

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
FAKULTA STREDOEURÓPSKYCH ŠTÚDIÍ**

DIPLOMOVÁ PRÁCA

2010

Dagmar Rácová

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
FAKULTA STREDOEURÓPSKÝCH ŠTÚDIÍ**

VÝCHOVA A OSOBNOSTNÝ RAST

Diplomová práca

Študijný program: Stredoeurópska areálová kultúra

Školiace pracovisko: Katedra areálových kultúr

Školiteľ: prof. PhDr. Tibor Žilka, DrSc.

Nitra 2010

Dagmar Rácová

Pod'akovanie

Na tomto mieste sa chcem pod'akovať svojmu školiteľovi prof. PhDr. Tiborovi Žilkovi, DrSc., za odborné a ochotné vedenie pri mojej práci. Takisto ďakujem všetkým, ktorí mi poskytli cenné a podnetné rady pre vypracovanie diplomovej práce.

ABSTRAKT

RÁCOVÁ, DAGMAR: Výchova a osobnostný rast. Diplomová práca . Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Fakulta Stredoeurópskych štúdií: Katedra areálových kultúr. Školiteľ: prof. PhDr. Tibor Žilka, DrSc. Stupeň odbornej kvalifikácie: Magister. Nitra: UKF, FSS, 2010. 67s., 1 príloha

Cieľom diplomovej práce bolo poukázať na osobnosť človeka ako jedinečnú bytosť formujúcu sa pod vplyvom rodinného a školského prostredia prostredníctvom zameranej a cieľavedomej výchovy. V teoretickej časti sme vychádzali z dostupných literárnych prameňov zaoberajúcich sa výchovou a vývojom osobnosti. Vo výskumnej časti sme sa formou dotazníka snažili zistiť prevládajúci výchovný štýl v rodine z pohľadu detí. Tiež nás zaujímalo, ako vnímajú výchovu svojich rodičov pričom sme zohľadnili ich vek, pohlavie i pozíciu najstaršieho a najmladšieho dieťaťa v rodine.

Kľúčové slová: Teórie osobnosti. Osobnosť a jej štruktúra. Vývoj osobnosti. Východiska a zmysel výchovy. Výchovné činitele. Rodina. Rodina a jej funkcie. Spôsob výchovy v rodine. Škola a jej poslanie. Spolupráca školy s rodinou. Výchova k sebaúcte. Výchova k hodnotám.

ABSTRACT

RÁCOVÁ, DAGMAR: Education and personal growth. Diploma thesis. Constantine the Philosopher University in Nitra. Faculty of Central European Studies; Department of Areal Cultures. – Supervisor:: prof. PhDr. Tibor Žilka, DrSc. Qualification level: Master. Nitra: UKF, FSS, 2010. 67p., 1 addition

The aim of this diploma thesis is to show the unique personality of man who form under the influence of family and school through intentional and purposeful education. In theoretic part we used available literary sources which are concerned with education and personal development. In the research part we tried to find out predominant styl of

education in the family from the view of children, in form of questionnaires. We were also interested in the fact, how do they perceive education of their parents whereby we concretated their age, sex and the position of the oldest and the youngest child in family.

Theory of personality. Personality and its structure. Development of personality. Starting point and meaning of education. Educational factors. Family. The family and its functions. Method of education in the family. School and its mission. School cooperation with the family. Education on self-esteem. Values education.

OBSAH

Úvod.....	8
-----------	---

I TEORETICKÁ ČASŤ

1 Teórie osobnosti.....	10
--------------------------------	-----------

1.1 Psychoanalytický pohľad na vývoj osobnosti.....	10
---	----

1.2 Analytická teória osobnosti.....	13
--------------------------------------	----

1.3 Individuálna psychológia.....	15
-----------------------------------	----

1.4 Interpersonálna teória.....	17
---------------------------------	----

1.5 Psychosociálna teória.....	18
--------------------------------	----

2 Osobnosť a jej štruktúra.....	21
--	-----------

2.1 Schopnosti.....	22
---------------------	----

2.2 Temperament.....	24
----------------------	----

2.3 Charakter.....	26
--------------------	----

2.3.1 Charakterové rysy človeka vo vzťahu k iným ľuďom.....	26
---	----

2.3.2 Charakterové rysy človeka vo vzťahu k sebe samotnému.....	27
---	----

3 Vývoj osobnosti.....	28
-------------------------------	-----------

3.1 Stručná charakteristika vývojových štádií	28
---	----

4 Východiská a zmysel výchovy	32
--	-----------

5 Výchovné činitele rozvoja osobnosti	35
--	-----------

5.1 Rodina ako základný výchovný činiteľ.....	35
---	----

5.2 Rodina a jej funkcie.....	36
-------------------------------	----

5.3 Spôsob výchovy v rodine a formovanie osobnosti dieťaťa.....	38
---	----

5.4 Škola a jej poslanie.....	41
-------------------------------	----

5.5 Spolupráca školy a rodiny.....	41
------------------------------------	----

6 Výchova k sebaúcte.....	43
----------------------------------	-----------

7 Výchova k hodnotám.....	46
----------------------------------	-----------

II. PRAKTICKÁ ČASŤ

8 Všeobecné otázky výskumu.....	49
8.1 Cieľ výskumu.....	49
8.2 Metodika výskumu.....	49
8.3 Výskumná vzorka.....	50
8.4 Interpretácia výsledkov výskumu.....	50
9 Diskusia.....	60
10 Záver	64
Zoznam použitej literatúry.....	66

Príloha

Úvod

Výchova a jej vplyv na formovanie osobnosti je čoraz viac aktuálnou témou, ktorá si zaslúži osobitú pozornosť. Po dlhšom zvažovaní som sa rozhodla vo svojej diplomovej práci venovať práve tejto problematike. Možno konštatovať, že existuje množstvo literatúry, ktorá sa zaoberá výchovou, či osobnosť ako takou. S nadšením som sa pustila do jej štúdia. Hľadala som fakty prostredníctvom, ktorých by som mohla vyjadriť svoje myšlienky a naplniť cieľ tejto práce.

Práca sa mi stala akousi terapiou. Vrátila som sa do obdobia svojho detstva a prežívala ho od znova. Lomcovali mnou protichodné emócie až som dospela k poznaniu, že rodičia vždy konajú najlepšie, ako dokážu, a preto nie je na mieste ich obviňovať.

Výchova a s ňou súvisiaci rozvoj osobnosti predstavuje nevyčerpatelnú tému, ktorá pohltila nejedného psychológa, antropológa, či sociológa.

V teoretickej časti našej práce sme, považovali za podstatné ozrejmiť si najznámejšie teórie osobnosti, ktoré zásadne ovplyvnili chápanie človeka a jeho individuality. K psychoanalytickému poňatiu osobnosti prispel Sigmund Freud, ktorý hovoril o pudoch ako základnej hybnej sile v živote človeka. C.G. Jung je predstaviteľom analytickej teórie, ktorá vedie k poznaniu, že každý človek je jedinečný a individuálny. Známym sa stal aj svojim rozlišovaním medzi extravertiou a introvertiou. Predstaviteľom individuálnej teórie bol Alfréd Adler, ktorý prikladal dôležitosť poradiu narodenia súrodencov v rodine. Ústredným pojmom jeho teórie sa stal individuálny životný štýl, ktorý ovplyvňuje osobnosť človeka. K teórii osobnosti prispela aj Karen Horneyová, ktorá sa zaoberala prekonávaním úzkosti u detí a u dospelých neurotickými poruchami. Predstaviteľ psychosociálnej teórie Erich Fromm kládol dôraz na uvedomenie si seba samého a svojich vnútorných hodnôt. Za rozvoj psychológie detí vďačíme Erikovi Eriksonovi, ktorý je autorom termínu „kríza identity“. Dospel k názoru, že človek sa vyvíja podľa určitého vývinového vzoru, ktorému zodpovedá osem fáz psychosociálneho vývoja.

S pojmom osobnosť súvisí množstvo definícií. S pomedzi nich sme v druhej kapitole spomenuli tie, ktoré sa spájajú s menami ako G.W.Allport, J. Sczepanski či Pieron.

V tejto časti tiež popisujeme najdôležitejšie vlastnosti osobnosti, za ktoré považujeme schopnosti, temperament a charakter.

Tretiu kapitolu sme venovali opisu vývojových štádií osobnosti, ktorým zodpovedajú isté zákonitosti. Vďaka ich poznaniu môžeme lepšie pochopiť jedinca, v tom ktorom období vývinu.

O tom, že pojem výchovy prešiel určitým historickým vývojom svedčí štvrtá kapitola. V období antiky výchova znamenala starostlivosť o dušu, ale tiež poznanie seba samého a svojich možností. V súčasnosti sa výchova definuje ako zameraný, cieľavedomý proces utvárania osobnosti, v ktorom podstatnú úlohu zohrávajú výchovné činitele, akými sú rodina a škola. Práve týmto dvom inštitúciám výchovy a vzdelávania sme sa podrobnejšie venovali v piatej kapitole. Zamerali sme sa na základné funkcie rodiny, ako i výchovné štýly. Bližšie sme špecifikovali poslanie školy, ktorá sa má podieľať na rozvoji psychických a telesných schopností dieťaťa, ako i pri vytváraní jeho hodnotového systému a vzťahu k okolitému svetu, spoločnosti či k prírode. Taktiež sme poukázali na potrebnú spoluprácu rodiny a školy pri riešení problémových situácií vo výchove a vzdelávaní.

Keďže výchova k sebaúcte vo veľkej miere ovplyvňuje naše životy, venovali sme jej predposlednú šiestu kapitolu. Zdôraznili sme význam láskavého a priateľského prístupu zo strany rodičov pri utváraní a upevňovaní zdravej sebahodnoty dieťaťa a jej význam v nasledujúcom živote človeka .

V poslednej kapitole sme sa rozhodli poukázať na podstatnú úlohu výchovy k hodnotám, ktorá môže byť záchranou pre dnešné moderné rodiny, ale i pre celú súčasnú spoločnosť, v ktorej upadajú tradičné etické a morálne hodnoty.

V praktickej časti našej práce sme sa bližšie zaoberali súčasným spôsobom výchovy a jej ponímaním z pohľadu tých, ktorých sa to bezprostredne dotýka. Zaujímalo nás, akým spôsobom vnímajú detí svojich rodičov a ich výchovu. Nášho výskumu sa zúčastnilo 56 žiakov z Gymnázia v Partizánskom. Prvú skupinu probantov zastupovali 13- 16 roční žiaci, pubescenti a druhú skupinu 18- 19 roční adolescenti. Dospeli sme k zaujímavým výsledkom, ktoré sme interpretovali v 8. kapitole. Konkrétne sme sa k nim vyjadrili v 9. kapitole v rámci diskusie.

I. TEORETICKÁ ČASŤ

1 Teórie osobnosti

Ľudia sa po celý život snažia vzájomne pochopiť, predvídať chovanie svojich partnerov či kolegov.

Jedna z mnohých definícií charakterizuje osobnosť ako „jedinečný a relatívne stabilný vzorec chovania, myslenia a emócií vykazované individuom. Osobnosť teda vyjadruje súbor trvalých rysov, ktorými sa jeden človek odlišuje od iných.“ (Čakrt, 2005, s.14)

Už od nepamäti sa ľudia zaoberali individuálnymi rozdielnosťami prejavujúcimi sa v najrôznejších príčinách. Takto vznikali snahy roztriediť ľudí, klasifikovať ich podľa určitých spoločenských vlastností.

Zárodky osobnostnej typológie spadajú už do obdobia antiky a sú späté s gréckym lekárom Gálenom z Pergamonu. Jeho duchovným praotcom bol Hippokrates, ktorý rozlišoval štyri základné temperamenty v závislosti od prevahy telesných tekutín. Sangvinický temperament sa spája s prevahou životodárnej krvi, flegmatik s hlienom, za cholerickú povahu môže žlč a čierná žlč produkuje povahu melancholickú. (Čakrt, 2005)

Táto typológia sa stala základom pre vznik mnohých ďalších osobnostných typológií, ktoré si v skratke charakterizujeme.

1.1 Psychoanalytický pohľad na vývoj osobnosti

Sigmund Freud prispel k teórii osobnosti na začiatku 20. storočia ako psychoanalytik. Popísal dospelého človeka ako výsledok snahy ega ovládnuť inštinktívne pudy a prispôbiť ich formám chovania, ktoré sú dané spoločnosťou.

Freud zrovnával ľudskú myseľ s ľadovcom. Malá časť, ktorú je vidieť nad vodnou hladinou predstavuje vedomú skúsenosť. Vrstva pod ňou sa nazýva predvedomie, obsahujúce myšlienky, zážitky alebo konflikty, ktoré si človek kedysi uvedomoval, ale neskôr na ne zabudol. Môže si ich však bez väčších problémov znovu vybaviť. Rozsiahla spodná vrstva predstavovaného ľadovca je nevedomie, skladisko predstav, spomienok a impulzov, ktoré nemôžu vstupovať do nášho vedomia, ale môžu nás nepriamo ovplyvňovať prostredníctvom snov. (Drapela, 1997)

Freud hovoril o pudoch ako základnej, určujúcej hybnej sile v živote človeka. Centrálnu pozíciu zaujíma pud slasti (libido) predstavujúce najprimitívnejšiu časť osobnosti, označované ako id. Prejavuje sa u novorodencov. Skladá sa zo základných biologických pudov: potreba jesť, piť, vylučovať odpadové látky a získať zmyslovú slasť.

Freud tiež medzi základné biologické pudy zarad'oval agresivitu. A práve sexuálne a agresívne pudy považoval za najdôležitejšie determinanty osobnosti v priebehu života.

Id je zložka osobnosti, ktorá sa riadi princípom slasti, usiluje sa o získanie slasti bez ohľadu na potreby druhých. (Praško *akol.*, 2003)

Toto nevedomé pudové snaženie naráža na obmedzenia vonkajšej reality. Pudy a vonkajší svet sa dostávajú do konfliktu, ktorému treba predchádzať rešpektovaním podmienok, za ktorých môžu byť pudy uspokojené. Tomu slúži postupne sa vyčleňujúca psychická zložka označovaná ako ja (ego). (Helus, 2004)

Funkciou ja je „*eliminovanie konfliktov pri uspokojovaní slasti, a to rešpektovaním podmienok daných vonkajšou skutočnosťou.*“ (Helus, 2004, s.40)

Neprimeraným vývojom ega, nenáležitým uplatňovaním princípu reality vzniká tzv. úzkosť z reality, ktorá narúša základné vzťahy osobnosti. Realitu tvoria príkazy, zákazy, očakávania a prania okolia. Realita, ktorej sa dieťa musí prispôsobovať je sociálnej povahy. Prvoradú úlohu zohrávajú rodičia- matka, otec. Láskový vzťah k dieťaťu je základným zdrojom životnej istoty, jeho narušením sa dieťa cíti ohrozené. Dieťa sa maximálne snaží predísť konfliktu s kľúčovými osobami svojho sociálneho prostredia. Riešením sa stáva identifikácia (stotožnenie) sa s rodičmi. (Helus, 2004)

„*Prostredníctvom mechanizmu identifikácie sa vonkajšia regulujúca autorita rodičov zvnútorňuje, pretvára vo vnútornú, autoregulujúcu psychickú zložku dieťaťa, v „nadju“ (superego).*“ (Helus, 2004, 41)

Inkorporáciou požiadaviek rodičov do superega dieťa dostáva chovanie pod svoju kontrolu. Už viac nepotrebuje niekoho, kto by hovoril, čo je dobré a čo zlé. Prezradí mu to jeho superego. (Praško a kol., 2003)

Podľa Freuda nadja sa vytvára v rozmedzí 2,5- 5 rokov života dieťaťa. Práve v tomto období sa tvorí základ osobnosti jedinca. (Helus, 2004)

Freud predpokladal, že vývoj osobností prebieha niekoľkými vývojovými štádiami, ktoré ovplyvňujú osobnosť.

1. Orálne štádium (prvý rok života)

Zónou slasti sú ústa, ich stimulácia pri saní, neskôr hryzení. Toto štádium slasti je narušené v období, keď je dieťa odstavené, a tiež v dobe, keď mu rastú zuby, a tak sa ústna dutina stáva zdrojom bolesti.

2. Análne štádium (druhý a tretí rok života)

Telesná zóna maximálnej slasti sa presúva na konečník. Slasť je spojená s vylučovaním, či zadržiavaním exkrementov. Nakoniec i tento zdroj uspokojenia je odstránený, dieťa sa učí chodiť na toaletu, je nútené sa podriaďovať v týchto aktivitách spoločenským normám.

3. Falické štádium (štvrtý až šiesty rok)

Zónou slasti sa stávajú genitálie. Objavuje sa autoerotické chovanie dieťaťa. Vznikajú špecifické vzťahy k rodičom- Oidipov komplex u chlapcov sexuálna náklonnosť k matke, žiarlivosť na otca a Elektrin komplex u dievčat náklonnosť k otcovi. Obdiv a strach z otca vedie k potláčaniu sexuálnych prání voči matke, čo vedie k identifikácii sa s otcom, vedie k preberaniu mužskej role. Podobne sa konflikt rieši u dievčat.

4. Latentné štádium (od šiesteho roka po začiatok dospievania)

Toto štádium sa vyznačuje zdanlivým spánkom sexuálnych impulsov. Dieťa nie je rozptyľované sexuálnymi túžbami, citmi, čo vytvára priestor pre zvládanie množstva úloh, záujmov, diferenciaciu sociálnych rolí.

