami etnicity. Mohu tedy zmínit pouze studie vykazující příbuznost s jednotlivými fragmenty tématu, jemuž se věnuji.

O kvalitativní sondu do představ o rodičovství nebo efektivního rodičovství se čas od času pokoušejí studenti humanitních oborů v rámci svých diplomových prací. Ty jsou však cíleny na konstrukty běžných rodičů nebo prarodičů a odborníků pro práci s rodinami, jako jsou pediatři, terapeuti, psychologové (Kopáňková, 2019, Matějková, 2015).

Z publikovaných výzkumů lze citovat například longitudinální studie zaštitěné Baumrindovou (Baumrind, Larzelere & Owens, 2010) nebo Gillernovou (2009), které popisují výchovné rodičovské styly a jejich dopad na adolescentní populaci. Baumrindová konstatuje, že lépe socializovaní a kompetentní jsou adolescenti, jejichž rodiče používají autoritativní výchovné metody, děti shovívavých nebo benevolentních rodičů byli méně úspěšní. Gillernová srovnáním starších výzkumů se současnými výchovnými trendy, jak je vnímají čeští adolescenti, odhalila výrazný posun ke slabému výchovnému řízení s přemírou volnosti a nedostatkem požadavků.

Prosazování volnějšího výchovného stylu zaznamenal ve svých výzkumech také Bronfenbrenner (1985, in Gillernová 2011), který poukázal na možnou souvislost s rozvolněním ve struktuře širšího systému, do kterého je rodina začleněna.

Tato fakta částečně odpovídají závěrům mé práce, kde je konstrukt dobrého rodiče popisován jako liberální. Výše zmínění autoři ovšem nezohledňují kontext sociálního znevýhodnění a zaměřenost na rodiče.

Styčné body v konstrukt a cílové skupině lze vysledovat v kvalitativní studii publikované v lednu tohoto roku (Louis et al., 2021). Předmětem výzkumu byla koncepce dostatečně dobrého rodičovství integrovaná do preventivního terapeutického programu s názvem „Good Enough Parenting“, reflektovaná z pozice jeho účastníků. Výzkumný vzorek tvořili rodiče usilující o rozvoj rodičovských kompetencí a redukci problémů, jejich výpovědi ale byly analyzovány s cílem prokázat terapeutický účinek absolvovaného programu.

Kvalitativní studie Woodcockové (2003) zkoumá konstrukci „dobrého“ či „špatného“ rodičovství z pozice sociálních pracovníků intervenujících v ohrožených rodinách, proto s tématem této práce rezonuje nejvíce. Popisuje, jak představy profesionálů ovlivňují jejich práci v rodinách, a upozorňuje na nutnost podložit tyto laické představy studiem odborné literatury. Doporučuje neklouzat po povrchu problému ve smyslu detekce chyb, ale uchopit podhoubí problémů, které musí rodiče řešit. Tyto závěry odpovídají mému záměru hlouběji proniknout do problematiky sociálního znevýhodnění v kontextu rodinného života.

Jsem si vědoma omezení tohoto výzkumu daných zejména velikostí a reprezentativností vzorku a nemožností zobecňovat. Současně je však třeba zohlednit vlastní charakter kvalitativního výzkumu, konkrétně interpretativní fenomenologické analýzy, kde je naopak doporučován homogenní, početně omezený vzorek, který dobře reprezentuje dané téma (Koutná Kostínková & Čermák, 2013).

Výhodu neprobádaných témat, jako je sociálně znevýhodněné rodičovství, kromě toho můžeme vidět ve faktu, že výzkumník do poslední chvíle neví, jaké souvislosti se mu zjeví, není tedy tolik vázán existujícími teoriemi. Tento antikonfirmativní efekt jsem se snažila podpořit dalšími kroky k omezení chyb, jak je popsáno v kapitolách věnovaných sběru a zpracování dat: obeznámenost s prostředím a problematikou, informovanost respondentů o záměrech badatele, délka rozhovorů a jejich provedení ve dvou vlnách,

pečlivá fixace a transkripce rozhovorů, extrospekce doplněná introspekci, kontrola různých zkreslení (efekt výzkumníka, zkreslení elitou). Výstupem byla podrobná verbální data získaná v komfortním a známém prostředí (většinou domácnost respondenta), z první ruky, sbíraná až do úplné saturace, z jejich analýzy vyplynuly částečně neočekávané závěry, které neupíraly autorství respondentovi (Koutná Kostínková & Čermák, 2013, 22).

