



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Názory rodičů na výchovu předškolních dětí v kontextu problematiky výchovných stylů

Vypracovala: Jana Tesárková
Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Procházka, Ph.D.

České Budějovice 2014

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované a použité literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 21. června 2014

Jana Tesárková

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych tímto poděkovat vedoucímu své bakalářské práce panu Mgr. Miroslavu Procházkovi, Ph.D. za jeho podněty, rady, připomínky a pomoc při zpracování bakalářské práce. Dále děkuji všem rodičům a své kolegyni Lence, učitelce mateřské školy, kteří mi poskytli rozhovory pro tento výzkum za jejich ochotu a vstřícnost. Poděkování patří i mojí rodině za celkovou podporu v průběhu mého studia.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá způsobem výchovy předškolních dětí v rodině v kontextu problematiky výchovných stylů. Teoretická část objasňuje základní pojmy dané tematiky, dále charakterizuje specifika předškolního vývojového období včetně potřeb předškolního dítěte a podává obraz současné rodiny. Další část je zaměřena na psychologické aspekty výchovných metod, problematiku výchovných stylů a jejich vlivu na rozvoj osobnosti dítěte. Cílem praktické části je nahlédnout do názorů rodičů předškolních dětí na výchovu a porovnat tyto náhledy se stanovisky třídních učitelek MŠ na příkladu sedmi dětí z různého rodinného prostředí.

Klíčová slova:

dítě, osobnost, rodina, výchova, výchovné metody, výchovné styly

ABSTRACT

This thesis deals with the way of education of preschool children in the family in the context of the issue of educational styles. The theoretical part explains basic concepts of the topic and also characterizes the specifics of preschool developmental period, including needs of preschool children and gives a picture of the contemporary family. The next part focuses on psychological aspects of educational methods issues on educational styles and their influence on the personality development of the child. The main goal of the practical part, is to insight into the parent's attitude to education and compare these attitudes with opinions of classroom teachers in kindergarten on the example of seven children from different family environment.

Key phrases:

child, personality, family, education, educational methods, educational styles

OBSAH

1	Úvod.....	8
2	Teoretická část.....	10
2.1	Dítě, dětství.....	10
2.1.1	Dítě, dětství.....	10
2.1.2	Osobnost dítěte.....	11
2.1.3	Charakteristika předškolního vývojového období.....	18
2.1.4	Potřeby předškolního dítěte.....	31
2.2	Rodina.....	35
2.2.1	Pojem rodina.....	35
2.2.2	Obraz současné rodiny.....	37
2.2.3	Výchova.....	41
2.2.4	Psychologické aspekty výchovných prostředků.....	43
2.2.5	Výchovné styly a jejich vliv na rozvoj osobnosti dítěte.....	47
3	Praktická část.....	53
3.1	Cíl výzkumného šetření.....	53
3.1.1	Výzkumné otázky.....	53
3.2	Metodika.....	54
3.2.1	Kvalitativní výzkum.....	54
3.2.2	Charakteristika výzkumného souboru.....	55
3.2.3	Analýza dat.....	55
3.3	Realizace výzkumného šetření.....	56
3.4	Výsledky získané z rozhovorů.....	58
3.4.1	Faktory ovlivňující rodičovské postoje, způsob výchovy v rodině.....	58
3.4.2	Kvalita emočního vztahu k dítěti.....	65

3.4.3	Forma výchovného řízení, hranice ve výchově z pohledu zkoumaných osob	69
3.4.4	Užívání výchovných metod v dotazovaných rodinách.....	77
3.4.5	Vazba výchovného působení respondentů a osobnost dítěte	80
3.5	Diskuse a závěrečné shrnutí.....	82
4	Závěr	88
5	seznam použitých zdrojů	90
6	Seznam obrázků a tabulek	94
7	Seznam příloh	94

1 ÚVOD

„Oženit se, založit rodinu, přijmout všechny děti, jež přijdou, zachovat je na tomto nejistém světě a dokonce, bude-li to možné, je trochu vést, to je podle mého přesvědčení nejzazší meta, jíž může člověk dosáhnout.“

Franz Kafka

Úvodní citace vystihuje téma mé bakalářské práce, citlivým způsobem považuje rodinu a děti za nejvyšší životní hodnotu. O rodině a dětech, o významu rodiny v životě člověka, o rodinné výchově bylo už napsáno hodně knih, vyslovena řada myšlenek a přesto je rodina nevyčerpatelným zdrojem úvah a námětů. Rodina, děti a jejich výchova vždy bude nedílnou součástí lidského života. Je zcela zřejmé, že nutnost výchovy dětí zůstává důležitou funkcí rodiny. Mění se společnost, mění se samotní lidé, mění se jejich životní podmínky. Objevují se stále nové nároky na život a s tím související nároky na výchovu našich dětí. Výchova nové generace je jedním z nejdůležitějších, ale také jeden z nejobtížnějších úkolů lidského života.

Tematika rodiny je mi velmi blízká, sama jsem vychovala dvě děti. Dnes jsou oba synové již dospělí a jsem přesvědčena, že se mi jejich výchova nevymkla z rukou a podařilo se mi z nich vychovat slušné, čestné a spolehlivé lidi, kteří jsou samostatní a dokážou v životě obstát. Jsou ohleduplní k ostatním, ale zároveň si umí zdravě prosadit svůj názor. Samozřejmě, jsou zodpovědní za svoje chování. Je to tím nejkrásnějším, co může rodič prožít, když vidí, že jsou jeho děti v životě šťastné, spokojené a úspěšné.

S výchovou dětí mám bohaté zkušenosti. Celý svůj život jsem v úzkém kontaktu s dětmi. Jsem učitelkou mateřské školy a za dobu mé profesní dráhy mi „prošlo rukama“, ale zůstalo i v srdci, hodně dětí. Měla jsem možnost poznat různá rodinná prostředí dětí, vnímat jejich každodenní radosti i starosti a pochopit výchovné problémy rodičů s jejich ratolestmi. Prožívala jsem s nimi nesčetné životní příběhy. V poslední době se více setkávám s rodiči, kteří jsou občas při výchově svých potomků bezradní a poměrně často neví, co s nimi. Všimla jsem si, že mnoho rodičů chce být se svými dětmi kamarád. Často si ale neuvědomují, že kamarádi se svým dítětem být nemohou, protože dobří rodiče v určitých okamžicích musí umět rozhodnout a s láskou přikázat. A dítě je musí poslechnout. A že se to tak běžně neděje? Děti si dělají, co

chtějí, mnohdy nemají žádné hranice a nevědí, kam až mohou zajít. Jsou nejisté, necítí se bezpečně, a proto „zlobí“. Chtěla jsem zjistit, proč se tak děje a proto jsem si vybrala způsoby výchovy v rodině jako téma bakalářské práce.

Jejím cílem je nahlédnout do názorů rodičů předškolních dětí na výchovu a porovnat je se stanovisky třídních učitelek MŠ na příkladu sedmi dětí z různého rodinného prostředí. Dále kvalitativním výzkumným šetřením zjistit, jaké postoje zaujímají rodiče předškolních dětí k výchově v rodině. Zkoumaným problémem je motivace rodičů předškolních dětí při volbě výchovného stylu, ve kterém vychovávají svoje dítě a její posouzení na základě teoretických poznatků z odborné literatury.

V teoretické části je pozornost věnována objasnění základních pojmů dané tematiky, dále charakterizuje specifika předškolního vývojového období včetně potřeb předškolního dítěte a podává obraz současné rodiny. Další část je zaměřena na psychologické aspekty výchovných metod, problematiku výchovných stylů a jejich vlivu na rozvoj osobnosti dítěte. Cílem praktické části je rozpoznat kvalitativním přístupem prostřednictvím rozhovorů přibližný způsob výchovy ve vybraných rodinách a pochopit postoje a názory rodičů předškolních dětí na jejich výchovu. V této empirické části jsou stanoveny výzkumné otázky a detailně popsán průběh a výsledky celého výzkumu.

Tato bakalářská práce by mohla být přínosem pro vlastní sebereflexi výchovných přístupů ke svěřeným předškolním dětem, se kterými profesně pracuji. Rovněž by mohla by být impulsem pro ostatní učitelky mateřských škol k zamyšlení nad souvislostmi v předškolní výchově.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Dítě, dětství

2.1.1 Dítě, dětství

O významu slova dítě máme všichni zcela jasnou představu. Většinou spojujeme dítě se svým potomkem, se svou dcerou či synem. Někoho možná napadne, že ve svém dítěti pokračuje náš vlastní život. Jiný s úsměvem řekne: „Dítě? To je ten malý neposedá od sousedů.“ Všeobecně vnímáme obsah slova dítě jako člověka v prvním období svého života. Takto chápaný význam je shodný s objasněním pojmu v odborné literatuře. Podle J. A. Komenského (Pampaedie, 1992, s. 79) je *dítě nový člověk právě na svět vešlý, ve všech věcech neopracovaný, ve všem teprve vzdělání potřebující*. V pedagogickém slovníku je definován pojem dítě jako *lidský jedinec v životní fázi od narození do období adolescence. Podle některých pojetí je za dítě považován i jedinec před narozením, tj. v prenatálním období vývoje člověka* (Průcha Jan, 2009, s. 55).

V právu, zejména občanském a rodinném, se termín dítě používá především pro označení celoživotního příbuzenského poměru vůči rodičům; věkové ohraničení vychází z definice zletilosti nebo konkrétního věkového určení, například „nezletilé dítě“ nebo nezletilý, mladistvý, osoba mladší 18 let, osoba mladší 15 let. Právní slovník vymezuje pojem dítě *v různém smyslu, především ve vztahu předkové a potomci. Samostatně je upraveno právní postavení dítěte, jako osoby od narození do nabytí zletilosti. Nezletilému dítěti je právním řádem poskytována zvýšená ochrana, neboť s ohledem na mezinárodní závazky je stát odpovědný za všestrannou ochranu dětí. Stát nenahrazuje práva a povinnosti rodičů a nezasahuje do výkonu jejich rodičovské zodpovědnosti, pokud nejsou práva dítěte nebo jeho vývoj ohroženy* (Hendrych Dušan, 2009, s. 145). Mezinárodní úmluva k ochraně práv dětí, jako např. Úmluva o právech dítěte, vyhlášená 20. 11. 1989 Valným shromážděním OSN v New Yorku v části I, článku 1, *považuje dítětem každou lidskou bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve*. Helus (2004, s. 87) jednoduše charakterizuje dítě jako jedince nacházejícího se v určitém věkovém rozmezí, které lapidárně označuje jako dětský věk.

Termín dětství zahrnuje určitý rozsah let v lidském vývoji. Ve většině zemí existuje legální věk dospělosti, tzv. zletilost, kdy dětství končí a osoba se stává právně dospělá. Zpravidla jde o 18. rok života. Dětství charakterizuje vývojovou etapu lidského jedince od jeho početí a narození po dospělost. Z pohledu biologie člověka a vývojové psychologie se dětství dělí na jednotlivá vývojová období se svými specifiky, jejichž označení jsou téměř totožná. Marie Vágnerová (2000) rozděluje období dětství na prenatalní a novorozenecké období, kojenecký, batolecí a předškolní věk. Významným mezníkem v průběhu dětství je nástup dítěte do školy, tj. zahájení povinné školní docházky. Dále rozlišuje věk školní a období dospívání tj. pubescenci, na kterou navazuje závěrečné období dětství, kterým je adolescence.

2.1.2 Osobnost dítěte

2.1.2.1 Pojem osobnost

Slovo osobnost je v laické řeči užíván jako charakteristika, v hovorovém pojetí má hodnotící význam. Skutečnou osobností bývá v běžné řeči označován významný, široce uznávaný člověk, vynikající nebo výrazný jedinec především v pozitivním smyslu, který se svými vlastnostmi či výkony liší od ostatních lidí. V současnosti je nazýván celebritou. Může jím být např. uznávaný lékař nebo vynikající vědec, ale i oblíbený umělec. V psychologii termín osobnost označuje psychickou individualitu jedince ve smyslu osobitosti, odlišnosti jedince od ostatních jedinců, zejména od jedinců téhož věku a kultury, jak uvádí Pavel Říčan (2010, s. 13). V tomto smyslu osobnost znamená rozlišitelného jedince, tedy jeho kvalitativní a kvantitativní odlišnosti, tj. jeho jedinečnost, individualitu, individuální rozdíly a osobitost. Osobnost dále chápe Pavel Říčan i jako *architekturu či strukturu (uspořádání) celku psychiky*. Jde o rozčlenění psychiky jako strukturovaného celku, který je rozdělen na relativně samostatné složky, z nichž každá má určitou funkci či funkce, a zejména o integrovanou souhru těchto složek (2010, s. 14).

V odborné literatuře mají všechny definice pojmu osobnost společný základ. Je jím shodný náhled na osobnost jako na biopsychosociální celek se všemi svými relativně stálými vlastnostmi, tedy to, co člověk je, odráží jeho temperament a charakter; co člověk může na základě svých vloh, schopností a nadání a co člověk chce, vyjadřují jeho

pudy, potřeby, zájmy a hodnoty. Jan Průcha vymezuje pojem osobnost v psychologickém pojetí jako každého člověka s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic (1998, s. 157).

Viktor Drápela pokládá osobnost za dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby. Výraz chování zahrnuje procesy myšlení, emoce, rozhodování, tělesné činnosti, sociální interakci (2008, s. 14).

Marie Vágnerová definuje osobnost jako komplexní a relativně stabilní systém, který funguje jako celek, skládá se ze vzájemně propojených somatických a psychických vlastností a projevuje se v reakcích na různé podněty a situace, resp. v interakci s nimi (Vágnerová, 2010, s. 13). Jde o komplex, který determinuje prožívání, uvažování a chování jedince, a z toho vyplývající jeho vztah s prostředím (Vágnerová, 2004, s. 215). Obdobným způsobem definuje osobnost i Pavel Říčan.

Zdeněk Helus chápe osobnost jako individualitu (tedy jedinečnou lidskou bytost) s důrazem na vlastnosti, které ji charakterizují; na já, respektive sebepojetí, které je jejím prožívajícím a akčním jádrem. Vlastnosti – složky osobnosti, které daného jedince trvale (resp. dlouhodobě) charakterizují, jsou projevem jeho individuality (Helus, 2011, s. 158). Osobností rozumí celistvou individualitu konkrétního člověka, muže či ženy, která: je zaměřena na realizaci svých životních cílů; zaujímá své postavení mezi lidmi, s nimiž interaguje a komunikuje; vyjadřuje svou identitu (to, kým jest, za koho se považuje); ovládá (reguluje) sama sebe (Helus, 2004, s. 85).

Vladimír Smékal (2004, s. 41) říká, že osobnost je smysl života člověka a způsob, jakým člověk tento smysl uskutečňuje svým životem. Být osobností znamená být autorem svých činů.

2.1.2.2 Struktura a dynamika osobnosti

Termín struktura osobnosti je užíván k označení souboru základních osobnostních vlastností a jejich uspořádání, jejich vzájemných souvislostí a vztahů, jak vysvětluje Vágnerová (2010, s. 84).

Tradiční psychologie osobnosti rozlišuje většinou pět až sedm dílčích složek osobnosti, jak uvádí Smékal (2004, s. 63). Model tvoří stavba těla, temperament, schopnosti,

motivace, charakter, jáství a životní dráha. Osobnost vystihují osobnostní vlastnosti. Pojem vlastnosti osobnosti objasňuje Helus (2011, s. 158) jako složky osobnosti, které daného jedince trvale, resp. dlouhodobě charakterizují – jeho individualita se v nich zřetelně projevuje. Pokud známe osobnostní vlastnosti jedince, můžeme pochopit jeho chování a prožívání, můžeme předvídat, jak se zachová, čeho dosáhne a v čem asi ztroskotá; můžeme k němu adresně přistupovat, tzn. volit jemu odpovídající, vhodné způsoby působení na něho, jednání s ním.

Každý člověk je vybaven vrozenými předpoklady reagovat určitým, individuálně typickým způsobem. Jde o celkovou úroveň aktivity a reaktivity, která je součástí temperamentu. Temperament představuje psychobiologický základ osobnosti, jak uvádí Vagnerová (2010, s. 64).

Pokud se ptáme, co člověk dokáže, jaký výkon může podat, jak náročné úkoly zvládne, ptáme se po jeho schopnostech. Schopnosti jsou v odborné literatuře shodně definovány ve smyslu potenciálu každého člověka pro provádění určité činnosti v budoucnu. Jsou vrozenými předpoklady, které se mohou, ale nemusí, rozvinout v závislosti na tom, do jakého sociálního prostředí je člověk začleněn, jak kvalitní výchovy a vzdělání se mu dostane, co on sám pro rozvoj svých schopností udělá (Průcha, 2009, s. 262). Mezi schopnosti lze zahrnout i inteligenci, kterou vymezuje Helus *jako schopnost se učit, adaptovat se na obklopující prostředí, zvládat nové situace* (2011, s. 161).

Proč člověk dělá to, co dělá? Co ho k tomu pobízí? O co usiluje, co ho baví, zajímá a těší, v co doufá, o čem sní? Otázky se týkají motivace jako významného subsystému osobnosti. Motivací označujeme činitele aktivizující organizmus k reagování, chování, jednání vedoucímu k dosažení cíle, k uspokojení. Motivace úzce souvisí s emocemi, vždyť uspokojení je také citovým prožitkem. V motivaci jde o dosahování kladných emocí. Motiv, se skládá ze dvou činitelů: z potřeb a incentív, tj. popudů (Helus, 2011, s. 128).

Subsystém osobnosti, který kontroluje a reguluje jedincovo chování podle společenských, zejména morálních norem a požadavků, tak definuje J. Čáp *charakter* (2007, s. 165).

Za specifický rys osobnosti bývá považováno vědomí vlastního já, na němž závisí rozvoj sebepojetí, prožitek vlastní identity i uchování její kontinuity v čase. *Já je základním vztažným rámcem, který zpracovává a sjednocuje veškerou zkušenost, je centrem integrace a koordinace všech psychických projevů daného jedince.* Těmito slovy objasňuje vědomí vlastního já M. Vágnerová (2010, s. 298).

Obdobně nahlíží na pojem já i P. Říčan, který vidí já, jenž tvoří samo jádro osobnosti, nositelem identity a jedinečné hodnoty individuální osobnosti, integrujícím činitelem, vlastním smyslem života (Říčan 1970, in Říčan, 2010, s. 179).

Dynamikou osobnosti označuje Drápela (2008, s. 13) síly, které utvářejí lidské chování. Některé jsou intrapersonální a mají vztah k našim vnitřním pochodům; jiné jsou interpersonální a určují vztahy k lidem okolo nás. Vnitřní svět každé osoby je složitou strukturou takové dynamiky – fyziologických, psychologických a sociálních potřeb, které působí jako motivační činitele.

2.1.2.3 Vývoj osobnosti

Vývoj je slovo, které užíváme, když chceme říci, že něco probíhá a přitom dochází ke změně. Vývoj je změna, při které organismus nebo jiný vyvíjející se objekt získává nové vlastnosti, přičemž si ponechává dosavadní, i když některé z dosavadních vlastností zpravidla ztrácí; stává se složitějším vnitřně (vztahy mezi jeho částmi) i navenek (vztahy mezi jím a jeho okolím); stává se méně závislým na svém okolí, tedy autonomnějším (Říčan, 2004, s. 19 – 20).

Helus (2011, s. 254) vychází ze skutečnosti, že *vývoj je složitým procesem, určeným řadou činitelů, kteří se vzájemně doplňují, kteří mezi sebou interagují.* Působící činitelé biologičtí se uplatňují v procesech zrání. Aktivita učení samotného vyvíjejícího se jedince souvisí s podnětností prostředí. Na učení jedince působí socializace a nemalou měrou i edukace, tedy záměrné a řízené vychovávání a vzdělávání. Vývoj ovlivňuje i sebeutváření jedince, jeho vlastní úsilí svůj vývoj ztvárňovat, dávat mu směr a orientovat se na cíle dávajícímu smysl.

Obdobně nahlíží na vývoj lidského jedince i Vágnerová (2012, s. 12 - 14), která vidí vývoj v závislosti na *individuálně specifické interakci vrozených dispozic a komplexu*

různých vlivů prostředí. Jako činitele psychického vývoje uvádí dědičnost a faktory vnějšího prostředí (2000, s. 16 – 19). Genetické, dispozice představují informace, na nichž závisí vytvoření předpokladů pro rozvoj různých psychických vlastností. Jejich souhrn je označován jako genotyp. V průběhu života dochází k postupné aktivaci jednotlivých složek genetického programu individuálního rozvoje jedince, který se projevuje variabilitou zrání, určitými rozdíly dosažené úrovně jednotlivých funkcí, psychických i somatických, a také koordinovaností a integrovaností jejich rozvoje. Genetické vlohy určují míru pravděpodobnosti rozvoje určité vlastnosti, resp. stupně její intenzity či kvality. Její konkrétní varianta, kterou lze označit jako fenotyp, např. úroveň rozumových schopností či citová stabilita, je však v různé míře závislá na působení vnějšího prostředí. Konkrétní psychická vlastnost je výslednicí dlouhodobých a složitých vztahů mezi souborem dědičných dispozic a faktory vnějšího prostředí. Každý genotyp má své vymezené hranice, tj. reakční normu, v nichž je schopen na podněty prostředí reagovat. Prostředí rozhoduje o tom, která z variant v rámci daného rozmezí vznikne. Reakční norma určuje maximální dosažitelnou úroveň příslušné vlastnosti, jíž dosáhne jen tehdy, budou-li vlivy prostředí působit optimálně. (2012, s. 14).

Prostředí působí na jedince prostřednictvím interakce, může jít o interakci s lidmi, neživými objekty či dokonce se symboly. Aby se dítě mohlo vyvíjet, musí projevit nějakou aktivitu, musí nejen reagovat na různé podněty, ale samo stimulovat specifické reakce lidí ve svém okolí. Kvalita a množství zkušeností, které dítě získá, mohou modifikovat způsob prožívání, regulovat rozvoj poznávacích schopností. Zkušenosti působí i na rozvoj jednotlivých osobních vlastností. Zkušenost, tj. učení, může lidskou psychiku ovlivňovat různě, pozitivně i negativně, jak uvádí Vágnerová (2005, s. 16). Podněty sociokulturního prostředí přispívají k rozvoji specificky lidských projevů, jako je schopnost verbální komunikace, autoregulace vlastního chování podle sociálních norem apod. Proces společensky podmíněných zkušeností je označován jako socializace (Vágnerová, 2012, s. 16).

Vývoj určený dědičností a působení vnějších vlivů se uskutečňuje prostřednictvím zrání a učení. Proces zrání je předurčen genetickým programem, projevuje se zákonitou posloupností určitých změn, které lze chápat i jako stav připravenosti k dalšímu rozvoji. Zrání ovlivňuje pouze předpoklady k rozvoji určitých psychických procesů. Učení je dále

rozvíjí až na určitou, individuálně typickou úroveň. Projevuje se přetrvávající změnou psychických funkcí a vlastností, navozenou účinkem zkušenosti (Vágnerová, 2012, s. 21 – 22). Učení probíhá v interakci se sociálním prostředím, které dítěti poskytuje potřebné podněty. Podmínkou smysluplného učení je dostatečná podnětnost prostředí, ale i jeho srozumitelnost a stabilní strukturovanost. Vztah zrání a učení má charakter interakce a oboje by mělo působit ve vzájemném souladu i časové shodě. Výsledky učení nemají trvalý charakter. Na rozdíl od zrání, které je nevratné, mohou být ovlivňovány novými zkušenostmi. To je z hlediska adaptace na prostředí, v němž dítě žije, účelné: nové zkušenosti umožňují dítěti snáze se přizpůsobit měnícím se podmínkám. To se projeví např. při nástupu do školy nebo ve vrstevnické skupině. (Vágnerová, 2012, s. 21 – 22).

Psychický vývoj, jak uvádí Vágnerová (2012, s. 30), bývá členěn do různě dlouhých období, na sebe navazujících vývojových fází. Jednotlivé vývojové fáze jsou charakteristické změnami, k nimž v této době obvykle dochází a které jsou pro ně typické. Vývojové mezníky signalizují proměnu některé ze složek psychického, resp. psychosociálního vývoje, vymezují rozhraní dvou vývojových fází, např. nástupem do školy se z předškolního dítěte stává školák s jinou rolí a jinými požadavky, které jsou na dítě kladeny.

2.1.2.4 Teorie vývoje osobnosti

Existuje celá řada teorií, které se od sebe navzájem liší svým zaměřením, obecností, základními východisky, a je proto těžké je sjednotit do jedné všeobecné. Vývojové teorie diferencuje Vágnerová (2012, s. 33) podle toho, zda kladou větší důraz na zrání nebo učení, zda považují psychický vývoj za plynulý proces s postupnými dílčími změnami, či zda jej rozdělují do kvalitativně odlišných vývojových fází, eventuálně podle oblasti, na kterou se zaměřují. Vzhledem k obsahu této práce uvedu pouze některé a zaměřím se na předškolní období.

Podle Sigmunda Freuda a jeho psychoanalytického pojetí vývoje osobnosti je rozvoj osobnosti a jejích psychických funkcí primárně určen vrozenými pudovými dispozicemi, pudem života a pudem smrti. Pud života, Eros, je zaměřen na uspokojení vlastních potřeb a řídí se principem slasti. Je především sexuálního charakteru, jehož energie je

označována jako libido. Chování malého dítěte je jednoznačně určováno principem slasti, který nechce být ničím omezován. Vliv prostředí se projevuje ve formě principu reality, usměrňujícího pudovou energii dítěte ve shodě s požadavky dané společnosti. Jednotlivé vývojové fáze jsou definovány podle převládajícího způsobu dosahování slasti. Falické období je dobou předškolního věku. Dítě je zaujato genitální oblastí, žádoucí slast mu přináší manipulace s těmito orgány. Zajímá se i o genitálie jiných dětí opačného pohlaví. V průběhu této fáze se rozvíjí Oidipovský, resp. Elektřin komplex: dítě se eroticky upne na rodiče opačného pohlaví, zatímco rodič stejného pohlaví se pro ně stává rivalem a cítí k němu ambivalentní směs lásky, žárlivosti a zloby. Žádoucím řešením Oidipovského komplexu je identifikace s rodičem stejného pohlaví a následné vytěsnění problému. (Vágnerová, 2012, s. 33 - 35).

Erik H. Erikson ve své teorii psychosociálního vývoje osobnosti, jak uvádí Drapela, (2008, s. 68 – 70) chápal její vývoj jako proces probíhající epigenetickými stadii od narození do dospělosti a stáří. Psychický vývoj rozčlenil do osmi stadií, z nich každé je popsáno v podobě psychologické krize, která obsahuje dva konfliktní póly. Stejně jako každá krize, i Eriksonova stadia obsahují jak možnosti růstu, tak i prvky ohrožení. Růst nastává tehdy, když je konflikt přiměřeně vyřešen. Jeho vyřešení přináší pro ego novou sílu, kterou Erikson nazval ctnost. Dítě předškolního věku plánuje, experimentuje a pouští se do nových aktivit. Přílišná snaha o úspěch při nových záměrech, zvláště když jsou přehlíženy potřeby jiných lidí, vyvolává u dítěte pocit viny. Jiné pocity viny mohou být následkem fantazií, z nichž některé jsou sexuální povahy. Ctností tohoto stadia je účelnost, dítě může prostřednictvím hry poskytovat náznaky svých budoucích aspirací.

Piagetova teorie kognitivního vývoje předpokládá, že vrozené dispozice, a později na nich závislá dosažená vývojová úroveň, určují, jakým způsobem bude dítě chápat vnější svět. Piaget rozdělil vývoj do pěti fází, z nichž každá je charakteristická přístupem k poznávání. Podle typického způsobu uvažování předškolních dětí Piaget označil tuto kognitivní fázi jako období názorného intuitivního myšlení. Myšlení ještě nerespektuje zákony logiky, je nepřesné. Objevuje se významný rozvoj porozumění souvislostem a vztahům na různé úrovni. Dětské uvažování je egocentrické a ulpívající na viditelných aspektech, vysvětluje M. Vágnerová (2012, s. 43, s. 177).