5. Genitálne štádium (od začiatku dospievania)

Nastáva reaktivita sexuálnych pudov, pozornosť je zameraná na dominantnú oblasť slasti- genitálie, ale v inej podobe ako vo falickom období. Jeho sexuálne prania sú zamerané mimo rodinu, jedinec je zameraný heterosexuálne. (Drapela, 1997)

1.2 Analytická teória osobnosti

Carl Gustav Jung je tvorcom teórie osobnosti, ktorá vedie k poznaniu, že každý človek je jedinečný a individuálny. Položil základy analytickej teórie, ktorá poníma osobnosť ako samostatnú sústavu, ktorú nazýval psyché. (Drapela, 1997)

Jung považoval Freudové chápanie osobnosti vychádzajúce z predpokladu, že väčšina ľudského snaženia vychádza z neuspokojených a potlačených sexuálnych pudov, z telesnej túžby po slasti za obmedzené. Podľa jeho názoru, ľudia sa snažia vyrovnať so svojim prostredím a princíp slasti je len jeden z mnohých vysvetlení jeho chovania. Tvrdil, že ľudská bytosť zahrnuje aj iné princípy ako túžbu po slasti a rozkoši. Je to taktiež snaha o moc, ovládanie, ako aj po umení sa adaptovať a vyrovnať so svojim okolím. Dospel k záveru, že sa rodíme so štyrmi základnými psychickými rysmi, ktoré vo vzájomnej súhre vytvárajú osobnostný typ. (Čakrt, 2005) Sú to kolektívne nevedomie, osobné nevedomie, ego, ktoré je stredom vedomia a Ja das selbst, ktoré spája vedomie s nevedomím. Kolektívne nevedomie je zdedená časť psyché. Súvisí s minulosťou a obsahuje informácie o živote našich predkoch. Osobné nevedomie sa spája s osobnými zážitkami jedinca. Jedinec ho získava počas života. Vytvára sa z citov, myšlienok a z interpersonálnych zážitkov, ktoré boli zabudnuté, potlačené alebo iným spôsobom zmizli z vedomia. Jung bol presvedčený, že ego a ja by mali byť v úzkom spojení v prospech jedinca. Ego, ako vedomá myseľ zodpovedá za trvalú identitu osoby a za jeho chovanie- uvažovanie, cítenie, rozhodovanie a cieľavedomé snaženie. (Drapela, 1997)

Jung prirovnával ego „*k veliteľovi v armáde, ktorý je povoláný, aby velil*“. (Drapela, 1997, s. 36)

Ja vytvára rovnováhu vedomých a nevedomých procesov. Významne obohacuje vedomé ego a podporuje sebauskutočňovanie a celistvosť jedinca. Ja je nadradené vedomému egu. Zahŕňa nie len vedomé, ale aj nevedomé psyché. Predstavuje osobnosť človeka. (Drapela, 1997)

Podľa jeho názoru sa navzájom odlišujeme, i napriek tomu, že máme rovnaký súbor inštinktov, funkcií, ktoré nás z vnútra vedú. Všetky funkcie sú rovnako dôležité. Nemenej podstatné sú preferencie, sklony k tomu, čomu dávame prednosť, ako fungujeme. Prostredníctvom nich Jung vytvoril určité funkcionálne čiže „psychologické typy“. (Čakrt, 2005)

Všetci máme určité zvyky, ktoré si zväčša ani neuvedomujeme. Rovnakým spôsobom sa každý deň umývame, čistíme zuby, prekvapivo sa obliekame v rovnakom poradí a robíme tisíce ďalších rituálnych drobností. Tieto zvyklosti a pravidelnosti nášho tela prejavujúce sa v našom chovaní majú svoju obdobu aj vo zvyklostiach mysle, v tom ako obvykle funguje i naša psychika. Tvrdí, že charakteristické zvyky našej mysle možno popísať prostredníctvom činnosti duševných funkcií tvoriace základné súradnice osobnosti. Bol fascinovaný ako sú ľudia z rôznych kontinentov navzájom odlišní a zároveň neuveriteľne podobní v podstatných rysoch. Dospel k názoru, že svet sa skladá z protikladov, polarit, ktoré nachádzal v symboloch všetkých kultúr. Môžeme spomenúť tie najvšeobecnejšie, ako sú deň a noc, muž a žena, dobro a zlo, ako i filozofické, napríklad yin a yang či nebo a pekle. Tieto protiklady sa podľa jeho názoru odvíjajú aj v ľudskej psychike. Opakom rozumu je vášeň, opakom vedomia je nevedomie. (Čakrt, 2005)

Jung identifikoval dve základné protikladné psychické funkcie. Jedna určuje kam a na čo smeruje naša pozornosť, ako berieme veci na vedomie, ako vnímame svet. Druhá funkcia je rozhodovacia, určuje ako sme spracovali danú skutočnosť prostredníctvom vedomia a k akým záverom sme dospeli.

„Porozumenie mechanizmom, ktoré vytvárajú naše vnemy, a rozhodovanie, ktoré formuje naše vedomie, je celkom zásadné pre pochopenie nášho chovania.“ (Čakrt, 2005, s.16)

Ktorákoľvek z funkcií môže byť dominantná a druhá podriadená. Ich vzájomný vzťah potom vytvára osobnostný typ.

Jung rozlišoval medzi dvoma postojmi a to extravertiou a introvertiou. V každom človeku sú zastúpené oba postoje len v rôznej miere. (Drapela, 1997) Extrovert je otvorený k vonkajšiemu svetu, ľahko nadväzuje nové kontakty, bez váhania sa púšťa do nových situácií, je živý, impulzívny, emocionálne expresívny. Introvert je skôr opatrný, zachováva si odstup, je premýšľavý, váhavý, tichý, intelektuálny, emocionálne zdržanlivý, zameraný na svoj vnútorný svet. (Čakrt, 2005)

1.3 Individuálna psychológia

Alfred Adler bol zakladateľom teórie, ktorá zdôrazňovala začleňovanie človeka do spoločnosti. Stala sa známou ako individuálna psychológia.

„Podľa Adlera, každý človek sa snaží prekonať pocity menejcennosti zakotvené v detstve a o dosiahnutie nadradenosti“. (Drapela, 1997, s. 42)

Snaha jedinca o nadradenosť môže byť prospešná v tom prípade, ak je zameraná sociálne. Antisociálne usilovanie o nadradenosť má regresívny charakter a je zdrojom deviácie v chovaní a charakterovým úpadkom. (Drapela, 1997)

Životný štýl jedinca predstavuje vzorec cieľov, ktoré si jedinec sám zvolí. Adler prisudzoval veľký význam vedomiu osobnosti a nevedomie spájal s neurotickým chovaním.

Adler prikladal dôležitosť i poradiu narodenia súrodencov v rodine, ktorý bol hlavným ukazovateľom budúcich postojov a vzorcov chovania. Podľa tohto poňatia typické znaky jedinca sú dané jeho rodinnou konšteláciou. Prvorodené deti sa musia vysporiadať so skutočnosťou, že po narodení súrodenca prichádzajú o stredobod pozornosti svojich rodičov. Rodičia by mali svoje deti pripraviť na príchod ich sestry či brata. Pokiaľ sa druhé dieťa narodí skoro po prvom, prvorodené dieťa sa cíti odstrčené, citovo trpí a odcudzuje sa matke. Druhé či prostredné deti sa rodia do „sociálne vyváženej situácie“, delia sa o pozornosť matky s jedným či viacerými súrodencami. Nezažívajú pocit odcudzenia. Starší brat alebo sestra ich podnecuje k väčšej usilovnosti. Najmladšie dieťa je zväčša rozmaznávané a ťažko si vytvára sociálne cítenie. Najstaršie a najmladšie deti majú najbližšie k poruchám prispôsobovania sa. (Drapela, 1997)

I keď pocity menejcennosti sú psychologickým javom, ich príčina je fyziologická – slabosť detského tela. Adler stotožňoval slabosť so ženskosťou či nedostatkom mužskej energie. Predpokladal, že kompenzačným procesom, ktorý nazýval maskulinným protestom, možno prekonať túto slabosť. Neskôr toto označenie zmenil na vôľu k moci a nakoniec na usilovanie o nadradenosť. (Drapela, 1997)

Adler označil pocit menejcennosti dieťaťa ako situáciu nedostatku a rozšíril platnosť tohto pojmu na celý život človeka. Považoval ho za základný motivačný činiteľ, ktorý možno nájsť v každom ľudskom výkone. Jedinec sa snaží zmeniť situáciu nedostatku na situáciu dostatku prostredníctvom usilovania o nadradenosť. Toto usilovanie o zmenu situácie môže mať zdravú alebo nezdravú podobu. Zdravá podoba predstavuje nadradenosť

totožnú s rastom a sebauskutočňovaním osobnosti. Nezdravá podoba sa vyznačuje regresívnymi prejavmi. (Drapela, 1997)

Egoistické pokusy bojovať o moc a nadradenosť vedú k poruchám, k precitlivenosti, k neznášanlivosti. Jedným z príkladov takýchto porúch u detí je rozmazané dieťa, ktoré výsadné miesto bez toho, aby sa o to zaslúžilo, venuje sa výlučne sebe a nedokáže spolupracovať s inými ľuďmi. V dospelosti, v období životných problémov, nadobúdajú pocit, že im je ubližované a ukrivdené. Ak nie sú splnené ich požiadavky prejavujú sa nepriateľský. Iným príkladom je nechcené alebo zanedbávané dieťa. Tieto deti nikdy nepocítili lásku a nenaučili sa spolupracovať. Nedôverujú spoločnosti, vidia svet čiernymi farbami. Nemyslia si, že by mohli získať cit či úctu tým, že by pomáhali. Sú podozrievavý a dokonca neveria ani samy sebe. (Drapela, 1997)

Základným znakom dobre prispôsobenej osoby je sociálny cit.

Adler definuje sociálny cit nepriamymi pojmami: „*vidieť očami druhého, počuť ušami druhého, cítiť srdcom druhého*“ (Drapela, 1997, s. 45)

Sociálny cit dieťaťa sa vyvíja aj v jeho okolí, vo vzťahu k iným deťom, v skupinách vrstovníkov a dozrieva v dospeljej spolupráci so spolupracovníkmi a členmi širšieho spoločenstva. (Drapela, 1997)

Ústredným pojmom Adlerovej teórie je individuálny štýl, ktorý možno charakterizovať ako súhrn znakov, rysov a spôsobov chovania, ako spôsoby kompenzácie, ktorými chce človek prekonať pocit menejcennosti a snaží sa o nadradenosť. Rodinné prostredie významne vplýva na individuálny životný štýl, ktorý ovplyvňuje psychické a somatické zložky osoby..

To, ako si deti plánujú budúcnosť nie je determinované len ich detskými zážitkami, ale hlavne ich subjektívnym očakávaním, ktoré sa často vymyká realite. Tieto prejavy sú typické pre deti, mládež, no objavujú sa aj u dospelých. K vysvetleniu tohto javu slúži pojem fiktívny finalizmus. Hovorí, že mnohé ciele, ktoré si ľudia volia sú iba fikciou. Môžu byť však užitočné, pretože na ich základe si človek utvára akýsi vzorec svojho snaženia. Typickými fiktívnymi cieľmi sú napr. „Pocitvosťou dosiahnem bohatstvo“ alebo „Ak budem hovoriť vždy pravdu, ľudia ma budú mať radi“. Tieto fiktívne ciele nemusia prinášať očakávané výsledky, avšak môžu pomôcť dieťaťu úspešne prejsť dospelosťou a dosiahnuť v dospelosti taký životný cieľ, ktorý ho uspokojí. (Drapela, 1997)

1.4 Interpersonálna teória

Na dielo Alfreda Adlera nadviazali Karen Horneyová a Stack Sullivan, ktorí vytvorili dve významné teórie ponúkajúce jedincovi konkrétne kroky, ktorými môže dosiahnuť cieľ.

Karen Horneyová sa najskôr pridržiavala psychoanalytickej tradície. Stotožňovala sa s myšlienkou Freuda, ktorý prisudzoval zážitkom z detstva dôležitú úlohu pri formovaní osobnosti. Horneyová predpokladala, že zdrojom základne j úzkosti dieťaťa sú sociálne faktory prostredia, v ktorých sa vyvíja. (Drapela, 1997)

Horneyová vytvorila teoretický rámec, ktorý má pomôcť deťom prekonávať základné úzkosti a dospelým ich neurotické potreby. Podľa jej názoru úzkosť detí vyvolávajú dospelý, ktorí bývajú panovační, popudliví, prehnane nároční a kritickí. Svet dospelých plný rozporuplných informácií, dieťa mátie a spôsobí, že sa cíti bezmocné a osamotené, cíti sa neisté, stáva sa precitliveným a ľahko zraniteľným. (Drapela, 1997)

Aby dieťa prekonalo základnú úzkosť a získalo určitý pocit bezpečia, využíva rôzne interpersonálne vzťahy. Horneyová ich roztriedila do troch kategórií:

1. Pohyb k ľuďom. Dieťa sa pohybuje smerom k ľuďom, najčastejšie k členom svojej rodiny. Snaží sa získať ich priazeň, dobrú voľu a tým získať pocit osobného bezpečia. Dieťa inklinuje k osobe, ktorá sa mu zdá najsilnejšia.
2. Pohyb proti ľuďom. Dieťa, ktoré sa pohybuje proti ľuďom, vyjadruje nedôveru voči spoločnosti. Dospelo k záveru, že jediným prostriedkom prežitia je agresívne chovanie. Dieťa chce mať navrch a poraziť ostatných.
3. Pohyb od ľudí. Dieťa, ktoré sa pohybuje smerom od ľudí, k nim nechce ani patriť, ani s nimi bojovať. Separuje sa od druhých, zdá sa mu, že väčšina ľudí mu nerozumie a že im na ňom nezáleží.

Duševné zdravé dieťa spontánne spája tieto tri spôsoby vzťahov k druhým. (Drapela, 1997)

Podľa Horneyovej sú neurotické potreby, ktoré sa vyskytujú v dospelosti, iba „pokračovaním strnulých maladaptívnych sociálnych postojov z detstva“. (Drapela, 1997, s. 54)

Napríklad dospelý, ktorý trpí neurotickou potrebou aby ostatní jeho jednanie schvaľovali a prejavovali mu náklonnosť, vykazoval pravdepodobne v detstve

zavďačovanie sa ľuďom za každú cenu - pohybu k nim - a vyhýbal sa aj tým najmenším nezhodám.

Horneyová konštatuje, že neurotické potreby dospelých sa vyznačujú nutkavosťou a že ich základné zložky sú nevedomé. Jediniec je nútený k určitému správaniu, nechápe úplne jeho význam alebo si ho nesprávne interpretuje.

Harry Hack Sullivan na rozdiel od svojich predchádzajúcich teoretikov neprikladá osobnosti reálnu samostatnú existenciu, považuje ju za výsledok interpersonálnych vzťahov. Tieto interpersonálne vzťahy majú svoje korene v detstve a pretrvávajú po celý život jedinca. Základom Sullivanového poňatia osoby je interpersonálna dimenzia ľudského života. (Drapela, 1997)

Podľa Sullivana rozvoj osobnej zrelosti a sebanaplnenie vyžaduje kombináciu adekvátnych vývojových pochodov v oblasti sociálnej, sexuálnej a kognitívnej. Pokiaľ každá z týchto oblastí nedospela na primeranú vývojovú úroveň, nemožno dosiahnuť adaptáciu osobnosti. (Drapela, 1997)

1.5 Psychosociálna teória

Psychosociálna teória sa často označuje aj ako sociálne psychologická, neofreudiánska, analytická alebo sociokultúrna.

Predstaviteľmi tejto teórie sú Erich Fromm a Erik Erikson.

Erich Fromm sa zaoberal životmi jednotlivcov z hľadiska celkovej perspektívy spoločnosti. Dôraz kládol na uvedomenie si seba samého, svojich vnútorných hodnôt. Podľa jeho názoru podstatným znakom ľudskej povahy je sloboda, ktorú si mnohí ľudia nevedia užívať. Tvrdí, že človek by sa mal naučiť presadzovať svoje hodnotové rozhodnutia a produktívne rozvíjať svoj život. (Drapela, 1997)

Dánsky psychológ Erik Erikson svojím celoživotným výskumom a pozorovaním významne prispel k rozvoju psychológie detí a dospelých. Je autorom termínu „kríza identity“, tiež ako prvý v roku 1950 uviedol dôveru („dôveru v“) ako najdôležitejšiu potrebu a psychologickú úlohu prvého roku života. Na jeho štúdie nadväzovalo niekoľko ďalších vedcov.

Po vyhodnotení výsledkov výskumu medzi rôznymi spoločenskými skupinami Erikson zistil, že človek sa vyvíja podľa určitého vývinového vzoru. Na základe toho možno určiť

osem fáz, teda kritických medzníkov duševného vývoja, ktorými prechádza takmer každý človek.

Fázy psychosociálneho vývoja podľa Eriksona

1. Ústno- zmyslová fáza / 0 – 2 roky/
Dôvera verzus základná nedôvera
U dojčiat, ktoré majú zabezpečenú sústavnú starostlivosť (hygiena, strava) spojenú s bezprostrednou ľudskou láskou a nehou sa vytvára dôvera.
Naopak zlá a necitlivá starostlivosť alebo citová deprivácia v detstve sa prejaví v dospelosti podozrievavosťou a nedôverčivosťou.
2. Análno- svalová fáza / 2- 3 roky/
Autonómia verzus neistota
Dieťa sa stáva autonómne v osobnej hygiene, učí sa ovládať análny a močový zvieráč. Jeho nezávislosť sa prehlbuje postupným poznávaním okolia.
Tým, že dieťa žije v obmedzenom prostredí, je neustále napomínané, stále sa mu niečo prikazuje a zakazuje, formuje sa z neho neistá osobnosť.
3. Psychomotorická fáza / 3- 6 rokov/
Iniciatíva verzus pocit viny
Dieťa sa púšťa do nových aktivít, plánuje a experimentuje. Dieťa sa snaží pri týchto aktivitách byť čo najúspešnejšie, prejavuje sa u neho potreba osobnej iniciatívy.
Ak okolie dieťaťa je veľmi prísne, prehliada jeho potreby, vyvoláva v ňom pocit viny.
4. Latentná fáza / 6- 12 rokov/
Pracovitosť verzus menejcennosť
V škole si dieťa osvojuje produktívne činnosti, vytvára si pracovné a študijné návyky, čím sa u neho vytvára pocit zodpovednosti.
Úspech v ňom vyvoláva pocit radosti, ak však dieťa nezaznamená výsledky svojej činnosti, určitý pokrok, nadobúda pocit menejcennosti.
5. Puberta a dospievanie / 12- 18 rokov/
Identita verzus nejasná rola
Je to obdobie hľadania vlastnej identity. Toto štádium zjednocuje všetky predchádzajúce predstavy mladého človeka o sebe samom. Vedomie identity, ego dáva dospievajúcemu človeku dôveru, že poňatie seba samého zodpovedá tomu ako

ho vníma okolie. Neúspech pri hľadaní identity spôsobuje zmätok a dezorientáciu v oblasti životného názoru, viery, voľby povolania a sexuality.

6. Mladosť

Intimita verzus izolácia

Erikson chápe intimitu ako „*zdravé spojenie vlastnej identity s identitou druhého bez strachu, že človek stratí sám seba*“. (Drapela, 1997, s. 70)

Intímny vzťah medzi mužom a ženou je základom pre vzájomnú dôveru a prispieva k postupnému rozvoju vzájomného spolužitia.

Neúspech v medziľudských vzťahoch sa v budúcnosti môže prejavovať osamelosťou.

7. Dospelosť

Generativa verzus stagnácia.

V tomto štádiu sa ľudia stávajú súčasťou spoločnosti. Snažia sa vytvoriť niečo hodnotné, užitočné pre spoločnosť, či už je to potomstvo, umelecké dielo, tvorivé myšlienky alebo hmotné statky.

Keď dospelý človek stráca pocit užitočnosti, začína stagnovať.

8. Obdobie zrelosti

Integrita ega verzus beznádej

V tomto štádiu je úlohou človeka dosiahnuť takú integritu, v ktorej sa odráža prijatie vlastnej životnej cesty, a tá musela byť taká, aká bola.