Moje práce je pokusem o sondu do představ a postojů lidí, kteří se v každodenní realitě musí potýkat s různými omezeními. Do budoucna se nabízí možnost rozšířit vzorek o skupinu rodičů, kteří nejsou vystaveni sociálnímu znevýhodnění (např. střední třída s kvalitním vzděláním a vyššími příjmy), a o skupinu pracovníků sociálně právní ochrany dětí, kteří významně ovlivňují život znevýhodněných rodin, zejména svými představami o tom, co obnáší být dobrým či špatným rodičem.

9 ZÁVĚR

Cílem této práce je popsat sociální konstrukt “pozitivního rodičovství“, jak jej tvoří sociálně znevýhodnění vychovatelé, zjistit, co pro naplnění této představy dělají a jak jsou při tom ovlivňováni externími činiteli.

Ústřední roli v daném konstruktu zaujímá schopnost rodičů poskytnout dítěti emoční zázemí a pocit bezpečí. K tomu směřují další charakteristiky jako vstřícnost, pochopení, tolerance, trpělivost a nápomocnost. Dobrý rodič nepoužívá fyzické tresty, vychovává děti k soběstačnosti a je pro ně vzorem.

Účastníci výzkumu svými rodičovskými kvalitami tuto představu do určité míry splňují. Jsou milujícími a akceptujícími rodiči. S dětmi komunikují, snaží se je pochopit a pomáhat jim. Nepoužívají fyzické tresty, jejich výchova je prakticky zaměřená a je přípravou na budoucí samostatný život, ve kterém by měly následovat svoje rodiče, ovšem s eliminací jejich chyb.

Dotazovaní rodiče považují za největší výchovný problém odmlouvání a nekázeň. Nápravu se ale snaží prosadit neúčinným shovívavým nebo verbálně konfrontačním výchovným stylem. Úspěšná je v tomto směru pouze třetina respondentů, kteří ve výchově kromě domluvy a vysvětlení uplatňují také zákaz, důslednost a dodržování pravidel.

Nečastějším zdrojem výchovné inspirace jsou přátelé a známí, pozitivní působení svou podporou vykazují i pomáhající instituce. Primární rodina je zpravidla zdrojem kritiky bez nabídky pomoci.

Při analýze rozhovorů vyvstala další palčivá témata jako potřeba fyzického zdraví, problematika hmotného nedostatku a situace rodičů-samoživitelů.

10 SOUHRN

Cílem této práce je popis sociálního konstruktů “pozitivního rodičovství“ z pohledu sociálně znevýhodněných primárních vychovatelů a zjištění, co pro naplnění svých představ dělají, jak jsou při tom ovlivňováni činiteli mimo rodinný systém.

V této souvislosti byly zformulovány následující výzkumné otázky:

4. *Co si sociálně znevýhodnění vychovatelé představují pod pojmem „dobrý rodič“?*
5. *Co pro naplnění této představy dělají?*
6. *Jak je při tom ovlivňují názory přicházející z externího prostředí?*

Teoretická část přibližuje klíčové pojmy tématu. První kapitola je věnována konstrukci sociální reality, jak ji specifikuje radikální konstruktivismus, sociální konstrukcionismus, systémové, kolaborativní, dialogické a narativní přístupy.

V následující kapitole je představen pozitivní model rodičovství z pohledu současné legislativy, ve spojení s výchovou a vzděláváním a v souvislosti s vývojovými potřebami. Dále jsou zde popsány příbuzné koncepty. Konkrétně jde o model psychologického, funkčního, zdravého a dostatečně dobrého rodičovství.