Vývoj charakteru a morálního jednání zevrubněji zkoumal L. Kohlberg. Ve své teorii rozvoje morálního myšlení stanovil tři základní úrovně morálního usuzování; na každé z nich lze pak ještě jemněji rozlišit dva stupně, jak nastiňuje Helus (2004, s. 111 - 113). *Kohlbergova koncepce sleduje vývoj morálního usuzování od jeho těsné vázanosti na osobní zájem (odměna, trest), přes jeho ulpění na aplikaci doslovného znění principu (zákona, pravidla) vždy a všude stejně až po plné uznávání pravidel, ale tak, že tato pravidla nezbavují osobní odpovědnosti. Vrcholná třetí úroveň se pojí s vědomím, že pravidlo je vždy uplatňováno v konkrétních podmínkách a situacích, kdy se jedinec musí rozhodnout a nést za svoje rozhodnutí odpovědnost.* O tom, co je správné či nesprávné, rozhoduje u dítěte v předškolním věku trest či odměna. Pravidla dítě respektuje, aby se vyhnulo trestu, nebo získalo osobní odměnu. Jde o první úroveň předkonvenčního morálního usuzování a první stupeň: orientace na trest poslušnost. Ve druhém stupni: orientaci instrumentálně relativistické (naivní hédonismus) předškolní dítě považuje za správné to, co uspokojí jeho potřeby, popř. potřeby druhé, dítěti sympatické osoby. Ve vzájemných vztazích platí reciprocita – dobré za dobré, zlé za zlé.

2.1.3 Charakteristika předškolního vývojového období

Za předškolní období je v některých odborných pracích považována doba od narození až po nástup dítěte do školy. Ve většině vývojově psychologických prací je však tato etapa chápána jako věk mezi třetím a šestým rokem života. Poeticky by se dalo toto vývojové období nazvat jako kouzelný svět předškoláka. *Vystihuje dobře nápadný rys dětské psychiky – živost a odvahu fantazie, která ještě není spoutána pozdější racionalitou a kázní, bohužel do jisté míry nezbytnou. Dalo by se uvažovat o názvu „období, kdy se kladou základy socializace“, tj. začlenění člověka do společnosti. Dále nám imponuje, s jakou dravou zvědavostí si dítě v tomto období vytváří obraz o světě, svůj „první světový názor“, počínaje otázkami o vzniku a smyslu světa a konče nejsoukromější sférou vlastního těla: je to věk tisícinásobného „Proč?“. Tak popisuje předškolní období Pavel Říčan (2004, s. 119).*

Obdobně vymezuje předškolní období i M. Vágnerová (2012, s. 177). *Trvá od 3 do 6 – 7 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě*

a diferenciací vztahu ke světu. Je označován také jako období iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit si svoje kvality.

Předškolní věk není jen přípravou na školu, je také přípravou na život daleko dopředu. A jak se ukazuje, má svůj specifický význam pro některé mimořádně důležité funkce dospělého věku. Už tady se vytvářejí mnohé vlastnosti, které jednou budou rozhodovat o tom, bude-li mít tato žena a tento muž pěkný život – sobě k uspokojení a druhým k užitku, říká Z. Matějček (2005, s. 168)

V tomto období dítě vyspívá po všech stránkách – tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky. Je velmi aktivní, většinu podnětů si opatří už samo vlastním úsilím, a to diferencovaně, a to podle svého zájmu, uvádí v základní charakteristice tohoto období Zdeněk Matějček (2005, s. 139).

2.1.3.1 Tělesný vývoj a motorika

Po tělesné stránce průměrně vyroste chlapec v předškolním období z 97 na 117 cm. Přibude z 15 na 22 kg. Děvčata jsou v šesti letech o něco málo menší a lehčí než chlapci. Ke konci období se mění tělesné proporce, přibývá svalové tkáň, tukové spíše ubývá. Velký význam mají tělesné individuální rozdíly. Větší a silnější dítě lépe obstojí v dětském kolektivu, má tam lepší pozici a snadněji se dostává do vedoucí role. Mozek v předškolním období ještě podstatně dozrává, jeho nervová vlákna se opouzdrňují a zvyšuje se tak rychlost vedení vzruchu. Dítě dýchá pomaleji a hlouběji, jeho srdce bije pravidelněji a pomaleji, celý organismus je výkonnější ve srovnání s předcházejícím batolecím obdobím. Zlepšuje se i pohyblivost dítěte, spíš než nové výkony lze pozorovat větší rychlost, pohotovost a obratnost pohybů, které už dítě dovedlo provádět dříve. Zdokonaluje se pohybová elegance. I zde mají individuální rozdíly pro život dětí značný význam: obratnější a rychlejší dítě má lepší pozici v kolektivu, uvádí Říčan (2004, s. 121). Shodně vidí motorický vývoj i J. Langmeier (1983, s. 76), který jej označuje *jako stálé zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů.*

Rovněž dochází k rozvoji jemné motoriky, která je značně determinována osifikací ruky, tj. přeměnou chrupavky v kost. Kolem čtvrtého roku se vyhraňuje laterálita a dítě v návaznosti na dominanci hemisféry je buď pravák, nebo levák. S jemnou motorikou

souvisí i rozvoj kresby. Od spontánního čmáraní až ke schopnosti napodobit základní tvary a nakreslit postavu člověka. Výtvarné projevy předškoláka jsou povětšinou kreativní, jak uvádí L. Šulová (2010, s. 14).

2.1.3.2 Kognitivní vývoj předškolního dítěte

Poznávání je v tomto věku zaměřeno na nejbližší svět a na pochopení pravidel, která v něm platí. Mění se způsob, jakým dítě poznává, soudí M. Vágnerová (2012, s. 177). Piaget (1966) označil tuto fázi kognitivního vývoje jako období názorného intuitivního myšlení. Myšlení ještě nerespektuje zákony logiky, je nepřesné. Intuitivní a prelogické uvažování předškolních dětí se projevuje určitou selekcí informací a specifickým způsobem jejich zpracování.

Způsob, jakým dítě nazírá na svět a jaké informace si vybírá, popisuje Marie Vágnerová (2012, s. 178 - 179). Typickými znaky jsou: centrace, tedy tendence ulpívat na jednom percepčně nápadném znaku, předškolní děti nedovedou uvažovat komplexně; egocentrismus, jenž představuje ulpívání na subjektivním názoru, subjektivní úhel pohledu, dítě nedovede brát v úvahu jiné než vlastní hledisko. Dalším znakem je fenomenismus, tj. důraz na určitou podobu světa, podstatu dítě ztotožňuje s viditelnými znaky. Dále pak prezentismus, tzn., že přetrvává vázanost na přítomnost, aktuální podobu světa, vnímání obrazu světa dítětem spočívá v tom, že představuje subjektivní jistotu: je to doopravdy tak, protože to tak dítě vidí. Předškolák interpretuje realitu tak, aby pro něj byla srozumitelná a přijatelná, i když si občas musí vypomáhat zkreslením či vyloučením některých informací. Tento způsob uvažování uspokojuje jeho potřebu jistoty a bezpečí.

Pro způsob zpracování informací je v tomto období charakteristická magičnost, tj. tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií a tak jeho poznání zkreslovat. Předškolní děti nečiní velký rozdíl mezi skutečností a fantazijní produkcí. Jsou schopné nesprávně zkresleně uvažovat i proto, že je skutečnost pro ně emočně nepřijatelná. Dítě někdy interpretuje zjištěné informace na základě animismu, tedy přisuzuje neživým věcem vlastnosti zvířat, antropomorfismu, tj. polidšťuje neživé věci. Někdy si dítě vykládá okolní svět na základě arteficialismu, což je způsob výkladu okolního světa: někdo, člověk jej udělal. Dítě v předškolním věku je přesvědčené, že

každé poznání musí mít absolutní a jednoznačnou platnost, jež je výrazem absolutismu v uvažování.

V předškolním období se vyvíjejí i způsoby uvažování, jak uvádí Marie Vágnerová (2012, s. 181 - 185). Pro egocentrický způsob uvažování je významnější pohled subjektu než kvalita objektu, tzn., že dítě preferuje nápadné vlastnosti objektu nebo podnětů, které jsou pro něho atraktivní a mají význam pro uspokojení jeho momentálních potřeb. Názorné myšlení vychází z bezprostředního vztahu mezi vjemem a představou, příp. symbolem, je vázané na vlastní zkušenost subjektu.

Induktivní uvažování v tomto období je založené na podobnosti a slouží k dosažení obecněji platných poznatků na základě jednotlivých informací, které dítě dále zpracovává a srovnává. Způsob klasifikace a třídění, tedy přiřazení objektu k určité kategorii má v předškolním období své charakteristické znaky. Nesprávnost, nepřesnost klasifikace se projevuje v úkolech, kdy má dítě diferencovat různé kategorie a respektovat vztahy nadřazené a podřazené třídy. Induktivní myšlení se u předškolního dítěte uplatňuje ve formě analogického uvažování. Analogie děti využívají k hledání podobností a vymezení vztahů i odvozování nových pojmů, ale činí tak mnohdy nepřesně. Starší předškoláci dovedou uvažovat i podle náročnějších kritérií, jakými jsou funkční vlastnosti a vztahy nebo příčinné souvislosti. Předškolní děti nedovedou rozlišovat mezi induktivním a deduktivním úsudkem, tj. mezi logicky nezbytným a empiricky pravděpodobným závěrem. Mají potřebu všechno si empiricky ověřit, deduktivní uvažování se rozvíjí v rámci porozumění konkrétní realitě, např. hře.

Často v tomto období kladou otázku „Proč?“, mají sklon hledat přímé a jednoznačné příčiny všeho dění, kauzální výklad nemusí být logický, ale musí být subjektivně uspokojivý, jako např.: pejsek a kočička po umytí podlahy se vyprali, pak se pověsili na šňůru tak, že pejsek pověsil kočičku, a když viseli, pak ona slezla a pověsila pejska, a oba se hezky sušili. Dítě to neshledává nesmyslným.

Šulová (2010, s. 15) uvádí, že *představy předškoláka jsou barvité a bohaté. Mezery mezi vnímanými jevy či jednotlivými detaily jsou doplňovány tzv. dětskou konfabulací. Jsou to smyšlenky, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé.*

Fantazie má v tomto období harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Dítě má potřebu alespoň občas přizpůsobovat realitu svým potřebám a interpretovat ji bez ohledu na objektivní skutečnost. J. Piaget (1970) nazývá tento způsob asimilací. Pro dítě je zřejmě nejsnazší vyrovnat se s tlakem reality, s nedostatky vlastního myšlení i zkušenosti pomocí fantazie, která má relaxační, emocionálně příznivý účinek. Dětská fantazie se projevuje i animismem, event.. antropomorfismem a artificialismem. Modelem, podle něhož dítě analogicky vysvětluje různé dění, je jeho vlastní činnost. Znakem myšlení je útržkovitost, nekoordinovanost, nepropojenost, chybí mu komplexní přístup, publikuje Vágnerová (2000, s. 106 - 107).

Typický způsob uvažování předškolních dětí se projevuje i v přístupu k řešení problémů, které má dvě fáze, jak předkládá Vágnerová (2012, s. 185 - 187). Vymezení problému, jeho interpretace, kdy řešení problému závisí na míře pochopení jeho podstaty. Orientaci v běžném dění napomáhají dítěti scénáře, tedy znalost obvyklých souvislostí a vztahů, např.: co se má dělat v koupelně, co u lékaře. Při hledání vhodných řešení a jejich realizace je stanovení jakéhokoli systematictějšího plánu pro předškolní děti obtížné. Návrhy bývají situační, egocentrické a těžko realizovatelné – vyplývají z nepřiměřeně optimistického sebehodnocení. Děti nedovedou při novém či složitějším úkolu plánovat, jak budou při řešení postupovat. Plánování má charakter naučeného, roli v něm hraje znalost scénáře. Tendence spoléhat na pomoc druhých je emoční bariérou hledání samostatnějšího řešení.

Paměť předškoláka stručně vystihuje Šulová (2010, s. 16), která udává, že paměť dítěte v tomto období má zatím převážně charakter bezděčného zapamatování. Záměrná paměť se začíná uplatňovat až kolem pátého roku. Převažuje paměť mechanická a využívá smyslových asociací. Lépe si dítě zapamatuje konkrétní události než jejich slovní popis. Převládá paměť krátkodobá, i když mezi pátým a šestým rokem nastupuje působnost paměti dlouhodobé. Avšak už z předchozích let je dítě schopno – někdy na celý život - zapamatovat si především citově zabarvené situace.

Vágnerová uvádí, že rozvoj paměťových schopností závisí na zrání mozkových struktur, na aktuální úrovni kognitivních schopností a na zkušenosti. *Vývoj explicitní sémantické paměti se v předškolním období projevuje především kvantitativním nárůstem, tj.*

zvýšením kapacity paměti a rychlostí zpracování informací, ale i zlepšením její kvality a délkou udržení zapamatovaných informací v paměti (Siegler, 1998; Schneider, 2011 In Vágnerová, 2012, s. 203). Zlepšení sémantické paměti závisí na rozvoji selektivního a systematického zaměření pozornosti.

Rozvoj paměťových strategií, tj. způsobů, které slouží k lepšímu zapamatování a uchování informací, je v předškolním věku ještě velmi omezený, uvádí Vágnerová (2012, s. 203 - 208) pro bližší popis paměti předškoláků, kteří spontánně nepoužívají žádné strategie. Pod vedením dospělého jsou pětileté děti schopné používat základní strategie: ukazování, pojmenování a opakování, ale samy to nedokáží. Neúmyslné zapamatování je v tomto věku efektivnější.

Explicitní epizodickou paměť lze chápat jako individuálně specifickou, protože zpracovává a uchovává osobně prožité události. První trvalejší vzpomínky se utvářejí před 4. rokem, ale do 6 let jsou útržkovité a je jich málo. Nejsou ani přesné, bývají kombinací zapamatovaného a odvozeného, vykonfabulovaného. Epizodická paměť se rozvíjí v interakci s jinými lidmi, má sociální a emoční význam. Rozvíjí se schopnost používat jazyka jako prostředku zformulování svých zážitků. Pro interpretaci a zařazení událostí, vzpomínek je důležitý scénář, tj. znalost typu situace. Implicitní paměť, tedy neuvědomované zapamatování různých činností, jako je zacházení s přístrojem či jízda na tříkolce, se rozvíjí od raného věku plynule, bez nápadností a kvalitativních změn. Uplatňuje se v každodenních situacích, kdy se dítě učí pozorováním jiných lidí, ale i pod vlivem zpětné vazby, doplňuje Vágnerová charakteristiku paměti předškolního dítěte. (2005, s. 192 - 194).

Egocentrická perspektiva je charakteristická i pro způsob, jakým předškolní dítě chápe prostor. Předškolní děti mají tendenci přeceňovat velikost nejbližších předmětů a podceňovat velikost vzdálených předmětů, protože je vidí jako malé. Neumějí dobře odhadovat prostorové vztahy. Dovedou bez problémů rozlišovat polohu nahoře a dole. K diferenciaci pravo - levé orientace v prostoru dítě ještě nevypělo, určitou roli zde hraje i dozrávání lateralizace mozku, tj. biologické mechanismy, jak objasňuje Vágnerová (2012, s. 192).

Porozumění času se rozvíjí pomalu. Předškoláci už vědí, co znamená dříve a později, znají, jaký je rozdíl mezi před a po, rozlišují delší a kratší dobu. V pěti letech chápou souvislosti mezi počátkem, koncem a celkovým trváním i pořadím událostí. *Prezentismus v nazírání světa se projevuje značnou koncentrací na přítomnost, dítě je vázané na aktuálně vnímané dění. Starší předškolní děti jsou schopné ve svých úvahách koordinovat všechny tři základní časové body: co bylo, co je nyní a co bude potom. Vývoj schopnosti uvažovat o minulosti i budoucnosti se odrazí i v dětském jazyku, v používání minulého a budoucího času* (Lemmon a Moore, 2001; McColgan a McCormack, 2008, In Vágnerová 2012, s. 194). *Časové pojmy zahrnující minulost a zejména budoucnost nemají v tomto věku přesnější obsah. Pro dítě je něco takového zatím zcela nereálné, tudíž nezajímavé. S tím souvisí i vztah dítěte k času: není pro ně důležitý a mnohdy je dokonce obtěžující. Dítě nespěchá, protože je pro ně významnější přítomnost než budoucnost, př.: čas vhodný ke spánku, k obědu pro ně nastává teprve tehdy, až se v dané situaci ocitnou,* vysvětluje M. Vágnerová chápání času v předškolním období (2012, s. 194).

Předškolní dítě chápe počet jako jedno z možných klasifikačních kritérií. Porozumění významu kvantifikujícího hodnocení je ve značné míře stimulováno sociokulturně, dítě se neustále setkává s tím, že někdo něco počítá, a snaží se dělat totéž. V předškolním věku má počítání znaky názorného, intuitivního myšlení, které je vázáno na jeden aspekt situace, objasňuje Vágnerová chápání počtu předškolními dětmi (2012, s. 195). Děti znají názvy čísel, ale plně nechápou podstatu numerického pojmu, tj. co číselné označení znamená. Rozlišují jen základní kategorie: málo či hodně, vědí, že při přidání se počet zvyšuje a po ubrání klesá. Děti berou číslo jako vlastnost objektu. Rozumí již numerické rovnosti, která vyjadřuje, že počet je vždy stejný, např. dva psi, dva míče. Mladší děti posuzují množství vizuálně, tj. percepčním odhadem a to pouze malé množiny o 4 – 5 jednotkách. K integraci vizuálního odhadu a počítání prvků množiny dochází postupně až mezi 4. a 6. rokem. Předškolní děti většinou umějí z paměti základní číselnou řadu, ale plně nechápou význam jednotlivých čísel a logiku jejich řazení a přeskakují nebo vynechávají čísla v řadě. Na konci předškolního období pochopí, že počítat znamená přiřazovat prvky číselné řady k jednotlivým objektům, doplňuje Vágnerová chápání počtu v předškolním věku. (2012, s. 196 – 197).

2.1.3.3 Vývoj verbálních schopností

V období mezi třetím a šestým rokem dochází k rozvoji verbálních schopností a zkvalitňování řečových dovedností. Vágnerová (2012, s. 214 – 217) při charakteristice vývoje verbálních schopností předškolních dětí uvádí, že jazyk je chápán a používán na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů. Verbální kompetence dítěte se zdokonalují v obsahu i formě. Děti je rozvíjejí především v komunikaci s dospělými, mohou je ovlivnit i média a komunikace s vrstevníky. Novým slovům se učí v rámci daného kontextu. Otázky typu „Proč?“ a „Jak?“ mají význam nejen pro obohacení znalostí a dětského slovníku, ale také pro rozvoj vyjadřování. Děti se tím učí rozumět komplexnějším vztahům mezi objekty a situacemi a zároveň používat příslušné slovní výrazy, jako jsou příslovce, spojky, předložky. Při komunikaci s dospělými, popř. se staršími dětmi, se předškoláci učí různým způsobům vyjádření a napodobují jejich projev. Nápodoba verbálního vyjadřování má selektivní charakter, děti nepřejímají všechno, co slyší. V rámci komunikace si děti osvojují gramatická pravidla. Z hlediska rozvoje poznávacích procesů je významnou složkou vývoj tzv. egocentrické řeči, kdy si dítě povídá pro sebe, nahlas komentuje svou činnost. Egocentrická řeč se nemusí přizpůsobovat komunikačnímu partnerovi a brát ohled na běžná komunikační pravidla. Je řečí pro sebe, ta posluchače nehledá a nepotřebuje. Je zkratkovitá, dítě si povídá pro sebe, bez ohledu na jiné, a proto nemusí říkat všechno. Postupně přechází na vnitřní řeč, která není artikulována. Může mít expresivní význam, tzn., že dítě slovně vyjadřuje své pocity bez ohledu na potencionální posluchače; regulační význam znamená, že dítě řídí své vlastní jednání, dává si pokyny; kognitivní význam, kdy egocentrická řeč funguje jako prostředek uvažování, verbální komentář usnadňuje zapamatování.

V průběhu předškolního období postupně mizí patlavost, tj. dyslálie, přetrvávají problémy jen s výslovností obtížnějších hlásek (r, ř, č), které se však postupně upravují. Větší řečové problémy bývají řešeny s logopedem, jak uvádí Šulová (2010, s. 16).

Rozvíjí se komunikační kompetence, předškoláci dovedou srozumitelným způsobem vyjádřit to, co potřebují a respektují většinu komunikačních pravidel. Jsou schopni diferencovat způsob komunikace, jinak mluví s dospělým a jinak s vrstevníkem či mladším dítětem. Pro dítě je ještě obtížná koordinace všech dílčích dovedností

potřebných pro komunikaci, jako je věnovat pozornost sdělení, brát v úvahu pohled komunikačního partnera na věc. Komunikační projev předškolních dětí může mít ještě formální nedostatky, např. ve výslovnosti, soudí Vágnerová (2012, s. 244 – 246).

2.1.3.4 Kresba, hra a pohádky v předškolním věku

Předškolní dítě vyjadřuje svůj vlastní názor na svět v kresbě, vyprávění nebo ve hře. Kresbu dítěte považuje Vágnerová (2012, s. 187 – 189) za neverbální symbolickou funkci, kdy dítě zobrazuje realitu tak, jak ji dítě chápe. V kresbě se odrážejí různé psychické procesy, jde např. o kognitivní přístup ke ztvárnění tématu, o celkovou úroveň jemné motoriky a senzomotorické koordinace, o schopnost vizuální percepce, resp. o soustředěnost na vizuomotorickou činnost. Projevuje se v ní typ temperamentu a emoční prožívání. Protože je kresba pojímána jako vyjádření názoru dítěte na zobrazovaný objekt, převažují v ní subjektivně důležité rysy nad reálnou podobou. Matějček (1994, In Vágnerová, 2012, s. 187) v této souvislosti stručně a výstižně říká, že *dítě kreslí to, co o objektu ví, co se mu na něm zdá důležité.*

Vývoj kresby prochází několika fázemi, od presymbolické, senzomotorické fáze, spadající ještě do batolecího období, kdy je pro dítě grafomotorická činnost, tj. čmárání, zajímavá sama o sobě, často víc než její výsledek; přes fázi přechodu na symbolickou úroveň, kdy se čmárání stává symbolem, je prostředkem k zobrazení reality. Grafomotorický produkt bývá dodatečně pojmenován na základě nějakého výrazného znaku. Ve třetí fázi primárního symbolického vyjádření dítě dovede uskutečnit úmysl a něco konkrétního zobrazit.

Dítě kreslí vše, co ho nějak zaujme, ale obecná sociální zaměřenost vede k tomu, že velmi často zobrazují lidi. Vývoj kresby lidské postavy má typický průběh, odráží celkový psychický rozvoj dítěte. Ve stadiu hlavonožce, asi ve 3 letech, má největší význam pro děti lidský obličej, který je důležitý při navazování sociálního kontaktu, proto se dítě soustředí na zobrazení hlavy a detailů obličeje. Významným prvkem jsou i končetiny, které jsou potřebné pro jakoukoli aktivitu. Ve druhém stadiu subjektivně fantazijního zpracování, resp. prelogického přístupu, 4 - 5 leté děti akcentují detaily, které jsou pro ně důležité, způsob jejich zobrazení nerespektuje realitu, např. průhledné kresby. Na konci předškolního období kresba přechází do stadia

realistického zobrazení, kdy dítě spíše kreslí, co vidí. Taková proměna je jedním z důkazů počínající dětské kognitivní decentrace. V tematické kresbě lze zjistit i způsob nazírání a postoj k určité skutečnosti, např. k rodinným vztahům či sebepojetí.

Obrázek 2.1 Vývoj kresby lidské postavy



Zdroj: [obrázek]. In VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-802-4621-531.

Hra je rovněž neverbální symbolickou funkcí. Je dalším způsobem vyjádření vlastní interpretace reality, postoje ke světu i k sobě samému. Symbolická hra slouží dítěti jako prostředek k vyrovnání s realitou, která je pro ně nějak zatěžující. Umožňuje mu, alespoň symbolicky, uspokojit přání, které ve skutečnosti splnit nelze. Dovoluje dítěti chovat se svobodně a přizpůsobit realitu, alespoň dočasně, svým představám, nachází přijatelné řešení situace, které nerozumělo. Ve hře je dítě volné a může problematickou skutečnost zpracovat, jak samo chce. Tematická hra „na něco“ slouží

k procvičování budoucích rolí i těch negativních. Při hře dítě může být samo dobré i zlé, naučí se tak vnímat i rozlišovat své pozitivní i negativní vlastnosti, vysvětluje význam hry pro předškolní období Marie Vágnerová (2012, s. 189 – 190).

Děti si v předškolním věku hrají na cokoliv – jejich repertoár může být už velmi bohatý a proměnlivý. Zdrojem poznatků a inspirace jsou pro ně ovšem dospělí lidé z jejich nejbližšího okruhu. Budou-li se tedy rodiče pozorně dívat na hru svých dětí, mohou v ní objevit své vlastní projevy, postoje, zvyky a zlozvyky, výchovatské přehmaty i své osobní ctnosti a nectnosti. Děti jsou upřímné a nastavují nám obvykle docela čisté zrcadlo, říká v poučení rodičům a vychovatelům Zdeněk Matějček (2005, s. 155).

Významnou úlohu v předškolním období připisuje hře i Hoskovcová (2006, s. 38 -40). Považuje ji za hlavní činnost předškolního dítěte. *Jedná se o bohatě rozrůzněnou a intenzivní hru, která je charakteristická tím, že přináší uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle. Dítě si při hře procvičuje tělesné funkce, zaměřuje se na konstrukci nových věcí, používá předmětů v přeneseném významu a přeměňuje svět podle své představy.*

Pohádky odpovídají typickému způsobu uvažování a prožívání předškolních dětí. Mají zjednodušený děj, řídí se pravidly. Skutečnost je jasná, srozumitelná, pohádkový svět má požadovanou strukturu a řád a dítěti se jeví jako bezpečný, protože se v něm snadno orientuje a lze se na něj spolehnout, zdůrazňuje význam pohádek Vágnerová (2012, s. 190 – 192). Pohádky pomáhají pochopit fungování skutečného světa, jsou abstrakcí obecných situací a vztahů. Jednotlivé postavy jsou jasně definovány: buď jsou dobré, nebo zlé. O tom není pochyb. Pohádky uspokojují potřebu dítěte ztotožnit se s hrdinou, který má problémy, ale nakonec prokáže svoje schopnosti nebo mu někdo pomůže, tím dítěti potvrzuje základní předpoklad, že svět a život není tak zlý, že mu lze důvěřovat. Pohádky uspokojují potřebu naděje, všechno nakonec dobře dopadne. Pohádky obsahují základní archetypy: mužský a ženský, personu stín, mladé a staré, a ukazují, jaký mají v lidském životě význam.

I Marek Herman (2008, s. 160 – 165) vidí důležitost pohádek v životě dítěte. Má k tomu několik důvodů. Sdělují dětem důležité poselství: to, čím se trápíš, a to, co řešíš, je normální a podobně to mají i ostatní. Neboj se, vydrž a zvládneš to. Pohádky poskytují

dětem prověřené návody starých generací. Malé dítě jim velmi dobře rozumí a na nevědomé bázi si dokáže dešifrovat všechna důležitá poselství. V pohádkách nacházejí děti odpovědi na otázky, se kterými si neví rady nebo je trápí. Při pohádce se děti učí strachovat a bát v bezpečném prostředí. Dítě dostává možnost navštívit jiný svět a v něm si bezpečně a „mimo sebe“ prožít strach, nenávisť, zlost a smutek. Pohádky tak umožní dítěti prožít si negativní emoce bez pocitu viny. Kdo by si nepřál, aby princ po tuhém boji usekl drakovi hlavu, a zachránil princeznu? Pokud pohádky vypráví nebo čte dítěti blízký člověk a činí tak pravidelně, rozvíjí se vzájemné vztahy mezi blízkými lidmi a vlídná atmosféra v rodině. Právě společné čtení pohádky večer před spaním může být jedním ze zdrojů pocitu bezpečí a lásky malého dítěte. Utváří se jeho přesvědčení - „sem patřím a je mi tu dobře“.