Nedostatky prijatia predchádzajúceho života prinášajú zúfalstvo, ktoré vyjadruje poznanie, že už je neskoro začať nový život. (Drapela, 1997)

2 Osobnosť a jej štruktúra

„Osobnosť je konkrétny človek formujúci sa v prírodných, historických a spoločenských podmienkach a prechádzajúci svojou individuálnou životnou cestou.“ (Kohoutek, 2000, str. 59)

Osobnosť sa utvára v priebehu spoločensko- historického vývoju. Je jeho produktom a súčasne spoluvorcom. Samozrejme, že toto utváranie súvisí aj s biologickými a dedičnými dispozíciami organizmu. (Kohoutek, 2000)

V súvislosti s osobnosťou hovoríme o primárnych a sekundárnych vlastnostiach človeka. Primárne, vrodené vlastnosti sú jeho prirodzenou podstatou, v ktorých sa prejavujú rodové zvláštnosti človeka. ako napr. organické potreby a vrodené vlastnosti temperamentu.

Sekundárne, druhotné, získané vlastnosti sú prejavom ontogenetického vývoja človeka. Ich vznik je závislý od vrodéných vlastností. (Kohoutek, 2000)

„Vo všeobecnosti sa za osobnosť považuje obvykle významná či svojrázna osoba alebo osoba s rysmi morálnej dokonalosti.“ (Kohoutek, 2000, str. 60)

Z etymologického hľadiska pojem osobnosti pochádza asi z latinského persona, čo pôvodne znamenalo divadelná maska, ktorú si v antickej hrách herci nasadzovali a menili podľa svojej role. (Kohoutek, 2000)

G.W.Allport definuje osobnosť ako *„dynamickú organizáciu tých psychofyzických systémov v rámci individuá, ktoré určujú jeho jedinečný spôsob vyrovnania sa s okolím.“* (Kohoutek, 2000, str. 60)

J. Sczepanski chápe osobnosť ako *„celok biogénnych, psychogénnych a sociogénnych faktorov. Tieto faktory sú spojené vedomím vlastného ja.“* (Kohoutek, 2000, str. 60)

Pre Pierona je osobnosť *„integratívna jednotka človeka s celým súborom jeho trvalých odlišujúcich charakteristík (inteligancia, charakter, temperament, konštitúcia) a spôsoby príznačné pre jeho jednanie.“* (Kohoutek, 2000, str. 60)

Presnejšie možno osobnosť definovať ako *„ dynamickú organizáciu, súbor, celok, jednotu zdedených, vrodéných a pod tlakom spoločnosti, výchovy a sebvýchovy v interakcii s určitými prírodným, spoločenským, ekonomickým a kultúrnym prostredím vytvorených a relatívne trvalých a stálych zvláštností, telesných, biopsychických a duševných procesov, postojov, vzťahov, dimenzií a vlastností, ktoré riadia činnosť*

človeka a podmieňujú nielen jeho chovanie, ale i prežívanie a spôsob adaptácie na prostredie.“ (Kohoutek, 2000, str. 60)

„Osobnosť je neopakovateľná vo svojej individuálnosti, v jednote svojich skúseností, kladov a záporov, zdedených a získaných vlastností.“ (Kohoutek, 2000, str. 60)

Za základné jednotky štruktúry osobnosti sa považujú vlastnosti a rysy, ktoré vzájomne súvisia a vytvárajú medzi sebou väzby.

„Za vlastnosti osobnosti považujeme tie jej charakteristiky, ktoré sa vyznačujú stálosťou (čiže sú odolné voči zmene) a ovplyvňujú vo veľmi širokom rozsahu najrôznejšie prejavy jedinca- majú značnú všeobecnú platnosť.“ (Helus, 2004, str. 105)

Ak poznáme vlastnosti určitého človeka, môžeme predpokladať ako sa zachová v istých situáciách, aké podá výkony.

„Za rysy osobnosti považujeme čiastkové charakteristiky, osobnosť teda- podobne ako vlastnosti- dlhodobo (prípadne trvalo) charakterizujú, ale na rozdiel od vlastností nemajú takú všeobecnú platnosť a sú viac viazané na špecifické situácie.“ (Helus, 2004, str. 105)

Najdôležitejšie vlastnosti osobnosti označujeme ako schopnosti, temperament a charakter. Ide o rozhodujúce vlastnosti, ktoré hovoria o tom, čo jedinec dokáže (temperament), ako bude emocionálne prežívať a vystupovať (temperament), akými zásadami, či princípmi sa bude vo svojom konaní a rozhodovaní riadiť (charakter). (Helus, 2004)

2.1 Schopnosti

„Schopnosťami nazývame také kapacitné vlastnosti osobnosti, ktoré podmieňujú úspešné vykonávanie činnosti človeka, a to po stránke kvalitatívnej, kvantitatívnej i časovej a výkonnej.“ (Kohoutek, 2000, str. 69)

Schopnosti sú zo 60- 80 percent zdedené, avšak pre ich rozvoj je podstatná výchova, vyučovanie a sebvýchova. Schopnosti vznikajú na základe vlôh (predpokladov, sklonov).

„Vlohy sú vrodené anatomicko- fyziologické (morfológické) a funkcionálne zvláštnosti.“ (Kohoutek, 2000, str. 69)

Sú mnohoznačné, závisia od sociálnych vplyvov, prostredia a výchovy. Vzťah medzi vlohami a schopnosťami je zložitý.

„ Jedna a tá istá schopnosť sa môže opierať o rôzne vlohy a naopak tá istá vloha môže slúžiť rozvoju rôznych schopností.“ (Kohoutek, 2000, str. 69)

Schopnosti delíme na všeobecné a špeciálne. Všeobecné schopnosti (inteligencia) sa uplatňujú takmer vo všetkých formách činnosti človeka. Špeciálne schopnosti sa uplatňujú len v špecifických druhoch činností človeka a podmieňujú jeho výkon (napr. hudobné schopnosti, pohybové schopnosti, technické schopnosti a pod.). Medzi jednotlivými schopnosťami ľudí sú individuálne rozdiely, a to kvalitatívne (rôzni ľudia majú rôzne schopnosti) a kvantitatívne (jednu a tú istú schopnosť majú rôzni ľudia v rôznej miere). (Kohoutek,2000)

Dosiahnutá úroveň schopností nie je stála, ale kolíše v rámci normy alebo sa mení patologicky. Niektoré zložky intelektu sa znižujú behom starnutia, pričom prirodzený úbytok schopností je individuálne rôzny (závisí na celkovom zdravotnom stave, duševnom tréningu, ale aj na vrodenných dispozíciách). (Kohoutek,2000)

Inteligenciu možno definovať ako „ *systém adaptačných schopností riešiť nové úlohy a životné situácie, čo predpokladá schopnosť logickej analýzy a syntézy.*“ (Kohoutek,2000, s.71)

Nemáme namysli len logické myšlienky v oblasti verbálnej, pojmovej a teoretickej, ale tiež schopnosť adekvátne riešiť praktické nonverbálne úlohy vrátane sociálnych situácií. (Kohoutek,2000)

„*Nadanie je také priaznivé spojenie schopnosti, ktoré človeku umožňuje nadpriemerné úspešné prevádzanie určitej činnosti.*“ (Kohoutek,2000, s.73)

Pojem nadanie zahŕňa okrem poznávacej- intelektovej funkcií aj voľnú a citovú stránku osobnosti. Nadanie môže byť univerzálne alebo špeciálne(napr. na jazyky, na matematiku apod.). (Kohoutek,2000)

„*Talentom rozumieme také priaznivé spojenie schopností, ktoré umožňuje originálnym, tvorivým spôsobom vykonávať určitú činnosť a dosahovať v nej vynikajúce výkony. Je to systém predpokladov pre tvorivú činnosť v jednej alebo viacerých oblastiach.*“ (Kohoutek,2000, s.74)

Zárodky talentu sa môžu objaviť už v detstve. Pre jeho rozvoj je nevyhnutný tréning, cvičenie, učenie, usilovná práca. Podobne ako nadanie aj talent môže byť všeobecný a špeciálny. Všeobecný talent sa prejavuje u ľudí, ktorí rýchlejšie chápu nové situácie, učia sa novým poznatkom, ktorí dokážu nadpriemerne analyzovať, syntetizovať, abstrahovať i konkretizovať. Osoby, ktoré dokážu pracovať originálnym spôsobom.

Ak sa prejavujú nadpriemerné schopnosti človeka len v určitej špeciálnej oblasti, hovoríme o špeciálnom talente (napr. v matematike, výtvarnej oblasti a pod.). Taktiež tvorivé

špecifické predpoklady pre vedu či umenie nazývame špeciálnym talentom. (Kohoutek,2000)

„Genialita je mimoriadna schopnosť ku skutočnej tvorivej činnosti a má navyše výrazný rys univerzalizmu.“ (Kohoutek,2000, s.77)

Génius je človek s mimoriadným talentom, ktorý dokáže pre danú spoločnosť a dobu vytvoriť vrcholné až epochálne diela. Genialita sa často spája so psychopatologickými rysmi osobnosti. (Kohoutek,2000)

Podľa slov C.G. Junga *„často krát je vývoj geniality v nepomere, disharmónií so zrelosťou ostatnej časti osobnosti a kedykoľvek má človek dojem, akoby tvorivá osobnosť rástla na úkor osobnosti humánnej.“* (Kohoutek,2000, s.77)

Rozvoj schopností si vyžaduje tiež rozvoj takých charakteristík ako je samostatnosť, nezávislosť, sebadôvera a úsilie. Samotné schopnosti nestačia, sú len predpokladom pre dosahovanie výkonov, v ktorých sa odráža motivácia, cvik a tréning. (Kohoutek,2000)

2.2 Temperament

Pojem temperament pochádza z latinského „temperare“, čo znamená miešať. (Kohoutek,2000)

„Temperament označujeme ako súbor vlastností vzťahujúcich sa k citovému (emocionálnemu, afektívnemu) prežívaniu a reagovaniu jedinca.“ (Helus,2004, s.109)

Temperamentné vlastnosti sú rozhodujúcim spôsobom vrodené, nemožno ich meniť. Vhodnejšie je daný temperament kultivovať, pomôcť danému jedincovi so svojim temperamentom žiť. Temperamentné vlastnosti majú svoje výhody aj nevýhody, prednosti aj úskalia. Podstatný sa stáva vzťah a reakcie okolia na prejavy temperamentu jedinca.(Helus, 2004)

Medzi základné zložky temperamentu patria emócie, nálady, potreby, sebacit a city. Tie ovplyvňujú celkový priebeh činnosti človeka, jeho aktivitu a dynamiku. K temperamentu patrí aj základné vitálne ladenie človeka. (Kohoutek,2000)

V priebehu dejín vznikla rada teórií zaoberajúca sa temperamentom a jeho príčinami. Najstaršiu vypracoval grécky lekár Hippokrates(asi 5. stor. pred n.l.) Vo svojich spisoch „De humoris“ (O šťavách) uvádza typy temperamentu, ktoré podľa jeho názoru vznikli „namiešaním“ základných „šťiav“ ľudského tela: krvi, slizničných sekrétov (hlienov), žlče a čiernej žlče. Pomery, v ktorých sa tieto telesné tekutiny zmiešali, boli najprv označované

Hipokratom gréckym slovom „krisis“, neskôr rímskymi lekármi (asi Galenom) latinským slovom „temperamentum“. (Kohoutek,2000)

Podrobnejšie rozdelenie tejto typológie môžeme nájsť u V. Smékala. Rozoznávame:

- cholericov, ktorý sa ľahko vzrušia, sú výbušní, netrzepliví, emocionálne labilní,
- flegmatikov, ktorý sú citovo vyvážení až ľahostajní, sú zdržanlivý, samotársky, pomaly, ale spoľahliví
- sangvinikov, ktorých emocionalita je prelietavá, so sklonom k bezstarostnej ľahkosti, sú optimistickí, veselí, spoločenský
- melancholikov, ktorých charakterizuje hlboké a silné citové prežívanie, sú pesimistickí, uzavretí, vážni, nevyrovnaní (Helus, 2004)

Nemožno opomenúť delenie podľa C.G. Junga, ktorí rozlišuje ľudí podľa ich vzťahu k okolitému svetu na extrovertov a introvertov. Extrovert má otvorený postoj k vonkajšiemu svetu, čo sa prejavuje v jeho hodnotení a zámeroch. Na rozdiel od introverta ľahšie nadväzuje kontakty, bez váhania a pochybností sa púšťa do nových situácií bez toho, aby pripúšťal akékoľvek problémy. Je spoločenský, živý, impulzívny, vyhľadáva zmeny a novoty, je bezstarostný a emocionálne expresívny. Introvert je povahový typ, ktorý si zachováva odstup. Je váhavý, premýšľavý, rezervovaný, má sklon k defenzívnym postojom. Nie je tak prispôsobivý ako extrovert. Je skôr tichý, intelektuálny a emocionálne zdržanlivý. Pre introverta je dôležitejšia osobná subjektívna realita než to, čo sa deje na okolo. Má sklon sťahovať sa do seba, a tak sa chrániť pred vonkajším hektickým svetom (Čakrt, 2004)

E. Kretschmer uvádza duševnú štruktúru temperamentu (typ) vo vzťahu s telesnou konštitúciou.

- Cyklotymnému typu zodpovedá pyknická konštitúcia. Ide o otvoreného človeka zameraného na prítomnosť. Je priateľský, spoločenský, dobrosrdečný, bezprostredný a prispôsobivý. V konaní je prirodzený, srdečný a dôverčivý. Má sklon k pohodliu, je zmyslový pôžitkár, organizátor. Jeho nálada sa pohybuje medzi veselosťou a vážnosťou až smútkom. Nerád filozofuje, je realista. Vníma skôr farby než tvary.
- Schizotímny typ je leptosomnej konštitúcie. Je spoločenský uzavretý, zachováva si odstup. Nedá nahliadnuť do svojho vnútra. Ťažko nadväzuje kontakty. Je zásadový, disciplinovaný, prísny až pedant, dôsledný pri dosahovaní cieľov. Je huževnatý, energický, panovačný, chladne vypočítavý, vypočítavý.vyznačuje sa súčasne protikladnými rysmi- dráždivosť, netečnosť, precitlivosť a citová chladnosť. Má sklon k abstraktnej filozofii. Zamieriava sa na formu než na farbu.

- Viskózný typ (ixotymný, epitymný) je priradený atletickej konštitúcii. Charakterizuje ho pomalosť, chladnosť, necitlivosť. Sú to zväčša vyrovnaní, kľudní ľudia. V medziľudských vzťahoch sú spoľahliví. Striedajú sa u nich protikladné stavy výbušnosti a netečnosti. Majú radi šport. (Kohoutek,2000)

2.3 Charakter

Pojem charakter pochádza z gréckeho slova charasso (vtlačiť, udrieť). (Posse, Melgosa, 2002)

„Charakterom označujeme tie vlastnosti, ktoré súvisia s morálkou jedinca- s princípmi, ktorými sa riadi, s hodnotami, o ktoré sa usiluje a na ktorých mu záleží.“ (Helus, 2004, s.111)

Charakter na rozdiel od temperamentu nie je vrodený. Vzniká interiorizáciou (zvnútornením) požiadaviek okolia, ktoré jedinec prijal za svoje a s ktorými sa stotožnil. Na jeho vytváraní sa podieľa výchova, rodina, škola, spoločnosť a neskôr i sebvýchova. Prejavuje sa v spôsobe života. (Kohoutek,2000)

Charakter možno definovať ako *„tendenciu správať sa, reagovať určitým spôsobom v danej situácii.“* (Kohoutek,2000, 96)

Charakter sa prejavuje v činnosti. Predstavuje sústavu motívov a hodnôt, úzko súvisí so svetonázorom človeka. Prejavuje sa v cieľoch človeka a v spôsobe ich dosahovania. (Kohoutek,2000)

2.3.1 Charakterové rysy človeka vo vzťahu k iným ľuďom

Rozhodujúcu úlohu o kvalite vzťahu k iným ľuďom zohráva osobná morálka (altruizmus alebo egoizmus človeka a zmysel pre dobro a zlo a spravodlivosť). Altruistický, nesebecký človek sa chová podľa morálnych noriem. Egoista- sebec ignoruje mienku druhých, pokiaľ je v rozpore s jeho sebeckými záujmami.(Kohoutek,2000)

Patria sem aj ascendentné(dominantné) tendencie osobnosti (trvalý sklon viesť ostatných) alebo submisívne tendencie osobnosti (trvalý sklon byť vedený) a miera angažovanosti človeka. Príliš spoločenský angažovaný človek sa rád ku všetkému vyjadruje, zaujíma postoj, vyjadruje svoje názory, má autokratické až diktátorské sklony. Iným spôsobom sa prejavujú ľudia rezervovaní či podozrievaví. (Kohoutek,2000)

Vo vzťahu k nadriadeným pozorujeme mieru disciplinovanosti či nedisciplinovanosti, mieru agresivity, taktnosť, úctivosť, mieru otvorenosti či uzavretosti, mieru štylizácie chovania, mieru potreby spoločenskej komunikácie s nadriadeným. (Kohoutek,2000)

Zvláštnu kategóriu predstavujú postoje človeka k mužom, k ženám, k jednotlivým spolupracovníkom, k spolužiakom apod. Taktiež pozorujeme charakterové rysy typické pre individuum, ako i pre skupinu, ktorú zastupuje. (Kohoutek,2000)

Charakterové vlastnosti človeka popisujú predovšetkým tzv. dominantné(vodcovské) a submisívne (podriadené) sklony voči ženám, mužom, vrstovníkom alebo starším, taktiež miera expanzivity (presadzovania sebe sama), družnosti alebo samotárstva, miera znášanlivosti alebo konfliktogenosti v skupine. (Kohoutek,2000)

Nemožno opomenúť mieru pretvárinky. Tá je typická pre dospelé osoby. Niektorí ľudia majú dokonca viacero tvári. Dramatik Pirandello hovorí o dvoch tvárach človeka: jedna je určená jemu samotnému a druhá pre ostatných.

Človeka tiež charakterizuje úcta k životu, ku všetkým živým tvorom a jeho sociabilita. (Kohoutek,2000)

2.3.2 Charakterové rysy človeka vo vzťahu k sebe samotnému

„Aby bol človek v dnešnom zložitom svete hodnôt spokojný, musí mať pocit, že v tomto svete nezaniká, že sa nestráca sebe ani ľuďom.“ (Kohoutek,2000, s.98)

Človek potrebuje vedieť, že niečo znamená, že jeho existencia má zmysel, svoju dôležitosť a hodnotu.