Poslední kapitola teoretické části je věnována problematice sociálně znevýhodněného rodičovství. Definiuje pojem sociálního znevýhodnění a uvádí jej do kontextu se systémem pomáhajících organizací a služeb zaměřených na ohrožené rodiny.

K naplnění cíle byl zvolen kvalitativní výzkumný design. Výzkumný soubor byl vytvořen prostým záměrným (účelovým) výběrem dle následujících kritérií:

1. osobní zkušenost s rodičovstvím a výchovou dětí
2. sociální znevýhodnění
3. spolupráce s organizací zaměřenou na pomoc sociálně znevýhodněným rodinám.

Osloveno bylo 16 rodičů, účast odmítlo 5 osob. Výsledný vzorek se tedy skládal z 11 respondentů – 10 žen a 1 muž. Metodou sběru dat se stal polostrukturovaný rozhovor, extrospektivní a introspektivní pozorování.

K fixaci dat byla použita metoda tužka-papír a audiozáznam. Transkribované rozhovory byly analyzovány metodou interpretativní fenomenologické analýzy, při níž jsem vycházela z tematického rozvržení interview, které bylo provedeno předem. V textu byly nalézány významové kódy, které byly vřazovány do obecnějších kategorií a připravených témat.

Analýzou dat jsem dospěla ke zjištění, že konstrukt pozitivního, resp. dobrého, rodičovství je blízký konceptu psychologického rodičovství akcentujícího význam emočního zázemí a pocit bezpečí. Jako konkrétní obsah konstrukt byly identifikovány vlastnosti vstřícnost, pochopení, tolerance, trpělivost a nápomocnost, nepoužívání fyzických trestů, schopnost připravit děti na samostatný budoucí život a být pro ně vzorem.

Účastníci výzkumu tyto kvality do jisté míry splňují. Projevují se jako milující rodiče, akceptující pozitivní i negativní charakteristiky svých dětí. O své děti se zajímají, snaží se je chápat a pomáhat jim s řešením jejich problémů. Vytvářejí prostředí, které není příliš bohaté na stimuly, vzdělání v něm není prioritou. Jejich výchova je prakticky zaměřená, s cílem naučit děti soběstačnosti a následovat tak svoje rodiče.

Respondenti uvádějí jako největší výchovný problém odmítání a nekázeň. K jeho eliminaci nejčastěji používají nepřítis účinný shovívavý nebo verbálně konfrontační výchovný styl. Pouze třetina z nich kromě domluvy a vysvětlení používá také zákaz, důslednost a dodržování pravidel.

Mezi externími vlivy pozitivně působí přátelé a známí, kteří jsou zdrojem výchovné inspirace, kladný vliv mají také pomáhající instituce. Vlivy pocházející z primární rodiny jsou problematické, protože jsou zpravidla zdrojem kritiky bez nabídky pomoci.

Výzkum přinesl i nečekaná témata související s otázkami zdraví, hmotné nouze a s problematikou osamělého rodičovství.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

- 1) Ainsworth, M. & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 333-341.
- 2) Andersen, T. (1987). The reflecting team: Dialogue and meta-dialogue in clinical work. *Family process*, 26(4), 415-428.
- 3) Anderson, H. (2009). *Konverzace, jazyk a jejich možnosti: postmoderní přístup k terapii*. Brno: NC Publishing.
- 4) Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New directions for child and adolescent development*, 5(108), 61-69. doi: 10.1002/cd.128
- 5) Baumrind, D., Larzelere, R. E. & Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practises on adolescent development. *Parenting: science and practice*, 10(3), 157-201. doi: 10.1080/15295190903290790
- 6) Berger, P. L. & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- 7) Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.
- 8) Čermák, I. & Štěpaníková, I. (1998). Kontrola validity dat v kvalitativním psychologickém výzkumu. *Československá psychologie*, 42(1), 50-62.
- 9) De Shazer, S. (2017). *Klíče k řešení v krátké terapii*. Praha: Portál.
- 10) Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum
- 11) Dunovský, J. (1986). *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum.
- 12) Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- 13) Foerster, H. & Pörksen, B. (2016). *Pravda je vynález lhářů: rozhovory skeptiků*. Praha: Pragma.
- 14) Freedman, G. & Combs, G. (2009). *Narativní psychoterapie*. Praha: Portál.
- 15) Gergen, M. M., & Gergen, K. J. (2006). Narratives in action. *Narrative inquiry*, 16(1), 112-121.