2.1.3.5 Emocní vývoj předškolních dětí

Vágnerová (2012, s. 219 – 223) v charakteristice emočního vývoje předškoláků uvádí, že *emoční prožívání má větší stabilitu a vyrovnanost, než bylo v batolecím věku. Předškoláci bývají častěji pozitivně naladěni, ubývá negativních emočních reakcí.* Většina prožitků je vázána na aktuální situaci, bývá spojena s momentálním uspokojením či neuspokojením. Postupně se rozvíjí emoční paměť, děti si dokážou vzpomenout na svoje dřívější pocity. Vztek a zlost již nejsou tak časté, zlostné reakce se objevují v kontaktu s vrstevníky nebo při kumulaci příkazů a zákazů, kdy je dítě frustrováno. Projevy strachu souvisí s rozvojem představivosti, děti si někdy vytvářejí imaginární bytosti či strašidla, jindy projevy strachu posiluje negativní zkušenost dítěte. Objevuje se smysl pro humor, schopnost bavit se navzájem vtipy. Je to projev důvěrnosti kamarádkého vztahu. Dítě se dokáže na něco těšit. Rozvíjí se emoční inteligence, kdy dítě začíná rozumět vlastním i komplexnějším emocím, jako je např. štěstí + pýcha současně. Začíná chápat příčiny různých emočních reakcí, uvědomuje si, jaké situace navozují určité pocity, což ovlivňuje jeho chování. Vzhledem k tomu, že předškolní děti svým emočním prožitkům lépe rozumějí, mohou je i snáze ovládat. Přinejmenším jsou k sobě kritičtější a vědí, co by neměly dělat. Předškolní děti se lépe orientují i v emocích jiných lidí. Rozvíjejí se i sebehodnotící emoce, předškoláci již dovedou prožívat hrdost na své kompetence nebo chování. Nově se objevuje i pocit viny, který je vázán na dosažení určitého stupně morálního uvažování. V předškolním

věku se rozvíjejí i vztahové emoce, pocit sounáležitosti i soucitu, usuzuje o emocích předškolního dítěte M. Vágnerová (2012, s. 218 -22).

2.1.3.6 Socializace dítěte

Socializace předškolního dítěte probíhá především v rodině, kde si dítě osvojuje základní normy chování, s nimiž se postupně ztotožňuje. Zatím je pro ně důležité především to, jak bude za jejich dodržení oceněno, uvádí Vágnerová (2000, s. 132).

V tomto věku se děti učí žádoucím způsobům chování. Rodiče slouží dítěti jako model různých rolí, jako vzor, s nímž se identifikují. V předškolním věku se uvolňuje vázanost na rodinu a dospělé a rozvíjí se aktivita dítěte, která mu umožňuje, aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině. Při výběru kamaráda převažuje důraz na shodu v oblasti potřeb a zájmů. V dětské skupině dochází postupně k diferenciaci rolí, dítě se učí soupeřit i spolupracovat. Posiluje se prosociální chování, které respektuje ostatní. Jedním z předpokladů jeho rozvoje je uspokojení potřeby jistoty a bezpečí, rozvoj prosociálního chování dítěte je závislý na úrovni kognitivních kompetencí a je výsledkem sociálního učení. Dodržování norem je motivováno systémem odměn a trestů. Předškolák dosahuje dalšího vývojového stupně, je schopen pociťovat vinu za nežádoucí chování, stručně charakterizuje socializaci předškolního dítěte Vágnerová (2000, s. 132 - 133).

Stejný náhled na socializaci dítěte v tomto období má i Hoskovcová (2006, s. 30 – 31), která uvádí, že v předškolním období zůstává nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci dítěte stále rodina. Dítě ovšem v tomto věku projevuje výrazný zájem o společnost druhých dětí a je schopné s nimi spolupracovat. Vrstevnická skupina je pro socializaci dítěte mimořádně důležitá. Do života dítěte vstupuje také instituce školky, která v naší kultuře zprostředkovává z velké části kontakt s vrstevníky, ale působí na dítě i specificky výchovně.

2.1.3.7 Sebepojetí předškolního dítěte

V předškolním věku je pro rozvoj sebepojetí důležitá možnost pronikat do širší společnosti a nějakým způsobem se zde uplatnit, říká Vágnerová (2012, s. 246). Sebepojetí je vázáno na způsob interpretace získaných poznatků a prožitků. Závisí na způsobu uvažování, ale je spojeno i s citovým prožíváním, resp. emočním

hodnocením vlastních projevů. Ovlivňuje je rozvoj poznávacích procesů dítěte. Předškoláci začínají chápat sebe sama jako subjekt, jsou si vědomi vlastní identity, jejíž součástí je tělové schéma. Dítě se pozná v zrcadle a orientuje se ve vlastním těle. Sebehodnocení dítěte je závislé na názoru jiných osob, předškolák nekriticky přejímá názor dospělých na sebe sama. U starších předškoláků je sebehodnocení ovlivněno zkušenostmi z kontaktu s vrstevníky, se kterými se dítě srovnává, rádo by bylo jako ti, kteří mu něčím imponují. Vlastní uvažování o sobě samém je ovlivněno egocentrismem a magičností uvažování. *Součástí sebepojetí předškolního dítěte jsou i všechny role, které má. Postupně nabývají na významu i ty, které přesahují rámec rodiny a vymezují jeho pozici v jiném sociálním prostředí, např. role žáka mateřské školy nebo kamaráda, příslušníka dětské skupiny. Tyto role potvrzují dosažení určitého postavení, které se odrazí i v sebepojetí. Takto prestižně je chápou i samy děti a jsou na ně obvykle hrdé,* uvádí Vágnerová (2012, s. 246 – 250).

Významnou součástí dětského sebepojetí je jeho genderová identita. V předškolním věku se rozvíjí obecné porozumění obsahu genderových stereotypů, které se projevují rozdílným chováním ve vrstevnické skupině. Děti rozumí sociálnímu pojetí ženské a mužské role, uvědomují si genderovou stálost a posuzují různé projevy z hlediska genderových norem. Starší předškoláci chápou význam genderu, akceptují jej i emočně. Jsou přesvědčeni o vyšší hodnotě vlastního genderu a identifikují se s rodičem stejného pohlaví, vysvětluje vývoj genderové identity Vágnerová (2012, s. 250 – 254).

2.1.4 Potřeby předškolního dítěte

Potřeba je základní složkou motivu; je jeho vnitřním orgánovým/osobnostním zdrojem, tek definuje potřebu Helus (2011, s. 128).

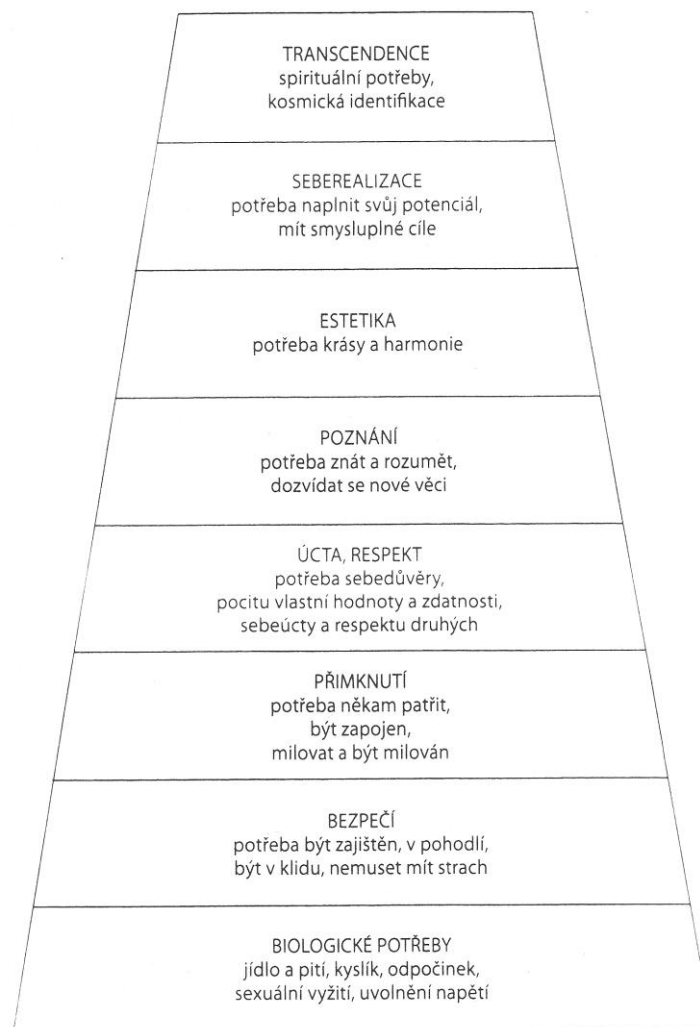
Ve stejném smyslu vymezuje potřebu i Vágnerová (2004, s. 168), která shledává potřebu jako aktuální motiv, který vzniká v závislosti vnitřních a vnějších podnětů. *Z hlediska vnitřního stavu je zdrojem motivu potřeba, která se stává impulsem k jednání. Z hlediska vnějšího prostředí může působit motivačně pobídka, tj. vnější podnět nazvaný icentiva, který vyvolává vznik potřeby a z ní vyplývajícího motivu.*

Mezi nejcitovanější diferenciací lidských potřeb patří koncepce hierarchického uspořádání potřeb A. Maslowa, který *uspořádal potřeby lidí podle jejich vývojové*

závislosti. Jeho teorie vychází z představy, že jednotlivé okruhy potřeb vytvářejí hierarchizovanou strukturu a že určité potřeby mají prioritu před ostatními, přibližuje Maslowovo pojetí potřeb Vágnerová (2004, s. 175).

V Maslowově hierarchické koncepci jsou potřeby uspořádány od *takzvaně nejnižších (nebo základních, výchozích), spjatých s fyziologickým stavem organismu, až po ty vyšší a nejvyšší, spjaté s mezilidskými vztahy jedince, jeho sociálním začleněním a tzv. transcendentním – úsilím dosahovat hodnot přesahující rámec osobních zájmů,* vysvětluje systém uspořádání potřeb A. Maslowa Zdeněk Helus (2011, s. 129).

Obrázek 2.2 Maslowova hierarchie potřeb



Zdroj: [obrázek]. In ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010, 208 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4731-339.

Jiří Langmeier a Zdeněk Matějček odvodili z výzkumu u dětí z dětských domovů svou představu základních psychických potřeb dítěte. Pojali je jako určitou obdobu potřeb biologických. *Tak jako existují životně důležité potřeby biologické (potrava, teplo, ochrana před úrazem apod.), které musí být plně uspokojeny, aby malé dítě mohlo vůbec přežít, jsou tu i základní životně důležité potřeby psychické, které musí být náležitě a v pravý čas uspokojovány, má-li se dítě vyvíjet v osobnost psychicky zdravou a zdatnou,* vysvětluje Z. Matějček východiska schématu základních psychických potřeb dítěte (1994, s. 37).

Zdeněk Matějček (1994, s. 37 - 38) uvádí schéma modelu potřeb předškolního dítěte:

1. *Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů. Takovým přívodem podnětů se organismu umožňuje, aby se „naladil“ na žádoucí úroveň aktivity. Pro člověka to znamená, že se nebude nudit ani, že nebude soustavně přetěžován.*
2. *Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech. Říkáme tomu „smysluplný svět“. Naplnění této potřeby umožňuje, aby se z podnětů, které k nám prostřednictvím všech našich smyslů přicházejí, staly zkušenosti, poznatky a pracovní strategie. Kdybychom totiž všechno dění ve svém okolí vnímali jen jako náhodné, vznikl by z toho chaos a ničemu bychom se nemohli naučit. Jde tedy o základní potřebu umožňující učení.*
3. *Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů. Náležité uspokojení této potřeby přináší dítěti pocit životní jistoty je podmínkou pro žádoucí vnitřní uspořádání jeho osobnosti.*
4. *Potřeby identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty. Z náležitého uspokojení této potřeby vychází zdravé vědomí vlastního já. Toto vědomí pak je dále podmínkou pro to, aby si člověk mohl na své vývojové dráze osvojit užitečné společenské role a stanovit si hodnotné cíle pro svá snažení.*
5. *Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy. Její uspokojení dává lidskému životu časové rozpětí, což přeloženo do psychologické řeči, znamená rozpětí mezi otevřením a uzavřením sudu, mezi nadějí a beznadějí, mezi životním rozletem a zoufalstvím.*

V základních psychických potřebách je určitý postup od jedničky ke čtyřce a pětce. Od potřeby nejobecnější a univerzální, jež platí pro celou živočišnou říši, jdeme výš k těm tvorům, kteří jsou schopni se učit, a dále k těm, kteří hledají bezpečí, až k těm,

kteří žijí ve společenstvích s hierarchickým uspořádáním společenských rolí – tedy od červů až k primátům. Naše pátá potřeba otevřené budoucnosti stojí na tomto žebříčku nejvýš. Je se vší pravděpodobností jen a jen lidská, dodává k vysvětlení uspořádání psychických potřeb dítěte Z. Matějček (1994, s. 38 – 39).

2.2 Rodina

2.2.1 Pojem rodina

Všechny definice pojmu rodina se v odborné literatuře téměř shodují, popř. překrývají nebo doplňují podle toho, kdo pojem rodina charakterizuje. Jiný úhel pohledu má právník, demograf či ekonom, jinak se dívá na rodinu psycholog, sociolog nebo pedagog. Všechna definování pojmu vymezují rodinu jako základní společenskou skupinu lidí s určitými vzájemnými vztahy.

Český právní řád definici rodiny neobsahuje, rodinu nebo její členy obecně neurčuje. Určitá vymezení jsou tak jen v některých zvláštních zákonech, které o rodině pojednávají, ale vždy jen pro vlastní účely příslušného právního předpisu, neobsahují tedy její obecně použitelnou definici.

Rodinné právo je právním odvětvím, které tradičně řadíme mezi soukromé právo, klasifikuje rodinné právo Gerloch (2007, s. 124 - 125). Lze jej vymezit jako soubor právních norem upravujících osobní a majetkové vztahy mezi členy rodiny, říká právní slovník (2009, s. 932).

Pramenem českého rodinného práva byl do konce minulého roku zákon o rodině č. 94/1963 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Zabýval se manželstvím, založením rodiny a výchovou dětí. Od 1. ledna 2014, v souvislosti s rekodifikací českého soukromého práva, bylo rodinné právo zahrnuto v novém občanském zákoníku – zákon č. 89/2012 Sb., ve znění pozdějších předpisů. V první obecné části zákon pouze stanoví, že *rodina, rodičovství a manželství požívají zvláštní zákonné ochrany* (§ 3 výše cit. zákona), přesto jednoznačnou definici rodiny opět neobsahuje. Zákon stanovuje, že hlavním účelem manželství je založení rodiny, řádná výchova dětí a vzájemná podpora a pomoc (§ 655 výše cit. zákona). Ustanovení zákona případně hovoří o *rodinném společenství* (§ 758 výše cit. zákona) či *rodinné domácnosti* (§ 743, výše cit. zákona).

Ve Slovníku českého práva (1995, s. 930) pod heslem rodina lze nalézt, že *rodina je příbuzenský svazek založený manželstvím. Zásadně zahrnuje rodiče a děti, jakož i vztahy mezi nimi.*

Rodina je vnímána jako velice křehká a zároveň velmi významná instituce již dlouho. Rodina má pro zdravý vývoj jedince nesmírný význam, plní v tomto kontextu široké spektrum funkcí a rolí, a proto je vnímána jako naprosto unikátní prostředí, zdůrazňuje jedinečnost rodiny M. Procházka (2012, s. 101). O obecném respektu k významu rodiny svědčí nepřímo i to, že ji společnost bere ve svou ochranu a vyjadřuje tento postoj formálně i fakticky v podobě zákona.

Hartl, Hartlová (2000, s. 512) v psychologickém slovníku charakterizují rodinu jako *společenskou skupinu spojenou manželstvím nebo pokrevními vztahy a odpovědností a vzájemnou pomocí.*

Velký sociologický slovník (1996, s. 940) vymezuje rodinu jako *původní a nejdůležitější společenskou skupinu a instituci, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, resp. socializace potomstva, ale i přenos kulturních vzorců a zachování kontinuity vývoje.*

Se sociologickou charakteristikou rodiny koresponduje i pedagogický náhled. Průcha (2009, s. 248) v pedagogickém slovníku definuje rodinu jako *nejstarší společenskou instituci. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu.*

Vágnerová (2012, s. 17) charakterizuje rodinu ve vztahu k dítěti: *rodina je nejvýznamnější sociální skupinou, která zásadním způsobem ovlivňuje psychický vývoj dítěte. Všichni členové rodiny jsou ve vzájemné interakci, vzájemně se ovlivňují a přizpůsobují, často neuvědoměle. Rodina dítěti individualizovaně a pro ni typickým způsobem zprostředkovává různé zkušenosti. Rodina je osobně významným prostředím, které by mělo sloužit jako citové zázemí, jako zdroj jistoty. Rodina dítě ovlivňuje biologicky i sociálně. Rodiče mají více či méně podobné dispozice jako děti a v závislostech na svých schopnostech je také vychovávají.*

Velmi výmluvnou charakteristiku rodiny nám předkládá Matějček (1998, In Vágnerová, 2012, s. 18): *Rodina je základní sociální skupinou, je spojena výlučností svých vztahů,*

soužitím, sdílením přítomnosti, společné aktivity, ale i očekáváním a plánováním společné budoucnosti.

A co by nám na otázku, co je to rodina, řeklo dítě samo, kdyby to dovedlo vyjádřit naší dospělou řečí? Musíme se ho ptát trochu oklikou, tj. psychologickými zkouškami a testy a psychologickým rozbořem jeho vlastních spontánních nebo navozených projevů. A co z pozorování vyplývá? Předně základní poznatek, že z hlediska dítěte nejsou vnější znaky rodiny příliš důležité. Rodinou pro dítě může a nemusí být situace, kdy se o ně stará jedna osoba nebo více osob, kdy jsou vzájemné svazky jedněch s druhými zákonem potvrzeny či nepotvrzeny, kdy děti jsou v péči takzvané vlastní či nevlastní atd., předkládá Matějček velmi důležité zjištění (1994, s. 15 – 16).

2.2.2 Obraz současné rodiny

Rodinu lze z hlediska její dominantní role pojmout jako strukturovaný celek, jehož smyslem, účelem i náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí, zdůrazňuje Plaňava (2000, In Procházka, 2012, s. 101). Rodinné prostředí je vždy spojeno s konkrétním prostorem, tento prostor rodina utváří, udržuje, v němž se rodina rozšiřuje a s průběhem času i mění. Tento model rodiny, tvořený rodiči, jejich dětmi, případně prarodiči, vykazuje stabilitu ve všech epochách vývoje lidstva a téměř ve všech společnostech. Můžeme jej proto bezpečně označit za základní článek lidské společnosti, soudí o rodinném prostředí Procházka (2012, s. 102 – 111) a dále vysvětluje, že postavení rodiny ve společnosti a její význam i pro jedince se opírá o fakt, že rodina naplňuje široké spektrum funkcí.

Biologicko – reprodukční funkce

Rodina je optimálním prostředím pro realizaci reprodukce lidského druhu. Narození dítěte dotváří smysl lidského života, dává mu nový rozměr a staví před člověka nové výzvy a cíle. Rodičovství je známkou dospělosti a zralosti osobnosti každého člověka.

Sociálně – ekonomická funkce

Hospodářský význam rodiny lze spatřovat v několika směrech. Navenek je rodina, z ekonomického hlediska se hovoří o domácnosti, významným spotřebitelem, ale též tvůrcem ekonomických hodnot. Rodiče pracují, jsou zaměstnanci či podnikateli, popř.

rozvíjejí rodinné podniky. Z vnitřního hlediska lze ekonomickou funkci rodiny vyjádřit jako schopnost zajistit ekonomické a sociální podmínky pro uspokojování potřeb svých členů.

Výchovná funkce

Jedním z hlavních účelů rodiny je výchovná péče o děti. Cílevědomé a záměrné snahy rodičů vedou k naplnění výchovné funkce rodiny, kdy jde o jedinečnou a neopakovatelnou příležitost předat svým potomkům hodnoty a normy společenského chování, vést je ke vzdělávání a k sebevýchově a stát se pro ně výchovným vzorem i oporou v situacích, kdy to budou sami potřebovat.

Socializační funkce

Rodina je prostředím, ve kterém se dítě učí přizpůsobovat se životu, osvojit si základní návyky a způsoby chování, jež jsou v dané společnosti běžné. Efektivní socializace dětem postupně umožní přejít z rodinného prostředí do širšího světa a úspěšně se v něm orientovat.

Emocionální funkce

Emocionální funkce bývá považována za velmi významnou a zároveň velmi ohroženou. Rodina je prostředím, které vytváří potřebné citové zázemí, sytí jedince pocitem lásky, dává mu prožít bezpečí, zažít životní jistoty. Žádné jiné prostředí nemá v tomto směru tak silný potenciál a zároveň nikde jinde nedojde při zmaření této role rodiny k tak velkým chybám. Kladné vztahy mezi všemi členy rodiny jsou důležitým předpokladem pro rozvoj emocionality člověka.

Helus (2007, s. 149 - 151) shledává rodinu významným stabilizátorem intimní mezilidské vzájemnosti – útočištěm domova. Posuzuje funkce rodiny vzhledem k dítěti jako závažný úkol rodiny vytvořit co nejpríznivější podmínky pro rozvoj osobnosti dětí, včetně jejich vzdělávací úspěšnosti:

- Rodina uspokojuje základní, primární potřeby dítěte v raných stádiích jeho života. Jde o uspokojování biopsychických potřeb dítěte, jako je jídlo, pití, pohyb, pohodlí

atd., i raných psychických potřeb bezpečí, pravidelného životního rytmu, lásky, přiměřeného množství a intenzity podnětů.

- Rodina uspokojuje velice závažnou potřebu organické přináležitosti dítěte, tj. potřebu domova, potřebu mít „svého člověka“. Je základem povědomí, že patřím do spolehlivých a láskyplných mezilidských vztahů a vkladem pro vytváření základní, tj. bazální, životní jistoty.
- Rodina skýtá dítěti již od nejútlejšího věku akční prostor, tzn. prostor pro jeho aktivní projev, činnou seberealizaci a součinnost s druhými.
- Rodina pozvolna uvádí dítě do vztahu k věcem rodinného vybavení – k zařízení domácnosti, přístrojům a nástrojům, předmětům hezkým a cenným. Vede dítě k tomu, aby tyto předměty chápalo jako hodnoty, které pro členy rodiny něco znamenají, a tudíž je máme podle určitých pravidel používat a udržovat v pořádku.
- Rodina výrazně určuje prvopočáteční prožitek sebe sama jako chlapce/dívky. Vkládá do tohoto sebepojetí genderový obsah a smysl. Napomáhají tomu vzory matky a otce, příp. babičky a dědečka, i zkušenosti se sourozencem.
- Rodina skýtá dítěti bezprostředně působící vzory a příklady. Dítě se učí empatii, učí se vidět v druhém člověku osobnost a samo jí touží být.
- Rodina v dítěti zakládá, upevňuje a dále rozvíjí vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty jako něčeho samozřejmého, co k životu patří.
- Rodina otevírá dítěti příležitost vejít do mezigeneračních vztahů a tím hlouběji proniknout do chápání lidí různého věku, různého založení, různého postavení.
- Prostřednictvím rodičů, prarodičů, starších sourozenců, příbuzných a přátel rodina navozuje v dítěti představu o širším okolí, o společnosti, o světě.
- Rodina je dětem a dospělým prostředím, kde se mohou svěřit, očekávat vyslechnutí, radu a pomoc – je útočištěm v situacích životní bezradnosti.

Řekneme - li podle Heluse (2007, s. 137) „současná rodina“, pak máme na mysli ty její rysy, kterými se liší od dřívější, která je dnes spíše výjimkou. Popisuje pět znaků současné rodiny:

1. Současná rodina je rodinou nukleární, skládá se z několika jejích členů tvořících její jádro a sdílejících intimní soužití.

2. Ono jádro tvoří manželská/partnerská dvojice, která je otcem a matkou svých dětí, popř. pečují o děti z předchozích vztahů muže či ženy.
3. Jde o rodinu dvougenerační, tvoří ji generace otce a matky a generace dětí.
4. Současná rodina je oproti rodině tradiční intimně vztahová, tedy fungující jako „soukromý prostor“.
5. Posledním znakem dnešní rodiny je privátní individualizace, což znamená možnost a nutnost rozhodovat se, volit, nést za své rozhodnutí zodpovědnost, poradit si sám se sebou.

Vlivem současných změn společnosti dochází k proměnám rodinného života, kdy dochází k novým jevům, kterými jsou, jak vyjmenovává Syslová (2012, s. 70):

- bilingvní manželství
- rodiny, které několikrát ve svém vývoji změny lokální kulturu
- rodiny, ve kterých kromě společných dětí žijí děti partnera, partnerky
- rodiny formálně nesezdané
- homosexuální páry pečující o děti
- neúplné rodiny vzniklé rozvodem, úmrtím
- rodiny od počátku monoparentální
- rozšiřuje se sociální, kulturní i náboženská různorodost rodin
- dochází k variabilitě hodnotového žebříčku jednotlivých rodin – od konzumního přístupu až po snahu žít ve shodě s přírodou

Dramatický pokles porodnosti, sňatečnosti, spojený s nárůstem rozvodovosti provází, jak pozoruje Helus (2007, s-142-3) i další přidružené jevy, které někteří badatelé považují za příznaky krize rodiny, která sebou přináší řadu problémů, na které zatím nejsme připraveni. Úlohu tradiční rodinu bude kompenzovat svět známých, přátel a kolegů, lidí vzájemně si vypomáhajících, skýtajících si oporu tam, kde tradiční opora rodinného zázemí už neexistuje. Budou tyto problémy ku prospěchu nové nastupující generace anebo uvrhnou do krizí a celoživotně je negativně poznamenají? Bohužel, na tyto otázky dnes nedokážeme jednoznačně odpovědět.

2.2.3 Výchova

Výchova

„Úkolem pravé výchovy není jen, abychom přiměli lidi konat dobré skutky, nýbrž, aby v nich nalézali i radost. Nejde jen o to, aby byli čistí, ale aby milovali čistotu, nejde jen o to, aby byli spravedliví, ale aby po spravedlnosti lačnili a žíznil.“

John Ruskin

Všechna definování či vymezení pojmu výchova ji charakterizují jako cílevědomou a záměrnou činnost s dosažením relativně trvalých pozitivních změn v rozvoji osobnosti vychovávaného člověka. Liší se v podílu vlivu vychovatele a v aktivitě vychovávaného jedince na dosažení výchovných cílů.

Běžně se výchova chápe jako záměrné působení rodičů, učitelů, vychovatelů a výchovných institucí na vychovávané, především děti a mládež. Rozumí se tím působení záměrné, cílevědomé, směřující k určitému výchovnému cíli – rozvinout v dítěti určité vlastnosti, názory, postoje, hodnotové orientace. Je to působení užívající určitých výchovných prostředků a metod, založených na zkušenostech, tradici, popřípadě i na vědeckých poznatcích. To vše se uvádí jako rozdíl výchovy od ostatních vlivů společenského prostředí – ty se chápou jako vlivy nezáměrné, nesoustavné, bez určitých cílů a metod. Ve skutečnosti jsou rozdíly relativní. Některé vlivy prostředí mohou sledovat výchovné cíle (např. některé rozhlasové a televizní pořady) a užívat zdůvodněných prostředků a metod, zatímco výchova v rodině i ve škole nemusí vždy plně sledovat určitý výchovný cíl, může postupovat spíše nahodile než podle propracovaného metodického postupu, vysvětluje pojem výchova Čáp, Mareš (2007, s. 247).

Psychologický slovník (Hartl, Hartová, 2004, s. 680) vymezuje výchovu jako záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury apod.

Výchova je jednou z forem utváření osobnosti, je cílevědomé a systematické. Cílem výchovy je dosažení změn v osobnosti recipienta v jeho chování, a to změn trvalejších. Cílem je tedy změna samotné osobnosti, její formování, charakterizuje pojem výchova

Pelikán (1995, s. 33). Dále uvádí (s. 45), že je nutné výchovu chápat jako proces, jako záměrné a cílevědomé vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každé osobnosti v souladu s jejími dispozicemi, ale i lidským posláním, to znamená hlubší poznání obecnějších zákonitostí formování osobnosti člověka.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 286) definuje výchovu jako proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Někteří autoři chápou výchovu jako plně řízený proces ovlivnění nehotového člověka pedagogem nebo institucí, naplněný snahou podřídit jej normám společnosti, ale i instituce (G. A. Lindner, R. Hubert). Jiní akcentují úlohu samotného vychovávaného jako subjektu vlastního formování a zvýrazňují podíl osobnosti na vlastním utváření (J. J. Rousseau, E. Key, C. Freinet). Třetí proud vychází při vymezení výchovy z interakce mezi pedagogem a žákem (D. S. Peters). Účinnost výchovy je závislá na míře interiorizace výchovných vlivů vychovávaným jedincem. Z moderního hlediska je výchova procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimuluje jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.

Současné pohledy na výchovu se utvářejí pod vlivem otázek, které se zaměřují na hledání širších souvislostí výchovy a na popis okolností, které ovlivňují účinnost výchovného působení, vysvětluje Procházka (2012, s. 94). Pokračuje definováním výchovy, které přináší reprezentivní Pedagogická encyklopedie (Průcha a kol., 2010) z pera J. Pelikána jako *proces záměrného a cílevědomého působení na vychovávaného, a to zejména cestou vytváření a ovlivňování podmínek pro rozvoj dětí a mladých lidí, pro jejich vlastní bytí se sebou samými, s druhými lidmi, se společenstvím, s přírodou*. Akcentovány jsou zde cesty nepřímého výchovného působení a velmi důležité je také porozumění faktorům, jež podmiňují rozvoj dětí a mládeže, dodává Miroslav Procházka.