Jadrom osobnosti človeka je sebahodnotenie, ktoré môže byť zdravé, zvýšené alebo znížené a môže behom života prejsť zmenami. Človek, ktorý si neuvedomuje svoju osobnú hodnotu, cenu, má problém vyjadriť sa, resp. odsúdiť nespravodlivosť a to či sa týka jeho samotného alebo druhých. Nízke sebahodnotenie zväčša pôsobí ako brzda pri dosahovaní osobných cieľov, ku zníženiu motivácie. Naopak kladné sebahodnotenie aktivizuje človeka, podnecuje ho využívať príležitosti, ale i riskovať prípadnú porážku. (Kohoutek,2000)

Seberealizácia je jeden z najdôležitejších zdrojov dosiahnutia spokojnosti človeka, znamená aktualizáciu jeho vlastného nadania, vedomosti a vitality. Je jedným z predpokladov telesného, duševného a mravného zdravia. (Kohoutek,2000)

3 Vývoj osobnosti

„Vývoj osobnosti a jej zrenie (maturácia) nie je samovoľný proces, ale predstavuje výsledok interakcie činiteľov vnútorných (dedičné, vrodené vplyvy) i vonkajších (prostredie, výchova).“ (Kohoutek, 2000, s.133)

Každá osobnosť je jedinečná bytosť. Na jej utváraní sa podieľa vzájomné pôsobenie biologických a sociálnych vplyvov, ktoré je u jednotlivých osôb rôzne.

Vývoj osobnosti možno rozčleniť na určité štádia, ktoré sa od seba odlišujú zreteľnými znakmi a nasledujú v určitom zákonitom slede. Priebeh predchádzajúceho štádia ovplyvňuje priebeh nasledujúcich štádií. (Helus, 2004)

3.1 Stručná charakteristika vývojových štádií

Prenatálne vývojové obdobie sa začína počatím- teda spojením materskej, samičej zárodočnej bunky (vajička) s otcovskou, samčou bunkou (spermiou) a končí sa pôrodom.

Kanadský psychiater a psychológ Thomas Verny zaoberajúci sa prenatálnou psychológiou, tvrdí, že záporné úzkostné stavy matky počas tehotenstva môžu zanechať stopy na ešte nenarodenom dieťati. Naopak kladné emočné ladenie matky významne prispieva k zdravému psychickému a osobnostnému vývoju človeka.

Pôrod predstavuje prechod od prenatálneho vývoja k samotnému životu novorodenca. (Kohoutek, 2000)

Kojenecké štádium (laktálne) trvá zhruba od 2. do 12. mesiaca života. Toto obdobie sa často označuje ako symbiotické. I napriek tomu, že dieťa je biologicky od matky oddelené, tvorí s ňou istú dobu naďalej psychickú jednotu. (Helus, 2004)

Kojenie a nepretržitý kontakt matky s dieťaťom vytvára optimálne podmienky pre jeho telesný a duševný vývoj. Matka sa stáva kľúčovou osobou aj pri utváraní sociálnych vzťahov.

Dieťa obvykle už po siedmom mesiaci začína samostatne sedieť a koncom prvého roka sa púšťa do prvých krôčikov. Začína používať niekoľko jednoduchých výrazov, chápe niektoré slovné pojmy, spája slovné označenia s konkrétnymi osobami, vecami a javmi. Reaguje na príkazy i zákazy. Jeho emócie sa stabilizujú. (Kohoutek, 2000)

Batoľacie štádium trvá približne od jedného roka do troch rokov života. Toto obdobie charakterizujú zlomové udalosti, ktoré ovplyvňujú kvalitu osobnostného vývoja.

Práve v tomto štádiu už dieťa zvládne samostatne stáť, dokonca sa púšťa do prvých krokov s čím súvisí aj nové prežívanie priestoru a seba samého ako osoby, ktorá sa v ňom pohybuje a koná. (Helus, 2004)

Ďalšie zlomové obdobie nastáva krátko po dosiahnutí druhého roku života, kedy sa dieťa nadchne pre otázky a odpovede a o niečo neskôr si osvojuje základné obraty vedenia rozhovoru. Vývoj reči a rozhovoru sa významne podieľajú na rozvoji myslenia.

Zväčša okolo druhého roku života dieťa začína o sebe hovoriť v tretej osobe, používa slovko „ja“. Je to jeden z ďalších krokov k utváraniu vlastnej identity, chápaniu seba samého ako pôvodcu činnosti. Je to jeden z kľúčových momentov v živote jedinca.

Zrod „ja“ nepredstavuje len ďalšie slovko v slovníku dieťaťa. (Helus, 2004)

„Ide o samostatný prejav „prihlásenia sa k sebe samému“, vyjadrenie pozície seba samého vo svete.“ (Helus, 2004, s.201)

Táto skutočnosť úzko súvisí so zrodom a rozvojom osobnosti. Zrod „ja“ sa prejavuje u dieťaťa aj v presadzovaní vlastnej „vôle“. Spreádzajúcim znakom je prejav vzdoru, ktorým dieťa vyjadruje objavenie svojej autonómie a súčasne aj nesúhlas s jeho obmedzovaním. Takto sa dieťa dostáva do konfliktu so svojim okolím. Necitlivý prístup sociálneho okolia dieťaťa k jeho počiatocným prejavom autonómie môžu viesť k narušenému vývoju a vytvoreniu blokov. (Helus, 2004)

Štádium predškolského veku trvá od konca 3. roku života do 6. roku. Označuje sa aj ako prvé detstvo. Hlavnú rolu pre vývoj dieťaťa do šiestich rokov zohráva rodina.

Pre toto obdobie sú charakteristické menej nápadné zmeny, ktoré však nestrácajú na svojej dôležitosti, naopak ovplyvňujú postavenie dieťaťa v spoločnosti vrstovníkov. Podieľajú sa na ďalšom vývoji dieťaťa a jeho samostatnosti.

Motorický vývoj dieťaťa sa v tomto období neustále zdokonaľuje, zlepšuje sa koordinácia pohybov a ich elegancia. Vyvíja sa sexuálna identita, zmysel pre dobro a zlo, začína si osvojovať kultúrne hodnoty. Jeho zručnosť sa prejavuje najmä v skupinových hrách, pričom hra má mimoriadny význam pre zdravý vývoj dieťaťa. Hrou sa upevňujú aj jednotlivé zložky obrazu o sebe. (Kohoutek, 2000)

Štádium ranného školského veku je to obdobie od 6 do 10 rokov, kedy v živote dieťaťa nastávajú veľké a náhle zmeny. Dieťa vstupuje do školy. Učí sa čítať, písať, počítať, ale tiež sociálnej kooperácii. Škola má v tomto období dôležitý vplyv na utváranie a rozvoj jeho osobnosti. Podieľa sa na kvalite jeho sebaobrazu. Podstatnú úlohu zohráva aj pozícia dieťaťa v kolektíve, ktorá ovplyvňuje vývoj jeho sebadôvery a sebaúcty. (Kohoutek, 2000)

Štádium puberty trvá asi od 11 do 14 až 15 rokov, končí sa pohlavnou dospelosťou.

Je to obdobie telesných zmien, s ktorými sa dospievajúci jedinec musí vyrovnat' z hľadiska svojho sebaobrazu a sebaopoňatia. Nastáva nie len dobudovanie obrazu o sebe, ale aj jeho prebudovanie. Dospievajúceho zaujíma, aký vlastne je, aké sú jeho hranice, možnosti a ako sa javí okoliu. Je to tiež obdobie intelektuálneho rozvoja osobnosti. Nadobúda stále väčšiu istotu vo vlastné schopnosti, čoraz viac vníma rozporupnosť života. Po psychickej stránke je pre dospievajúceho charakteristická nevyzretosť postojov, potreba spoločenského kontaktu s vrstovníkmi, ktorí majú vplyv na jeho sebahodnotenie. U dospievajúceho dochádza k odklonu od dovtedajších autorít, má výraznú tendenciu osamostatniť sa, je kritickejší, citlivejší, bádať u neho afektívnu labilitu, disharmóniu, introverziu, ale aj schopnosť abstraktného myslenia a myslenia na úrovni formálnych operácií. (Kohoutek, 2000)

Obdobie mladosti sa tiež označuje pojmom adolescencia, ktorá v užšom zmysle slova trvá od 15 do 20 rokov. Duševný vývoj jedinca sa v tomto období harmonizuje a osobnosť sa stabilizuje. Zlepšuje sa telesná i duševná výkonnosť, ale aj vzťahy voči sociálnemu prostrediu. Mladý človek nadväzuje intímne vzťahy, vyberá si osobné vzory. Dochádza k výberu povolania, k prvým skúsenostiam v pracovnom i sexuálnom živote. Adolescent si čoraz realistickejší uvedomuje seba samého i svoj vzťah k okoliu. Stále viac sa zaujíma o vrstovníkov, osamostatňuje sa od rodičovskej autority. Bádať u neho zvýšenú kritickosť voči svojim rodičom. (Kohoutek, 2000)

Vyváženosť telesných proporcií je spätá s harmonizáciou výrazových prejavov adolescenta. Vyrovnáva sa vzťah medzi myslením a afektivitou, jedinec je schopný kontrolovať svoje nálady, pudy a city. Ustupuje labilita sebahodnotenia, sklony k prílišnému sebaopodceňovaniu alebo sebaoprečňovaniu. Adolescent sa postupne zbavuje pubertálneho egocentrizmu a subjektivismu, dokáže objektívnejšie hodnotiť svoje okolie. (Kohoutek, 2000)

V období adolescencie zohráva obzvlášť dôležitú úlohu vonkajší telesný vzhľad, celková atraktivita.

„Sebaopoňatie sa vytvára jednak na základe záverov, ktoré si ľudia robia o svojich dispozíciách v priebehu pozorovania vlastného vzhľadu a výrazu, jednak na základe vlastnej činnosti a učenia, sociálnym zrovnávaním, vzájomnou interakciou so sociálnym prostredím.“ (Kohoutek, 2000, s.145)

Významným atribútom života mladého človeka sa stáva priateľstvo, ktoré má význam i pre ďalšie životné štádia..

„Priateľstvo je trvalejším výberovým vzťahom, ktorého predpokladom býva možnosť častého vzájomného kontaktu.“ (Kohoutek, 2000, s.145)

Mladosť je obdobím dovŕšenia psychosexuálneho zrenia. Adolescent si vytvára ideál partnera. Úspechy či neúspechy v nadväzovaní a udržiavaní nových kontaktov ovplyvňuje celková sebadôvera a sebaúcta adolescenta. (Kohoutek, 2000)

Adolescent si vedome vytvára určitú sústavu hodnôt, ktoré majú rozhodujúci vplyv na jeho správanie a prežívanie. Čoraz naliehavejšie premýšľa o svojej životnej ceste.

„V normálnej adolescencii dochádza k novej integrácii všetkých stránok osobnosti, k stabilizácii na vyššej úrovni, čo umožňuje plynulý prechod do dospelosti.“ (Kohoutek, 2000, s.146)

Mladý človek je v optimálnom prípade na konci adolescencie samostatne mysliacim a zodpovedne konajúcim jedincom. Je zrelý k založeniu rodiny, osvojil si prípravu na určité povolanie. Dotvára si obraz o sebe samom. (Kohoutek, 2000)

Obdobie prvej dospelosti začína 20. rokom a trvá asi do 30 rokov. Vrcholí telesná výkonnosť, je to obdobie biologicky vhodné pre definitívny výber partnera a založenie rodiny. Jednou z hlavných náplní života sa pre dospelého človeka stáva práca, pričom profesionálna pozícia ešte nie je ustálená. Dospelí sa snažia o nezávislosť od okolia a autonómiu svojej osobnosti. Na základe úspešnosti v živote a v profesii, sa u človeka vyvíja sebadôvera a obraz o sebe. (Kohoutek, 2000)

Obdobie zrelej dospelosti sa začína po 30. roku života a trvá do 45 rokov. Charakterizuje ho celková stabilizácia, ktorá sa prejavuje aj v spoločenskom postavení. Zo psychologickej stránky ide o dobu zrenia, získavania životných skúseností a vyhaňovania vlastných názorov. Základné sociálne vzťahy sa odohrávajú doma a v zamestnaní. Okolo 40. roku života dosahuje človek tzv. kariérne plató (dovŕšenie vývoja v danej profesii). (Kohoutek, 2000)

Obdobie stredného veku trvá približne od 45 do 60 rokov. Ide o obdobie bilancovania a predávania získaných skúseností. Človek si začína uvedomovať pokles síl, objavujú sa prvé známky stagnácie a regresu vo výkonnosti. Dôležité je udržiavať si dobrú psychickú i fyzickú kondíciu. Zachovávať si sviežu myseľ a nestrániť sa spoločenského života. Dopriať si oddych a rekreáciu. (Kohoutek, 2000)

V tomto období deti opúšťajú domácnosť rodičov, vzniká tzv. syndróm prázdneho hniezda. Rodičia pomáhajú svojim deťom a ich rodinám pri budovaní rodinného zázemia, ponúkajú im nie len ekonomické prostriedky, ale aj vlastné skúsenosti. (Kohoutek, 2000)

Obdobie počiatkovej staroby trvá od 60 do 75 rokov. Niekedy sa toto obdobie označuje ako neskorá dospelosť. Charakterizuje ju životná zrelosť a involúcia jednotlivých orgánov, ako aj celej psychiky a osobnosti. Znižuje sa odolnosť voči nepriaznivým vplyvom. (Kohoutek, 2000)

Obdobie staroby (senium) jej prejavy závisia od genetických vplyvov, spôsobu života, hodnôt a cieľov. Typickým znakom je pokles psychických funkcií, znižuje sa pamäťová výkonnosť, koncentrácia, pozornosť. Tiež sa oslabujú zmysly, motorika. Znižuje sa úroveň prežívania a chovania. (Kohoutek, 2000)

4 Východiská a zmysel výchovy

Hermeneutický výklad pojmu výchova sa spája so samým počiatkom jazyka, prostredníctvom, ktorého človek reflektoval a zvukovo vyjadroval základné situácie svojej existencie. Antické chápanie- grécke i hebrejske- poníma výchovu nielen ako starostlivosť o dušu, ale aj ako poznávanie svojho „Ja“ a svojich možností. Platón a Aristoteles ešte ujšie spájajú proces poznania s hľadaním pravdy a dobra.

Grécki filozofi chápu výchovu ako možnosť dosiahnuť múdrosť. (Mráz, 2002)

„Podľa Aristotelovho názoru predpokladmi výchovy a vychovateľnosti sú ľudská prirodzenosť, život v spoločnosti a usporiadanosť vo vzájomnej interakcii, ktorá sa riadi etosom a zákonmi“. (Mráz, 2002, s. 29)

Pôvodný archaický grécky termín pre výchovu- trofé- chce vystihnúť prvotnú skúsenosť prijatia druhého človeka v jeho núdzi a odkázanosti. Pojem trofé má viacero významov, znamená „vyživovanie, výživa, ošetrovanie, spôsob života, strava, starostlivosť o potomstvo. Odvođeným termínom je trofeus, ktorý znamená živiteľ, vychovávateľ, pestún. (Mráz, 2002)

„Podstatou výchovy je uchovávať, opatrovať a chrániť dieťa pred svetom a súčasne ho do tohto sveta privádzať“. (Mráz, 2002, s. 30)

S výchovou sa spája aj antický pojem therapeia- ktorý má niekoľko významov. Možno nim označiť vzdelávanie, starostlivosť, úctu, službu, ošetrovanie, liečenie. Výchova mala byť aj terapiou. Terapeutický aspekt výchovy zdôrazňoval etický a estetický význam slova pri hľadaní pravdy. Slová musia byť malakoí logoí- lahodné, pekné sformulované. Každá formácia psyché si vyžaduje používať logoi koloí- krásne slová. Tie majú schopnosť v duši počuvajúceho vyvolať jasnosť a rozumnosť.

Dôkazom záujmu prvých filozofov o výchovu je „*predsokratovský imperatív therapeue paideian- Staraj sa o výchovu*“. (Mráz, 2002, s. 30)

Jej cieľom je prebudiť a mobilizovať duševné sily tak, aby rozvíjali bytie v zmysle „byť človekom“, ba ešte viac- byť človekom uprostred iných ľudí“. Výchova je „*učeníím sa životu*“. (Mráz, 2002, s. 30)

Paidea vyjadruje „*vnútorný pohyb v človeku, v ktorom sa formuje človečenstvo, idea ľudstva a ľudskosti, prostredníctvom starostlivosti o to, čo je v človeku podstatné, čo ho otvára pre pravdu bytia a poznania toho kým je. Ide o proces metanoie, premeny, ktorá sa uskutočňuje v procese výchovy tak, aby vychovávaný poznal seba samého, svoje možnosti a vedel ich zmysluplne uskutočňovať*“ (Mráz, 2002, s.30)

Prepojenie epistemológie s aretológiou a terapiou predstavuje celok, ktorým možno dosiahnuť „*vnútornú harmóniu ľudskej mohúcnosti prostredníctvom výchovy*“ (Mráz, 2002, s.30).

Náš pojem výchova vychádza zo slova chovať, vyživovať, starať sa pestovať.

Podľa názorov súčasných filozofov a pedagógov je výstižnejšie hovoriť o výchove ako „*iniciácii- otváraníu sa tajomstvu sveta a umeniu prekračovať horizonty a hranice pri hľadaní pravdy a zmyslu bytia*“. (Mráz, 2002, s. 30)

Moderné chápanie predstavuje výchovu ako zameraný a cieľavedomý proces vytvárania a ovplyvňovania podmienok, ktoré umožňujú optimálny rozvoj každého jednotlivca v súlade s jeho individuálnymi dispozíciami. Tento rozvoj súvisí so snahou jedinca stať sa autentickou vnútorne integrovanou a socializovanou osobnosťou.

Z psychologického hľadiska je výchova považovaná za zamerané, systematické rozvíjanie citových a rozumových schopností človeka, ako aj utváranie jeho postojov, spôsobov správania, ktoré zodpovedajú cieľom danej skupiny i kultúry.(Mráz, 2002)

Všetky výchovné modely vychádzajú zo základných axiológických problémov, ktoré sú zhrnuté do niekoľkých otázok: je možné, aby jestvoval svet bez hodnôt?, je možná existencia človeka bez hodnôt ?

Bez axiológického rozmeru si nevieme predstaviť ani svet, ani človeka. Akákoľvek porucha vo vzťahu k hodnotám najmä k tzv. vyšším hodnotám vedú k „*existenciálnej prázdnote*“. (Mráz, 2002)

Aktuálnou úlohou súčasnej antropológie, axiológie i pedagogiky sa stáva axiológia výchovy, pod ktorou rozumieme „*podstatu a spôsob jestvovania človeka v kategóriach hodnôt, ktoré dávajú človeku zmysel života*“. (Mráz, 2002, s. 31).

Výchova je spojená s poznávaním nášho okolia, s poznaním zmyslu bytia sveta i seba samého vo svojich ohraničeniach a možnostiach. V tomto zmysle je výchova „*implantáciou*, „*pohybom pravdy*“, o ktorú sa musíme starať, ktorú musíme chrániť i neustále znovu objavovať“ (Mráz, in Zborník 2002, s. 31).