- 16) Gergen, K. J. (2011, January–March). The self as social construction. *Psychological Studies*, 56(1), 108-116. doi: 10.1007/s12646-011-0066-1
- 17) Gillernová, I. (2009). Edukační interakce rodičů a dětí a její proměny v reflexi dospívajících. *Československá psychologie*, 53(3), 209-223.
- 18) Gillernová, I. (2011). Změny rodičovských stylů výchovy v české rodině. In: Gillernová, I., Kebza, V. & Rymeš, M. (Eds.), *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí* (445-498). Praha: Grada.
- 19) Gjuričová, Š. & Kubička, J. (2009). *Rodinná terapie: systemické a narativní přístupy*. Praha: Portál.
- 20) Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- 21) Hintnaus, L. (1998). *Člověk a rodina – smysl a funkce rodiny: anatomie, fyziologie a patologie lidské rodiny*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Zdravotně sociální fakulta.
- 22) Jedlička, J., Franclová, M., Komzáková, M., Kořa, J., Pilař, J., Počtová, J., ... Podzimek, M. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*. Praha: Grada.
- 23) Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada.
- 24) Kabele, J. (1998). *Přerody: principy sociálního konstruování*. Praha: Karolinum.
- 25) Kopáňková, N. (2019). *Vnímání úspěšného rodičovství v dnešní ČR*. (Nepublikovaná bakalářská práce). FF UK v Praze: Katedra psychologie.
- 26) Koutná Kostínková, J. & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In Řiháček, T., Čermák, I. & Hytych, R. (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (9-43). Brno: Masarykova univerzita.
- 27) Langmeier, J. & Matějček, Z. (1963). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství.
- 28) Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- 29) Louis, J. P., Ortiz, V., Barlas, J., Lee, J. S., Lockwood, G., Chong, W. F., ... Sim, P. (2021, January). The Good Enough Parenting early intervention schema therapy based program: participant experience. *PLoS ONE*, 16(1), e0243508. Získáno 10. března 2021 z <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243508>
- 30) Ludewig, K. (2011). *Základy systemické terapie*. Praha: Grada.
- 31) Matějček, Z. (1986). *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum.
- 32) Matejček, Z. (2007). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.

- 33) Matějček, Z. (2013). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál.
- 34) Matějková, R. (2015). *Instituce rodičovství v současné společnosti*. (Nepublikovaná bakalářská práce). UTB ve Zlíně: Fakulta humanitních studií.
- 35) Matoušek, O. & Pazlarová, H. (2014). *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny: v kontextu plánování péče*. Praha: Portál.
- 36) Matoušek, O. & Pazlarová, H. (2016). *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. UK v Praze: Nakladatelství Karolinum.
- 37) Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987). *The tree of knowledge: the biological roots of human understanding*. Boston, MA: Shambhala Publications.
- 38) Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- 39) Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- 40) Olson, M., Seikkula, J., & Ziedonis, D. (2014). *The key elements of dialogic practice in open dialogue: fidelity criteria*. Worcester, MA: The University of Massachusetts Medical School.
- 41) Peavy, R. V. (2013). *Sociodynamické poradenství: konstruktivistická perspektiva*. Praha: Centrum Euroguidance.
- 42) Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis.
- 43) Plaňava, I. (2000). *Manželství a rodiny: struktura, dynamika, komunikace*. Brno: Nakladatelství DOPLNĚK.
- 44) Plháková, A. (2004). *Obecná psychologie*. Praha: Academia.
- 45) Plháková, A. (2006). *Dějiny psychologie*. Praha: Grada.
- 46) Skorunka, D. (2010a). Narativita a psychoterapie. In Vybíral, Z. & Roubal, J. (Eds.), *Současná psychoterapie* (561-583). Praha: Portál.
- 47) Skorunka, D. (2010b). Rodinná terapie. In Vybíral, Z. & Roubal, J. (Eds.), *Současná psychoterapie* (235-262). Praha: Portál.
- 48) Skorunka, D. (2015). Tisíc tváří rodinné terapie: současná teorie a praxe. In Friedlová, M. & Lečbych, M. (Eds.), *Symposium rodinné terapie: sborník příspěvků z konference* (8-29). Olomouc: UP v Olomouci.
- 49) Sobotková, I. (2007). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.
- 50) Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- 51) Trapková L. & Chvála, V. (2009). *Rodinná terapie psychosomatických poruch: rodina jako sociální děloha*. Praha: Portál.