2.2.4 Psychologické aspekty výchovných prostředků

Základním postojem pro vztahy a výchovu je respekt, dítěti jím pomáháme vyrůst v zodpovědného a kompetentního člověka s vysokými morálními hodnotami. Respektovat děti i dospělé znamená především dvě věci:

1. Chovat se k nim tak, aby to nezraňovalo jejich lidskou důstojnost. Základním vodítkem při tom je nedovolit si k nim nic, co nechceme, aby si oni dovolili k nám v duchu Kantova kategorického imperativu či Zlatého pravidla morálky.
2. Přijmout fakt, že se od nás mohou v mnoha věcech lišit, aniž by byli lepší nebo horší než my. Jsou prostě jiní a každý má právo na jedinečnost, na odlišnost od ostatních.

Existují respektující výchovné a komunikační postupy, kterými můžeme druhým sdělovat své oprávněné a smysluplné požadavky, řešit náročné situace, a když je to potřeba, tak i vyjadřovat svoji nelibost nebo se bránit. Jen respektem můžeme děti učit respektu. Tím přispíváme k rozvíjení a uspokojování potřeby sebeúcty, tj. vážit si sám sebe, přijímat se jako plnohodnotná lidská bytost, a ukazujeme dětem, jak vlastně má vypadat chování, které od nich vyžadujeme, zdůrazňuje Kopřiva (2008, s. 14) respektující partnerský přístup k dětem jako základní předpoklad výchovy.

K elementárním výchovným prostředkům patří kladení požadavků, tj. vydávání příkazů a zákazů, pravidel chování, norem apod., a kontrola jejich plnění. Požadavky, které jsou na dítě kladeny, jsou součástí rozsáhlého souboru požadavků kladených životem a prostředím. Výchovné požadavky v příznivém případě stimulují dítě k příznivému vývoji, rozvinutí osobnosti, zvládnutí životních požadavků a cílů. Při nedostatku požadavků se osobnost nevyvíjí, nebo se vyvíjí jen v malé míře. Příznivý vývoj osobnosti probíhá při požadavcích středních, které mírně překračují předpoklady jedince. Krajně vysoké požadavky působí nepříznivě na člověka, jeho psychosomatický stav a vývoj. Požadavky na výkon a na chování dítěte k jeho věku, dosaženému stupni rozvoje a individuálním možnostem. V dobře fungující rodině není nutno často vyslovovat požadavky, opakovat je. Děti se samy řídí těmi požadavky, které mají své pravidelné místo v denním či týdenním uspořádání. Vychovatelovy požadavky jsou podporovány souborem návyků, které si dítě již osvojilo. Roli zde hraje i autorita dospělého. Pokud ve vzájemných vztazích nedošlo k nepříznivým událostem, dítě

uznává větší zkušenost a kompetenci dospělého, vysvětluje problematiku kladení požadavků Čáp (2007, s. 250). Požadavky nestačí vytyčovat, důležitá je i kontrola jejich plnění. Pokud se nekontroluje, dítě přestává brát požadavky vážně, neřídí se jimi. Záleží i na způsobu kladení a kontroly požadavků, na zabarvení hlasu, mimice a gestikulace dospělého, na jeho emočním projevu.

Při sdělování požadavků je nutné šetřit slovy. Znamená to vyhnout se kázáním a litaniím a namísto nich používat jasné informace nebo já-výroky, vyjadřovat očekávání anebo použít dovednost „řici to dvěma nebo třemi slovy“, zdůrazňuje Kopřiva (2008, s. 266) použití principů efektivní, tj. respektující komunikace při kladení požadavků.

Vymezování hranic ve výchově považuje Kopřiva (2008, s. 13) za naprosto nezbytné. Když děti nemají jasné a pevné hranice, ztrácejí pocit bezpečí. Když zjišťují, že hranice někdy platí a jindy tak docela ne, vyvolává to v nich nejistotu a úzkost a odpovědí na to může být i agresivní chování. Hranice jsou tedy nutné, ale jde o to, jak je vytváříme. Jakými způsoby se stanovují pravidla chování? Jednou větou by se dalo říct tak, že máme vytvářet hranice nikoliv pro děti, ale s dětmi. Pravidla jsou trvalejšího charakteru a týkají se celého společenství. Na rozdíl od dohod, které jsou obvykle krátkodobější a týkají se určité podskupiny či dvojice lidí. Základní strategií při vytváření dohod a pravidel je popsat problém, který chceme vyřešit, a vyzvat ostatní ke spoluúčasti na jeho řešení. Zásadou při tom je dohodnout se na řešení přijatelným pro všechny. Občas je potřeba pravidla a dohody přezkoumat a upravit vzhledem k měnícím se možnostem, potřebám a přáním všech zúčastněných, soudí Kopřiva (2008, s. 236) technice vytváření pravidel.

K nejběžnějším výchovným prostředkům patří odměny a tresty. Je třeba si uvědomit, že rodič v roli vychovatele svým chováním rozhoduje o tom, že vytvoří podmínky pro chování dítěte, a tím tedy i pro možnou odměnu či trest a je za vědomý způsob výchovy zodpovědný, soudí Vaničková (2004, s. 22).

Když začneme mluvit o trestech, obvykle nás napadne nějaký ten pohlevek nebo domácí vězení, které jsme od svých rodičů dostali. Když myslíme na odměny, napadne nás třeba sáček bonbónů nebo nové kolo za vysvědčení. Obyčejně je to něco konkrétního, hmatatelného. Současně si představíme kamaráda, kterému pohlevek už

nebyl žádným trestem, a jiného, který se už tolik namlsal, že ho další dávka sladkostí nemohla přimět k tomu, aby domácí úkol nenaškrábal jeden jako druhý. Co je trestem či odměnou pro jednoho, nemusí jím být pro druhého. Co je tedy - psychologicky vzato - trest? Trest zajiště není to, co jsme si jako trest pro dítě vymysleli, ale to, co dítě jako trest prožívá. Onen nepříjemný, tísnivý, zahanbující, ponižující pocit, kterého bychom se chtěli, co nejdříve zbavit a kterému bychom se chtěli rozhodně pro příště vyhnout. Analogicky se můžeme ptát, co je odměna. Opět ne to, co jsme si jako odměnu vymysleli, ale co dítě jako odměnu přijímá. Onen příjemný povznášející pocit uspokojení, který bychom si rádi podrželi a který bychom si rádi znovu zopakovali, zcela srozumitelně vysvětluje Matějček (1994, s. 25) rozdíl mezi odměnou a trestem. Matějček předkládá několik „směrnic“, jak by se mělo s výchovnými prostředky zacházet (1994, s. 64):

- . Odměny a tresty by měly být přiměřené věku a osobnosti dítěte
- . Výchovné prostředky musí být dítěti srozumitelné
- . Soustava výchovných prostředků by měla být bohatá a členitá
- . V odměnách ani trestech se nemá přehánět
- . V jejich používání má být jistá důslednost

Jaká jsou rizika trestů ve výchově?

Kopřiva (2008, s. 121) zdůrazňuje, že trestání může poškodit emoční, sociální a morální vývoj. Trest nás učí, že mít moc je důležitější než chovat se správně. Největším rizikem trestů je přenášení mocenského modelu do dalších vztahů. Tresty mohou fungovat jako odpustky - za nesprávné chování je trestem „zaplaceno“ a pokud dítě nepříjemnost trestu snese, může se vlastně chovat dál tak, jak se chová, není udáván žádný důvod, proč by se mělo chovat správně. Nenaučí se tedy chovat správně, ale naučí se přijímat tresty. Tresty poškozují sebeúctu. Dítě si ze situace trestu, kdy cítí poniženost, zlost, nenávisť či křivdu, odvodí: *Asi za moc nestojím, když se ke mně takto chovají. Kdyby si mě vážili, nikdy by si to ke mně nedovolili.* Tresty poškozují vztahy. K těm, kteří nám opakovaně působí duševní, nebo tělesné příkoří si nedokážeme udržet dobrý vztah. Jde to přes pocity zklamání a nepochopení až podlomení nebo ztráty důvěry. Dítě se může být uzavřené a nekomunikovat, tedy přijmout roli oběti a

nechat sebou manipulovat. Nebo být neustále v opozici a vytvořit si návyk neustále bojovat, tzn. přijetí role nepřítele.

Nesprávné chování nemá zůstat nepovšimnuto, je třeba reagovat, pokud dochází k překračování hranic chování, k porušování pravidel a dohod. Čím tedy lze nahradit fyzické tresty, psychické tresty, tj. projevy negativních emocí, záporného emočního vztahu, kdy dospělý se zlobí, křičí, nemluví s dítětem apod.?¹ Namísto trestů nechat přiměřeně dopadnout důsledky nesprávného jednání. Tresty jsou zaměřeny na minulost, jsou odplatou za něco, co už se stalo. Přirozené důsledky jsou zaměřeny na přítomnost a budoucnost. Umožňují nám dát věci znovu do pořádku a stávat se kompetentnějšími. Ve jménu trestů klademe důraz na hledání viníka viníka (*Kdo to udělal?*), ve jménu přirozených důsledků mnohem více na řešení (*Co s tím uděláme?*). Za další prostředky náhrady trestu považujeme opatření, které může a nemusí dítěti vyhovovat, spoluúčast na řešení situace a náprava škody, vzájemnou dohodu a zpětnou pozitivní vazbu, která poskytuje dítěti informaci, že tak se už chová správně.

Rizika odměn a pochval ve výchově a co na jejich místo?

Nejpodstatnější charakteristikou odměny je nerovnocenný vztah dvou lidí. Při používání odměn vzniká závislost na odměně, dítě činnost vykonává pro odměnu či úplatek, ne pro její smysl. Jedná tedy podle vnější motivace. Alternativou k odměnám jako je věcný nebo peněžní dárek, sladkost nebo pochvala je uspořádat podmínky pro činnosti a chování dětí tak, aby mohly prožívat pozitivní přirozené důsledky svých činností nebo chování. Odměnou může být i oslava a dárek jako výraz přátelství, zájmu a lásky. Nelze jej spojovat s dobrým či špatným chováním dítěte. Alternativou k pochvalám jsou komunikační dovednosti pozitivní zpětná vazba nebo ocenění, kterým vyjadřujeme své uznání, poděkování, kdy souhrnně pojmenováváme vhodné chování dítěte.

¹ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-807-3672-737.

2.2.5 Výchovné styly a jejich vliv na rozvoj osobnosti dítěte

Způsob výchovy znamená celkovou interakci a komunikaci dospělých s dítětem. Projevuje se volbou a využitím výchovných prostředků, metod a postupů, tomu odpovídajícím prožíváním a chováním dítěte, které opět ovlivňuje prožívání a chování dospělého, vysvětluje pojem Čáp (1996, s. 135).

Způsob, jakým se lidé v rodině k sobě chovají, je patrně důležitější než „styl výchovy“, který rodiče víceméně vědomě přejímají, ale který je zastíněn jejich skutečným vztahem k dítěti i vzájemným manželským vztahem. Způsob interakce je ovšem určen vším tím, co si každý člen rodiny do ní přináší – rodiče ze své vlastní historie, dítě se svými vrozenými předpoklady, upozorňuje Langmeier (1983, s. 206).

Obdobně nahlíží na termín způsob, tedy styl výchovy i Čáp (2007, s. 303), který uvádí, že *způsob výchovy, popř. výchovný styl, vyčleňuje z vysoce složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty: zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se též volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně.*

Ke zkoumání způsobu výchovy přispěl K. Lewin, jak připomíná Čáp (2007, s. 303), který rozlišil tři výchovné styly:

- **Autokratický styl**, kdy vychovatel hodně rozkazuje, hrozí a přísně trestá, málo respektuje přání a potřeby dětí a poskytuje malý prostor pro samostatnost a iniciativu dítěte. Autokratické vedení vyvolává u dětí vyšší napětí, dráždivost, dominantnost a agresivitu k ostatním členům skupiny. Napětí dětí se oslabuje společným odporem k autoritě. Dítě je závislé na přítomnosti a dozoru autority. Děti jsou buď závislé, jsou submisivní, málo iniciativní až apatické, nebo jsou naopak agresivní a bouří se proti autoritám. Jsou závislé na pochvale dospělého a snaží se upoutat jeho pozornost.
- **Liberální styl**, ve kterém vychovatel řídí děti málo nebo vůbec ne. Neklade požadavky, a pokud vysloví požadavek, nekontroluje a nepožaduje jeho plnění. Děti nemají žádné hranice a necítí se bezpečně, jsou nejisté. Dětem málo pomáhá k vytyčení vlastních cílů.

- **Sociálně integrační styl**, jehož znaky jsou podpora iniciativy dítěte, málo příkazů, působení spíše příkladem než trestem a zákazem, prostor pro samostatné rozhodování, diskuse a rozhovory, podávání návrhů. Má lepší účinky jak v pracovních výsledcích, tak i v chování a kázni dětí, ve vztazích k vedoucímu i mezi dětmi navzájem, v rozvoji iniciativy. Děti jsou ochotny jednat podle rozumných požadavků. Je považován za optimální způsob výchovy.

Kopřiva (2008, s. 259) popisuje styly výchovy z hlediska vytváření norem a pravidel, podle toho, jaký druh norem a pravidel v nich existuje, kdo je vytváří a pro koho platí:

Autoritativní styl

- spíše než o pravidla jde o velké množství příkazů, zákazů a povinností
- určují je ti, co mají moc
- platí především pro ty, pomoc nemají

Lidé vychovávané tímto stylem, ve kterém převažují zákazy, příkazy, povinnosti, tresty a odměny, se chovají poslušně/neposlušně, tzn. že se bouří proti autoritám nebo se chovají mocensky, nikdy ne zodpovědně a s respektem. Při vyžadování poslušnosti, děti učíme nepřijímat zodpovědnost za své konání. Poslušný člověk se neumí rozhodnout, samostatně přemýšlet a je manipulovatelný. Vedením dítěte k poslušnosti ho učíme, že větší důležitost než obecné zákonitosti má rozhodnutí autority.

Anarchie (vše dovolující styl)

- nejasná pravidla a normy nebo jejich neexistence
- není jasné, kdo je určuje, vznikají nahodile
- nejsou závazná

Od úplné anarchie ve stylu laissez-faire (hl. heslo klasického liberalismu - nechte nás konat, vyjadřující hlavní zásadu, aby dění byla ponechána volnost) po umírněnější formy liberální výchovy. U jedinců vychovávaných tímto stylem nevzniká odpovědnost za své chování, ani návyky, ani povědomí, co je správné a co ne; dítě si dělá, co chce.

Demokratický styl

- který podporuje efektivní komunikace
- smysluplné normy a pravidla, které odrážejí skutečné potřeby společnosti, základních pravidel není mnoho
- vytvářejí je všichni členové společnosti, jsou výsledkem konsensu
- platí pro všechny

Děti jsou v tomto stylu vedené ke vzájemnému respektu, k úctě, ke spoluúčasti při řešení problémů, mají prostor pro samostatné rozhodování a svobodnou volbu a tím jsou vedeny k odpovědnosti za své chování. Dostává je jim pozitivní zpětné vazby a projevů uznání.

Studiem rodičovského chování se zjistilo, že existuje výrazná souvislost mezi způsoby rodičovské péče a následným chováním dítěte. Jeden z nejužitečnějších modelů pro utřídění stylů rodičovské péče v dětství popsali Maccobyová a Martin (1983). První dimenze je založena na kontrastu péče vyžadující/ovládající a péče nevyžadující/neovládající. Druhá dimenze proti sobě staví péči přijímající/reagující /na dítě orientovanou a péči odmítající/nereagující/orientovanou a rodiče. Tato dvě dimenze se vzájemně kombinují, a tak dávají čtyři odlišné vzorce chování v péči o děti, popisuje Fontana (1997, s. 23) styly rodičovské péče.

Tabulka 2-1 Styly péče (Maccoby, Martin 1983)

SCHÉMA 1.1 Styly péče o děti (Maccobyová, Martin, 1983)

	Přijímající Reagující Orientovaný na dítě	Odmítající Nereagující Orientovaný na rodiče
Vyžadující/ovládající Nevyžadující/neovládající	Autoritativní Shovívavý	Autoritářský Zanedbávající

Rodičovské způsoby chování spjaté s těmito styly péče o děti a jim odpovídající způsoby chování dítěte jsou shrnuty ve *schématu 1.2*.

SCHÉMA 1.2 Rodičovské styly a jejich důsledky

Rodičovský styl		Chování dítěte
	Autoritativní	
Vyžaduje od dětí, aby se chovaly rozumně a společensky na úrovni odpovídající jejich věku a schopnostem. Vřelý, pečující, vyznívá se na názory a city dítěte. Rodičovská rozhodnutí bývají dětem zdůvodňována.		Nezávislé, sebeprosazující, kamarádské vůči vrstevníkům, spolupracující vůči rodičům, spokojené, usilující o co nejlepší výkon, úspěšné.
	Autoritářský	
Prosazuje moc a ovládání bez vřelosti a bez oboustranné komunikace. Stanoví absolutní nároky. Vyžaduje poslušnost, úctu k autoritě a tradici a tvrdou práci.		Sklon k sociální izolaci. Postrádá spontaneitu. Dívky bývají závislé a bez snahy o dobrý výkon. Chlapci mívají sklon k agresivitě vůči vrstevníkům.
	Shovívavý	
Od dětí žádá málo. Přijímající, reagující a orientovaný na děti.		S převládajícím pozitivním a živým citovým laděním, avšak nezralé, neovládá své impulsy, postrádá přiměřenou společenskou odpovědnost a nedokáže spoléhat na sebe. Sklon k agresivitě.
	Zanedbávající	
Příliš zaměstnaný svými činnostmi, nezúčastněný na životě dětí, bez zájmu o to, čím se zabývají. Vyhýbá se oboustranné komunikaci a málo si všímá názorů nebo citů dítěte.		Se sklonem k náladovosti a s nedostatkem soustředění. Rozmařilé, neovládá své city a impulsy. Nestojí o školní výuku. Často chodí za školu a mívá sklon k požívání drog.

Zdroj: [Tabulka]. In FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 383 s. ISBN 80-717-8063-4.

K překonání nedostatků typologického přístupu slouží vyjádření způsobu výchovy modelem dvou dimenzí, nejčastěji se užívá, jak uvádí Čáp (2007, 305):

1. Dimenze emočního vztahu k dítěti: láska, kladný postoj – nepřátelství, záporný, chladný, zavrhuující postoj.
2. Dimenze řízení: autonomie, minimální řízení – přísná kontrola, maximální řízení.

Jejich kombinací je určen celkový způsob výchovy rodičů.

V současné době jde u nás o model devíti polí způsobu výchovy v rodině, jehož autorem je J. Čáp se svými spolupracovníky. Je to dimenzionální model způsobu výchovy v rodině a jeho působení na vývoj a rozvoj dítěte, na jeho vlastnosti i realizované činnosti. Jde tedy o model různých forem a způsobů výchovy, seznamuje Gillernová (2010, s. 190) s modelem způsobu výchovy současnosti.

Tabulka 2-2 Model devíti polí (Čáp, 1996)

Emoční vztah	Řízení			
	Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Záporný	1		2	3
Záporně-kladný	9			
Kladný	4	5	6	7
Extrémně kladný			8	

Pro každou z možných kombinací byly postupně zjišťovány více nebo méně odlišné znaky ve vývoji činností a osobnosti dětí i dospívajících, což umožnilo charakterizovat jednotlivá pole modelu (podle J. Čápa, 1996).

Pojďme si jednotlivá pole obecně, stručně a ilustrativně popsat jako určitou formu způsobu výchovy v rodině:

- 1 – Označuje v tradičním pojetí **autokratický** styl výchovy, pro který je charakteristické silné řízení se záporným emočním vztahem a množství požadavků bez výraznějšího akceptování potřeb a přání dítěte. Jde o **přísnou a málo laskavou výchovu** bezpodmínečně vyžadující plnění úkolů.
- 2 – Představuje **liberální** styl výchovy, bez požadavků a hranic a navíc s malým nebo nevýrazným zájmem o dítě.
- 3 – Je spojena s formou výchovy, ve které **záporný emoční vztah** (chladné citové vazby až odmítání) a **rozporné řízení**, tj. kladení mnoha požadavků s poskytováním volnosti, tvoří méně příznivé podmínky pro vývoj dítěte i vzájemných vztahů.
- 4 – Vymezuje výchovu **přísnou, a přitom laskavou** (dospělí kladou požadavky a nároky, ale s ohledem na možnosti a přání dítěte). Příznivě působí na děti i vzájemné vztahy.
- 5 – Představuje optimální formu výchovy se **vzájemným porozuměním** a výchovu bez extrému v řízení a kontrole dítěte, podpořenou jednoznačným přijímáním dítěte a jeho akceptováním.
- 6 – Označuje **laskavou výchovu** s řadou příznivých emočních vazeb otce a matky k dítěti, avšak **bez jasněji vymezených požadavků a hranic**.
- 7 – Poukazuje na **rozporné řízení** s množstvím požadavků, ale jejich malou nebo nedůslednou kontrolou, které je ovšem relativně vyváženo **kladným emočním vztahem**.
- 8 – Je tzv. **kamarádkou výchovou**, ve které převládá dobrovolné dodržování norem, protože se příznivě projevuje působení extrémně kladného emočního vztahu. Požadavkům, které jsou na dítě kladeny, dítě dobře rozumí, přijímá je za své a plní je bez nutnosti jejich kontroly. Cítí, že je bezpodmínečně přijímáno a akceptováno, že rodiče mnoho věcí dělají pro něj, a proto rádo plní různé úkoly ve prospěch celé rodiny, rodičům pro radost apod.
- 9 – Vymezuje výchovu **emočně rozpornou, případně ambivalentní**, se všemi důsledky tohoto méně příznivého rozporu.

Zdroj: [Tabulka]. In *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Editor Václav Mertin, Ilona Gillernová. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-807-3676-278.

Každé pole uvedeného modelu obecně vymezuje jednu z forem způsobu výchovy v rodině, která je více nebo méně kvalitativně odlišena od ostatních a do jisté míry svými charakteristikami poskytuje specifické podmínky pro vývoj dítěte. Ty však pochopitelně působí v kombinaci se všemi ostatními podmínkami jeho vývoje a rozvoje, popisuje model devíti polí způsobu výchovy Gillernová (2010, s. 191).

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem praktické části bakalářské práce je nahlédnout do názorů rodičů předškolních dětí na výchovu a porovnat tyto názory se stanovisky třídních učitelek MŠ na příkladu sedmi dětí z různého rodinného prostředí a dále také výzkumným šetřením zjistit, jaké postoje zaujímají rodiče předškolních dětí k výchově v rodině. Zkoumaným problémem je motivace rodičů předškolních dětí při volbě výchovného stylu, ve kterém vychovávají svoje dítě, případně děti. Jedná se o deskriptivní výzkumný problém, kdy zjišťujeme a popisujeme situaci, stav nebo výskyt jevu.

3.1.1 Výzkumné otázky

- **Jaké jsou rodičovské postoje, co ovlivňuje rodiče při volbě způsobu výchovy v rodině?**

Podotázky:

- . Jak dotazované osoby hodnotí výchovný vliv původní rodiny na utváření svého způsobu výchovy?
- . Jaké okolnosti zkoumané osoby budou vnímat jako důležité pro utvoření vlastního stylu výchovy?

- **Jaká je interakce rodičů a dětí, rodinná komunikace a emoční klima v rodině?**

Podotázky:

- . Jak lze u zapojených osob hodnotit kvalitu emočního vztahu k dítěti?
- . O jaké formě výchovného řízení hovoří zkoumané osoby?
- . Jaký je názor rodičů na vytváření a respektování hranic a pravidel při výchově dětí
- . Které výchovné metody rodiče upřednostňují?
- . Jak komentují respondenti vazbu svého výchovného působení na osobnostní vlastnosti svého dítěte?

3.2 Metodika

3.2.1 Kvalitativní výzkum

Cíl praktické části mé práce předurčoval způsob provedení výzkumného šetření, jímž je jím forma kvalitativního výzkumu, kterou Maňák a Švec (2004, In Skutil, 2011, s. 69) označují *různé přístupy ke zkoumání jevů, kdy do popředí nevstupuje kvantifikace dat, nýbrž jejich podrobná analýza.*

Významný metodolog Creswel (1998, In Hendl, 2005, s. 50) definuje kvalitativní výzkum jako *proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*

Hendl (2005, s. 57) je přesvědčen o síle kvalitativních dat, která *nespočívá v množství sledovaných lidí, ale ve schopnosti výzkumníka dobře poznat několik lidí v jejich kulturním kontextu. Testem kvalitativního výzkumu není odhalit zdánlivě nekonečnou rozmanitost jedinečných lidských bytostí, ale osvětlit život několika dobře vybraných lidí.*

3.2.1.1 Zakotvená teorie

Kvalitativní výzkumné šetření zahrnuje několik základních přístupů. Pro svou práci jsem zvolila přístup zakotvené teorie. Jak uvádějí Strauss, Corbin (1990, s. 23, In Hendl, 2005, s. 245) je zakotvená teorie odvozována v procesu zkoumání jevu. To znamená, že je objevována, rozvíjena, provizorně verifikována prostřednictvím sběru dat, které se týkají jevu a jejich následnou analýzou. Proto sběr dat, analýza a teorie mají stát ve vzájemném recipročním vztahu. Nezačíná se s teorií, jež se dokazuje, ale spíše se zkoumá vše, co se v této oblasti vynořuje.

3.2.1.2 Hlubkový rozhovor

Švaříček, Šedřová (2007, s. 159 - 60) zdůrazňují, že hlubkový rozhovor se neskládá pouze z rozhovoru samého a jeho přepisu. Celý proces získání dat prostřednictvím této metody sestává z výběru metody, přípravy rozhovoru, průběhu vlastního dotazování,

přepisu rozhovoru, reflexe rozhovoru, analýzy dat, sepsání výzkumné zprávy a její následné prezentace.

Chceme-li získat informace o názorech, postojích, záměrech, případně chceme-li se dozvědět, jak respondent rozumí určité situaci či jevu, je tou pravou metodou rozhovor usuzuje Ferjenčík (200, In Skutil, 2011, s. 89).

Skutil (2011, s. 89 - 91) připomíná výhody rozhovoru. Rozhovor umožňuje přímý kontakt výzkumníka se zkoumanou osobou, je možné při něm sledovat verbální i neverbální reakce respondenta, lze při něm získat osobní či důvěrné informace. Polostrukturovaný rozhovor je charakteristický tím, že se tazatel drží předem připravených otázek, ale průběžně reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta.

3.2.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor byl získán záměrně, s cílem dosáhnout předem daného rozložení určitých znaků ve výzkumném vzorku. Tvoří jej rodiny čtyř dívek a tří chlapců předškolního věku z různého rodinného prostředí. Oslovila jsem rodiče dětí ze své třídy městské mateřské školy, se kterou třetím rokem pracuji. Na jejich souhlas s účastí na tomto výzkumném šetření měl vliv především náš vzájemný přátelský vztah založený na respektu a důvěře, který je posilován po celou dobu naší spolupráce.

Na základě svého delšího pozorování chování dětí, jejich interakce s rodiči, sdělování prožitků dětí z rodinného života a předpokládaného výchovného stylu rodiny, jsem zvolila složení výzkumných osob. Vybrané rodiny se lišily věkovým složením členů, variabilitou sourozeneckých konstelací, vzděláním rodičů, ekonomickou situací rodiny a sociokulturní úrovní rodiny. Využila jsem nabízené zajímavé možnosti získat pro spoluúčast ve svém projektu rodiče dvojčat, konkrétně chlapce a dívky.

3.2.3 Analýza dat

Jak uvádí Hendl (2005, s. 223) při kvalitativní analýze jde o systematické nenumerické organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy. Kvalitativní data se vyznačují svou kontextualitou. Interpretace dat je doplňována plnými citacemi částí interview. Kvalitativní analýza je uměním zpracovat data smysluplným a užitečným způsobem a nalézt odpověď na položenou výzkumnou otázku.

Podrobná analýza rozhovorů s rodiči, staršími sourozenci předškolních dětí a třídní učitelkou mateřské školy tvoří základ mého výzkumného šetření. Ke sběru dat jsem použila metodu polostrukturovaného hloubkového rozhovoru s otevřenými otázkami. K zaznamenání odpovědí bylo využito diktafonu.