5 Výchovné činitele rozvoja osobnosti

Na formovaní osobnosti mladého človeka sa podieľajú funkcionálne a intencionálne vplyvy. Kvalita osobnosti závisí od vnútorných psychických podmienok, ale aj od pôsobenia vonkajších vplyvov, od spoločenského prostredia. Na formovanie konkrétneho jedinca pôsobí lokálne, intímne prostredie, prostredie rodiny a školy prostredníctvom zameranej a cieľavedomej výchovy. (Masarik, 1997)

Celá výchova sa uskutočňuje v úzkej interakcii medzi výchovnými činiteľmi, ale aj navodzovanými výchovnými cieľmi. Výsledkom je postupná zmena postojov k riešeniu problémov každodenného života.

Od účinnosti výchovného procesu závisí rozvoj kladných vôľových vlastností a charakteru, tlmenie záporných alebo naopak. (Masarik, 1997)

Rodina a škola sú dve sociálne inštitúcie spájajúce výchova a vzdelávanie detí.

„Obe sú činiteľmi a faktormi výchovy, jej nositeľmi i jej prostredím, tvoria, nastoľujú a spoločným úsilím dosahujú ciele a úlohy výchovy, volia a modifikujú jej obsah, adekvátnu sústavu metód i organizáciu, vzájomne sa podporujú, kooperujú, ale aj kontrolujú a hodnotia.“ (Beňo, 2006, s.17)

5.1 Rodina ako základný výchovný činiteľ

„Rodina je prvým spoločenským útvarom, s ktorým sa dieťa stretáva, a v ktorom si začína osvojovať prvé vedomosti, zručnosti a návyky, povahové vlastnosti, vlastnosti vôle a charakteru, základy mravného konania a správania a sociálne vzťahy.“ (Masarik, 1997, s. 67)

Vzťahy medzi rodičmi a deťmi sú významným činiteľom vývoja celkovej sociálnej adaptability dieťaťa.

„Rodina je symbolom súdržnosti, tepla, vzájomného pochopenia, porozumenia, spolupráce, vzájomného rešpektu i rešpektu k jej zakladajúcim členom- matke a otcovi.“ (Beňo, 2006, s.18)

Osobitné miesto v rodine má láska. Pre správny vývin dieťaťa je potrebná materinská láska, ako prejav vzťahu rodičky k deťom. Do troch rokov si dieťa vytvára tak silný vzťah k matke, že už pri jeho krátkodobom narušení dochádza k deprivácií dieťaťa.

Popri materinskej láske má svoju podstatnú úlohu aj otcovská láska. Láska otca k deťom je výrazom jeho starostlivosti o ich splodenie, materiálny dostatok, výrazom opory, podpory a ochrany po všetkých stránkach života. (Beňo, 2006)

Úlohou rodičov je zabezpečiť harmonický, telesný, intelektuálny, citový a morálny vývoj detí, obohatený o rodičovskú lásku. (Masarik, 1997)

„Rodina má najväčšie predpoklady pre vytvorenie láskavého prostredia: v rodine sa riadíme zákonom lásky, v spoločnosti zákonom spravodlivosti.“ (Masarik, 1997, s. 69)

Rodina je citlivý organizmus, v ktorom sa na základe príbuzenských vzťahov dotvára osobnosť každého jej člena. Predstavuje najdôležitejšie životné prostredie, v ktorom sa utvára vzťah k rodičom, súrodencom, príbuzným a s ohľadom na spoločenské styky aj vzťah k iným osobám. U detí sa rozvíjajú city, osvojujú si okolitý svet, učia sa komunikovať a nadväzovať kontakty s ľuďmi. Uvedomovaním si seba a svojej role v rodinnom prostredí, získavajú akúsi predprípravu nadväzovania stykov mimo rodiny, vďaka čomu sa dokážu začleniť do iných spoločenských útvarov, najprv v škole a neskôr na pracovisku. (Masarik, 1997)

Harmonické vzťahy v rodine podporujú rozvoj zdravej osobnosti, umožňujú prirodzený spôsob vytvárania dobrých medziľudských vzťahov. Negatívne vzťahy medzi rodičmi a deťmi, stresové situácie narúšajú správny psychický vývin dieťaťa a zanechávajú trvalé následky nie len v tvorbe vzťahov k iným ľuďom, ale aj na ich zdravotnom stave. (Masarik, 1997)

5.2 Rodina a jej funkcie

„Rodina je základná spoločenská skupina spojená putami pokrvného príbuzenstva alebo manželstva, prítomná v každej spoločnosti. Poskytuje svojim členom ochranu, spoločensvo, bezpečnosť a v súlade s konkrétnymi kultúrnymi vzormi a tradíciami aj socializáciu.“ (Beňo, 2006, s. 17)

Rodina je predmetom skúmania viacerých vied: psychologických, sociologických, etnografických, pedagogických, filozoficko- etických a ďalších.

Rodina má vlastnú štruktúru a plní biológicko- reprodukčnú, ekonomickú, sexuálno-regulačnú, emocionálnu, výchovnú, socializačnú a kultúrno- kontinuálnu funkciu. Je miestom formovania interpersonálnych vzťahov, hodnotovej orientácie a postojov, kladie základy etiky a spôsobu životného štýlu. (Masarik, 1997)

Biologicko- reprodukčná a sexuálno regulačná funkcia sa začína plniť počatím a porodením dieťaťa. Už samotný priebeh tehotnosti ako aj pôrodu sa významne ovplyvňujú vývoj dieťaťa. (Masarik, 1997)

Zo sociologického hľadiska je rodina súčasťou spoločenskej štruktúry. Najbežnejším modelom rodiny bola úplná rodina, ktorú predstavujú obaja rodičia a deti žijúci v spoločnej domácnosti. V súčasnosti sa model rodiny do určitej miery mení. Rozširujú sa nové typy rodín, ku ktorým patrí neúplná a náhradná rodina. (Masarik, 1997)

Súčasný poňatie rodiny definuje rodinu ako „určitú skupinu určitého spoločenstva žijúceho vo vlastnom priestore, ktorým označujeme pojmom domov a zabezpečujúcim uspokojovanie potrieb, poskytujúceho základnú starostlivosť, ochranu a istotu deťom.“ (Masarik, 1997, s.66)

Rodina spolu so školou zabezpečuje prostredníctvom výchovnej funkcie komplexný rozvoj osobnosti dieťaťa.

„Výchova detí je cieľavedomá, neformálna, náročná a zodpovedná práca.“ (Masarik, 1997, s.66)

Začína sa v prenatálnom období a končí približne v období adolescencie. Akákoľvek chyba pri výchove má svoje následky, preto sa ich treba vyvarovať. Dieťa je veľmi vnímavé, dospelí pohybujúci sa v jeho okolí sa mu stávajú vzorom. Vychovávame správaním, gestami, starostlivosťou i nedostatkami.

Dieťa od narodenia až po dospelosť nevyžaduje len bežnú opateru či starostlivosť, ale potrebuje aj lásku, nehu, úctu, rešpektovanie jeho individuálnych zvláštností, srdečné ovzdušie s dobrou psychickou klímou. (Masarik, 1997)

Podstatnou úlohou rodiny je emocionálna funkcia poskytujúca citové zázemie, bezpečie, istoty. Rodina s dobre rozvinutou citovou výchovou, s harmonickými vzťahmi sa stáva podkladom pre zdolávanie i prekonávanie problémov všedného dňa, pocitov opustenosti a beznádeje. Základom úspešného spolužitia je vzájomná úcta, pochopenie a dôvera. Rodiny, v ktorých dochádza k zovšedneniu a následnému rozpadu zabúdajú na záujmy a potreby detí, čo zásadným spôsobom zasahuje do ich ďalšieho emocionálneho vývoja. (Masarik, 1997)

K úspešnému fungovaniu rodiny prispieva aj ekonomicko- zabezpečovacia funkcia, ktorá predstavuje pokrytie všetkých materiálnych potrieb života členov rodiny, vrátane stravy, potreby na vzdelávanie, na športové a kultúrne vyžitie a rôzne aktivity vo voľnom čase. (Masarik, 1997)

Dôležité je, aby rodina plnila všetky tieto funkcie a tak zabezpečila zdravý vývoj svojich členov.

5.3 Spôsob výchovy v rodine a formovanie osobnosti dieťaťa

K výchove dieťaťa sa vždy musí pristupovať individuálne. Nemožno pri každom jedincovi aplikovať ten istý spôsob výchovy.

„Podstatnú rolu v procese utvárania spôsobu výchovy zohráva samo dieťa.“ (Lacinová, 2008, s.59)

Je obdivuhodné, ak rodič vníma vrodené dispozície a predpoklady dieťaťa a k tomu prispôsobuje svoje postoje a chovanie k dieťaťu.

Na jednej strane sú predstavy správnej výchovy a na strane druhej je reálny život s dieťaťom. Podstatné je správnym spôsobom sklbiť vlastnú rodinnú históriu so svojimi predstavami a s predstavami partnera a ešte podstatnejšie je všetko aplikovať vo výchove dieťaťa s prihliadnutím na jeho individualitu. To, čo je vhodné a platné u jedného dieťaťa, nemusí v zásade platiť u druhého. Naopak bezduchým uplatňovaním nejakej výchovnej metódy môžeme dieťaťu i celej rodine celkom vážne ublížiť. (Jungwirthová, 2009)

Môžeme si ozrejmiť, resp. popísať určité „typizované výchovné štýly“, avšak nikto z nás nespadá do jedinej škatuľky. Štýly sa môžu v niektorých javoch prekrývať.

Autoritatívna výchova

Pomerne prísna výchova nemusí ihneď znamenať niečo zlé, odcudzujúce. Môže byť aj prínosná, avšak za podmienok, že sú deti milované, že nie sú pre rodičov len akýmsi cvičným materiálom, na ktorom si vybijajú svoju zlosť a pocity menejcennosti.

Tento štýl učí deti väčšej spolupráci, zažívať moc a silu skupiny, spojovať sa proti autorite. Na druhej strane môže viesť k nezodpovednosti, ako náhle sa autorita vytratí. Tiež nie je najlepšie, ak v autoritatívnej rodine vyrastá dieťa ako jedináčik.

Avšak veľmi prísna nepružná výchova, kedy je dieťa trestané za každý priestupok, bez ohľadu na situáciu, príčinu, bez toho, aby sme zohľadnili detskú nevinnosť, či sa dieťa previnilo z hravosti alebo zo zlého úmyslu, má za následok prílišnú disciplinovanosť, ktorá zabíja detskosť, fantáziu, hravosť. Vedie k vývinu jednotvárnej osobnosti, ktorá stráca svoje vlastné „JA“, neustále sa len prispôsobuje, podriaďuje, nie je si vedomá vlastnej hodnoty, dokonca podceňuje samú seba. (Jungwirthová, 2009)

Slabá výchova

Nie je zdravé a už vôbec normálne, keď rodičia sa stanú závislí na svojom dieťati, keď sa stane pre nich tým najdôležitejším na svete. Keď sa starajú len o jeho pohodlie, naplňajú všetky jeho želania a priania, keď sa boja prejavit' ako autoritatívni rodičia, ktorí si dokážu povedať, ako to bude, a ako nie, ktorí dokážu povedať nie aj za cenu, že budú považovaní za zlých rodičov. Ide o prejav tzv. „opičej lásky“, ktorá môže mať veľmi zlé a zásadné dôsledky v budúcom vývoji dieťaťa, kedy sa ocitne v iných sociálnych skupinách. Opätovne sa bude snažiť dosiahnuť svoje ciele prostriedkami, ktoré platili u jeho rodičov, a síce vydieraním, manipuláciou, vzbudzovaním súcitu. Avšak stane sa, že nik ho nebude ľutovať, nik neskočí na jeho hru, naopak stratí akúkoľvek úctu, sympatie a v najhoršom prípade sa stane outsiderom skupiny, o ktorého nik nebude javiť záujem. Tento štýl výchovy bráni rozvoju individuality a jeho nezávislosti. (Jungwirthová, 2009)

„Rozvoj individuality nie je možný bez zodpovedajúceho rozvoja sociálnych schopností.“ (Jungwirthová, 2009, s. 89)

Je dôležité, aby rodič bol natoľko dospelý a zodpovedný, že dieťaťu vytýči hranice jeho chovania a presadenia sa. Ak ich rodič nie je schopný vymedziť, nesmierne škodí zdravému vývoju osobnosti dieťaťa, čím sa zvyšuje pravdepodobnosť porúch chovania. (Jungwirthová, 2009)

Liberálna výchova

Tento štýl je zásadne odlišný od predchádzajúceho v tom zmysle, že rodina presne vie, čo robí a hlavne prečo to robí. Nie je slabá a neschopná presadiť svoje požiadavky, určiť mantinely, ale považuje za správne dať dieťaťu čo najväčšiu slobodu, ktorá však nezodpovedá norme danej spoločnosti. Pri podrobnejšom pozorovaní môžeme zistiť, že i napriek veľkému liberalizmu, v tejto rodine sú iste hranice a pravidlá, ktoré si dokážu presadiť. I to je dôvod, prečo má tento typ výchovy svojich zástancov. V týchto rodinách vyrastajú sociálne zdatní jedinci, ktorí sa dokážu presadiť, ktorí sú schopní o veciach premýšľať a nie slepo poslúchať. Tento štýl je náročný pre celú rodinu, hlavne odolať poznámkam a pohľadom okolia. (Jungwirthová, 2009)

Nedôsledná výchova

Tento typ výchovy sa zakladá v prvom rade na vlastnej nedôslednosti rodičov, ktorú zakrývajú odvolávaním sa na dieťa a jeho zlé povahové vlastnosti.

Títo rodičia zväčša zavalia svoje deti toľkými príkazmi a pokynmi, že dieťa stráca prehľad a nie je schopné rozlíšiť, čo rodič myslí vážne a čo vykrikuje len tak do vzduchu. (Jungwirthová, 2009)

Pri tomto štýle, niekedy rodičia povolia dieťaťu všetko, inokedy ho trestajú aj za malé priestupky. Dieťa nepocituje u rodičov dostatočnú autoritu, je neisté. Vyvíjajú sa u neho rôzne zlozvyky, je výbušné, náladové, v jednom okamihu je vzorné, milé, inokedy bezočivé. (Želisková, 2008)

Dôsledná výchova

Dôslednosť je prospešná pokiaľ je ľudská. Nemožno si zamieňať pojmy výchova a výcvik. (Jungwirthová, 2009)

Dôslednosť rodičovskej výchovy znamená viesť dieťa k samostatnosti, k uvedomelému rozhodovaniu a znášaniu dôsledkov. Dôslednosť nespočíva v príkazoch a následných trestoch, ale v možnosti voľby. Príkazy a zákazy nič neriešia. Rodič by si mal stáť za svojim slovom. Ak raz niečo nepovolím, neustúpim, avšak ak niečo sľúbim, snažím sa dodržať svoje slovo. Dôslednosť sa prejavuje aj v tom, že sa vždy v rovnakej situácii zachovám rovnakým spôsobom. (Handzová, 2008)

Nejednotná výchova

Tento typ výchovy zahŕňa niekoľko osôb podieľajúcich sa na výchove dieťaťa, z ktorých každý má odlišný názor na výchovu. Tento model výchovy nie je v dnešnej dobe vôbec zriedkavý. Väčšinou ide o výchovné zasahovanie starých rodičov, či iného príbuzenstva, ktoré si kladie nároky na výchovu detí. Rozpor môže nastať aj medzi samotnými rodičmi, ktorý preferujú odlišný spôsob výchovy, jeden z nich je príliš prísny a druhý nesmierne ochraňujúci. Najhoršie rozpory vo výchove vznikajú v rozvrátených rodinách a u rozvedených rodičov, ktorý zväčša vedú neľútostný boj a zabúdajú na zraniteľnosť svojich detí. Tie nadobúdajú pocit neistoty, čo môže viesť k poruchám správania, ako aj k neurózam až k duševným poruchám.

Dospelí nesmú riešiť svoje partnerské vzťahy skrz detí. Mali by potlačiť v sebe takéto egoistické správanie a byť skutočnými rodičmi, ktorým záleží na vlastných deťoch a dospieť k plodnému rozhovoru, vďaka ktorému pristúpia k spoločnému názoru a pravidlám výchovy, ktoré budú dodržiavať v mene svojich detí. (Želisková, 2008)

5.4 Škola a jej poslanie

„Pojmom „škola“ označujeme ustanovizeň, ktorá zabezpečuje inštitucionálnu a organizovanú výchovu a vzdelávanie detí a mladých ľudí, ale stále častejšie aj dospelých.“ (Beňo, 2006, s. 34)

Poslaním školy je predovšetkým vychovávanie a vzdelávanie ľudí od útleho veku až po ich vstup do zamestnania tak, aby si adekvátne k svojim schopnostiam osvojili základy vzdelanosti vzhľadom k požiadavkám danej doby, aby si osvojili spoločenskú morálku a hodnoty. (Beňo, 2006)

Škola ako výchovno- vzdelávacia inštitúcia sa progresívne vyvíja, reaguje na celý rad vnútorných a vonkajších faktorov.

„Je akoby zrkadlom spoločnosti: jednak je výsledkom jej pokroku, jej kultúrneho a morálneho stavu, jednak je stále významnejším predpokladom tohto stavu a pokroku.“ (Beňo, 2006, s. 35)

Škola sa podieľa na formovaní osobnosti mladého človeka predovšetkým zameraným organizovaným vyučovacím procesom. Žiaci sa učia čítať, písať, počítať, zdokonaľujú sa v materinskom jazyku, dokonca si osvojujú cudzí jazyk, rozširujú svoje vedomosti, ako i zručnosti z rôznych vedných odborov, techniky, umenia a rôznej ľudskej činnosti.