- 52) Vágnerová, M. (2004). *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- 53) Von Glasersfeld, E. (1984). An introduction to radical constructivism. In Watzlawick, P. (Ed.), *The invented reality: contributions to constructivism* (28-44). New York: Norton.
- 54) Výrost, J. & Slaměník, I. (Eds.). (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- 55) Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D. (2011). *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Brno: Newton Books.
- 56) Winnicott, D. W. (1953). Transitional objects and transitional phenomena: a study of the first not-me. *International Journal of Psychoanalysis*, 34(2), 89-97.
- 57) Woodcock, J. (2003). The social work assessment of parenting: an exploration. *British Journal of Social Work*, 2003(33), 87-106.
- 58) *Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí*. (30. prosince 1999). Získáno 4. ledna 2021 z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>
- 59) *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. (10. listopadu 2004). Získáno 4. ledna 2021 z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- 60) *Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách*. (31. března 2006). Získáno 4. ledna 2021 z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>
- 61) *Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník*. (22. března 2012). Získáno 4. ledna 2021 z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89#cast2>

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Informovaný souhlas
2. Osnova polostrukturovaného rozhovoru
3. Abstrakt v českém jazyce
4. Abstrakt v anglickém jazyce

Příloha 1: Informovaný souhlas s účastí na výzkumu v rámci diplomové práce

Název práce: Konstrukce pozitivního rodičovství z perspektivy sociálně znevýhodněného vychovatele

Autor práce: Mgr. Blanka Jurdičová, DiS.

Vedoucí práce: PhDr. Marek Kolařík, PhD.

Termín realizace: školní rok 2020/2021

Místo realizace: UP v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra psychologie

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s podmínkami účasti na výzkumu „Konstrukce pozitivního rodičovství z pozice sociálně znevýhodněného vychovatele“ a že se jej chci dobrovolně zúčastnit. Beru na vědomí, že údaje poskytnuté pro účely tohoto výzkumu jsou anonymní a nebudou použity jinak, než k interpretaci výsledku v rámci diplomové práce. Rovněž beru na vědomí, že mohu z výzkumu kdykoli, podle svého vlastního uvážení, vystoupit.

Dne:

Jméno a příjmení:

Podpis:

Příloha 2: Osnova polostrukturovaného rozhovoru

VZTAH – citové zázemí, saturace potřeb dítěte

- 1) Jak byste charakterizoval(a) svoje děti?
- 2) Jak s nimi trávíte volný čas?
- 3) Povídáte si spolu? O čem? Jak často?
- 4) Rozumíte si?
- 5) Jsou mezi vámi i konflikty? Ohledně čeho?
- 6) Svěřují se vám vaše děti se svými problémy? S jakými?
- 7) Co uděláte, když za vámi dítě přijde s problémem?
- 8) Je něco, co byste chtěl(a) na vašem vztahu s dětmi změnit?

VÝCHOVNÉ PŮSOBNÍ – vzdělávání a rozvoj, výchovné prostředky, příprava na samostatný život

- 9) Zajímáte se o školní prospěch svých dětí?
- 10) Když je ve škole problém, jak jej řešíte?
- 11) Jak reagujete, když se dětem něco povede? Co se jim v poslední době povedlo?
- 12) Jak reagujete, když se dětem něco nepovede? Co se jim v poslední době nepovedlo?
- 13) Pomáhají vám děti doma? Jak?
- 14) Jaké mají vaše děti plány do budoucna?
- 15) Co chcete svým dětem předat? Co by se od vás měly naučit?
- 16) Co je podle vás ve výchově dětí nejdůležitější?
- 17) Co je pro vás ve výchově dětí největším problémem?
- 18) Co by se muselo stát, aby byl váš problém vyřešen?