3.3 Realizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno oddělenými či společnými rozhovory s rodiči, s předškolními dětmi, jejich sourozenci a rozhovorem s třídní učitelkou MŠ, mojí kolegyní. Celkově se uskutečnilo 20 rozhovorů. Všichni dospělí respondenti, tj. rodiče a plnoletí starší sourozenci, byli seznámeni s tématem rozhovoru, účelem ke kterému bude použit a jeho přibližnou délkou. Respondenti byli ujištěni, že rozhovor bude samozřejmě anonymní a souhlasili s nahrávkou na diktafon. Předškoláky a sourozence navštěvující základní školu jsem vhodnou motivací vybídla ke společnému popovídání si o tom, co doma dělají, s kým a čím si doma nejraději hrají, jestli také doma s něčím rodičům pomáhají a zda někdy mamku nebo tatku zlobí. Před realizací rozhovorů s dětmi jsem získala svolení rodičů k jejich záznamu na diktafon. Rozhovory s rodiči i sourozenci předškoláků probíhaly v přirozeném domácím prostředí v odpoledních hodinách. Výzkumné šetření proběhlo formou důvěrných přátelských rozhovorů, respondenti mi poskytli autentické a vesměs pravdivé informace, mnohdy charakteru intimní zpovědi. Rozhovory s předškolními dětmi jsem uskutečnila v MŠ při ranních hrách nebo v době poledního odpočinku v klidné, přátelské a důvěrné atmosféře. Moje kolegyně, třídní učitelka dětských respondentů, mi poskytla neformální, zcela otevřený a upřímný rozhovor v MŠ v odpoledních hodinách. Pro náš rozhovor jsem zajistila klidné a ničím nerušené prostředí ve sborovně učitelek. Při rozhovorech se respondenti chovali vesměs nenuceně a přátelsky, pouze při návštěvě páté rodiny jsem vnímala jistou nervozitu rodičů, zejména matky a měla jsem pocit, že mi někdy neodpovídají zcela upřímně.

Prostřednictvím polostrukturovaného hloubkového rozhovoru jsem pokládala rodičům pět základních otázek, které byly doplňovány podle odpovědí a reakcí respondentů ještě sondážními otázkami (příloha č. 1). Pro předškoláky a jejich sourozence jsem si

připravila konkrétní otázky, které vyplývaly z okruhů otázek pro rodiče a byly formulovány přiměřeně věku (příloh č. 2). Své kolegyně jsem se dotazovala z hlediska dimenzionálních modelů způsobu výchovy dvěma základními otázkami, kterými jsem zjišťovala její názor na emoční vztah rodičů k dítěti a na formu jejich výchovného řízení dítěte. Všechny rozhovory jsem následně přepsala (příloha č. 3 - přepis rozhovoru s rodičem, příloha č. 4 – přepis rozhovoru s dítětem Výroky respondentů jsem znovu pozorně pročetla, zamýšlela se nad nimi a hledala vzájemné souvislosti a vztahy, které by mohly ovlivňovat interakci rodičů a dětí. Hledala jsem motivy vzájemného chování, ale i jeho důsledky. V informacích získaných rozhovory jsem pátrala po odpovědích na výzkumné otázky svého projektu. Výpovědi respondentů jsem porovnávala, vyhledávala společné, ale i rozdílné prvky, které by odpovídaly preferovanému výchovnému způsobu rodiny v porovnání s teoretickým základem problematiky výchovných stylů. Interpretaci dat jsem doplnila plnými citacemi částí interview, které byly něčím zajímavé, originální či překvapivé nebo potvrzovaly mé očekávání. Z podrobné analýzy výpovědí a jejich porovnávání či částečného zobecňování následně vplynuly jednak postoje rodičů k výchově dítěte v rodině, charakter vzájemné interakce rodičů a dětí, způsoby rodinné komunikace, ale i emoční klima rodiny a vliv různých faktorů na volbu způsobu rodinné výchovy tak, jak jsou jednotlivými respondenty vnímány. Výsledky jsou prezentovány na základě *dimenzionálního modelu způsobu výchovy, se kterým se v současné době pracuje* (Gillernová, 2010, s. 186).

Tabulka 3-1 obecná charakteristika dotazovaných rodin

RODINA	MUŽ		ŽENA	EKONOM. SITUACE	DĚTI	BYDLENÍ	FIN. SITUACE
1.	38/SŠ	ZAM.	37/SŠ	ZAM.	SYN, DCERA(9/6)	BYT-MĚSTO	USPOKJÍCÍ
2.	36/VŠ	ZAM.	34/VŠ	MD	SYN, DCERA(6/2)	RD-VESNICE	DOBRÁ
3.	45/SŠ	OSVČ	42/SŠ	OSVČ	DCERY(19/6)	RD-MĚSTO	DOBRÁ
4.	45/ŠS	ZAM.	43/VŠ	ZAM.	SYNOVÉ(19/5)	BYT-MĚSTO	PRŮMĚRNÁ
5.	40/ZŠ	OSVČ	32/ZŠ	V DOM.	DVOJČATA(S,D)(6)	BYT-MĚSTO	DOBRÁ
6.	45/SŠ	ZAM.	40/SŠ	ZAM.	SYN, DCERA(16/5)	BYT-MĚSTO	PŘIJATELNÁ

Zpracovala: Tesárková, 2014

3.4 Výsledky získané z rozhovorů

3.4.1 Faktory ovlivňující rodičovské postoje, způsob výchovy v rodině

3.4.1.1 Výchovný vliv původní rodiny rodičů na utváření způsobu výchovy svých dětí

Rodičovské postoje prodělávají dlouhý vývoj. Začátek je ve vlastní rodině a ve zkušenosti dítěte s vlastními rodiči. Rodičovské postoje mají dosti dobrodružnou cestu od svých pramenů kdesi hluboko ve vlastním dětství až do doby, kdy budou moci být uplatněny ve výchově vlastního dítěte. Jenomže nic se ze života neztrácí a co tam bylo během vývoje s láskou vloženo, to má velkou naději, že bude předáno i další generaci, uzavírá pojednání o rodičovských postojích Matějček (1996, s. 12).

Jak vnímali výchovu v původní rodině, bylo jedním z prvních okruhů otázek rozhovoru s respondenty – rodiči. Většina si vybavovala přátelský a láskyplný přístup svých rodičů, přestože je považovala za přísné vychovatele. Respondenti pociťovali zájem ze strany svých rodičů o to, co dělali, rodiče se jim věnovali podle svých časových možností a s ohledem na počet sourozenců.

Matka z druhé rodiny si vybavuje zájem rodičů o ni a její sourozence: *„To bylo trošku komplikovanější tím, že my jsme byly tři děti, takže bylo málo času na to, úplně jako se zajímat. Takže třeba mamka si s náma, nepamatuju si, že by si s náma hrála nebo tak. Ale jako věnovali se nám, prostě taky jsme chodili na procházky, jezdili na hory a na dovolený. Jako, když mohli, tak dali, co mohli...“* Otec z téže rodiny vzpomíná: *„Já jsem byl zase do devíti let jedináček, takže tam ta péče byla jako výrazně, výrazně vyšší, no...“*

Respondentka ze třetí rodiny si uvědomuje: *„Ano, myslím, že měli opravdový zájem a většinou mě i podporovali.“*

Otec dvojčat z páté rodiny si povzdychl: *„Hm, myslím, že jsme s bráchou tátu ani mámu ani moc nezajímali, ani to, co děláme a ani se moc nestarali, co bylo ve škole. To já, i když mám málo času, jsem pořád v práci, no, musím nějak uživit rodinu, tak já chci vědět, co se ve školce děje a chci dětem dopřát všechno, co se ve školce dělá. Však víte, koupil jsem jim nový brusle, aby s váma mohly chodit bruslit, a na to plavání jsem je taky dal.“*

Výpovědi rodičů ve všech dotazovaných rodinách se shodovali v tom, že doma platila pravidla chování, že měli nastavené hranice a dobře věděli, kam až mohou zajít. Všichni dotazovaní s výjimkou rodičů šesté rodiny uváděli, že doma museli poslouchat a že rodiče kontrolovali splnění příkazů a dodržování zákazů.

„Kde byly hranice, jsme věděli stoprocentně“, potvrzoval respondent první rodiny.

„No, tak v tehdejší době já si myslím, že to ještě bylo poměrně...no, žádná diktatura, ale jako mantinely a poměrně přísní to jako rodiče byli“, sděloval otec druhé rodiny. Jeho manželka dodala: *„My jsme taky musely poslouchat...tři děti, jinak by to asi mamka neovládla s taťkou. No, museli nám občas vyhrožovat“...(úsměv)*

„Rodiče kontrolovali dodržování zákazů, to ano, v tom byli celkem důslední. Ale mě ani moc nenapadlo, že když mám něco zakázané, abych to porušovala. Většinou jsem věděla, za co to mám...“, vzpomínala respondentka třetí rodiny.

V odpovědích na otázky, kterými jsem zjišťovala míru spoluúčasti na rozhodování věcí týkajících se dítěte, se respondenti ve výpovědích lišili. Od rodin, ve kterých rodiče za dítě ve všem rozhodovali po rodiny, kde se mohly děti na rozhodnutí podílet společně.

„No zase...v některých věcech si myslím, že jako to směřování k tomu, jak oni to měli namyšlený s náma, tak tam jakoby bylo. V některých věcech jsme měli volnost. Třeba některý věci jsme si mohli vybrat, i koníčky...a v některých jsme to dostali příkazem. Já jsem dostal atletiku příkazem. Chodil jsem, i když se mi tam nechtělo“, svěřil se mi respondent druhé rodiny.

„My jsme se s tátou bavili normálně, to jako..., já jsem se s ním bavil jako s kamarádem po tom, že jo, čím jsme byli starší. Ale furt rozhodovali oni, rodič furt rozhoduje, že jo...“, vypovídal otec první rodiny. *„U nás to spíš bylo, co rodiče řekli, jako že, ne že by nerespektovali náš názor, ale jak to mám říct... Ale spíš rozhodli. Myslím, že to bylo dřív jako jinak. Právě, že ta dnešní doba je taková jiná, trošičku, že my spíš s těma dětma se snažíme tak jako..., ne?“* Přidala jeho žena a pohledem žádala souhlas manžela, který jí přikyvoval. *„Jakoby víc, co oni chtějí a respektovat ty jejich potřeby, přání, než třeba to bylo za nás. Dřív ta doba byla jinačí..., rozhodně to, co si ty děti dovolej v dnešní době*

třeba k nám jakoby k rodičům, to my jsme si teda nemohli dovolit, jo, pokračovala žena. Manžel její slova potvrzoval: „ No to jsme si teda nemohli dovolit, je to určitě volnější“.

Naopak matka třetí rodiny uvedla: *„Spíš si myslím, že se mi snažili radit co a jak, ale nerozhodovali za mě.“*

Shovívavý úsměv vyvolala u dotazovaných otázka, jak je rodiče odměňovali a jak trestali. Respondent druhé rodiny mi řekl: *„Vlídnyým slovem tehdy. No materiální odměny to nebyly. No, maximálně člověk dostal kousek čokolády, nic drahého ani na to nebylo. Spíš mě pochválili.“* K trestům dodává: *„Nejhorší trest bylo, když se mnou nemluvili. To jako člověk nesl nejhůř, když s ním přestali rodiče mluvit, když jsem si to nemoh s nima vyřikat, to byl jako velký trest. Na zadek se to dalo přežít.“* Jeho manželka vzpomínala: *„Odměňovali mě tenkrát pochvalou, ústně. Já si ještě pamatuju, jak mi to dělalo dobře... (úsměv). No nebylo to častý, jako dneska se ty děti chválej až moc mi přijde, ale tenkrát to bylo opravdu výjimečně, to si člověk pamatuje až do dneška, ty situace, kdy byl člověk pochválen. A trest, no na zadek jsme třeba dostali. Víc bráchové, se mnou nebyly problémy, já jsem byla celkem hodné dítě.“*

Překvapilo mě, že si rodiče první rodiny zpočátku nemohli vybavit, jak je rodiče odměňovali. Návodnými otázkami jsem zjistila, že je rodiče někdy pochválili, někdy dostali drobný pamlsek. Co se týkalo trestů se mi otec výše uvedené rodiny svěřil: *„Tělesný tresty moc nefungovaly. On to vždycky odnes brácha, já jsem byl mladší...No, brácha dostal fyzickéj, já jsem dostal psychickéj“... „No u nás jsme taky vždycky dostaly, obě dvě...ale to si myslím, že teda je i teď. Protože, já mám kolikrát pocit, že po dobrým, jo, dneska se spíš razí jako spíš ty děti ne to..., nedat na p..., ale já si myslím, že kolikrát prostě třeba konkrétně u nás to prostě jinak nejde,“* upřímně konstatuje matka. *„No, největší trest bylo vždycky mlčení“*, pokračoval dál otec. *„To jako...táta se se mnou nebavil vůbec. Já jsem byl mazánek, ale když se mnou táta nemluvil, tak to bylo úplně hotovo...to si pamatuju do teďka.“* *„A to samý praktikuje manžel teď u nás doma,“* poznamenala jeho žena a pokračovala: *„..., že když F... něco vyvedl, když byl drzý, když to řeknu, tak, že samozřejmě dostal trest – nějaký zákaz, už si nevzpomínám - něco a manžel se pak s ním teda tejden nebavil“.* Slova manželky dokládají přenos vlastní zkušenosti manžela z jeho dětství pro výchovu svých dětí. Jak uvádí Gillernová (2010, s.

185), otec i matka si přinášejí zkušenosti pro výchovu dětí ze své původní rodiny. To, jak prožívali působení svých rodičů, do jisté míry determinuje jejich současné rodičovské chování. Například otec považuje za přiměřené, když své děti vychovává tak přísně, jak byl vychováván sám. Gillernová dále poznamenává, že je také možné, že jiný přísně vychovávaný otec bude ve výchově svých dětí postupovat extrémně opačně, aby se jeho děti vyhnuly nepříjemným prožitkům, které jemu způsobila taková přísná výchova. Druhou část výroku Gillnerové ilustruje chování otce páté rodiny, který podle výpovědi těžce snášel nezáměr rodičů: *„Prostě je nezajímalo, co děláme, co z nás bude. Taky to tak dopadlo. Brácha má opletačky se zákonem a synovec, ten do toho roste taky. Už teď si na něj všichni stěžují. To já nedovolím, aby takhle dopadly moje děti. Já chci, aby z nich něco bylo, něco pořádného, a proto se musej pořádně učit a teď chodit do školky a pak do školy.“*

Respondenti třetí a čtvrté rodiny shodně uvádějí, že je rodiče buď netrestali vůbec nebo jen nějakým zákazem či příkazem. Odměnou byla spíše slovní pochvala či projev uznání, občas sladkost. *„Jen výjimečně jsem dostávala nějaké drobné dárky, drahé vůbec ne, spíš to byla vždy slovní pochvala, zašli jsme třeba do cukrárny nebo mamka uvařila něco dobrého. Fyzické tresty se u nás moc nepěstovaly. Když jsem něco provedla, nesměla jsem třeba ven nebo jít někam, kam jsem chtěla nebo jsem si to musela odpracovat a víc pomáhat našim,“* svěřila se mi maminka třetí rodiny. Její manžel sice připustil výjimečný fyzický trest: *„Byl jsem kluk, tak jsem občas dostal za nějakou tu lumpárnu, když jsem si to zasloužil,“* ale víc vzpomínal na odměny rodičů: *„Naši mě odměňovali pochvalou, nějakým výletem, tím, že jsme společně něco podnikli.“* Strochou nostalgie dodal: *„Největší odměnou byl zájezd do tehdejší Jugoslávie za zvládnutí maturitní zkoušky...“* Osobní zkušenost z původních rodin při odměňování si dotazovaní rodiče přenášejí do vlastních rodin. Pro ilustraci připojuji odpovědi sester třetí rodiny. Dnes již dospělá dcera mi sdělila: *„Když se mi něco povede, mamka i taťka mě pochválí a určitě jsou na mě pyšní. Dárek dostávám jen ve výjimečných případech - jako byla třeba teď maturita a ten mi udělal mi velikou radost. Jinak ani dárky nepotřebuji, vím, že většinu věcí dělám hlavně pro sebe, tak jsem šťastná, když mě v mých rozhodnutích rodiče podporují a respektují je. Víc nepotřebuji. Když se mi něco nepovede, naši to tak moc neřeší, vědí, že to napravím. Když jsem něco*

provedla jako malá, občas jsem měla strach, co na to naši, podle toho, co to bylo. Ale teď se tomu už jen směju, když vím, jaké to byly prkotiny. Předškolačka na otázku když je hodná nebo se jí povede něco udělat, co na to mamka nebo taťka říkají, jestli jí pochválí, mi odpověděla: *„Jo, třeba to je krásný, to je supr, to se ti povedlo“*. Ptala jsem se jí, jestli dostane taky nějakou odměnu. Její odpověď: *„Jo, dostávám odměnku, třeba čokoládu.“* Na otázku a co když neposlechneš, něco provedeš nebo zlobíš, co rodiče dělají, řekla: *„Když neposlechnu, tak říkají, nech toho, nezlob a někdy začnou křičet“*. Ještě jsem chtěla vědět, jestli má někdy strach z reakce rodičů. Sdělila mi: *„Jo, bojím se, že se budou zlobit nebo že dostanu na zadek“*.

3.4.1.2 Okolnosti důležité pro vytvoření vlastního stylu výchovy zkoumaných osob

Způsob výchovy ovlivňují vlastnosti rodičů, jejich vzájemný vztah a osobní problémy. Například rodiče, kteří řeší vzájemně napjatý vztah, mohou projevat více negativních citových projevů vůči dítěti, jak vysvětluje Gillernová (2010, s. 185).

Všichni respondenti shodně a bez rozmýšlení považují rodinu, spokojenost a zdraví všech blízkých za nejdůležitější, na čem jim v životě záleží. Mohu doložit slovy otce druhé rodiny: *„ Já bych řekl, že rodina. Člověku se mění ty priority. Já si myslím, že od narození dětí, určitě je člověk mnohem víc orientovaný k rodině“*. Jeho žena s úsměvem doplňuje: *„Já bych řekla, že pro manžela je důležitá hodně práce, ale on to nepřizná. Ale já si myslím, že je úspěšný a tím, že je úspěšný, tak ho to baví a tak hodně i ta práce..., ale i doma“*...Manžel se s úsměvem ohradil: *„Ale domů ji netahám,“* žena souhlasila: *„Tak hrozný to není“*.

Z výpovědí jsem zjistila, že dotazovaní rodiče si uvědomují, že jejich osobnostní vlastnosti, zejména temperament, hrají roli při výchovné interakci s dítětem. Ve výzkumném souboru se lidé považovali za společenštější i za uzavřené. Někteří si uvědomovali změnu. *„Já jsem bývala společenská hodně, teď bych řekla, že jako s tím věkem, jak stárnu a tak nějak, jak se na člověka valí spousta starostí a všeho, tak se spíš jako uzavírám do sebe“*, přemýšlela o sobě žena z první rodiny. Rodiče druhé rodiny se vzájemně doplňovali: *„Je to zase změna,... je to rodinou.... Já si myslím, že dřív, než jsme měli děti, jsme rádi prostě šli mezi známý, protože doma nebylo co dělat.... Teď naopak*

se to změnilo.... spíš navštěvujeme babičky, když tak rodiny s dětmi.... Já mám pocit, že teď se to otočilo, že všichni navštěvují nás, tak se snažíme najít čas sami pro sebe.“

Celkově se dotazovaní rodiče považovali za spíše klidné lidi, ovšem připustili, že záleží na situaci, na míře únosnosti a celkové pohodě člověka. „Já si myslím, že jsem povahou klidnej, ale někdy, to se jako dokážu vytočit jako dobře“, míní respondent druhé rodiny. „Já taky se dlouho držím a někdy to bouchne. Taky myslím, že jsme oba klidní“, přitakává jeho manželka. „No nejsme žádný raplové“, doplňuje ji manžel.

Zajímavé bylo zjištění, že se snáze rozčílí mezi zkoumanými osobami ženy než muži. Matka čtvrté rodiny upřímně prohlásila: „*Někdy se rozčílím, že mě musí zákonitě klepnout pepka*“. Respondentka třetí rodiny uvažuje: „*Ale když už je všeho moc, tak vybuchnu a všechno musím vyventilovat. Nejčastěji slovně, ne křikem, ale pěkně „od plic“ nebo se odreaguji při nějaké práci*“.

Spokojeni ve vztahu s partnerem byli téměř všichni dotazovaní. Žena čtvrté rodiny s úsměvem hodnotila: „*Ano, spokojená jsem. Ale asi jako každý občas máte dojem, že byste partnera nejraději vystřelila někam hodně daleko*“. Dotazovaná žena z páté rodiny špitla stručnou odpověď, jako že ano. Při odpovědi mi uhýbala pohledem, takže se domnívám, že mi neodpověděla upřímně. Tuto reakci i odpověď jsem předpokládala, na základě svého pozorování vzájemných reakcí členů rodiny a chování ženy i dvojčat v přítomnosti otce.

Při rozhodování či řešení problémů téměř všichni rodiče uvedli, že hledají společná řešení, která si promýšlejí a jsou výsledkem vzájemné dohody. Pouze otec páté rodiny řekl, že on je ten, kdo doma musí vždy rozhodnout, protože je živitelem rodiny a manželka nepracuje, je v domácnosti, tudíž je jejím úkolem starat se o děti. Důvod, proč ženě nedovolí pracovat, mi však nesdělil.

3.4.1.3 Vnímání dítěte

Interaktivní charakter výchovy zdůrazňuje Gillernová (2010, s. 185), když připomíná, že *vlastnosti, zkušenosti a projevy vychovávaných dětí ovlivňují výchovné interakce v rodině. Například hyperaktivní dítě může být pro rodiče těžko zvládnutelným*

problémem, ale stejní rodiče zcela přiměřeně působí ve vztahu ke klidnému a vyrovnanému sourozenci.

Výpovědi rodičů ukazovaly, že jak matky, tak i otcové vnímají své dítě jako jedinečnou osobnost a že jej přijímají bez výhrad takové, jaké je. Celkem realisticky posuzovali vlastnosti i schopnosti svého dítěte.

Rodiče druhé rodiny hovoří o svém dítěti: *„Je aktivní, živel. Je často vzteklý, truceje, ...strašně už od dvou let a ještě to nepřestalo. Rád se často přitulí...to hodně...on je prostě technickej, zajímá ho technika, stroje, stavění. Všechno tohleto. Příroda ho až tak neláká. Se snažíme ho jako k přírodě vést, ale on je prostě...stroje, technika, no.... Já myslím, že má docela dobrý vyjadřovací schopnosti...Je komunikativní...Myslím si, že bude možná hudebně nadaný, protože rád zpívá i rád poslouchá hudbu, pořád si zpívá, při hře ho slyším. Na otázku, co dělá dítěti problémy, matka odpověděla: „Dodržování pravidel, poslouchání rodičů“. Otec dodává: „Možná taky sebedisciplína, něco se učit nebo poslouchat při tom. Myslím, že taky ještě zápasí s hrubší motorikou. Běhání, lezení a sporty, že mu trvá delší dobu, než si to osvojí, nějakou činnost.“*

Jedinečnost osobnosti svého dítěte si uvědomovali i rodiče šesté rodiny: *„ Je aktivní, živá, temperamentní. Ráda se přijde pomazlit. Je upovídaná a ráda maluje a kreslí. Dost často se snaží prosadit a vynutit si, co chce ona. Moc se jí poslouchat taky zrovna nechce, někdy je umíněná.“*

Maminka předškoláčky ze třetí rodiny usuzuje o své dcerce: *„ Přijde mi aktivní i zvědavá. Protože se doma pohybuje prakticky mezi třemi dospělými, snaží se samozřejmě prosadit taky svůj názor. Pak občas použije i vztek a trucování, aby prosadila svoje a zjišťuje, jestli to funguje. Je to mazlík. Má ráda fyzický kontakt, ráda se přitulí a pomazlí a já jsem moc ráda, že to tak je a užívám si to. Myslím, že ji baví vše, u čeho může hádat, zkoumat, taky má ráda fyzický pohyb, ale nějaký vyhraněný zájem o něco nepozoruji. Myslím, že dobře a ráda kreslí, hodně věcí si pamatuje a je šikovná pohybově. Spíš než o nadání bych mluvila o celkové šikovnosti.“* Jako problémovou oblast maminka viděla: *„Mám pocit, že celkem špatně nese případné neúspěchy. Nemyslím, že je to naše chyba jako rodičů, spíš mám pocit, že je občas velice náročná sama na sebe a snaží se vyrovnat starším a dospělým a nenechá si vysvětlit, že každý*

začátek je těžký a někdy trvá dlouho, než se něco povede. Jako rodič se ji snažím povzbuzovat a vysvětlovat, aby byla trpělivá, což se mi ne vždy daří.“

3.4.2 Kvalita emočního vztahu k dítěti

Rozhovory ukázaly, že všichni dotazovaní rodiče mají rádi své děti, převažuje kladný emoční vztah. Lišily se jeho projevy i to, jak emoční klima rodiny vnímají děti. Od respektujícího přístupu a pozitivní akceptace dítěte po menší schopnost rodičů dětem naslouchat a menší ochotu rodičů vykonávat společné činnosti až po projev nedostatečné podpory dítěte a malého fyzického kontaktu.

Gillernová (2010, s. 167 – 168) vysvětluje projevy kladného emočního vztahu rodičů k dítěti, který *se často projevuje (ale taky vytváří) vzájemnou komunikací, která probíhá v dobré pohodě. Děti si s dospělým povídají jako rovný s rovným, rády si s nimi hrají, vykonávají libovolnou společnou činnost. Společné činnosti jsou projevem příznivé emoční atmosféry, ale zároveň cestou, jak příznivé vztahy mezi dospělými a dětmi vytvářet a rozvíjet. Dále dospělý dokáže dítěti naslouchat, společně se smějí, vzájemně si pomáhají. Nechybí pohlazení či láskyplný dotyk. Dítě se setkává s povzbuzením a podporou v běžných i vážnějších starostech, dospělý jeho problémy nesnižuje. Dále považuje za nutnost akceptovat dítě takové, jaké je, což reprezentuje též důležitý projev kladného emočního vztahu dospělých. Znamená to přijmout dítě a výchovně působit na nepřiměřené projevy v jeho chování, ale neodmítat dítě jako takové.*

Humor a legrace jsou chováním společenským s kladným citovým nábojem a jako takové jsou tedy silou, která přispívá k soudržnosti i sounáležitosti. Můžeme se smát a dělat legraci jen tehdy, když jsme dokonale v bezpečí, když nás nic neohrožuje. A kdy to je? Nejspíše, když jsme mezi svými, mezi těmi, kdo nám rozumějí a na koho je spolehnoutí. Smát se společně představuje jakýsi vyšší stupeň komunikace. Je to něco, co jde nad dívání z očí do očí, nad dotyky...Jde o vzájemnost na vyšší úrovni, o vzájemné sdílení radosti,“ zdůrazňuje pozitivní roli společného smíchu rodičů a dětí Matějček (1994, s. 50 – 56).