Ich osobnosť sa rozvíja ako individuálny celok. Rozvíjajú sa ich telesné a psychické schopnosti, vytvárajú si základné hodnotové normy a postoje, ktorými vyjadrujú svoj vzťah k okolitému svetu, vytvárajú si pozitívny vzťah k prírode i spoločnosti, v ktorej žijú. (Masarik, 1997)

Výchova je veľmi zložitý proces. Škola sa snaží plánovitou a cieľavedomou činnosťou ovplyvniť každého žiaka. Pripraviť ho na samostatný život a na správne začlenenie sa do spoločnosti. Avšak popri škole spolupôsobia aj iné mimoškolské činitele, v ktorých žiaci nachádzajú vzory pre svoje správanie a myslenie, a ktoré ich silne ovplyvňujú ako v pozitívnom, tak negatívnom smere. (Masarik, 1997)

5.5 Spolupráca školy s rodinou

Rodina vrátane školy je najintenzívnejším výchovným faktorom. Okrem funkcionálnej výchovy realizovanej prostredníctvom vzorov správania, hodnotenia, myslenia, kultúry a kultúrnosti spolužitia s dospelými členmi rodiny zámerne vplýva na dieťa

v najtvárnejšom období formovania osobnosti, v období predškolského veku. Jej úloha v oblasti výchovy je nezastupiteľná. Vo vzdelávacej sfére je zasa rozhodujúca škola. Vzájomnou spoluprácou rodiny a školy možno dospieť k úspešným výsledkom výchovy a vzdelávania. Moderná spoločnosť so sebou prináša náročné požiadavky, na ktoré samotná rodina nestačí. Z toho vyplýva požiadavka vzájomnej kooperácie rodiny a školy tak, aby sa dopĺňali. Učiteľ radí a pomáha rodičom pri vzdelávaní, riešení rôznych problémových situácií pri výchove a vzdelávaní. Uľahčuje plnenie výchovnej funkcie rodiny, ale súčasne sa oboznamuje s rodinným prostredím, čím získava poznatky potrebné k efektívnejšej školskej práci. (Masarik, 1997)

Kontakty rodičov a učiteľov sa nezaobíde bez potrebnej dávky trpezlivosti a bez objektívnosti. Spolupráca sa musí opierať o fakty, o dôkladné poznanie žiakovej osobnosti a jeho rodinnej situácie. Vyžaduje si diferencovanosť prístupu k špecifikám jednotlivých rodín s vlastnou tradíciou, hierarchiou hodnôt, spôsobom výchovy a vlastným sociálnym zabezpečením. Ak má učiteľ pochopiť správanie a konanie žiaka, potrebuje poznať jeho rodinné prostredie. Je to dôležité pre usmernenie výchovného zamerania rodičov. Dialóg s rodičmi má byť založený na vzájomnom pochopení a rešpektovaní názoru toho druhého. (Masarik, 1997)

6 Výchova k sebaúcte

Dieťa objavuje svoju identitu už od narodenia. Postupne nadobúda vlastnú predstavu o sebe.

„Sebahodnota dieťaťa je organizovaná konfigurácia (usporiadanie) jeho vlastného obrazu, ktorý si o sebe vytvára na základe toho, ako vníma vlastné schopnosti a obmedzenia. Táto konfigurácia buď rozvíja jeho vzťahy k iným, alebo im bráni.“ (Posse 2002, s.153)

David Ausubel tvrdí, že sebahodnota dieťaťa je výsledkom troch aspektov: jeho telesnej stránky, zmyslovej predstavy a jeho osobných spomienok. (Posse, 2002)

Rodičia a učitelia by mali tieto aspekty využiť v prospech detí tak, aby ich naučili prijímať ich individuálne fyzické danosti a vyťažiť z nich čo najviac. Zmyslové, sociálne a emocionálne skúsenosti získané v detstve majú rozhodujúci vplyv na dosiahnutie neskoršej psychickej rovnováhy.

„Sebahodnota je skúsenosť prežívaná vo vnútri.“ (Posse, 2002, s.154)

Vzťahuje sa k tomu, kto sme, akú máme hodnotu ako ľudia, znamená tiež vážiť si sám seba, mať sa rád, znamená pocit „zaslúžim si byť šťastný/šťastná“. Človek s vysokou sebaúctou si je vedomý svojich predností, ale aj rezerv. Dokáže si priznať svoje chyby a snaží sa o nápravu. Je schopný oceniť seba i druhých. (Kopřiva, 2008)

Sebahodnotu možno ponímať ako môj vlastný autoportrét, ktorý je však do istej miery ovplyvnený aj tým, čo si o mne myslia ostatní. Najväčší vplyv na sebahodnotu dieťaťa majú rodičia. Deti si do veľkej miery vytvárajú a upevňujú sebahodnotu na základe prístupov rodičov a ostatných dospelých. Práve oni by mali vychovávať deti tak, aby sa stali hodnými vlastnej úcty a dôvery v seba. (Posse, 2002)

Základom stabilnej sebaúcty je sebaaprijatie. Pre malé deti sú dôležité dotyky, pohladenie. Sebahodnotu dieťaťa možno podporiť láskavým a priateľským prístupom zo strany rodičov. (Kopřiva, 2008) Ak v rodine chýbajú prejavy úcty a hodnoty, dieťa nadobúda pocity menejcennosti, nedostatočnosti a strachu pri vykonávaní činností. Ak takéto predstavy pretrvávajú dlhšiu dobu, vezmú dieťaťu objektívnu predstavu o sebe samom a pomaly vytvárajú rámec neschopnosti a sebaopodceňovania. Napokon tieto pocity vyúsťia do deštruktívnej nízkej sebaúcty. (Posse, 2002)

K rozvoju sebaúcty detí prispieva aj ich zapojovanie do zmysluplných úloh, kde získavajú príležitosť zakúsiť úspechy aj neúspechy a vyvinúť si tak realistický a zároveň

optimistický pohľad na to, čo dokážu. Dôležitú úlohu zohráva pozitívna spätná väzba a ocenenie zo strany rodičov. Niekedy rodičia kladú na deti nároky takým spôsobom, že dieťa si začne ich plnenie spájať s vlastnou hodnotou. (Kopřiva, 2008)

„Tak sa môže utvárať podmienené seba prijatie- dieťa sa naučí prijímať seba samo ako hodnotnú bytosť, len pokiaľ plní podmienky stanovené dospelými.“ (Kopřiva, 2008, s.210)
Kritické reakcie dospelých na neschopnosť detí splniť ich požiadavky, vyvolávajú u detí pocit nedostatočnosti a nízkej hodnoty o sebe samom. Ďalším negatívom je tzv. komparatívne sabahodnoptenie.

„Podstatou je odvodzovanie vlastnej hodnoty z výsledkov zrovnávania s druhými ľuďmi: mám hodnotu len vtedy, pokiaľ som lepší než druhí.“ (Kopřiva, 2008, s. 211)

S komparatívnym sebahodnotením súvisí neustále dokazovanie, že druhí sú horší, niekedy až k arogantnému a pohŕdavému správaniu. Najdôležitejšie je zvíťaziť, druhí ľudia predstavujú skôr ohrozenie než partnerov na spoluprácu. (Kopřiva, 2008)

K formovaniu sebahodnoty dieťaťa výrazne prispievajú aj priatelia a spolužiaci. Deti sa neustále porovnávajú na základe dosiahnutých výsledkov. Ak dieťa zistí, že jeho úspechy sú menšie ako u väčšiny detí, vytvára si o sebe pokrivenú predstavu. Priame až kruté pripomienky zo strany rodičov, učiteľov, či priateľov upevňujú u dieťaťa pocit neschopnosti a jeho sebadôvera klesá až na takú nízku úroveň, že zlyháva aj v tých najjednoduchších úlohách. (Posse, 2002)

Proti týmto negatívnym tendenciám môže úspešne pôsobiť rodina a to tým, že bude svoje dieťa milovať, rešpektovať, vyjadrovať mu pochvalu a oceňovať úlohy aj úsilie, ktoré vynakladá. Týmto spôsobom môže dieťa nadobudnúť zdravé sebahodnotenie, ktoré je potrebné pre mnohé oblasti života, najmä pri začleňovaní sa do spoločnosti.(Posse, 2002)

Dieťa s reálnou predstavou o sebe ľahšie nadväzuje spoločenské vzťahy, ochotne sa podieľa na skupinovej práci, delí sa o svoju tvorivosť a talent. Sebahodnota sa tak stáva kľúčom k osobnej spokojnosti a k budúcemu úspechu.

Deti a mladí ľudia s dobrou sebaúctou sú menej náchylní k tomu, aby ubližovali sebe alebo druhým.

Hovoríme že *„sebaúcta slúži ako „imunitný štít“ proti najrôznejším sociálne patologickým javom.“* (Kopřiva, 2008, s. 215)

Pretože človek, ktorý si váži sám seba, nebude konať tak, aby sa znížil vo vlastných očiach.

Detí, ktoré si myslia, že ich dospelí považujú za neschopné, zlé, sa často chovajú tak, akoby sa chceli dospelým pomstiť za pocit neúspechu. Oveľa častejšie sa u nich prejavuje agresívne chovanie, šikanovanie, vandalizmus, krádeže, požívanie alkoholu, drog, fajčenie. (Kopřiva, 2008)

„Akoby si ľudia, ktorí si sami seba nevážia, hovorili: Nezáleží na tom, či niečo ukradnem alebo niekomu ublížim, aj tak som k ničomu!“ (Kopřiva, 2008, s.215)

7 Výchova k hodnotám

K šťastnému životu významným spôsobom prispieva aj výchova detí k základným morálnym hodnotám. Individuálne ako i spoločenské šťastie sa nepochybne spája so správaním založeným na určitých morálnych zásadách. (Eyrovi, 2007)

Rodina je pre dieťa najdôležitejšou skupinou a má najväčšiu zodpovednosť za jeho výchovu. (Eyrovi, 2007)

Všetky rodiny, bez ohľadu na sociálne či ekonomické podmienky, v ktoromkoľvek kúte sveta, dodržiavajú určité výchovné zásady založené na princípoch, hodnotách, tradíciách, zvykoch, viere a ideáloch. Tieto základné prvky vyúsťujú do životnej filozofie rodiny. Táto filozofia eticky usmerňuje a udržiava štruktúru rodiny. Ovplyvňuje rodinné vzťahy, sociálne správanie, ale i spôsob výchovy detí. (Posse, 2002)

Hodnoty pochádzajú z viacerých prameňov ako sú tradície, kultúrne zvyky, spoločenské normy, viera, médiá, vzťahy s inými a individuálne vlastnosti každého z nás.

V súčasnosti výchova detí k hodnotám nie je ľahká. Jej cieľom je pripraviť deti na život v praktickom a konkrétnom svete tak, aby neignorovali spoločenské, etické a duchovné hodnoty, aby boli schopné prekonávať krízy bez toho, aby sa cítili dezorientované a stratili nádej na lepšiu budúcnosť. (Posse, 2002)

Každá rodina má vlastný životný štýl, spôsob myslenia, cítenia a potvrdzovania istých princípov, ktoré sa dedia, alebo nadobúdajú kritickým myslením a zvážením. Takto vzniká základ výchovy a odovzdávania hodnôt mladším generáciám. Odovzdávanie zásad, hodnôt a postojov s cieľom vychovať zodpovedného človeka, ktorý bude zástancom rovnosti a solidarity nemožno dosiahnuť prostredníctvom inštrukcií z príručky. Deti sa učia od dospelých. Každodenné správanie rodičov zanecháva morálne, sociálne a duchovné stopy, a to najmä, ak sú rodičia deťom kamarátmi. Vďaka návykom si deti prirodzeným spôsobom osvojujú požadované princípy a cnosti do svojho života. Vštepovaním hodnôt ako nesebecká a láskavá služba, úcta k iným názorom, rešpekt k právam menších a sloboda svedomia, deti oslobodzuje a naplňa šťastím. (Posse, 2002)

V súčasnosti, kedy sa čoraz viac objavujú problémové rodiny (niektoré sú nestabilné, rozpadnuté, v iných rodičia uznávajú rozporné hodnoty, v iných chýba súlad v oblasti morálneho a náboženského života) sa škola stáva tým miestom, kde si dieťa môže osvojiť základné morálne princípy. Môže pozitívne ovplyvniť odovzdávanie etických a morálnych

hodnôt, pomôcť pri formovaní ideálov a princípov, ktoré budú usmerňovať správanie človeka v detstve i v dospelosti. (Posse, 2002)

„Hodnoty sú charakteristiky ľudského konania, ktoré zdôrazňujú správanie, riadia život a ovplyvňujú osobnosť.“ (Posse, 2002, s.173)

Pojem hodnota zahŕňa všetko *„čo človeka uspokojuje, čo človek považuje za nutné, užitočné, o čo sa usiluje, čo si váži a oceňuje.“*

(Darák, 2009, www.technologiovzdelavania.ukf.sk)

Všetky javy okolitého sveta disponujú určitými skrytými významami, ktoré môžu prinášať uspokojenie, radosť alebo naopak pocit nespokojnosti a hrozbu.

Veci, javy a okolnosti, ktoré pomáhajú človeku uspokojovať jeho vrodené biologické potreby predstavujú prírodné hodnoty (vzduch, voda, potrava, teplo, sex a i.) nachádzajúce sa v jeho biologicko- prírodnom prostredí.

Významnú úlohu zohrávajú aj spoločensko- kultúrne hodnoty materiálnej (spotrebný tovar, predmety, technika, peniaze a i.) i duchovnej povahy (jazyk, veda, morálka, umenie, náboženstvo a i.). Ich bezprostredným zdrojom je ľudský svet, kultúra, ktorých je človek organickou súčasťou.

Avšak človeka ako autentickú bytosť neuspokojuje len bezduché prijímanie potrieb a im zodpovedajúce hodnoty dané spoločnosťou. V procese seberealizácie sa snaží vytvárať alebo aspoň modifikovať celý rad vlastných, osobnostno- kultúrnych (individuálnych) hodnôt materiálneho (materiálne produkty vlastnej aktivity- predmety, stavby, činnosti) i duchovného (svetonázor, sebaregulácia, sebvýraz, vkus a pod.) rázu. Týmto spôsobom sa človek podieľa na rozvoji spoločnosti a jej kultúry.

Podľa S. Kučerovej *„výchova predstavuje pomoc ľudskému „mláďaťu“ v procese jeho humanizácie.“* (Darák, 2009, www.technologiovzdelavania.ukf.sk)

Vďaka nej sa môže stať človek človekom v pravom zmysle tohto slova so všetkými atribútmi, dimenziami a hodnotami ľudskosti.

Výchova by mala smerovať k týmto základným hodnotám:

1. Výchova k prírodným hodnotám (živá flóra a fauna, a neživá príroda- procesy, živly, energia, suroviny) ako súčasť enviromentálnej výchovy. Predpokladá poznávanie prírody, jej ochranu a kultiváciu.
2. Výchova k vitálnym hodnotám (život, zdravie, telesná schránka) smeruje k poznávaniu i starostlivosti o vlastné telo, jeho fyzickú i psychickú stránku, k rozvoju telesnej zdatnosti, pohybovej kultúry a záujmov, k vytvoreniu pozitívneho vzťahu k športu a zdravému životnému štýlu.

3. Výchova k hodnotám poznania (pravda, poznanie, sebaopoznanie, vzdelanie) zahŕňa rozvoj základných funkcií človeka (vnímanie, pamäť, myslenie, reč a i.), osvojovanie si poznatkov z oblastí vedy a ľudskej praxe. Smeruje k utváraniu kladného vzťahu k poznávaniu, celoživotnému vzdelávaniu a seba vzdelávaniu, k rozvoju tvorivého myslenia a vlastného názoru a schopnosti jeho obhájenia.
4. Výchova k náboženským hodnotám (boh, viera, nádej, láska) smeruje k sprostredkovaniu duchovných impulzov a poznatkov o transcendentálnom svete náboženských hodnôt a noriem, k rozvoju náboženského cítenia a presvedčenia (viery), k formovaniu náboženského správania a konania v duchu náboženských noriem a prikázaní.
5. Výchova k mravným hodnotám (dobro, blaho, spravodlivosť, povinnosť, svedomie a i.) znamená rozvoj mravného poznania (poznatie mravných pravidiel, noriem a ideálov), mravného cítenia, hodnotenia a presvedčenia (napĺňajú u človeka jeho predstavu dobra a zla) a mravného konania a správania sa (mravné motívy, návyky, vôľa, charakter).
6. Proces výchovy k estetickým hodnotám (krásne, vznešené, nízke, tragické, komické a i.) zahŕňa rozvoj vnímania, poznávania a chápania krásy v prírode, umení a spoločenských vzťahoch. Vede ku kultivácii estetického cítenia, prežívania (estetický zážitok) a hodnotenia (vkusu), k rozvoju estetickej aktivity a tvorivosti (estetické potreby, motívy, návyky, schopnosti, nadanie, konanie a správanie).
7. Výchova k materiálnym hodnotám (práca, pracovné produkty, technika, technológia a i.) je celoživotným procesom rozvoja pracovnej kultúry jedinca. Vede k osvojeniu si vedomostí (o pracovných procesoch, úkonoch, postupoch a pod.), rozvoju technického myslenia, tvorivosti, vstúpaniu pracovných potrieb, schopností, motívov, návykov a zručností, utváraniu kladného vzťahu k práci a jej výsledkom.
8. Cieľom výchovy k hodnotám voľného času (voľný čas, odpočinok, zábava, spoločenské kontakty, sebarealizácia a i.) je rozvoj adekvátneho vnímania voľného času ako času „pre seba“. Zahŕňa orientáciu v možnostiach jeho zmysluplného využívania, utváranie pozitívneho a aktívneho prístupu k voľnočasovým aktivitám ako súčasťami vlastného životného štýlu. (Darák, 2009)

II.PRAKTICKÁ ČASŤ

8 Všeobecné otázky výskumu

8.1 Cieľ výskumu

V teoretickej časti sme sa zaoberali problémom rozvoja osobnosti, pri ktorom podstatnú úlohu zohrávajú výchovné činitele, akými sú rodina a škola. Snažili sme sa hlavne poukázať na význam rodinnej výchovy pri formovaní osobnosti dieťaťa.

Naším hlavným cieľom bolo zistiť, aký výchovný štýl preferujú súčasné rodiny. Taktiež nás zaujímalo, ako deti vnímajú výchovu svojich rodičov z hľadiska veku, pohlavia a z hľadiska pozície najstaršieho a najmladšieho dieťaťa v rodine.

Hypotézy

H1

Predpokladáme, že rodičovská výchova bude menej direktívna u staršej skupiny ako u mladšej vekovej skupiny.

H2

Predpokladáme, že chlapci budú svojich rodičov považovať za prísnejších ako dievčatá.

H3

Predpokladáme, že deti v pozícií najstaršieho súrodenca budú považovať výchovu rodičov vo väčšine za prísnu na rozdiel od detí v pozícií najmladšieho súrodenca.

H4

Predpokladáme, že súčasní rodičia sú vo výchove nedôslední.

H5

Predpokladáme, že súčasní rodičia sú vo výchove nejednotní.

8.2 Metodika výskumu

V prípravnej fáze sme sa zamerali na spracovanie problematiky prostredníctvom vyhľadávania odbornej literatúry, zborníkov, odborných časopisov a internetových zdrojov.

Na základe preštudovaných zdrojov v súlade s cieľom výskumu sme vypracovali dotazník (viď.príloha). Vybranej výskumnej vzorke respondentov bol predložený dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý sa skladal z 12 otázok (dotazník viď. príloha).

8.3 Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 53 žiakov (2 triedy) z Gymnázia v Partizánskom vo veku 13-16 rokov a 18- 19 rokov. Rozloženie chlapcov a dievčat bolo nerovnomerné, nakoľko chlapcov bolo 26 a dievčat 30.