VLIVY – institucionální, rodinné, jiné

- 19) Je něco ve vaší výchově, co se setkává s nepochopením v okolí?
- 20) Jak s těmito námitkami pracujete?
- 21) Kdo nebo co vás ve výchově inspiruje?

KONSTRUKT DOBRÉHO RODIČE

- 22) Jaké vlastnosti by podle vás měl mít dobrý rodič?
- 23) Co si myslíte, že je pro vaše děti nejdůležitější?

DOPLŇKOVÉ INFORMACE

- 24) Napadá vás ještě něco, co nebylo v rozhovoru zmíněno, a považujete to za důležité?

Příloha 3: Abstrakt v českém jazyce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Konstrukce pozitivního rodičovství z perspektivy sociálně znevýhodněného vychovatele

Autor práce: Mgr. Blanka Jurdičová, DiS.

Vedoucí práce: PhDr. Marek Kolařík, PhD.

Počet stran a znaků: 72 stran, 134 308 znaků

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 61

Abstrakt (1092 zn.):

Cílem této práce je popis sociálního konstruktů “pozitivního rodičovství“ z pohledu sociálně znevýhodněných vychovatelů a zjištění, co pro naplnění svých představ dělají a jak jsou při tom ovlivňováni externími činiteli.

Teoretická část je věnována klíčovým pojmům tématu: konstrukce sociální reality, pozitivní model rodičovství, problematika sociálního znevýhodnění.

Výzkumná část je zaměřena na kvalitativní typ výzkumu. Výzkumný soubor se skládal z 11 rodičů nesoucích znaky sociálního vyloučení. Metodou sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor a pozorování. Data byla analyzována pomocí interpretativní fenomenologické analýzy.

Výsledkem je zjištění, že ústřední roli v konstruktě pozitivního rodičovství zaujímá emoční zázemí a pocit bezpečí, vstřícnost, porozumění a nápomocnost. Lze říci, že účastníci výzkumu tyto kvality splňují. Jejich výchovné působení je zaměřeno na praktickou stránku života. Od svých dětí vyžadují respekt a poslušnost. Snaží se je ale prosadit prostředky shovívavé výchovy, ve které se projevují vlivy institucionální, rodinné i ze širšího sociálního prostředí.

Klíčová slova:

konstrukce sociální reality, pozitivní rodičovství, sociální znevýhodnění

Příloha 4: Abstract in English language

ABSTRACT OF THESIS

Title: Construction of the positive parenting from the view of the socially disadvantaged raiser

Author: Mgr. Blanka Jurdičová, DiS.

Supervisor: PhDr. Marek Kolařík, PhD.

Number of pages and characters: 72 pages, 134 308 characters

Number of appendices: 4

Number of references: 61

Abstract (1232 characters):

The aim of this bachelor thesis is to describe the social construct of positive parenting from the view of socially disadvantaged raisers and to determine, what they do to fulfil their conceptions and which external factors have an influence on them.

The theoretical part of this study deals with key themes: construction of social reality, positive parenting, social disadvantage issues.

The practical part is focussed on the qualitative research approach. The research sample consisted of 11 parents bearing the social disadvantage symptoms. The method of data collecting was represented by semi-structured interview and observation. Data analysis was realized using the interpretative phenomenological analysis.

We conclude that a loving and emotionally secure environment, responsiveness, sympathy and helpfulness play a central role in the construct of positive parenting. We theorize that the research participants fit these qualities. Their educational activities emphasize the practical aspects of life. They require respect and obedience from their children. But their efforts to enforce these are based on permissive parenting style, which is influenced both by family and institutional or wider social environmental impacts.

Key words:

construction of social reality, positive parenting, social disadvantage