Kladný emoční vztah s velkou mírou respektu, zájmu a empatie rodičů třetí rodiny ilustrovala jejich sdělení a potvrzovala to i zpětná vazba od předškoláčky i dnes, již dospělé sestry a učitelky MŠ. Rodiče projevují zájem o svoji dcerku, o všechny její

činnosti. Na otázku, jestli vědí, co má jejich dítě rádo, co ho zajímá, matka odpověděla: „*Snažím se s ní o všem bavit a myslím, že vím. Když váhám, zeptám se jí přímo.*“ Často si spolu hrají, hodně si spolu povídají, společně si zpívají. Plánují společné činnosti s ohledem na možnosti své dcerky, tj. věk, fyzické síly a často i na to, co by se jí líbilo. Obě dívky na otázku, jestli je doma veselo, odpovídaly shodně. Jejich sdělení, ale i vzájemné chování svědčí o pěkném sourozeneckém vztahu. Předškolačka řekla: „*Doma je veselo a nejvíc se směju s M..., to je starší ségra.*“ Ta potvrdila její výpověď: „*Určitě je doma veselo, pokud někdo zrovna neprudí. Nejvíce se nasměju s mladší nejlepší ségrou.*“ Rodiče souhlasili, že je u nich doma legrace. Matka bez rozmyšlení řekla: „*Každý den se něčemu spolu smějeme.*“ Otec na otázku, kdy se naposled spolu zasmáli, odpověděl: „*No, přeci dnes!*“ Často se rodiče ptají, co jejich dítě celý ve školce dělalo, jak se cítilo, jak se mělo. Příznivou emoční atmosféru rodiny, kladný citový vztah s velkým respektem a empatií rodičů vyzorovala i třídní učitelka předškolačky: „*Obě dvě holky mají rodiče hrozně rádi. No rodiče je milují, to je opravdu láska oboustranná, ale vřelá, nehraná, nefalešná, krásná. I ta rodina, to je prostě úžasný, jak tam fungují, jak prostě spolupracují všichni dohromady. Je to daný určitě i tím, že je tam velkej věkovej odstup dětí jo, ale zas je to takový, že jako bych řekla dobře vedený dítě. V... je úžasná osůbka, nádherně ji vychovávají a trošku tam je ten strach z jejich zdravotních problémů. Nicméně přesto není přeháněný. Radostné, pěkné loučení a přivítání s dítětem.*“ Kolegyně s úsměvem dodala: „*Třeba sem do třídy vběhla a mamka řekla a pusku nedostanu a co puska? A musela si přímo pro ni jít a říct si o ni.*“ Učitelka s neskrývaným obdivem shrnuje: „*Jestli bych měla mluvit o nějaké rodině, která je bezproblémová a funkční, tak je to tahleta. Úžasně v ní fungují vzájemné pěkné vztahy. Co si V... ponese do života, to bude mít to nejlepší, protože z tohohle rodinného prostředí musí být úplně ideální.*“

Poněkud komplikovanější vzájemný vztah jsem odtušila při návštěvě rodiny dvojčat i při pozorování reakcí dětí při příchodu do MŠ či odchodu z ní. Otec trval na společném rozhovoru s oběma rodiči současně. Matka při něm moc nemluvila, často uhýbala pohledem a jen přikyvovala manželovi hlavou. Otec přiznal, že se dětem moc nevěnuje z časových důvodů. Když je doma, snaží se dvojčata vychovávat. Pokud je potřeba, někdy na ně zvýší hlas, připustil i mírné tělesné tresty, ale ujišťoval mě, že se o děti

zajímá, že chce z dětí vychovat slušné lidi. Občas, když může, jedou na výlet. „Ale to víte, na nějaký to velký povídání s holkou ani s klukem já nemám čas. Já jsem od ráno do večera v práci, o to se musí postarat žena,“ sdělil mi otec. Kolegyně vnímá vztah rodičů ke dvojčatům: „Prazvláštní vztah, táta ten nemá čas. Chce pro děti to nejlepší, materiálně je zajistí, chce, aby se naučily co nejvíc, ale ať se hlavně stará školka. Vždycky, když děti byly nemocné, měl obavy, aby něco ve školce nezmeškaly, aby moc nechyběly a o něco nepřišly. Všechno jim chce dopřát, všechny kroužky by nejradši, angličtinu, plavání, bruslení, fotky si kupujou, to on jim dopřeje. Do toho jejich vzdělávání, to on by investoval, ale sám by pro to nebyl schopnej udělat jednak z časových důvodů a jednak taky z neznalosti. Na pokroky dětí se neptá, nezajímá se Je otázka, jak prostě oni s nima doma. On nemá čas a máma neví. Je nevýrazná, jakoby utlačovaná, plně se podřizuje otci. Matka, zaráží mě ta ledová, ta matka mě přijde zvláštní. Oba je určitě mají rádi. I ta matka je má ráda, ale neumí to projevit. Je zvláštní, jakoby neživotná a ty děti taky. Musí to zarazit každého, kdo něco o té naší trošku práci ví, že prostě to je nepřírozený, studený, mrazivý...Když je ráno přivede do MŠ, tak řekne ahoj Ch..., ahoj O..., monotónní, žádná pusa, žádný fyzický kontakt. Jako, když promluví ze záhrobí a děti jdou jak roboti ani jí neodpovědí. Ty děti se na ní ani nedívají. Odcházejí a matka chvíli tak jako kouká, takový trošku slabomyslný úsměv a nic a odchází. Nevýrazná, žádná empatie, žádná jiskra, nic tam není, ona ani tu mimiku nepoužívá. Tady ve školce jsou ty děti takový jakoby... Ch...se už trošku dovede prosadit, už ví, ale O...je bojácný, zaražený, pořád působí takovým dojmem. Všechno ho rozhodí, když něco, začne brečet, někdy se i počůrá. Bude to asi tím tátou. Má je rád, to jo, ale je na ně tvrdý. Ch... asi, že je holka, tak na ní táta nemá asi takový nároky jako na kluka. Bude jí brát jako holku, že má právo na city. Na kluka jde tvrdě až spartánsky, aby jako chlapa, tvrdý chlap, tvrdá výchova. Jenomže O.. je uzlík nervů...Kdo ví, jak tam u nich funguje ten jejich vztah. Máma je pod pantoflem. Kdo ví, jestli tam není i domácí násilí, vůbec by mě to nepřekvapilo. Pokud se dětem něco řeklo, když se O... něco nepovedlo, tak se rozbřečel a celý se klepal. Když se blížila doba, když měl jít domů, tak se i pokakal, vzpomeň si, dělal to i ve druháčku. Když poznal, že tady ve školce se nic neděje, že si to vysvětlíme, tak je možná tady radši, než doma. Možná je mu tady líp. Určitě se cítí bezpečně. Protože ví, že mu tady žádný násilí nehrozí. Ví, že žádný hubování, vždycky se všechno vyřeší v míru. Když si matka odpoledne pro děti přijde,

zase žádná radost, pusa, prostě nic. Děti jdou, bez úsměvu, jako by byly naprogramované. Matka jim většinou denně něco malého, malou čokoládu nebo sušenku přinese. To je to kupování, jako když se snaží dětem něco vynahradiť a myslím si, že víc straní O..., na kterýho je táta asi ještě přísnější, než na Ch...“ Obě děti naše předpoklady, moje i kolegyně, v rozhovorech potvrdily. Děvče se mi svěřilo, že si s ní někdy hraje mamka, jinak si hraje sama: *„Hraju si sama v pokojíčku, ale maminka se jde podívat, co já dělám. Maminka nemá taky čas a ani táta. Nejvíc na mě křičí táta a mamka taky někdy křičí.“* Její bratr se nejdříve nechtěl zapojit do rozhovoru. Až po ujištění, že o nic nejde, že si spolu budeme jen povídat o tom, co doma dělá, jak si doma hraje a že už jsem si s Ch...popovídala, byl ochoten spolupracovat. Sdělil mi, že si nejraději doma hraje s autíčky, většinou sám: *„Tatínek na mě někdy kouká, mamka někdy večer, než jdu spát, mi čte z časopisu pohádku. Táta moc ne, nemá čas, on celou dobu, přijde až večer. Někdy, mi říká, že mám bejt hodnější, jako Ch..., máma i táta to říká, táta křičí, furt, když něco dělám, mamka míň křičí.“* Obě děti se těšily, že brzy pojedou do ZOO a že v létě půjdou na koupaliště.

Vztah rodičů ke dvojčatům vykazuje znaky záporného emočního vztahu. Jak charakterizuje Gillernová (2010, s. 188) při tomto vztahu chybí projevy kladného emočního vztahu nebo je jich dítěti projevováno málo. Nezáleží na tom, zda se dospělí domnívají, že dítě dostatečně podporují, ale záleží především na tom, zda dítě vnímá jejich podporu jako dostatečnou. Rodiče nejednou nemají pro dítě čas, chybí empatie, pohlazení či láskyplný dotyk. Rodiče dítě málokdy pochválí, dobrý výkon považují za samozřejmost. Často je srovnávají s úspěšnějším sourozencem či jiným vrstevníkem. Dítě často trestají. Nezřídka je ironizují, což je pro dítě nesrozumitelné. Ironie do výchovy předškolních dětí nepatří, protože je mate a znejišťuje.

Dotazovaných respondentů jsem se ptala, jestli mají nějaké společné rituály nebo pravidelné oblíbené činnosti. Ve většině rodin se těší na večerní usínání. Rodiče i děti uvedli, že večer se bez pravidelné pohádky nebo povídání, když jsou děti ve svých postýlkách, neobejde. Potěšilo mě, že četba nebo vyprávění má v rodinách svoje pravidelné místo i čas a že rodiče pohádky, někdy i ukolébavky před spánkem považují za důležité.

Pro spoustu dětí je doba, kdy stočené do klubíčka v teplé postýlce poslouchá hlas svých rodičů, nejvzácnějším okamžikem dne, připomíná Howe a Griffey (1994, s. 65).

Značný význam pro celkový rozvoj osobnosti předškoláků spatřují odborníci, tedy psychologové i pedagogové, v pohádkách. Matějček (2005, s. 155 – 156) vidí nezastupitelnou roli pohádek právě v předškolním věku: *Předškolní věk, je-li vrcholnou dobou fantazie, je nutně i vrcholnou dobou pohádek. Jedno patří neodlučně k druhému.* Pohádky nejen dětem říkají, co by neměly dělat a čeho by se měly vyvarovat, a tím je nabádají k poslušnosti, ale vedou je také k dobrému, tedy umění něco obětovat pro druhé. Pomáhají dětem rozlišovat dobro, které je pak odměněno, a zlo, které je po zásluze potrestáno. Propagují vytrvalost a statečnost. V pohádkách se děti svým způsobem učí bát. Prožívají strach z pohádkových dějů v situaci dokonalého bezpečí – třeba mámě na klíně. Právě tato okolnost, tj. prožívání napětí a strachu při současném vnějším zajištění, znamená posilování psychické odolnosti dítěte, takže je přínosem ke zdravému vývoji jeho osobnosti.

Mile mě překvapil uspávací rituál první rodiny. Otec se svěřil, že pokud je večer doma, děti jeden po druhém mu skočí na záda a on je donese do postele. Matka mi vyprávěla, že večer si všichni vylezou nahoru na palandu a buď čte manžel, nebo starší bratr v rámci výuky, aby si procvičil čtení. Někdy, když má manžel noční, dětem pustí pohádku z CD. S úsměvem dodala: „*Děti vyžadují, aby jeden z nás, většinou chodím já, si za nimi vylezl a škrabal je na zádech. Jsme všichni v jedné posteli a já tam škrábu oba dva.*“

Hladivé rituály – neboli opakované vlídné a milé činnosti, kterými dítěti dodáváme pocit jistoty a bezpečí. Hladivé rituály upevňují jemné předivo vztahů, jsou zdrojem bezpečí a lásky, a to nejenom pro malé děti, zdůrazňuje význam rituálů Herman (2008, s. 119).

3.4.3 Forma výchovného řízení, hranice ve výchově z pohledu zkoumaných osob

Výchovné řízení představuje způsob kladení požadavků, úkolů, nároků a jejich kontrolu. Nabývá různých forem, od extrémně silného řízení, přes střední či rozporné, až ke krajně slabému, zdůrazňuje Gillernová (2010, s. 188). Při silném řízení dospělý mnoho přikazuje a zakazuje. Dítě má velmi omezený prostor pro samostatnost, iniciativu a vlastní rozhodování. Dospělý vše rozhoduje za dítě. Do podrobností pak

kontroluje plnění a dodržování příkazů či zákazů. Často požaduje od dítěte jen ty nejlepší výkony, a to bez ohledu na jeho možnosti. Děti mohou mít později problémy se samostatným rozhodováním nebo v dospívání s osamostatňováním a odpoutáváním se od autority dospělých, vysvětluje dále Gillernová.

Charakteristické znaky silného řízení jsem vyzorovala u páté rodiny. Z rozhovoru s otcem vyplynulo, že dětem často podrobně určuje, co mají dělat. V komunikaci s dítětem převažují příkazy a zákazy. Otec vždy vyžaduje, aby dítě poslechno. Svoje příkazy a zákazy důsledně kontroluje, jejich nedodržení přísně trestá, ať už slovně, ale připustil i tělesné tresty: *„No to víte, dám jim taky na zadek nebo nějakýho toho lepáka, aby si to příště rozmyslely, udělat, co jsem nařídil.“* V rozhovoru s dvojčaty obě děti potvrdily, že musí hned rodiče poslechnout a vyplnit příkaz či rozkaz, který si zejména otec důsledně zkontroluje. Chlapec mi sdělil: *„Musím uklízet hračky.... Táta se přijde podívat a musím je uklidit přesně, jak on chce.“* Děvče vyprávělo, že všechno musí udělat: *„Podle, jak maminka nebo táta řekne.“*

Učitelka MŠ posuzovala vedení dvojčat v rodině: *„Pravidla, co děti doma můžou, to oni budou mít a přísná. Děti musí poslouchat. Máma bude měkká, ale oni ve strachu z otce poslechnou. Zřejmě doma ta máma je slabá, asi taky je nemůže chránit před tím otcem. Snaží se, když ten chlap není doma, to vynahradiť oběma a kupuje si je různými pamlsky.“*

Diametrálně odlišnou formu výchovného řízení dítěte jsem vyzorovala ze vzájemné interakce rodičů a dítěte z rozhovorů šesté rodiny. Emoční vztah rodičů k dceři je určitě kladný, mají ji rádi a vidí se v ní. Chtějí vědět, co v MŠ dítě dělá, zajímají se o její pokroky. Sami rodiče uvedli, že už teď si s ní často „nevědí rady“. Děvče je středem rodiny a dělá si, co chce. V rodině nejsou nastavená pravidla chování a s rodiči i prarodiči dítě „cvičí“.

S rozhovoru s předškolačkou vyplynulo, že většinou hned neposlechne a pak se na ni rodiče rozkřiknou. Sama mi řekla: *„Většinou hračky nemusím sama uklízet, uklidí je mamka nebo tatka, většinou mamka to dělá sama a uklidí mi i oblečení. Maminku nebaví rozhodovat, rozhoduje děda, ale musí se poslouchat. Když zlobím, nesmím si hrát na počítači a máme takový pravidlo. Paní zubařka mi zakázala bonbóny, tak*

maminka řekla, že smím dva nebo jeden.“ Na otázku, co jí rodiče řeknou, když je hodná nebo se jí povede něco udělat, mi odpověděla: „Hodná M..., řeknou a pohladí mě, někdy dostanu lízátko nebo bonbóny.“ Zeptala jsem se, co rodiče dělají, když zlobí nebo něco provede, a dítě se mi svěřilo: „Když zlobím, tak rodiče řvou, mamka i tatka nebo bráška a většinou mi mamka dá na zadek, když hodně zlobím.“

Její starší bratr si myslí, že se o něj rodiče vždycky zajímali a dále zajímají a řekl mi: *„Rodiče na mě nekřičeli, pouze mě upozornili a já jsem poslechl, jsem hodnější než M..., myslím si, že rodiče si už zvykli, že to chvíli trvá, než poslechnu. Když se mi něco podaří, tak mě pochválí, když se mi něco nepovede, pomohou mi najít jiné řešení. Když jsem byl malý, bál jsem se, co na to rodiče řeknou, ale teď už je to něco trošku jinýho.“*

Kolegyně posuzovala jejich rodinnou výchovu: *„Rodiče ji mají rádi, protože je hezká a šikovná holka, ale ona toho zneužívá, jak je chytrá, tak brzo pochopila. Tak bych řekla, že je takovej malej domácí tyran, klasická ukáзка, která je prostě bude dlouho otravovat, až ty rodiče v zájmu klidu asi ustoupí, aby už prostě od ní měli pokoj. Tam asi hlava rodiny je ona, ona si diktuje, co se bude dělat. Je fakt, že oba rodiče jsou slabí vychovatelé, nedůslední, velice povolní. O pokroky dcery se zajímali, měli z nich radost, to určitě. Jsou si vědomi, že je chytrá, ale zároveň oba přiznávají, že jsou oba slabí a že si jsou vědomi nedostatků ve výchově. Vědí, že ona je hodně dominantní a že je dokáže přinutit k věcem, který oni nechtěj. Že si dokáže v tý rodině prostě prosadit svou.“*

Z rozhovoru vyplynulo, že rodiče srovnávali dceru se starším bratrem, který byl hodnější, klidnější. Ne zklamaně, ale uvědomují si rozdílnost svých dětí, že dcera je divoká, že je generál. Rodiče ji respektují a prostor pro samostatné rozhodování dítě má. *„Jsou ve výchově nedůslední a doma ji neumí poručit, to ne. Neposlechne napoprvé, ani napodruhé a někdy si postaví hlavu a je umíněná,“* doplnila moje kolegyně a pokračovala: *„Ona nejspíš doma rozhoduje a určuje pravidla rodičům.“* To ilustruje kresba začarované rodiny, o kterou jsem dívku požádala (příloha č. 5).

Dětská kresba je „královskou cestou“ k poznání dětské psychiky. Projevuje se v ní mimo jiné i typ temperamentu a emoční prožívání dítěte. V tematické kresbě lze také zjistit způsob nazírání a postoj k určité skutečnosti, např. k rodinným vztahům či sebepojetí.

Dítě má nakreslit obrázek, jako kdyby přišel kouzelník a každého z jeho rodiny začaroval do nějakého zvířete. Dítě si má vymyslet, jaké zvíře se na koho asi tak nejlépe hodí, popisuje zadání testu začarované rodiny Matějček (2005, s. 160).

Kresba začarované rodiny stimuluje ve větší míře symbolické zpracování postojů k vlastní rodině. Způsob proměny jednotlivých postav lze chápat jako určitou symboliku, jejíž význam je zašifrovaný a dítě si jej nemusí uvědomovat. Tímto způsobem je schopné sdělit informaci, kterou by jinak vyjádřit nedovedlo, popřípadě nechtělo, vysvětluje Vágnerová (2009, s. 307).

Zvířata jsou dětem blízká, dobře je znají a dokonce i ta, která nikdy neviděly, protože jim o nich vypovídají knihy, filmy, pohádky a bajky. Tradice připisuje zvířatům určitou symboliku: medvěd je hromotluk, páv je pyšný, opice chytrá, chameleon mění barvy. Vlastně je ten zvěřinec velmi lidský.... Ke zvířeti dítě zaujme citově zabarvený postoj, zvíře je nebo mu není sympatické. Např.: pes je věrný svému pánovi, ale také často bývá na vodítku, tzn. jeho samostatnost a nezávislost jsou relativní. Se psem se dá špatně zacházet, aniž by se postavil na odpor, a zároveň mu lze závidět pohlazení. Symbolický význam psa není tedy jednoznačný. Námět zvířete, které lidé hladí, buď psa nebo kočku, se často vyskytuje u malých dětí, jež se rády mazlí. Divoké šelmy a krvežíznivá zvířata, jako jsou vlci, krokodýli, tygři apod., obvykle vyjadřují obraz otce, kterého se dítě bojí. Divoká, dravá zvířata ukazují na agresivní city dítěte. Jsou-li zvířata domácí a důvěrně známá, symbolizují láskyplné ovzduší rodiny, zejména jde-li o kočky, u nich nezapomínáme na jejich ambivalentnost, tj. nezávislost a agresivitu. V rysech důvěrně známých přítulných zvířat se obvykle skrývá dítě samo, charakterizuje symboliku zvířat v dětské kresbě Davido (2001, s. 43 - 45).

Předškolačka nakreslila, jak vnímá vztahy ve své rodině (příloha č. 6):

- . Jako první nakreslila sebe – doprostřed a jako obrovskou žirafu, dala si na ní záležet. Je zde vidět její dominance, jak se doma vidí, když se nakreslila jako první a největší a nejdetailněji rozpracované zvíře – „*To jsem já, žirafa*“, řekla.
- . Jako druhou nakreslila mámu jako menší „*růžové prase*“ vpravo vedle žirafy.
- . „*Tatka je jelen*“, řekla a nakreslila ho jako jelena vlevo od sebe-žirafy.

- „Bráška je beruška“ řekla předškolačka a nakreslila bratra jako malou berušku nahoře nad žirafou – letí po obloze, ale má schovaná křídla.
- Do kresby rodiny zahrnula i prarodiče – oba dva nakreslila jako poletující malé motýly na obloze, vlevo dědu a vpravo babičku.
- Přikreslila jejich dům, slunce, oblohu a trávu.
- Kresba zvířat je vzhledem k věku velmi zdařilá. Grafický typ zvířecí figury je pro děti obtížný a dívka se úkolu tohoto hlediska zhostila velice dobře.
- Kresba je rovnoměrně rozložená, hlavní obsah kresby je nakreslen spíše dole.

Další obrázek, který mi druhý den po kresbě začarované rodiny sama přinesla jako překvapení, vyjadřoval, jak rozdílně vnímá existenci pravidel a hranic chování v MŠ a autoritu učitelek (příloha č. 9). V naší skupině dětí je už třetím rokem, ve třídě máme společně vytvořená, dohodnutá pravidla soužití, které dívka uznává a snaží se je dodržovat. Mohu říci, že jí imponuje naše „autorita“ učitelek, respektuje nás. Má k nám kladný citový vztah. Do MŠ chodí ráda a cítí se v ní dobře. Je veselá, ráda s námi i s dětmi komunikuje, aktivně se zapojuje do činností, ráda pomáhá p. učitelkám apod. Často ale musí vyvinout velké úsilí v sebeovládání, aby pravidla třídy neporušovala, ale chce být učitelkami oceňována a povzbuzována.

- Předškolačka mi nakreslila paní učitelky a sebe ve školce, jak pouštíme draka.
- K obrázku mi řekla, že jako první nakreslila paní učitelky - jsme obě stejně velké a až na malý rozdíl - barva vlasů a šatů jsme zobrazeny téměř jako identická dvojčata.
- Sebe nakreslila jako třetí a v podstatně menší velikosti, než se nakreslila při kresbě začarované rodiny – svědčí to o tom, že nás respektuje jako autoritu, přitom mohu říci, že k nám má kladný citový vztah – že nás má ráda a že do MŠ chodí ráda a cítí se v ní dobře. Je veselá, ráda s námi i s dětmi komunikuje, aktivně se zapojuje do činností, ráda pomáhá p. učitelkám apod. Myslím si, že to odráží naše nastavená pravidla v MŠ. Často musí vyvinout velké úsilí v sebeovládání, ale chce být učitelkami oceňována a povzbuzována.

Na obdobně slabé výchovné řízení lze usuzovat i ve druhé rodině. Slabé řízení, jak objasňuje Gillernová (2010, s. 189) *neklade dítěti požadavky nebo jen nepřiměřeně nízké a nekontroluje jejich plnění. Na jedné straně takové řízení umožňuje dítěti samostatnou činnost, projevovali a rozvíjení motivační a temperamentové aktivity, na druhé straně ponechává jedince bez stimulů k tomu, aby si vytyčoval cíle, aby usiloval o překonávání překážek, aby se rozvíjela jeho vytrvalost. Rodiče při slabém řízení a zároveň při působení příznivějších forem emočního vztahu mohou podléhat nevhodným přáním dítěte, mohou mu vytvářet tzv. skleníkové prostředí bez překážek.*

„Musíme mu to dost podrobně a opakovaně říkat, on je takový, jako ve svém světě. Mně přijde. Já mu prostě musím říct, teď si musíš oblíknout to, pak to. I když vím, že když se na to soustředí, to zvládne sám, ale má prostě svůj svět a pořád ho něco zajímá kolem. Otec pokračoval: „Jsou věci, který prostě musí příkazem dostat, teď se jí a teď se...to on by se jinak zařídil hodně podle svého. Dodržování příkazů se snažíme kontrolovat, ale asi taky ve všem důslední to nejsme,“ připustil otec a zamýšlel se dál: *„Nebo si to někdy něčím tak jako vylepší, já vím, člověk by měl být důsledný, když mu to jednou zakázal, že by měl...ale když teda vidí, že se jako snaží, tak povolí, no...Rodiče neočekávají, že dítě okamžitě poslechne: „No on právě neposlechne ani na podesátý, takže mu to opakuji, dokud neposlechne,“* přiznala matka. *„Vyžadujeme, ale ne vždycky s okamžitou odezvou,“* doplnil otec, *„Někdy ani nevnímá....Člověk něco přikazuje, pojď se najíst, pojď se najíst, on vůbec neodpovídá, něco si dělá a pak jenom pošeptá, měl bych tu zákusek...(lehké hvízdnutí otce)a už letí. On to slyší a vnímá, ale něco mu říká..“* Matka dodala: *„Aby neslyšel. Hodně to s náma hraje, no, zkusí to.“*

Třídní učitelka celou rodinu dobře zná. Všichni vytvářejí dítěti láskyplné prostředí: *„Očekávané dítě, velká radost, velká láska až přemíra lásky, přemíra ochrany. Když si vzpomenu, že jsem maminku viděla, když vezla tříletého H... na kočárku, tak mi šly oči v sloup...Nicméně on je zahrnovaný láskou a péčí i ze strany prarodičů, tety. Velkým zájmem o něj, o jeho osobu, je rozvíjená verbálně, rozumově. Ovšem s tím šla ruku v ruce ta ochranná až nadměrná péče, nepřiměřená věku. Pořád ten strach, aby si H... něco neudělal, aby se nezranil, aby se něco nepříhodovalo. Takže se prostě nerozvíjel tak, jak by měl.“*

Vysvětluje, že přístup rodičů, dítě stále ochraňovat, aby se mu něco nestalo, škodí přirozenému vývoji dítěte. Důsledkem je špatná pohybová koordinace, grafomotorika i mluva. „Myslím, že mu nedovolili přirozený pohyb, když bylo období lezení – pořád se držel, aby byl co nejvíc v bezpečí. Takže vlastně na úkor rozvoje. Přestože se mu rodiče věnujou a matka i babičky jsou pedagogové, jsou učitelky, tak by člověk očekával, že budou mít nějaké vědomosti o tom. Tak je zarážející, že u těhletech rodičů bych neočekávala, že tomu dítěti neumožní plnohodnotnej rozvoj, i po stránce pohybové.“

Rodiče, spíš matka si učitelkám stěžovala, že si s ním kolikrát neví rady. To je smutné, aby o tříletém dítěti řekl rodič - pedagog, že si s ním neví rady. Kolegyně doplnila: „Skutečně s nimi asi hodně „cvičil“ asi tím, jak byl zvyklý, že oni plní jeho přání. Tam se rozhodovalo vždycky s ním, on byl ke všemu a rodiče k tomu přihlíželi. On neměl žádný mantinely a byl přesvědčen o sobě, že je Bůh, že nad ním nikdo není a samozřejmě byl pro něj velkej šok, když přišel do školky a najednou byl jedním z mnoha a teď zjistil, že na to, že se všechno točí okolo něj, musí okamžitě zapomenout a že tady ty problémy skutečně ze začátku byly velké a myslím si, že si to i ten H... tady dost protrpěl...na začátku. Přesto, jak je inteligentní, tak se naučil jako žít, pochopil. Přijal naše pravidla a dneska můžeme říct, že je z něj šikovný, vyrovnaný předškolák. Přišel na to, že tady je to o spolupráci, o dělbě mezi dětmi a že nemůže se tady tak chovat, jak byl zvyklý z domova.“

O pokroky dítěte a jeho rozvoj rodiče vždy projevovali velký zájem. Do MŠ přicházel hezky, celkem nás to i překvapovalo, že přesto že měl těžký začátek, do školky chodil rád. Zřejmě proto, že najednou zjistil, že pokud dodržuje pravidla, může se dětmi i s námi dobře vycházet. Kolegyně usuzuje: „Sice musel projevovat velké sebeovládání, ale vlastně mu to imponovalo. Najednou tady byl někdo, kdo rozhodoval, dával všemu smysl a řád a za tu pochvalu on byl schopnej, aby byl pochválenej, aby nebyl jenom pořád haněnej, jo. Za to, aby dostal slovní pochvalu, jemu vůbec nešlo o nějakou materiální. Za to, že ho budeme chválit, za to on se dokázal skutečně ovládnout a zkrotit to svý a snažit se, nějaký ten úkol splnit. A ten pokrok je u něj úžasný.“ A rodiče, zejména matka nám učitelkám vyjadřovala upřímný vděk, protože si byla vědoma synovy změny. Syn pochopil a akceptoval, že jak v MŠ je jedním z mnoha tak i po narození mladší sestry pochopil, že je doma ještě někdo. Že jak tedy ve školce, tak i

doma, v rodině se jeho postavení změnilo. Z hýčkaného, výlučného jedináčka se najednou ocitá na druhé koleji. Dítě si prošlo dvěma velkými změnami, jak v MŠ, tak i v rodině. „*Docela se s tím popasoval statečně a je to určitě k jeho prospěchu a k rozvoji jeho osobnosti.*“ s úsměvem dodává kolegyně.