Tabuľka č.1

Tabuľka vekového rozloženia súboru probantov:

Veková skupina v rokoch	Dievčatá	Chlapci	Spolu
Mladšia skupina 13-16	15	18	33
Staršia skupina 18-19	15	8	23
Spolu	30	26	56

8.4 Interpretácia výsledkov výskumu

Tabuľka č.2

Tabuľka rozloženia súboru probantov podľa úplnosti rodín:

Pohlavie/vek	Rozvedená rodina	Úplná rodina
Dievčatá 13-16	3	12
Chlapci 13-16	5	13
Dievčatá 18-19	1	14
Chlapci 18- 19	1	7
Spolu	10	46

Tabuľka č.3

Tabuľka rozloženia súboru podľa pozície narodenia dieťaťa

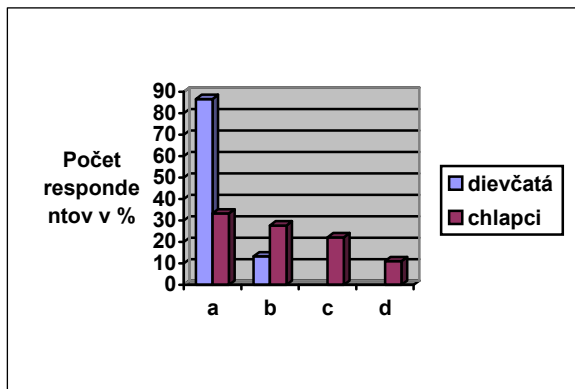
Pohlavie	Jedináčikovia	Najmladší	Prostrední	Najstarší	Spolu
Dievčatá	5	13	5	7	30
Chlapci	2	8	3	13	26
Spolu	7	21	8	20	56

Tabuľka č.4

Tabuľka (ku grafu č.6) zameraná na posúdenie prísnosti

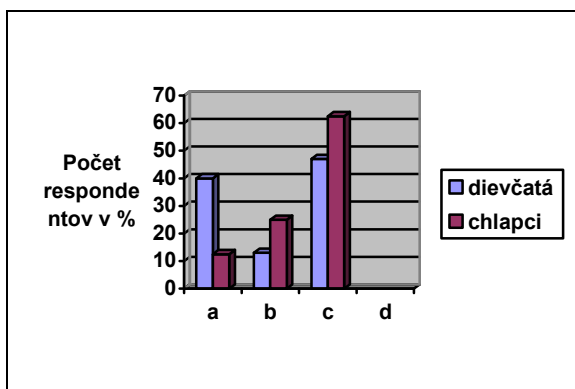
Považuješ svojich rodičov za prísnych?	Pohlavie	Jedináčik	Najmladší	Prostredný	Najstarší	Spolu
Áno	Dievčatá		3		2	5
	Chlapci	1	2	1	7	12
Nie	Dievčatá	5	10	5	5	25
	Chlapci	1	6	2	6	14
Spolu		7	21	8	20	56

Graf č.1a) Rozloženie súboru podľa prospechu u mladšej vekovej skupiny



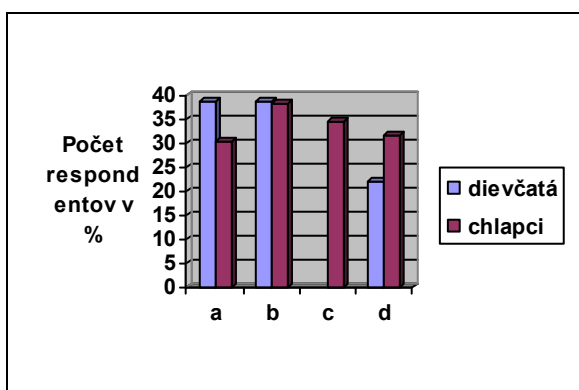
- a) prospel(a) s vyznamenaním
- b) prospel(a) veľmi dobre
- c) prospel(a)
- d) neprospel

Graf č.1b) Rozloženie súboru podľa prospechu u staršej vekovej skupiny



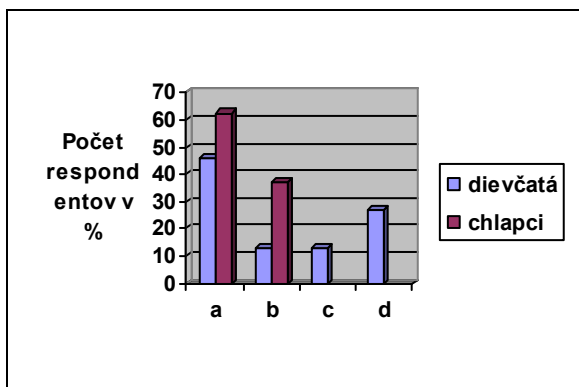
- a) prospel(a) s vyznamenaním
- b) prospel(a) veľmi dobre
- c) prospel(a)
- d) neprospel(a)

Graf č.2a) Reakcie rodičov na voľnosť pubescentov



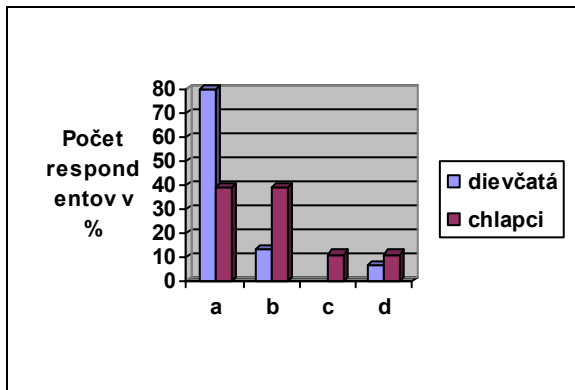
- a) Dobre, chodí.
- b) Si už naučený/á?
- c) Nemáš doma, čo robiť?
- d) Nereagujú, som si „pánom“ svojho času.

Graf č.2b) Reakcie rodičov na voľnosť adolescentov



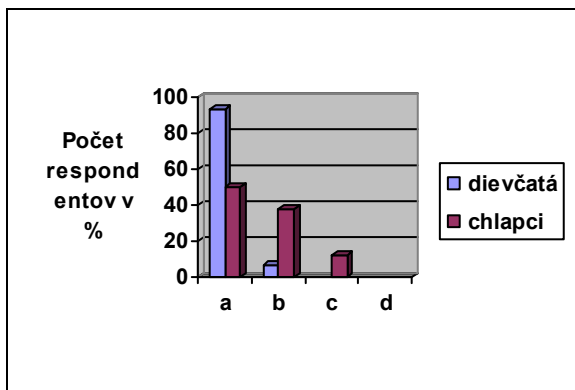
- a) Dobre, chodí.
- b) Si už naučený/á?
- c) Nemáš doma, čo robiť?
- d) Nereagujú, som si „pánom“ svojho času.

Graf č.3a) Reakcie rodičov na zlé výsledky v škole u mladšej vekovej skupiny



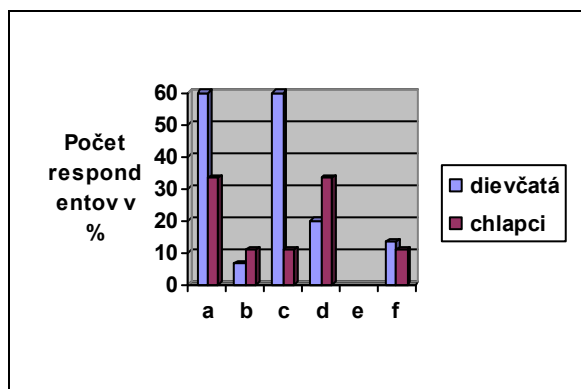
- a) Nič sa nedeje, to si opravíš.
- b) Ty lajdák (lajdáčka), zase si sa neučil/a.
- c) Čo si zase nevedela, si neschopná...
- d) Kým si neopravíš známku, máš zákaz (trest)...

Graf č.3b) Reakcie rodičov na zlé výsledky v škole u staršej vekovej skupiny



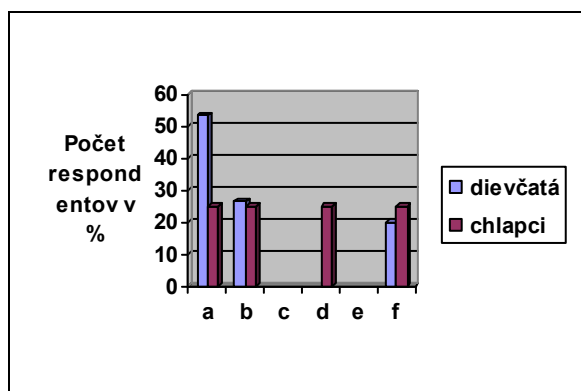
- a) Nič sa nedeje, to si opravíš.
- b) Ty lajdák (lajdáčka), zase si sa neučil/a.
- c) Čo si zase nevedela, si neschopná...
- d) Kým si neopravíš známku, máš zákaz (trest)...

Graf č.4a) Reakcie rodičov po rodičovskom združení u mladšej vekovej skupiny



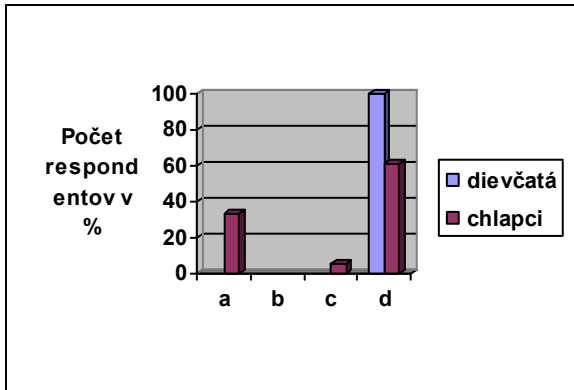
- a) Sme s tebou spokojní.
- b) Musíš sa začať viac učiť!
- c) Si lajdák (lajdáčka), hlúpy/a, neschopný/á...
- d) Zase sme nevedeli o všetkých твоjich známkach, opäť si nás klamal!
- e) Zákazy, tresty
- f) Nevyjadrujú sa.

Graf č.4b) Reakcie rodičov po rodičovskom združení u staršej vekovej skupiny



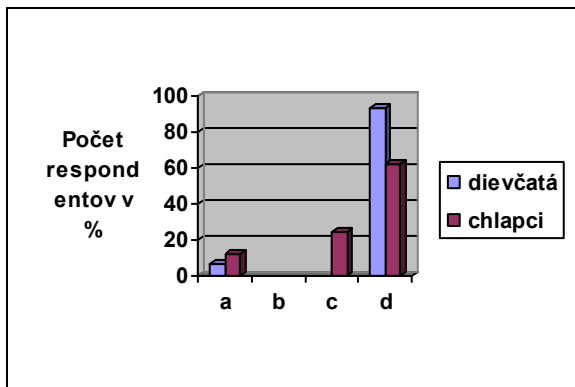
- a) Sme s tebou spokojní.
- b) Musíš sa začať viac učiť!
- c) Si lajdák (lajdáčka), hlúpy/a, neschopný/á...
- d) Zase sme nevedeli o všetkých твоjich známkach, opäť si nás klamal!
- e) Zákazy, tresty
- f) Nevyjadrujú sa.

Graf č.5a) Reakcie rodičov na oznámenie o predvolaní do školy u pubescentov



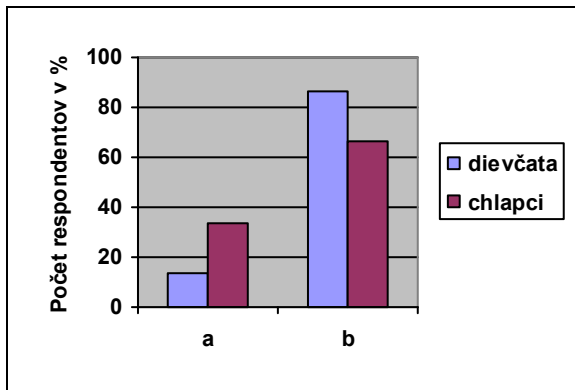
- a) Čo si zase vyviedol/vyviedla?
- b) Čo zase majú tí profesori, čo im na tebe neustále vadí?
- c) Je nám ľúto, že sa musíme za teba hanbiť.
- d) Nikdy nedostali predvolanie do školy.

Graf č.5b) Reakcie rodičov na oznámenie o predvolaní do školy u adolescentov



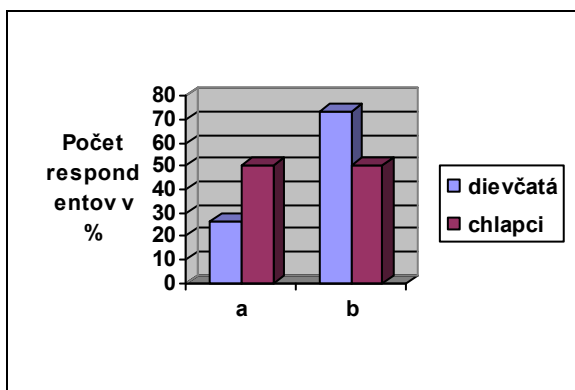
- a) Čo si zase vyviedol/vyviedla?
- b) Čo zase majú tí profesori, čo im na tebe neustále vadí?
- c) Je nám ľúto, že sa musíme za teba hanbiť.
- d) Nikdy nedostali predvolanie do školy.

Graf č.6a) Názory pubescentov na prísnosť rodičov



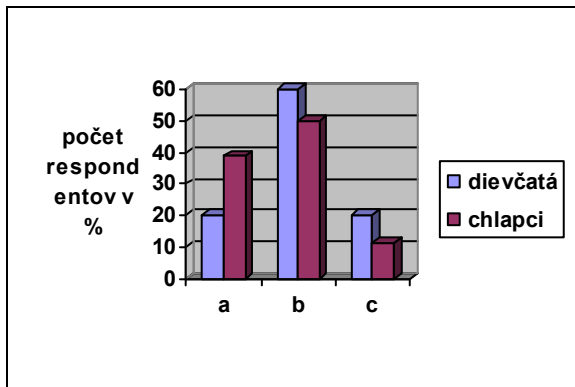
- a) rodičia sú prísni
- b) rodičia nie sú prísni

Graf č.6b) Názory adolescentov na prísnosť rodičov



- a) rodičia sú prísni
- b) rodičia nie sú prísni

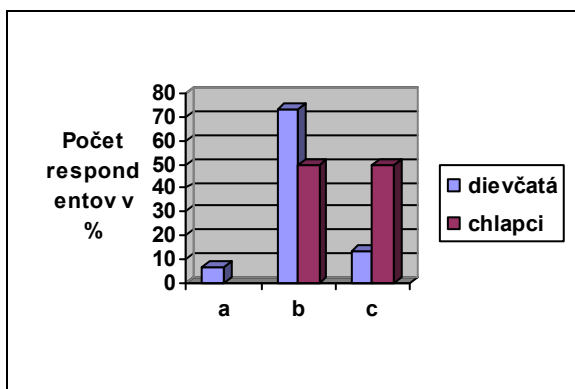
Graf č.7a) Názory pubescentov na dôslednosť rodičov



Rodičia na svojich zákazoch resp.príkazoch netrvajú:

- a) často
- b) niekedy
- c) nikdy sa to nestáva

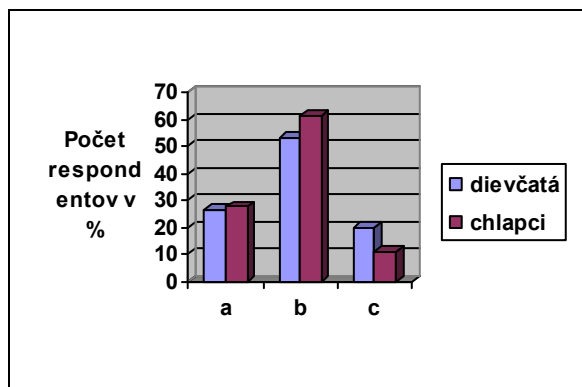
Graf č.7b) Názory adolescentov na dôslednosť rodičov



Rodičia na svojich zákazoch resp. príkazoch netrvajú:

- a) často
- b) niekedy
- c) nikdy sa to nestáva

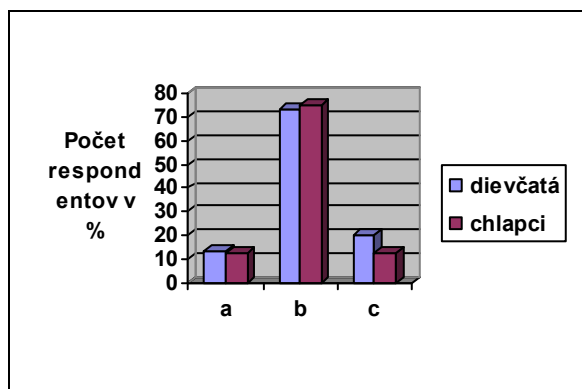
Graf č.8a) Názory pubescentov na jednotnosť rodičov vo výchove



Rodičia sú vo výchove nejednotní:

- a) často
- b) niekedy
- c) nikdy sa to nestáva

Graf č.8b) Názory adolescentov na jednotnosť rodičov



Rodičia sú vo výchove nejednotní:

- d) často
- e) niekedy
- f) nikdy sa to nestáva

9 Diskusia

Výchova a jej vplyv na osobnosť človeka je nevyčerateľnou témou, ktorá je predmetom záujmu širokej verejnosti. Čoraz viac si uvedomujeme významnú úlohu rodinného prostredia pri formovaní osobnosti dieťaťa ako aj dôsledky výchovy, ktoré sa odzrkadľujú v budúcom živote dieťaťa, v jeho sociálnych vzťahoch ako aj ponímaní seba samého. Táto problematika nás natoľko zaujala, že sme sa pokúsili na základe odpovedí probantov odhaliť prevládajúci spôsob výchovy v súčasnosti.

Okrem toho, že sme si probantov na základe vyhodnotenia dotazníkov rozdelili podľa veku (tabuľka č.1), pohlavia (tabuľka č.2) a typu rodín, z ktorých pochádzajú (tabuľka č.3), rozdelili sme ich aj na základe pozície poradia, v akom sa dieťa narodilo (tabuľka č.4).

Z grafov č.1a) a č.1b) vidíme, že je výrazný rozdiel v prospechu medzi pubescentmi a adolescentmi. Kým u mladšej skupiny dievčat prospelo s vyznamenaním až 86,6%, v staršej vekovej skupine dievčat to bolo len 40%. U chlapcov nebol tento rozdiel až tak markantný. Avšak možno poukázať aj na viditeľný rozdiel v prospechu medzi dievčatami a chlapcami. Dievčatá dosahujú vo všeobecnosti lepšie výsledky ako chlapci, čo je známy a neodvratiteľný fakt. Aj na základe výsledkov, ku ktorým sme dospeli možno konštatovať, že dievčatá pristupujú k svojim povinnostiam zodpovednejšie, že sú poslušnejšie, ambicióznejšie a trpezlivejšie pri získavaní nových poznatkov či informácií v školskom prostredí.