Přesto, že oba rodiče v rozhovoru uváděli, že se doma řídí určitými pravidly, já i moje kolegyně jsme vyzorovaly, že doma pravidla nastavena nejsou. „*Tam je problém v matce, je mírná a taťka je málokdy doma, je věčně služebně pryč i na delší dobu, takže to leží na matce. Ta, i když si je toho vědoma, ví to, tak asi tu důslednost, nemá tu sílu, aby byla důsledná, a ustoupí mu. A on ví, jak na ní samozřejmě, takže ta výchova není tak pevná, jako tady ve školce. My jsme mu neměly proč ustupovat a ani bysme mu neustoupily. Takže tady on zjistil, že to stejně nemá smysl, aby něco na nás zkoušel. Takže se s tím smířil a nakonec se z něj stal dobrý kluk. Věděl, že co mu projde doma, mu tady neprojde, to ne,*“ soudí o výchovném řízení dítěte třídní učitelka.

Při středním výchovném řízení dítěte rodiče kladou požadavky i kontrolují je, ale v přiměřené míře. Dítě má prostor pro své vlastní rozhodování a přijímání odpovědnosti. Učí se roli odpovědného člena rodiny a považuje pak za celkem samozřejmé dodržování pravidel i norem i v jiném prostředí, charakterizuje Gillernová (2010, s. 189) střední výchovné řízení dítěte. Z respondentů se nejvíce přiblížili tomuto výchovnému řízení rodiče třetí rodiny. Matka v rozhovoru uvedla, že pokud chce dítě něco dělat poprvé samo, tak mu řekne, jak to má udělat, což jí dítě většinou odmítne. Nechá ho tedy, a pokud dítě chce, poradí mu. Zákazy využije většinou v případech, kdy má strach, že si dcera může ublížit nebo něco rozbít. Užívá příkazy typu „uklidí si hračky, pojď se umýt“. Snaží se kontrolovat plnění příkazů, ale přiznala, že někdy úplně důsledná není. Na otázku, jestli očekává, že dítě okamžitě poslechne, odpověděla: „*Očekávám, že poslechne ihned v případech, kdy je to potřeba např. nevhodné chování na veřejnosti. Jinak jsem ale hodně trpělivá a často se stává, že dítěti svůj požadavek opakuji a někdy i několikrát.*“ Dává dítěti prostor pro spolurozhodování. Na otázku důvěry dítěti mi sdělila: „*Ano, důvěřuji, ale také občas prověřuji. Snažím se ji naučit, že např. lhaní a podvádění je věc, která se nedělá. Když ji při tom přistihnu, většinou ji slovně pokárám a snažím se jí vysvětlit, že by se jí také určitě nelíbilo, kdybych jí lhala, a že pokud se máme rádi, tak takové věci dělat nebudeme. Taky jí zdůrazňuji, že za mnou*

může přijít s jakýmkoliv problémem a že všechno se dá vyřešit i to špatné.“ Dále uvedla, že jsou s manželem většinou ve výchově dětí jednotní, vzájemně se podpoří, což dokládají i slova starší sestry: „Když jsem byla malá, někdy se za mě mamka přimluvila, když mě chtěl tatka potrestat. Teď už se to moc nestává, ale dřív stejně většinou skončila na straně tatky, protože se s ním nechtěla hádat. Často mi připadalo, že to bylo vždy dva na jednoho, to jako na mě.“ Existenci určitých pravidel chování mi matka potvrdila slovy: „Snažíme se nějaká pravidla dodržovat. Například, že mezi sebou nebudeme mluvit vulgárně a budeme se k sobě chovat slušně, budeme si říkat děkuji a prosím apod.. Musím ale přiznat, že někdy je to velice těžké vzhledem k tomu, že starší sourozenec s námi rodiči mluví spíše jako s kamarády a snaží se prosadit si svoje, což mladší dítě kopíruje a považuje to za normální. Víím, že i já jsem ke svému dítěti mnohem benevolentnější, než byli moji rodiče a jsem ochotná mu tolerovat mnohem více. Myslím, že na první dítě jsem byla o něco přísnější. Ve většině případů dcera respektuje hranice a ví, kam až může zajít. Pokud tyto hranice překročí, upozorním ji na to.“

K tomu, aby se dítě mohlo zdravě rozvíjet, potřebuje totiž jasná a srozumitelná pravidla a limity. Kde je jasná hranice, za kterou už dítě nesmí? Zákaz je napsán: dál se nesmí. Je to hranice, mantinel, který dítě potřebuje, aby se mohlo cítit bezpečně. Bez nastavených mantinelů se dítě bude cítit nepříjemně a nejistě. Udržet mantinely nám pomůže hlavně důslednost a vlídná neústupnost, zdůrazňuje nutnost hranic ve výchově Herman (2008, s. 118). Podle Gillernové (2010, s. 183) mají vztahy dospělých a dětí výrazně interaktivní charakter. Souhlasí s tím, že dítě potřebuje dospělé, kteří mu projevují lásku a ukazují hranice. Lásky, projevy porozumění a bezpodmínečného přijetí dítěte, stejně jako hranice, jež působení dospělých nabízí a poskytuje, jsou pro vývoj dítěte nesmírně důležité.

3.4.4 Užívání výchovných metod v dotazovaných rodinách

Hodnota výchovné odměny a trestu je pro každé dítě poněkud jiná v závislosti na jeho osobnosti a na situaci, za níž k výchovnému zásahu dochází. Přitom má ale každý vychovatel jakési povědomí, že mezi proviněním a trestem musí být určitá úměrnost, stejně jako mezi žádoucím chováním a odměnou. Na malé provinění malý trest, na

velké velký. Tato představa pomáhá vychovateli vytvářet si vlastní soustavu výchovných prostředků, upozorňuje Matějček (1994, s. 64).

Z rozhovorů s rodiči vyplynulo, že v dotazovaných rodinách upřednostňují při výchově svých dětí odměny, pochvaly, pozitivní zpětnou vazbu. Rodiče vyjadřují dítěti uznání a podporu. Pokud dítě trestají, užívají pokárání, podání informace o vhodnějším chování, ale mnozí se nezříkají ani zákazů. Někteří mi přiznali, že někdy na dítě zvýší hlas a použijí i malý tělesný trest.

Rodiče druhé rodiny mi sdělili, že jim je bližší raději dítě pochválit, odměnit. Matka v rozhovoru uvedla: *„Syn si žádá odměny dost často. Když se hezky nají, tak chce zákusek, sladkůstku, jak říká. To mu dáváme, sice nějaký menší věci, aby toho nebylo moc.“* Otec mi představil zajímavý nápad: *„Když hodně zlobil, tak jsme mu vyrobili Hodnoměr, takový měřák na odměny a tresty“* (příloha č. 10). Manželka doplňovala: *„To jsme byli chvíli beznadějní, ale fungovalo to tak trochu, asi pár měsíců (úsměv) a on se snažil. Potřebuje vidět, jak na tom je, mi přijde, jestli je hodnej nebo jestli zlobí.“* Otec dodal: *„Byla to pro něj taková soutěž. Vždycky říkal a můžem posunout, jo, když už jsem hodnej...“* Matka okomentovala: *„On potřebuje zpětnou vazbu, pak je třeba odměna, že se může kouknout na nějakou pohádku nebo může na počítač nebo, že toho přečtem víc před spaním. A také ho chválíme, říkáme, že máme radost, když se mu něco povede nebo, když je hodný.“* Při odpovědi na otázku, jaké užívají při výchově tresty, matka jmenovala: *„Zase zákaz televize, počítače nebo těch sladkostí.“* Otec doplnil: *„Dneska už se to vlastně nesmí, tak to ne, my ho fyzicky netrestáme.“* Manželka mu téměř skočila do řeči: *„Taky občas dostane (úsměv), je to jen malé plácnutí.“* *„No výchovná přes ruku nebo přes zadek musí přijít“*, přiznal manžel.

Rodiče první rodiny v rozhovoru uvedli: *„Když se jí něco povede, tak ji pochválíme, řekneme většinou, že je šikovná, já nevím nějakou čokoládku nebo nějaký „kokino“ - my tomu říkáme. Nezavedli jsme to, že bysme dětem kupovali dárky jen tak, to vůbec. Pouze příležitostně, když mají narozeniny, na vánoce. A taky nejsme pro nějaký velký dary, prostě hračku nějakou nebo tak.“* Dcera jejich slova potvrzovala: *„Pochválejí mě. Když budu hodná, tak mi něco dají, kokino a ještě nějakou hračku.“* K užívání trestů matka říkala: *„Trest, když tohle, tak dostanou jako na zadek, zase záleží, co udělají,*

přiměřeně.“ Její manžel přidal: „*To když trest jako okamžitéj, to musej fakt něco udělat. Třeba řeknu, neřvěte na chodbě a oni tam ječí, tak je hned líznu, ale není to rána...*“ Manželka přemýšlela o dalších trestech: „*Jinak když tak přijde ten zákaz, nebude tablet, počítač nebo televize. Dcera si dá říct, i když mě taky hned neposlechne, ale ve školce asi jo (pohledem si žádala o můj souhlas). S bratrem je to pořízení těžší, má problémy s autoritami, když to není po jeho, tak se vzteká a šprajcne.*“ Otec vyjasňuje: „*Těch zákazů tolik není.*“ Jejich dítě se mi svěřilo: „*Když zlobím, tak mi dávaj na p.... a mamka i tatka na mě křičí.*“

Citlivějšího způsobu užití výchovných metod jsem si všimla u třetí rodiny. Matka v rozhovoru sdělila: „*Dítě odměňujeme docela často. Když se mu něco povede, když mi s něčím pomůže, když je hodné. Snažím se ho často slovně chválit, dostává drobné sladkosti až po jídle, někdy mu koupím i malý dárek. To dělám hlavně tehdy, pokud musíme navštívit lékaře, který provede dítěti nějaké nepříjemné vyšetření nebo pro radost, když je nemocné.*“ Jako trest volí matka nejčastěji slovní pokárání a domluvu. Její manžel odměňuje dceru podle příležitosti a jako trest občas zvýší hlas. To dokazuje výpověď jejich starší dcery: „*Když jsem zlobila, tak tatka občas řval. Doslova. Ale on už je prostě takový.*“ Také předškolačka potvrzovala sdělení rodičů: „*Mamka nebo tatka mě pochválí, jo, a třeba řeknou to je krásný, to je supr, to se ti povedlo. Dostávám odměnku, třeba čokoládu. Mamka mi říká, že má velkou radost.*“ Ptala jsem se jí, co rodiče dělají, když zlobí nebo neposlechne a jestli se někdy bála, co se bude dít, když něco provedla. Její odpověď: „*Když neposlechnu tak říkají, nech toho, nezlob a někdy začnou křičet. Jo, někdy se bojím, že se budou zlobit nebo že dostanu na zadek.*“

Z rozhovoru s rodiči páté rodiny jsem zjistila, že otec bere poslušnost, správné chování a požadovaný výkon dvojčat za samozřejmost, kterou odmění jen ojediněle, sám uvedl: „*Sem tam dostanou něco dobrýho na zub. Ale to víte, nesmím je moc rozmazlovat.*“ Matka mlčela, ale jak už jsem dříve popisovala, drobnými pamlsky si děti kupuje a snaží se vyrovnávat přísnou a tvrdou výchovu otce. Při rozhovorech s dvojčaty, chlapec dlouho váhal, nemohl si na žádnou odměnu vzpomenout. Z jeho odpovědí na uzavřené otázky jsem se dozvěděla, že občas od matky dostane nějakou drobnou sladkost či malou hračku (autíčko). Jeho sestra mi řekla: „*Maminka mi řekne, jsi hodná a někdy dostanu lízátko, někdy i bonbóny.*“ K užívání trestů se otec vyjádřil: „*Někdy na ně*

zařvu, aby dali pokoj. Když to nepomůže, tak tam vlítnu a nějakou schytaj. Nebo jim taky zakážu sladkosti nebo televizi nebo kolo.“ Obě děti výpověď otce potvrdily. Chlapec se mi svěřil, že když zlobí, dostane na zadek a že na něj oba rodiče křičí. Děvče řeklo: „*Táta mě dá na zadeček mamka taky a taky na mě křičí, táta i maminka.*“ Obě dvě děti přiznaly strach z reakce rodičů, zejména otce, pokud neposlechnou či něco provedou.

3.4.5 Vazba výchovného působení respondentů a osobnost dítěte

V rozhovorech jsem položila rodičům otázku, jak by dítě chtěli vychovat a čeho chtějí výchovou u dítěte dosáhnout.

Rodiče druhé rodiny chtějí svého syna vychovat tak, aby byl samostatný, zodpovědný a spolehlivý, aby se ve světě neztratil. Matka upřesnila: „*Snažíme se u něj třeba tou chválou rozvíjet sebevědomí, protože to jsem třeba já s tím měla sama problémy, mě moc jako doma.....no, chválili, ale měla jsem pocit, že by měli víc (úsměv) a měla jsem problém se sebevědomím. A tak se snažím ho chválit, opravdu, mu to říkat, že je šikovnej a takhle, aby si věřil.*“ Otec doplnil: „*A podporovat zájem těch různých věcí, že si s ním prohlížíme ty encyklopedie a ty technický věci.*“ Jeho žena ještě dodala: „*O co má zájem, to se snažíme u něj rozvíjet. A pak ještě hodně zpíváme a hrajeme, koupili jsme si piano. Pouštíme mu hudbu, má rád hudbu. I jako jazykově - angličtinu začal dělat ve školce a ještě chodí na kroužek*“ (vl. pozn. matka učí AJ na ZŠ) Otec by ho rád rozvíjel po tělesné stránce, ale je si vědom synovy ne příliš dobré hrubé motoriky: „*Ten sport taky, ale nenásilně, koloběžka, kolo.....běhání na čas kolem baráku, v zimě lyžování.*“

V první rodině by chtěli vychovat slušné lidi. Otec rodiny upřesnil: „*Aby byla samostatná, dokázala se o sebe postarat, aby se z ní nestal feťák, když to řeknu blbě. Aby měla snahu se sebou něco udělat, snahu něco dokázat, aby měla svůj cíl, a ten si musí vybrat děti samy.*“ Jeho manželka dodala: „*Hlavně, aby byly v životě šťastný!*“

Téměř totožně mi odpověděla matka třetí rodiny: „*Tak, aby bylo v životě šťastné a spokojené. Chtěla bych, aby moje dítě nelhalo, bylo ohleduplné k ostatním, ale zároveň si dokázalo zdravě prosadit svůj názor. A bylo zodpovědné za svoje chování. Snažím se podporovat ho v tom, co ho baví a zajímá. Aby dokázalo přijít, když bude mít nějaký*

problém. Podat mu pomocnou ruku, budovat v něm důvěru ve mě, jako rodiče a postupně, tak jak poroste ho alespoň trochu připravit na životní realitu.“ Její manžel chce, aby z dcery vyrostl slušný člověk, který se může podívat všem do očí, aby byla čestná, spravedlivá, slušná a ostatním pomáhala. Svoji výchovou se otec u dívky snaží rozvíjet vše, co ji baví.

Cílem výchovného působení rodičů šesté rodiny by mělo být dítě vychované s láskou, které respektuje pravidla chování. Dceru se snaží rozvíjet všestranně.

Ve čtvrté rodině by rádi vychovali svého syna tak, aby z něj byl dobrý člověk. Aby se k rodičům stále rád vracel i se svoji rodinou. Vedou dítě ke slušnosti, čestnosti, samostatnosti, aby se umělo rozhodnout.

3.5 Diskuse a závěrečné shrnutí

Poznání rodiny, jejích výchovných interakcí probíhajících v prostředí, které dítě ovlivňuje nejvíce a které spoluvytváří jeho osobnost a pohled na sebe samého, je základní podmínkou dobré práce předškolního pedagoga. Proměna rodiny, stejně jako celé společnosti, s sebou přináší variabilitu sociálního, kulturního, ale i náboženského prostředí jednotlivých rodin. Orientace, poznání a především respektování různorodosti dnešních rodin patří k nejnáročnějším úkolům učitelky mateřské školy.

Tato bakalářská práce je zaměřena na výchovné styly, jejich charakteristické znaky i součásti a na vliv výchovných stylů na vývoj osobnosti dítěte. Její praktická část je věnována výzkumnému šetření, ve kterém byly zjišťovány projevy způsobu výchovy v rodině právě z hlediska dimenzionálních modelů způsobu výchovy. Za klíčový moment ve stylu rodičovské výchovy lze jednoznačně považovat, jak uvádí Gillernová (2010, s. 187 – 189), emoční vztah k dítěti. Je nutné však připomenout, že emoční vztah i výchovné řízení dítěte se v interakcích dospělých a dětí projevují společně. Významnou roli zde hrají oba činitelé, záleží právě na jejich kombinacích.

Domov dítěti předurčuje, zda dítě bude šťastné, vyrovnané a bude pociťovat bezpečí. Dítě potřebuje především lásku rodičů, která musí být upřímná a opravdová, ale musí ji dostatečně vnímat a prožívat. Každé dítě je jiné. Představuje jedinečnou bytost, a proto je nutné, aby jej rodiče bezpodmínečně přijímali a respektovali jeho osobnost. Aby to tak mohlo být, musí rodiče dítěti rozumět, musí se o ně zajímat, znát jeho potřeby, sny a přání. Nestačí dítě bezmezně milovat, to je málo. Pro správné směřování dítěte hraje významnou roli i to, jaké mají rodiče na dítě nároky, jak umí klást smysluplné požadavky i jakým způsobem kontrolují jejich plnění.

Hlubkovými polostrukturovanými rozhovory jsem u výzkumných osob zjišťovala, jaké jsou rodičovské postoje, co ovlivňovalo a jak se utváří jejich současný výchovný způsob. Zajímalo mě především emoční klima rodiny a forma výchovného řízení dětí. Při vnímání vzájemných vztahů rodičů a jejich předškolních dětí jsem si všímala způsobů rodinné komunikace. Zaměřila jsem se na postoje rodičů k vytváření a respektování hranic a pravidel při výchově. V rozhovorech jsem motivovala rodiče k zamýšlení nad výchovnými metodami, které užívají či upřednostňují. Chtěla jsem se od rodičů

dozvědět, jakým způsobem zaměřují svoji výchovu a jaké osobnostní vlastnosti chtějí u svého dítěte rozvíjet.

Svá zjištění jsem pro přehlednost uspořádala do tabulky, do které jsem ve výsledku zaznamenala odpovídající styl výchovy v konkrétní rodině. Vodítkem mi byly projevy způsobů výchovy v jednotlivých rodinách, které se účastnily tohoto šetření. Ty jsem porovnávala s charakteristickými znaky výchovných stylů rodiny uváděné v odborné literatuře.

Tabulka 3-2 přibližný styl výchovy v rodině

Rodina	Emoční vztah k dítěti	Výchovné řízení	Výchovný styl dle Čápa – pole číslo:	Výchovný styl dle Maccoby a Martin	Výchovný styl dle Kopřivy
1	kladný	slabé, rozporné	7/6	shovívavý	anarchie
2	kladný	slabé	6	shovívavý	anarchie
3	kladný	střední	5	autoritativní	demokratický
4	kladný	střední	5	autoritativní	demokratický
5	záporný	silné, rozporné	1/3	autoritářský	autoritativní
6	střední	slabé	6	shovívavý	anarchie

Zpracovala: Tesárková, 2014

Použitý vzorek respondentů umožnil vhled do současné rodiny vychovávající předškoláka, která žije převážně ve městě střední velikosti. Díky kvalitativnímu přístupu jsem mohla hlouběji proniknout do názorů rodičů na výchovu předškolních dětí. Osobní přátelský vzájemný vztah založený na respektu a vzájemné důvěře umožnil rodičům, kteří se zúčastnili rozhovorů, větší otevřenost. Odpovědi měly mnohdy charakter osobní zповědi někdy i intimního charakteru. Pro rozhovory byla přínosem přirozená komunikace, možnost obvyklého způsobu vyjadřování respondentů. Klidná, přátelská atmosféra rozhovorů s dospělými respondenty a staršími sourozenci v domácím prostředí, s předškoláky v bezpečí mateřské školy byla samozřejmostí. Zajímavé bylo sledovat a porovnávat odpovědi rodičů, starších sourozenců a předškoláků na otázky, kterými jsem zjišťovala názor rodičů, který jsem

srovnávala s tím, jak to vnímají a pociťují jejich děti. Většinou se odpovědi shodovaly, někdy se i lišily. To by mohlo rodičům poskytnout zpětnou vazbu. Téměř všichni dotazovaní rodiče projevili zájem o nahrávku rozhovoru s jejich dítětem.

Co ovlivňuje rodiče při volbě způsobu výchovy v rodině?

Z výsledků šetření vyplývá, že na způsob, jakým rodiče své děti vychovávají, má vliv několik faktorů. Určitě jsou to zkušenosti pro výchovu dětí, které si přenášejí do svého současného rodičovského chování z původní rodiny. Někdy si to rodič uvědomuje a chce či nechce vychovávat v souladu s prožitou zkušeností ze své orientační, tj. výchozí, rodiny. Toto označení rodiny, do níž se rodíme a vyrůstáme, užil Havlík (2011, s. 67). Rozhovory potvrdily, že způsob výchovy v rodině ovlivňují osobnostní vlastnosti rodičů, zejména jejich temperament, ale i jejich hodnotová orientace a celkový postoj k životu. Nemalý vliv na způsob výchovy ve zkoumaných rodinách mají osobnostní vlastnosti a projevy vychovávaných dětí i to, jak je vnímají jejich rodiče. Do stylů výchovy se promítají nepochybně sociokulturní podmínky rodiny, ale i celkový pohled, převážně mladé generace, na výchovu v současné době.

Jak lze u zapojených osob hodnotit kvalitu emočního vztahu k dítěti?

Rodina je především prostředí plné důvěrných vztahů lidí, kteří jsou si nejbližší. Představuje zázemí pro všechny její členy, kteří prožívají pocity přátelství, lásky, sympatie, jistoty a bezpečí. Charakteristickým znakem rodinné výchovy je podle Matějčka (1992, s. 29) vytváření hlubokých a trvalých citových vztahů mezi dítětem a jeho vychovatelem. Dítě potřebuje především lásku rodičů, která musí být upřímná a opravdová. Dítě ji musí dostatečně vnímat a prožívat. Nestačí dítě bezmezně milovat, to je málo. Každé dítě je jiné, představuje jedinečnou bytost, a proto je nutné, aby jej rodiče bezpodmínečně přijímali a respektovali jeho osobnost. Aby to tak mohlo být, musí rodiče dítěti rozumět, musí se o něj zajímat, znát jeho potřeby, sny a přání.

Pro posouzení kvality emočního vztahu v šetřených rodinách lze na základě odpovědí rodičů i dětí a dalších indicií, jako např. vzájemné komunikace a chování respondentů v prostorách MŠ, využít celé škály forem emočního vztahu rodičů k dítěti. Dotazovaní rodiče mají určitě svoje děti rádi, o tom není pochyb. Někteří ale neumí dát své city,

svou lásku k dítěti patřičně najevo. Dítě pak vnímá jejich vztah jako chladnější, někdy rozporuplný a nemůže se cítit bezpečně. Ne vždy jsem se setkala s přístupem respektujícím dítě. Někde jsem vyzorovala menší schopnost rodičovské empatie a zaznamenala menší, popř. malou, ochotu rodičů vykonávat společné činnosti. Bohužel jsem se setkala i s absencí fyzického kontaktu, kdy se dětem nedostávalo pohlázení nebo pomazlení.

O jaké formě výchovného řízení hovoří zkoumané osoby?

Výchovné řízení představuje způsob kladení požadavků, úkolů, nároků na dítě a jejich kontrolu. V rodinách, které se podílely na výzkumném šetření, jsem se setkala s minimálním řízením a chybějící kontrolou na jednom pólu a maximálním řízením a důslednou kontrolou na druhém. V polovině dotazovaných rodin rodiče přiznali, že jsou chvíle, kdy na své děti nestačí, kdy si s nimi neví rady. Připustili, že jedním z důvodů je nedostatek času, který dítěti věnují. Nemalou roli hraje jejich malá důslednost při kontrolování plnění zadaných úkolů a požadavků. Třetina rodin odpovídala podle přiměřených nároků na dítě, smysluplných požadavků a vlídné kontroly střednímu výchovnému řízení. V jejich rodinné komunikaci převažovaly efektivní formy, jako např. informace a popis, rodiče často vyjadřovali vlastní očekávání, potřeby a ponechávali dětem prostor pro spolupráci i aktivitu dětí a poskytovali jim možnost volby. V jedné rodině jsem zaznamenala projevy silného výchovného řízení, kdy zejména otec často používá příkazy a zákazy, které do podrobnosti a s přísnou důsledností kontroluje a vše za dítě rozhoduje. Matka se snažila tyto projevy zmírnit příliš slabým řízením, což ve výsledku znamená pro dítě nejasnost, nepřehlednost i zmatenost. Tudíž lze hovořit i o rozporném výchovném řízení.

Jaký je názor rodičů na vytváření a respektování hranic a pravidel při výchově dětí

Pravidla nejsou ničím jiným než smlouvami, které vymezují svobodu a hranice jednání, aniž by byla dána všanc láska, uvádí krátkou kapitolu o hranicích a pravidlech ve výchově Prekopová (2001, s. 47).

Poskytují dětem řád a pomáhají orientaci ve vzájemných vztazích i různých situacích každodenního života. Pravidla musí mít užitečný obsah. Činnosti by měly být akceptovány v jasně vymezených pravidlech. Hranice nejdříve určují dospělí, později je dítě schopné samo tyto hranice rozpoznat a přizpůsobit tomu své chování.

Dospělí respondenti hovořili o potřebě pravidel a vymezení mantinelů při výchově dítěte. Pravidlo, hranici spojovali se zákazem, tj. s tím, co dítě nesmí dělat nebo určitým návodem, co, kdy a jak má dítě dělat vykonat. Zákazy se vztahovaly na situace, kdy by dítě mohlo ublížit sobě nebo někomu jinému a kdy by mohlo něco poškodit. Pravidla se vztahovala ke každodenním činnostem v rodině, jako je např. ranní vstávání, úklid hraček, stolování, společné činnosti nebo večerní usínání. V některých rodinách měly děti nastaveny i hranice chování, které se týkaly vzájemných vztahů, jako je poprosit, poděkovat, pomoci si navzájem, popř. se omluvit za svoje nevhodné chování. Velký problém rodiče viděl především v dodržování pravidel. Většinou shledávali příčinu ve své nedůslednosti. Sami přiznali, že ne vždy se jim daří podpořit určité pravidlo tak, jak by sami chtěli.

Které výchovné metody rodiče upřednostňují?

Výzkumné šetření naznačilo, že rodiče si uvědomují a děti chápou, že pokud dítě neposluchá nebo se dopustí nevhodného či nepřijatelného chování, snaží se mu rodiče přijímanými výchovnými opatřeními zabránit v jeho opakování a naopak vhodné žádoucí chování podpořit a posílit.

Z rozhovorů vyplynulo, že rodiče upřednostňují při výchově svých dětí odměny, pochvaly a pozitivní zpětnou vazbu. Rodiče často vyjadřují dítěti uznání a podporu. Tresty užívají v menší míře, tvrdší formu trestů nepoužívají vůbec. Pokud dítě trestají, užívají pokárání, podání informace o vhodnějším chování, ale mnozí se nezřikají ani zákazů. Nejčastěji dítěti zakazují hry na PC, tabletu či sledování televize, někdy dítěti odmítnou sladkost, ojedinele společnou činnost, na kterou se dítě těší. Někteří mi přiznali, že občas na dítě zvýší hlas a použijí i malý tělesný trest.

Čeho chtějí rodiče svým výchovným působením u dítěte docílit?

Rodiče většinou shodně uvádějí, že by chtěli dítě podpořit především v oblastech, o které projevuje samo zájem. Obecně chtějí vychovat slušné, čestné a spolehlivé lidi. Chtějí, aby jejich dítě bylo samostatné a umělo se rozhodnout. Aby bylo ohleduplné k ostatním, ale zároveň si dokázalo zdravě prosadit svůj názor. Samozřejmě, aby bylo zodpovědné za svoje chování. Ve výzkumném souboru byl ojedinělý názor matky, která chce rozvíjet sebevědomí svého dítěte tak, aby si dítě věřilo. Rodiče upřednostňují výchovu s láskou a jejich cílem je dosáhnout u dítěte dítě respektování pravidel i hranic nyní v rodině a v MŠ, později obecně sdílených a uznávaných sociálních norem a zákonných předpisů. Chtěli by dítě připravit na životní realitu. Jejich cílem je, aby dítě bylo v životě šťastné, spokojené a úspěšné.

Výsledky získané z rozhovorů by bylo vhodné ověřit na větším počtu respondentů a použitím statistických metod potvrdit či vyvrátit předpoklady, které by mohly vycházet z výzkumných otázek tohoto kvalitativního šetření. Statisticky významný počet respondentů by sice zkvalitnil a zpřesnil výzkum, ale byl by svým rozsahem mimo zadaný rámec této bakalářské práce.