Na základe porovnania reakcií rodičov na voľnosť pubescentov (graf č.2a) a adolescentov (graf č.2b), pričom sme vychádzali z odpovedí samotných detí, sme si potvrdili hypotézu H1, a síce, že rodičovská výchova bude menej direktívna u staršej skupiny ako u mladšej vekovej skupiny. Vo veľkej miere tieto výsledky súvisia s vekom detí. Adolescentov možno považovať už za dospelé osoby, ktoré sú zväčša samostatnejšie, skúsenejšie, objektívnejšie dokážu zhodnotiť svoje možnosti a schopnosti na rozdiel od pubescentov, ktorí skúšajú svoje hranice, sú plní ideálov, nič pre nich nie je nemožné a zväčša zabúdajú na dôsledky, ktoré môžu vyplývať z ich neuváženeho konania. Práve puberta je jedným z najzložitejších období vo vývoji osobnosti, kedy si človek utvára obraz o sebe, je plný rozporov, nepochopenia a protichodných názorov. Je dobré, ak dieťa nájde oporu a dôveru vo svojich rodičoch, ktorí mu pomôžu toto kritické obdobie zvládnuť s láskou a nadhľadom.

Na otázku koľko voľnosti ponúknuť dieťaťu, neexistuje jednoznačná odpoveď. Avšak každý rodič by mal zvážiť osobnosť svojho dieťaťa a v tom duchu k nemu aj pristupovať. Vo všeobecnosti však platí, že zakázané ovocie chutí najlepšie, preto deti, ktoré sú držané „nakrátko“ sa snažia pri prvej príležitosti vyskúšať doslova všetko. Takýto prístup môže mať oveľa horšie následky, ako keď dieťaťu dajú rodičia primeranú voľnosť.

O prístupe rodičov k výchove detí svedčia aj ich reakcie na zlé výsledky v škole (graf č.3a, graf č.3b). Podľa výsledkov získaných na základe odpovedí probantov sme dospeli k názoru, že väčšina rodičov svoje deti za zlé výsledky v škole takmer vôbec netrestá a nepoužíva žiadne zákazy. V oboch prípadoch, u pubescentov aj adolescentov sú oveľa viac napomínaní chlapci ako dievčatá. Tu možno vidieť súvislosť s prospechom, v ktorom dievčatá dosahujú lepšie výsledky ako chlapci (graf č.1a, graf č.1b).Vo všeobecnosti možno konštatovať, že súčasní rodičia sa až tak výrazne nezaoberajú prospechom svojich detí. Je priam bežné, že rodičia ani nevedia o všetkých známkach svojich detí, o čom svedčí graf č.4, ktorý poukazuje na reakcie rodičov po rodičovskom združení. V oboch prípadoch u mladšej aj staršej vekovej skupine sú rodičia vo väčšej miere spokojní so svojimi deťmi. Tí menej spokojní namiesto akýchkoľvek trestov, či zákazov, používajú na vyjadrenie svojej nespokojnosti rôzne slovné ataky a urážky. Tento spôsob preferujú hlavne rodičia u pubescentných dievčatách. Toto zistenie bolo pre nás zarážajúce a to najmä preto, že práve dievčatá vo veku 13- 16 rokov dosahovali v škole výborné až veľmi dobré výsledky (graf č.1a). Znamenalo by to, že urážkami a opovrhovaním možno u detí, najmä dievčat dosiahnuť lepšie výsledky. Podľa nás je tento spôsob výchovy a najmä v období puberty veľmi nebezpečný. Práve dievčatá v tomto veku sú veľmi zraniteľné, musia sa vyrovnávať s mnohými zmenami, ktoré nastávajú v ich tele, často sa cítia zmätené, uvažujú o sebe a svojom postavení v spoločnosti, vo zvýšenej miere sa zaoberajú svojim vzhľadom, vytvárajú si obraz o sebe. Zaobchádzanie s deťmi v období puberty si vyžaduje nie len tolerantnosť, trpezlivosť ,ale najmä lásku a priateľstvo rodičov. Nevhodné poznámky, opovrhovanie, zrovnávanie, podceňovanie detí v tomto veku má ďalekosiahle následky do ich budúcnosti a môžu sa podpísať na ich psychickom stave. Detí, ktoré od rodičov neustále počúvajú, aké sú zlé, neschopné, hlúpe, prichádzajú aj kúsok sebavedomia, v ničom si neveria, podceňujú sa, majú strach z nových vecí, boja sa zlyhania, stavajú sa do ústrania, obracajú sa do svojho vnútra, nedokážu nadväzovať nové kontakty a prijímať pochvalu.

Z grafu č.5a) a 5.b) možno vydedukovať, že probanti, ktorí sa zúčastnili nášho výskumu nie sú problémovými deťmi, čo sa dalo aj predvídať, keďže išlo o žiakov gymnázia.

Predpokladáme, že podobný dotazník by na niektorej základnej škole alebo odbornom učilišti dopadol úplne inak a priniesol by odlišné výsledky. Určite by bolo zaujímavé ich porovnať, a tak získať lepší obraz o výchove detí v súčasnosti.

V hypotéze H2 sme predpokladali, že chlapci budú svojich rodičov považovať za prísnejších ako dievčatá. Tento predpoklad potvrdzuje aj graf č. 6a) a č.6b), kde v oboch vekových skupinách prevažovali chlapci nad dievčatami, ktorí posúdili výchovu rodičov za prísnu. Môže to súvisieť so skutočnosťou, že chlapci vo veku puberty a adolescencie vo všeobecnosti túžia po väčšej voľnosti a samostatnosti, sú presvedčení, že sa im nič nemôže stať, zvyšuje sa ich sebavedomie, túžia po dobrodružstvách a akúkoľvek námietku zo strany rodičov považujú za zbytočnú a prehnajú.

Podľa nášho názoru je dôležité, aby detí spoznali vo svojich rodičoch priateľov, ktorým sa môžu zdôveriť. Dôležité je, aby rodičia komunikovali so svojimi deťmi ako rovnocennými partnermi, aby im dali možnosť vyjadriť svoj názor. Prísnu autoritatívnu výchovu plnú zákazov a príkazov by mala nahradiť láska a spolupatričnosť.

Graf č.6a) a č.6b) bol pre nás smerodajným aj pri potvrdení hypotézy H3, v ktorej sme predpokladali, že detí v pozícií najstaršieho súrodca budú považovať výchovu rodičov vo väčšine za prísnu na rozdiel od detí v pozícií najmladšieho súrodca. Na základe výsledkov sme potvrdili náš predpoklad, keďže z 21 detí v pozícií najmladšieho súrodca 5 považovali výchovu rodičov za prísnu, kým z 20 detí v pozícií najstarších detí 9 považovali výchovu rodičov za prísnu (tabuľka č.4). Nemožno sa čudovať tomuto výsledku, veď všeobecne známe je, že rodičia sú pri výchove najmladších detí oveľa benevolentnejší ako u prvorodených deťoch. Najmladšie deti sú rodinný „maznáčikovia“, ktorí si vyžadujú pozornosť svojich rodičov i okolia. Prvorodené deti sú určitú dobu jedináčikovia, tešia sa veľkému záujmu a opatere. Rodičia sa v podstate pri ich výchove učia rodičovstvu, sú veľmi opatrní až perfekcionistickí. Po narodení súrodencov sa musia naučiť deliť o lásku rodičov. Prvotné prejavy žiarlivosti postupne ustúpia a nakoniec sa stávajú ochrancami svojich súrodencov.

Rodičia pri výchove starších detí sú prísnejší, kladú na nich väčšie požiadavky, len málokedy im niečo prepáčia, majú byť vzorom pre mladších súrodencov. Tento prístup rodičov sa odzrkadľuje na ich charaktere, ide o veľmi ambiciózných, zodpovedných ľudí, zameraných na úspech.

V hypotéze H4 sme predpokladali, že súčasní rodičia sú vo výchove nedôslední. Výsledky, ku ktorým sme dospeli z odpovedí detí nám potvrdili našu hypotézu. Ako u mladších detí, tak i u staršej vekovej skupiny si rodičia nestoja za svojim slovom. Graf

č.7a) a č.7b) tiež naznačuje, že rodičia častejšie menia názor u mladších dievčatách a chlapcoch ako u dievčatách a chlapcoch vo veku 18- 19 rokov. Myslíme si, že je nevyhnutné poukázať na podstatnú úlohu dôslednosti vo výchove detí, ktorá významne prispieva k rozvoju zdravej osobnosti dieťaťa. Dnes je úplne bežným javom, že rodičia najskôr dieťaťu niečo zakážu a následne na tom netrujú. Rodičia týmto spôsobom strácajú u svojich detí autoritu a dieťa prichádza o pocit istoty. Detí vychovávané týmto štýlom výchovy sa stávajú emocionálne labilné, nedokážu ovládať svoje zlosti a sú náladové.

Graf č.12a) a č.12b) nás upovedomuje o skutočnosti, že rodičia sú zväčša pri výchove svojich detí nejednotní. Každý z nich preferuje odlišný spôsob výchovy. Týmto sme potvrdili našu hypotézu H5, v ktorej sme predpokladali, že súčasní rodičia sú vo výchove nejednotní, dôsledkom čoho je neistota dieťaťa, ktorá môže viesť k problémovému správaniu až psychickým poruchám.

Záver

Detstvo v živote každého človeka zohráva dôležitú úlohu. To, akí sme vo veľkej miere závisí od výchovy a rodinných vzťahov, v akých sme vyrastali. Sme rôzni ľudia s rôznymi vlastnosťami a skúsenosťami. Počas života nás stretajú príjemné i menej príjemné okamihy. Raz sme šťastní, inokedy sa akoby strácame v realite, cítime sa nešťastní a opustení. To, akým spôsobom reagujeme na jednotlivé životné situácie, ako ich zvládame, či nezvládame úzko súvisí s prístupom rodičov a ich výchovou počas nášho detstva.

Stať sa rodičom znamená niesť zodpovednosť za dieťa, jeho fyzické a psychické zdravie. Výchova znamená milovať a rešpektovať osobnosť dieťaťa s jeho kladnými i zápornými stránkami. Neprijatie dieťaťa, jeho neustále kritizovanie až opovrhovanie, vedie k hnevu na rodičov a v konečnom dôsledku aj na seba. Nenávisť dieťaťa voči sebe, môže viesť k poruchám osobnosti a iným psychickým ochoreniam. Práve od rodičov závisí sebadôvera dieťaťa, schopnosť nadväzovať nové kontakty. Neustále napomínanie, okrikovanie, osočovanie a vyhrozkovanie vyvoláva u dieťaťa pocity strachu a neistoty.

Každé historické obdobie má svoje špecifické sociálne a ekonomické podmienky. V súčasnom období materiálne statky pohltili duchovné hodnoty. Výchova detí je čoraz ťažšia. Deti sú oveľa menej trpezlivé, nevedia udržiavať priateľstvá, nechcú sa o nič deliť. Možno hovoriť o kríze rodičovstva. Autoritatívny spôsob výchovy vystriedal opačný extrém antiautoritatívna výchova. Rodičia sa snažia s deťmi udržiavať „kamarádsky“ vzťah, sú oveľa benevolentnejší až nedôslední. Deti potrebujú hranice, ktoré nesmú prekročiť, avšak v ich jadre potrebujú slobodu, lásku a priestor pre rozvíjanie svojej jedinečnosti.

Na základe štúdia literatúry, zborníkov a internetových stránok venujúcich sa rodičovstvu sme vytvorili dotazník, vďaka ktorému sme získali údaje potrebné pre potvrdenie alebo vyvrátenie našich hypotéz. Naším hlavným cieľom bolo zistiť, aký výchovný štýl, resp. spôsob výchovy uprednostňujú súčasní rodičia z pohľadu detí.

Možno konštatovať, že rodičia prispôbujú svoju výchovu nielen veku, ale aj pohlaviu a pozícií, ktorú dieťa získava po narodení v súrodeneckých vzťahoch. Práve s týmito faktormi sme ráтали aj v našich hypotézach, ktoré sme prostredníctvom výskumu mohli potvrdiť. Predpokladali sme direktívnejší prístup rodičov k deťom v období pubescencie ako v období adolescencie. Naša hypotéza H1 bola jednoznačne potvrdená na základe

odpovedí probantov na otázku týkajúcu sa ich voľnosti. Hypotéza H2, v ktorej sme predpokladali, že chlapci považujú rodičov za prísnejších bola opäť správna. Ide o nevyvrátiteľný fakt, že chlapci považujú svojich rodičov za prísnejších ako dievčatá, čo súvisí s ich túžbou po čoraz väčšej slobode a samostatnosti v období puberty a adolescencie. Obzvlášť nás zaujímalo, či aj v súčasnosti je rozdiel vo výchove detí z hľadiska ich pozície najstaršieho a najmladšieho súrodenca. Aj po rokoch platí, rodičia sú benevolentnejší k mladším deťom v rodine, ako k tým, ktorý zastávajú pozíciu najstaršieho súrodenca. týmto sme potvrdili aj v poradí tretiu nami predpokladanú hypotézu H3. O dôslednosti výchovy či nedôslednosti hovorí hypotéza H4. Na základe pozorovania, preštudovanej literatúry ako i vlastných skúsenosti sme predpokladali, že súčasní rodičia nie sú vo výchove dôslední. Z odpovedí probantov sme potvrdili túto hypotézu, čo nebolo pre nás vôbec pozitívne, nakoľko si uvedomujeme dôsledky spojené s týmto výchovným štýlom. K našej spokojnosti neprispelo ani potvrdenie hypotézy H5, v ktorej sme tvrdili, že súčasná rodičovská výchova je nejednotná.

Náš výskum prispel k poznaniu, že súčasná výchova viac a viac upadá, že sa strácajú tradičné hodnoty a nastáva tzv. „kríza“ rodičovstva. K zlepšeniu tohto stavu nenastane ani hľadaním vinníkov, ani polemizovaním, ale aktívnym prístupom k problému. Navrhujeme, aby sa začalo už na školách, aby sa viedli semináre v duchu výchovy a jej vplyvu na vývoj osobnosti. Myslíme si, že by bolo vhodné s touto témou vystupovať aj na verejnosti v rámci médií. Súčasní rodičia potrebujú podporu, barličky, o ktoré by sa mohli oprieť a využiť ich v prospech výchovy svojich detí, a tak sa podieľať na zdravom vývoji ich osobností.

Zoznam použitej literatúry

- BEŇO, M.- ŠIMČÁKOVÁ, Ľ.- HERICH, J. 2006. Rodičia o súčasnej škole. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva v Bratislave, 2006. 314 s. ISBN 80- 7098- 441- 4
- ČAKRT, M. 2005. Typológie osobnosti. 1. vyd. Praha: Managment Press, 2005. 361 s. ISBN 80- 7261- 112- 7
- DARÁK, M. 2009. K teoretickým východiskám antropologicko- axiológických úvah o výchove. [online]. [cit. 2010- 08.04]. Dostupné na internete: <<http://www.technologiovzdelavania.ukf.sk/index.php/tv/article/view/556>>.ISSN 1338-1202
- DRAPELA, V. J. 1997. Préhled teórií osobnosti. Prel. Karel Balcar. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 175s. ISBN 80- 7178- 134- 7
- EYRE, R.- EYRE, L. 2007. Jak naučit děti hodnotám. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 160s. ISBN 978- 80- 7367- 275- 1
- HANDZOVÁ, Z. 2008. Ako byť vo výchove dôsledný. [online]. [cit. 23.3.2010]. Dostupné na internete: <http://_www.bratislava.sk/rodina.asp />.
- HELUS, Z. 2004. Dítě v osobnostním pojetí. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178- 888- 0
- JUNGWIRTHOVÁ, I. 2009. Pohodoví rodiče- pohodové děti.1.vyd. Praha: Portál, 2009. 173 s. ISBN 978- 80- 7367- 536- 3
- KOHOUTEK, R. 2000. Základy psychologie osobnosti. 1. vyd. Brno: Akademické nakladatelství, 2000. 263 s. ISBN 80- 7204- 156- 8
- KOPŘIVA, P. a kol. 2008. Respektovat a být respektován. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. 286 s. ISBN 978- 80- 904030- 0- 0
- LACINOVÁ, Ľ.- ŠKRDLÍKOVÁ, P. 2008. Dost' dobří rodiče aneb Drobné chyby ve výchove dovoleny. 1. vyd. Praha: portál, 2008. 160s. ISBN 978- 80- 7367- 442- 7
- MASARIK, M. 1997. Premeny rodiny a školy v súčasnej spoločnosti. In Zborník z vedeckej konferencie premeny výchovy v škole a rodine: Nitra: UKF, 1997. s. 65- 85 ISBN 80- 8050- 131- 1
- MRÁZ, M. 2002. Východiská a zmysel výchovy. In: Etika a etická výchova v školách. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Trnava: Trnavská univerzita, 2002, s. 29- 32.
- POSSE, R.- MELGOSA, J. 2002. Umenie výchovy. Vrútky: Advent Orion, 2002. 194 s. ISBN 80- 88960- 89- 4

ŽELISKOVÁ, B. 2008. Chyby vo výchove dieťaťa. [online]. [cit. 12.3. 2010]. Dostupné na internete: <<http://www.mamicka.sk/articles.html?s=3173> >

PRÍLOHA

DOTAZNÍK

1. Pohlavie:

2. Vek:

3. Počet súrodencov: - mladších ___

- starších ___

4. Rodičia žijú:

- a) v jednej domácnosti
- b) sú rozvedení, ale žijú v jednej domácnosti
- c) sú rozvedení a nežijú v jednej domácnosti

5. Prospech na polroka:

- a) s vyznamenaním
- b) veľmi dobre
- c) prospel
- d) neprospel

6. Keď chceš ísť von, najčastejšie reakcie rodičov sú:

- a) dobre chodť
- b) si už naučený(á)?
- c) nemáš doma, čo robiť?
- d) nereagujú, som si „pánom“ svojho času

7. Keď dostaneš v škole zlú známku, rodičia reagujú:

- a) nič sa nedeje, to si opravíš
- b) ty lajdák (lajdáčka), zase si sa neučil(a)...
- c) čo si zase nevedel(a), si neschopný(á)...
- d) kým si neopravíš známku, máš zákaz (trest)...

8. Najčastejšie reakcie rodičov po rodičovskom združení sú:

- a) sme s tebou spokojní
- b) musíš sa začať viac učiť
- c) si lajdák(lajdáčka), hlúpy(a), neschopný(á)
- d) zase sme nevedeli o všetkých твоjich známkach, zase si nás klamal(a)
- e) zákazy, tresty
- f) nevyjadrujú sa

9. Rodičia dostanú predvolanie do školy, reagujú:

- a) čo si zase vyviedol (vyviedla)
- b) čo zase majú tí profesori, čo im na tebe neustále vadí
- c) je nám ľúto, že sa musíme za teba hanbiť
- d) nikdy nedostali predvolanie do školy

10. Považuješ svojich rodičov za prísnych?

- a) áno
- b) nie

11. Stáva sa, že rodičia ti najskôr niečo zakážu alebo prikážu, a potom na tom netrávajú?

- a) často
- b) niekedy
- c) nikdy sa to nestáva

12. Stáva sa, že jeden rodič ti niečo zakáže a druhí dovoľí?

- a) často
- b) niekedy
- c) nikdy sa to nestalo