Výzkumný soubor, který tvořil malý počet respondentů, umožnil lepší poznání rodičovských postojů a názorů rodičů na otázky rodinné výchovy. Výzkumné šetření poukázalo na vzorku rodin na možné problémy při výchově dětí, kterými by se mohly podrobněji zabývat další kvalifikační práce. Z hlediska dimenze emočního vztahu k dítěti vidím závažný problém v množství času, který rodiče mohou nebo chtějí věnovat svým dětem, i v kvalitě času stráveného společnými činnostmi. Někdy jsou rodiče málo empatičtí a nerespektují svoje dítě. Proč se zvyšuje počet rodin, kdy si rodiče nevědí rady už s malými dětmi? Proč někde pravidla a hranice nastavena jsou a jinde ne? Proč se nedaří rodičům důsledná, ale vlídně neústupná kontrola požadavků kladených na dítě? To jsou další otázky, jejichž odpovědi by určitě přinesly hlubší vhled do rodičovských postojů a názorů na výchovu v rodině.

4 ZÁVĚR

Tato bakalářská práce byla zpracována tak, aby poskytla hlubší vhled do názorů rodičů předškolních dětí na jejich výchovu v porovnání se stanovisky třídních učitelek mateřské školy na příkladu sedmi dětí z různého rodinného prostředí. Cílem praktické části práce bylo prostřednictvím kvalitativního výzkumného šetření zjistit, jaké postoje zauímají rodiče předškolních dětí k rodinné výchově. Zkoumaným problémem byla motivace rodičů předškolních dětí při volbě výchovného stylu, ve kterém vychovávají svoje dítě na základě teoretických poznatků zpracovávané problematiky.

Nejvýznamnější výchovné a vzdělávací prostředí poskytují dítěti rodiče. Jejich vliv bývá zpravidla nejvýraznější a hlavně trvalý. Jedinečné jsou životní hodnoty konkrétní rodiny, stejně jako podmínky, ve kterých žije. Jedinečná je síť vzájemných rodinných vztahů a zcela osobité jsou výchovné interakce rodičů a dětí. Nezanedbatelnou roli hrají i sociokulturní souvislosti doby a místa života rodiny. Stejně jako celá naše společnost prochází procesem změn, mění se vzdělávání, ale i vzájemné vztahy mezi rodinou a mateřskou školou. Vyhovět požadavkům rodičů a současně naplňovat poslání předškolního vzdělávání je jeden z nejnáročnějších úkolů mateřské školy. Pro efektivní vzdělávání dětí v MŠ musí předškolní pedagog uznat dominantní výchovnou roli rodiny, respektovat její výchovný styl. Aby mohla učitelka, popř. učitel, rodinu respektovat, musí ji dobře poznat a pochopit. Poznání způsobu výchovy v rodině usnadňuje volbu přiměřené intervence v podmínkách mateřské školy, která může do jisté míry podporovat příznivé, nebo naopak kompenzovat či eliminovat méně příznivé podmínky ve výchově v rodině určitého dítěte ve prospěch jeho příznivého rozvoje, tak aby mateřská škola vhodně doplňovala rodinnou výchovu.

Ke zjišťování způsobu výchovy v rodině mají psychologové k dispozici standardizované dotazníky. Práce s nimi předpokládá odborné vzdělání psychologa a zkušenosti s metodou. Také učitelé však mohou alespoň přibližně zjistit výchovný styl rodiny dítěte. Zjištění způsobu výchovy v rodině závisí na pedagogových zkušenostech s metodami pozorování a rozhovoru a je vždy jen neúplné a přibližné. Přesto může poskytnout učitelce cenné informace o rodinném prostředí dítěte, na jejichž základě může reflektovat svoji interakci s dětmi a usměrnit svoje výchovné působení v mateřské škole.

Při zpracovávání své bakalářské práce jsem si znovu uvědomila, jak náročné je povolání učitelky mateřské školy. Jsou na ni kladeny určité profesní požadavky, mezi které patří i sociálně psychologické profesní kompetence učitelky MŠ. Jsou jimi např. umění dítěti naslouchat, schopnost empatie, respektování jedinečnosti dítěte i akceptace výchovného způsobu jeho rodiny a jeho následná podpora či kompenzace vlastním výchovným působením ve prospěch rozvoje každého dítěte.

5 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- [1] COMENIUS, Johann Amos. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Vyd. 1. Praha: Svoboda, 1992, 3 v. ISBN 80205022893.
- [2] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-807-3672-737.
- [3] ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Vyd. 1. Praha: Institut sociálních vztahů, 1996, 302 s. ISBN 80-858-6615-3.
- [4] DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 205s. ISBN 80-717-8449-4.
- [5] DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 5. vyd. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2008, 175 s. ISBN 978-807-3675-059.
- [6] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 383 s. ISBN 80-717-8063-4.
- [7] GERLOCH, Aleš. *Teorie práva*. 4. upr. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007, 343 s. Právnícké učebnice (Aleš Čeněk). ISBN 978-807-3800-239.
- [8] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-717-8303-X.
- [9] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-262-0219-6.
- [10] HENDRYCH, Dušan. *Právnícký slovník*. 3., podstatně rozš. vyd. V Praze: C.H. Beck, 2009, xxii, 1459 s. Beckovy odborné slovníky. ISBN 978-80-7400-059-1.
- [11] HERMAN, Marek. *Najděte si svého manžana: --co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli--*. 2. přeprac. vyd. Olomouc: Hanex, 2008, 233 s. ISBN 978-807-4090-233.
- [12] HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 160 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4714-240
- [13] HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 228 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0.

- [14] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 280 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
- [15] HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 317 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0.
- [16] HOWE, Michael J a Harriet GRIFFEY. *Dejte svému dítěti lepší start do života: jak povzbudit u dětí chuť k poznávání a učení od nejtějššího věku*. V českém překladu 1. vyd. Překlad Marie Adamová. Praha: Praktik, 1997, 158 s. ISBN 80-902-2860-7.
- [17] KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 978-809-0403-000.
- [18] KREJČÍŘOVÁ, Dana a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Editor Mojmir Svoboda. Praha: Portál, 2009, 791 s. ISBN 978-807-3675-660.
- [19] LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2., dopl. vyd. Praha: Avicenum, 1991, 284 s. ISBN 80-201-0098-9.
- [20] MADAR, Zdeněk. *Slovník českého práva II. díl P-Z*. 1. vyd. Praha: Linde, 1995, 1390 s. ISBN 80-856-4762-1.
- [21] MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, 223 s. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-042-5236-2.
- 2.
- [22] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1994, 108 p. ISBN 80-717-8006-5.
- [23] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1999, 143 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8320-X.
- [24] MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994, 98 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-852-8283-6.
- [25] MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?: o výchovných odměnách a trestech*. 4. vyd. Praha: Portál, 1995, 109 s. ISBN 80-852-8200-3.

- [26] MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. ISBN 978-802-4708-706.
- [27] MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 445 s. ISBN 978-802-4610-566.
- [28] MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013, 123 s. ISBN 978-80-7478-028-8.
- [29] PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4734-705.
- [30] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.
- [30] *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Editor Václav Mertin, Ilona Gillernová. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-807-3676-278.
- [31] ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2006, 390 s. ISBN 80-736-7124-7.
- [32] ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010, 208 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4731-339.
- [33] SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012, 148 s. ISBN 978-807-3578-848.
- [34] SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- [35] SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2. oprav. vyd. Brno: Barrister, 2004, 523 s.. ISBN 80-865-9865-9.
- [36] ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [37] VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: definice - popis - následky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, 116 s. Psyché (Grada Publishing). ISBN 80-247-0814-0.

[38] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010, 467 s. ISBN 978-802-4618-326.

[39] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-802-4621-531.

[40] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010, 467 s. ISBN 978-802-4618-326.

[41] VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2004, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.

6 SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Obrázek 2.1 Vývoj kresby lidské postavy.....	27
Obrázek 2.2 Maslowova hierarchie potřeb	32
Tabulka 2-1 Styly péče (Maccoby, Martin 1983)	50
Tabulka 2-2 Model devíti polí (Čáp, 1996).....	52
Tabulka 3-1 obecná charakteristika dotazovaných rodin.....	57
Tabulka 3-2 přibližný styl výchovy v rodině	83

7 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Okruhy rozhovoru s rodiči

Příloha č. 2: Otázky rozhovoru pro děti

Příloha č. 3: Rozhovor s rodičem – přepis konkrétního rozhovoru

Příloha č. 4: Rozhovor s dítětem – přepis konkrétního rozhovoru

Příloha č. 5: Kresba začarované rodiny

Příloha č. 6: Kresba „Paní učitelky a já“

Příloha č. 7: Hodnoměr

Příloha č. 1 - Rozhovor s rodiči - okruhy:

1. Můžete mi říci bližší informace o vaší rodině? (doplnění informací o rodině)

- . Počet členů rodiny, věkové složení rodiny, vzdělání rodičů, časová a pracovní náročnost zaměstnání rodičů, životní styl rodiny, ekonomická situace rodiny, kde rodina bydlí

2. Jakým způsobem vás vychovávali vaši rodiče? (vliv původní rodiny)

- . Jednali s vámi rodiče přátelsky?
- . Často jste se smáli a měli dobrou náladu?
- . Měli opravdový zájem o to, co jste dělali?
- . Platila ve vaší rodině nějaká pravidla chování?
- . Byli vaši rodiče přísní?
- . Očekávali, že vždycky poslechnete?
- . Podrobně určovali, jak jste co měli dělat?
- . Kontrolovali vaši rodiče splnění příkazů a dodržování zákazů?
- . Snažili se rozhodovat za vás?
- . Jak vás odměňovali, jak trestali?

3. Můžete mi prozradit něco o vás, o tom, jaký(á) jste? (osobnostní vlastnosti a vzájemný vztah rodičů)

- . Na čem vám v životě nejvíce záleží?
- . Dalo by se říci, že jste spíše společenský(á) nebo uzavřenější?
- . Jste spíše klidný(á) nebo se snadno rozčílíte?
- . Pokud řešíte nějaký problém, promýšlíte si různá řešení?
- . Jste spokojen(a) ve vztahu se svým partnerem?
- . Pokud rozhodujete o něčem důležitém, domlouváte se, hledáte společná řešení nebo více či méně rozhodne „hlava rodiny“ – pokud ano, kdo jí je – vy nebo váš(e) partner(ka).

4. Jak vidíte a vnímáte vaše dítě? (temperament, schopnosti dítěte, respektování dítěte)

- . Je aktivní, živé, zvědavé?
- . Je často vzteklé či truceje?
- . Rádo se často přitulí, je mazlivé?

- . Pozorujete, že dítě projevuje o něco větší zájem?
- . Myslíte si, že je vaše dítě nadané? Pokud ano, v čem?
- . Všímáte si, že něco vašemu dítěti dělá problémy?
- . Berete dítě takové, jaké je, se vším všudy?

5. Kvalita emočního vztahu rodičů k dítěti

- . Zajímáte se o vše, co dítě dělá?
- . Víte, co má vaše dítě rádo, co ho zajímá?
- . Plánujete společné činnosti s ohledem na přání dítěte?
- . Hrajete si často spolu? Kdy jste si naposled spolu pohráli?
- . Na co nebo s čím si nejčastěji spolu hrajete?
- . Povídáte si spolu, vyprávíte si pohádky, prohlížíte knížky, zpíváte písničky? Kdy nejčastěji a kdy naposled?
- . Máte společné rituály, na které se těšíte?
- . Kdy jste se společně naposledy zasmáli?
- . Srovnáváte dítě se sourozencem či jinými dětmi?
- . Jak jste se zachoval(a), když se dítěti něco nepovedlo?
- . Stěžujete si na dítě (partnerovi, přátelům, učitelce)?

6. Forma výchovného řízení

- . Určujete dítěti podrobně, co a jak má dělat?
- . Často dítěti něco přikazujete či zakazujete?
- . Kontrolujete plnění příkazů a dodržování zákazů?
- . Očekáváte či vyžadujete, aby dítě vždy a okamžitě poslechl?
- . Rozhodujete společně s dítětem nebo rozhodujete a řešíte vše za něj?
- . Může si dítě dělat vše, jak chce a co chce?
- . Pomáhá vám dítě při domácích pracích?
- . Důvěřujete dítěti?
- . Omlouváte a chráníte dítě, když se na něj druhý rodič zlobí a chce jej potrestat?

7. Pravidla a hranice ve výchově

- . Máte doma domluvená pravidla chování?
(Jaká a jak vám fungují? Dodržují je všichni z rodiny?)
- . Ví vaše dítě, kam až může zajít – respektuje hranice odsud – posud?

8. Výchovné metody

- . Odměňujete dítě, jak a za co, jak často?
- . Jakým způsobem dítě trestáte?

9. Očekávané výsledky výchovy

- . Jak byste chtěli dítě vychovat?
- . Jak chcete, aby se dítě dokázalo chovat?
- . Co se snažíte vaším způsobem výchovy u dítěte rozvíjet, čeho chcete dosáhnout?

10. Přístup k výchově dítěte

- . K výchově vašeho dítěte přistupujete intuitivně, na základě vlastních zkušeností nebo vyhledáváte informace o výchově v rodině od odborníků, v literatuře, z časopisů či internetových zdrojů?

Příloha č. 2: **Rozhovor s dítětem – otázky:**

1. **KVALITA EMOČNÍHO VZTAHU RODIČŮ - JAK JI DÍTĚ PROŽÍVÁ**

- . Kdo si s tebou nejvíc doma hraje, maminka nebo tatínek?
- . S čím si nejraději doma hraje (na co?)
- . Dívá se mamka nebo taťka na tebe, když si doma hraješ?
- . Vypráví nebo čte ti mamka nebo taťka pohádky – kterou máš nejraději; kdy - večer v postýlce, než usneš?
- . Poslouchá tě mamka, táta když jim vyprávíš, co jsme dělali ve školce, s čím sis pohrál nebo má mamka hodně práce a řekne ti, že teď nemá čas?
- . Je doma veselo, smějete se spolu?
- . Říkali ti někdy rodiče, že je bráška lepší a hodnější než ty? Že bys měl být jako on?
- . Křičí na tebe mamka nebo taťka, když zlobíš?
- . Splní ti rodiče, když si něco přeješ? – třeba jet na výlet do zoo, jít na koupaliště...

2. **FORMA VÝCHOVNÉHO ŘÍZENÍ – JAK JI POCIŮJE DÍTĚ**

- . Pomáháš doma mamince nebo taťkovi? S čím?
- . Musíš vždycky hned poslechnout, jinak by se maminka nebo tatínek zlobili?
- . Zakazují ti rodiče něco, co bys chtěl dělat?
- . Když ti rodiče něco přikáží, třeba uklidit si hračky, jdou se podívat, jestli je máš uklizené?
- . Říká ti vždycky mamka nebo taťka, jak si máš uklidit hračky nebo srovnat oblečení nebo si to můžeš udělat podle toho, jak ty chceš?
- . Přimlouvá se maminka za tebe, když zlobíš a taťka tě chce potrestat?

3. **PRAVIDLA CHOVÁNÍ**

- . Můžeš si doma dělat, co chceš?
- . Víš, co doma můžeš a co nemůžeš dělat? (tak jako ve školce máme pravidla, jak se k sobě chováme, abychom do školky všichni rádi chodili, aby nám bylo všem dobře) – co třeba?

4. **VÝCHOVNÉ METODY**

- . Když jsi hodný, něco se ti povede udělat, jak tě mamka s taťkou pochválí?

- . Dostaneš nějakou odměnu, nějaký dárek nebo bonbóny, čokoládu?
- . Říkají ti rodiče, že jim děláš velkou radost?
- . Když neposlechneš, něco provedeš, zlobíš, co rodiče dělají?

1. MŮŽETE MI ŘÍCI BLIŽŠÍ INFORMACE O VAŠÍ RODINĚ? (DOPLNĚNÍ INFORMACÍ O RODINĚ)

- . Počet členů rodiny, věkové složení rodiny, vzdělání rodičů, časová a pracovní náročnost zaměstnání rodičů, životní styl rodiny, ekonomická situace rodiny, kde rodina bydlí

Celkem jsme čtyři. Já 42, manžel 45, starší dcera 19 a nejmladší Viktorka 6. Oba máme s manželem středoškolské vzdělání a podnikáme – oba spoluvlastníme firmy v HB, daří se nám celkem dobře a žijeme na okraji města v rodinném domě.

Nyní pracujeme jen přes den tak, abychom odpoledne již byli doma. Začátky podnikání, však byly těžší i časově náročnější – asi tak 10-15 let zpátky.

2. JAKÝM ZPŮSOBEM VÁS VYCHOVÁVALI VAŠI RODIČE?

- . Jednali s vámi rodiče přátelsky?

Ano, ačkoli můj taťka byl přísnější než mamka a doma jsem musela poslouchat.

- . Často jste se smáli a měli dobrou náladu?

Ano, užili jsme si spoustu legrace a většinou byla doma pohoda.

- . Měli opravdový zájem o to, co jste dělali?

Ano, myslím, že měli a většinou mě i podporovali.

- . Platila ve vaší rodině nějaká pravidla chování?

Určitě, věděla jsem přesně, co smím a nesmím, třeba že když mám přijít domů v určitou hodinu, tak taky přijdu, že nemám lhát, že budu bez řečí pomáhat apod.

- . Byli vaši rodiče přísní?

Taťka byl, ale fyzicky nás netrestal (mě i sestru). Mamka byla mírnější, hlavně když už jsem byla starší a bavily jsme se víc narovinu, ale když jsem byla dítě, vykonavatelem trestů byla ona.

- . Očekávali, že vždycky poslechnete?

Nevím, moc si to z dětství nepamatuji, ale zřejmě asi ano.

Podrobně určovali, jak jste co měli dělat?

Myslím, že spíš tak všeobecně, žádné striktní podrobné návody.

- . Kontrolovali vaši rodiče splnění příkazů a dodržování zákazů?

To ano, v tom byli celkem důslední. Ale mě ani moc nenapadalo, že když mám něco zakázané, abych to porušovala. Většinou jsem věděla, za co to mám ...

- . Snažili se rozhodovat za vás?

Spíš si myslím, že se mi snažili radit co a jak, ale nerozhodovali za mě.

- . Jak vás odměňovali, jak trestali?

Jen vyjimečně jsem dostávala nějaké drobné dárky (drahé vůbec ne), spíš to byla vždy slovní pochvala, zašli jsme třeba do cukrárny nebo mamka uvařila něco dobrého. Fyzické tresty se u nás moc nepěstovaly. Když jsem něco provedla, nesměla jsem třeba ven nebo jít někam, kam jsem chtěla nebo jsem si to musela odpracovat a víc pomáhat našim.

3. MŮŽETE MI PROZRADIT NĚCO O VÁS, O TOM, JAKÝ(Á) JSTE?

- . Na čem vám v životě nejvíce záleží?

Teď nejvíc na tom, aby moje rodina držela pospolu a abychom byli všichni zdraví.

Také přeji, aby se mi dařilo v práci, protože chci svoje děti podporovat, což jde bez finančních prostředků mnohem hůře a dopřát jim něco hezkého, co je potěší.

- . Dalo by se říci, že jste spíše společenský(á) nebo uzavřenější?

Jak kdy. Někdy mám ráda společnost a zábavu, ale čím jsem starší, tím jsem „společensky línější“ a mám ráda i chvíle o samotě. Navenek asi působím uzavřenějším dojmem (pár reakcí z okolí..), a nepřístupně. Ale mí známí už mě znají a berou mě takovou, jaká jsem a já nemám potřebu se každému „zalíbit“. Když jsou mi lidé sympatičtí, tak si myslím, že společenská jsem.

- . Jste spíše klidný(á) nebo se snadno rozčílíte?

Myslím, že vydržím hodně dlouho v klidu. Nemám ráda hádky a konflikty. Ale když už je všeho moc, tak vybuchnu a všechno musím vyventilovat (nejčastěji slovně, ne křikem, ale pěkně „od plic“) nebo se odreaguji při nějaké práci.

- . Pokud řešíte nějaký problém, promýšlíte si různá řešení?

Ano a někdy asi zbytečně dlouho. Hlavně myslím na to, jaký bude mít dopad moje rozhodnutí. Nejradši bych vše vyřešila cestou „nejmenšího odporu“, což, bohužel, není vždy možné.

- . Jste spokojen(a) ve vztahu se svým partnerem?

Jsme spolu už hodně dlouho (24 let) a zažili jsme toho už hodně, dobrého i zlého. Ale nakonec jsme zatím vždy všechno zvládli. Takže ano, jsem spokojená.

- . Pokud rozhodujete o něčem důležitém, domlouváte se, hledáte společná řešení nebo více či méně rozhodne „hlava rodiny“ – pokud ano, kdo jí je – vy nebo váš(e) partner(ka).

Na většině důležitých věcí se domlouváme společně. Někdy ale rozhodne manžel, je ráznější a rozhodnější než já, což mi občas docela vyhovuje . Pokud s jeho rozhodnutím nesouhlasím, pak nastupuje diskuze.. Nějaké řešení ale nakonec vždycky najdeme, podle toho, čeho se daná věc týká. Někdy musím ustoupit já, jindy zase manžel.

4. JAK VIDÍTE A VNÍMÁTE VAŠE DÍTĚ?

- . Je aktivní, živé, zvědavé?

Ano, přijde mi aktivní i zvědavé.

- . Je často vzteklé či truceje?

Protože se doma pohybuje prakticky mezi třemi dospělými, snaží se samozřejmě prosadit taky svůj názor. Pak občas použije i vztek a trucování, aby prosadilo svoje, a zjišťuje, jestli to funguje.

- . Rádo se často přitulí, je mazlivé?

Ano, je to mazlík. Má rádo fyzický kontakt, rádo se přitulí a pomazlí a já jsem moc ráda, že to tak je a užívám si to.

- . Pozorujete, že dítě projevuje o něco větší zájem?

Myslím, že ho baví vše, u čeho může hádat, zkoumat, taky má rádo fyzický pohyb, ale nějaký vyhraněný zájem o něco nepozoruji.

- . Myslíte si, že je vaše dítě nadané? Pokud ano, v čem?

Myslím, že dobře a rádo kreslí, hodně věcí si pamatuje a je šikovně pohybově. Spíš než o nadání bych mluvila o celkové šikovnosti.

- . Všimáte si, že něco vašemu dítěti dělá problémy?

Mám pocit, že celkem špatně nese případné neúspěchy. Nemyslím, že je to naše chyba jako rodičů, spíš mám pocit, že je občas velice náročné samo na sebe a snaží se vyrovnat starším a dospělým a nenechá si vysvětlit, že každý začátek je těžký a někdy trvá dlouho, než se něco povede. Jako rodič se ho snažím povzbuzovat a vysvětlovat, aby bylo trpělivé, což se mi ne vždy daří.

- . Berete dítě takové, jaké je, se vším všudy?

Beru a mám ho ráda takové, jaké je.

5.

- . Zajímáte se o vše, co dítě dělá?

Ano, zajímám.

- . Víte, co má vaše dítě rádo, co ho zajímá?

Snažím se s ním o všem bavit a myslím, že vím. Když váhám, zeptám se ho přímo.

- . Plánujete společné činnosti s ohledem na přání dítěte?

Snažíme se plánovat naše činnosti s ohledem na jeho možnosti (věk, fyzické síly apod.) a často i na to, co by se mu líbilo.

- . Hrajete si často spolu? Kdy jste si naposled spolu pohráli?

Hrajeme si spolu téměř každý den a hodně spolu mluvíme.

Na co nebo s čím si nejčastěji spolu hrajete?

Hodně často je to tak, že si při mé práci spolu slovně na něco hrajeme např. na výlet, na školku a na školu, na různá povolání. Když je více času, hrajeme si s tím, co si dítě vybere.

- . Povídáte si spolu, vyprávíte si pohádky, prohlížíte knížky, zpíváte písničky? Kdy nejčastěji a kdy naposled?

Ano, povídáme si každý den o všem možném, často zpíváme a večer se mu snažím číst dětské knížky apod. Často taky hrajeme slovní kopanou, tu má ve velké oblibě.

- . Máte společné rituály, na které se těšíte?

Nevím, jestli zrovna rituály, ale oblíbené činnosti, určitě. Např. večer v posteli před usnutím třeba to čtení, povídání si.

- . Kdy jste se společně naposledy zasmáli?

Každý den se něčemu smějeme.

- . Srovnáváte dítě se sourozencem či jinými dětmi?

Občas si jen tak pro sebe řeknu, jaký je rozdíl mezi ním a jeho starším sourozencem, ale s věkem jsem se odnaučila srovnávat ho s ostatními dětmi. Víím, že každé dítě je jiné, každému jde něco jiného a jsem přesvědčená o tom, že nakonec všechno dřív nebo později zvládne. U prvního dítěte jsem se tím zbytečně stresovala, takže teď už to nijak zásadně neřeším. A „nervovat“ nějakým srovnáváním dítě mi přijde úplně zbytečné. Asi je to i tím, že já sama nejsem nijak ambiciózní a nikdy jsem nezažila ani to, že by mě rodiče s někým srovnávali.

- . Jak jste se zachoval(a), když se dítěti něco nepovedlo?
Když vím, že se snažilo, vždy se ho snažím uklidnit a přesvědčit ho o tom, že příště to už bude lepší a že i mě se všechno vždycky nepovede. Rozhodně ho netrestám, ani fyzicky ani slovně.
 - . Stěžujete si na dítě (partnerovi, přátelům, učitelce)?
Nestěžuji. Diskutujeme o všem, co se stalo, ale ne formou stěžování si.
- 6.
- . Určujete dítěti podrobně, co a jak má dělat?
Když chce něco dělat samo poprvé, tak ano, což dítě většinou odmítne. Pak ho tedy nechám, a když chce, poradím mu.
 - . Často dítěti něco přikazujete či zakazujete?
Občas ano, asi jako každý rodič. Zakazuji většinou v případech, kdy mám strach, že si může ublížit nebo něco rozbít. Příkazy pak typu „uklid' si hračky, pojd' se umýt“ apod.
 - . Kontrolujete plnění příkazů a dodržování zákazů?
Snažím se, ale přiznávám, že úplně důsledná nejsem (někdy na to zapomenu úplně).
 - . Očekáváte či vyžadujete, aby dítě vždy a okamžitě poslechl?
Očekávám, že poslechne ihned v případech, kdy je to potřeba např. nevhodné chování na veřejnosti. Jinak jsem ale hodně trpělivá a často se stává, že dítěti svůj požadavek opakuji (někdy i několikrát).
 - . Rozhodujete společně s dítětem nebo rozhodujete a řešíte vše za něj?
Tyto situace řešíme přiměřeně k okolnostem i k jeho věku. Rozhodně neřešíme vše za něj, někdy necháváme na něm, aby se samo rozhodlo.
 - . Může si dítě dělat vše, jak chce a co chce?
Ne, nemůže. Ale snažíme se mu v hodně vycházet vstříc.
 - . Pomáhá vám dítě při domácích pracích?
Ano, pomáhá mi. Někdy přijde samo, někdy ho vyzvu. Pak se mu zase snažím pomoci já jemu např. při uklízení hraček apod.
-
- . Důvěřujete dítěti?

Ano, důvěřuji, ale také občas prověřuji. Snažím se ho naučit, že např. lhaní a podvádění je věc, která se nedělá. Když ho při tomto přistihnu, většinou slovně ho pokárám a snažím se mu vysvětlit, že jemu by se také určitě nelíbilo, kdybych mu lhala, a že pokud se máme rádi, tak takové věci dělat nebudeme. Taky mu zdůrazňuji, že za mnou může přijít s jakýmkoliv problémem, a že všechno se dá vyřešit, i to špatné.

- Omlouváte a chráníte dítě, když se na něj druhý rodič zlobí a chce jej potrestat?

Někdy ano, ale v případech, kdy je to oprávněné, jsem na straně partnera. Fyzické tresty používáme jen výjimečně, a když už, tak je to takové to plácnutí přes zadek nebo pohlavek (mám k tomuto způsobu trestání odpor). Většinou se spíše jedná o slovní kárání a domluvu.

7.

- Máte doma domluvená pravidla chování?

Snažíme se nějaká pravidla dodržovat. Např. že mezi sebou nebudeme mluvit vulgárně a budeme se k sobě chovat slušně, budeme si říkat děkuji a prosím apod.. Musím ale přiznat, že někdy je to velice těžké vzhledem k tomu, že starší sourozenec s námi rodiči mluví spíše jako s kamarády a snaží se prosadit si svoje, což mladší dítě „kopíruje“ a považuje to za normální. Víím, že i já jsem ke svému dítěti mnohem benevolentnější, než byli mí rodiče a jsem ochotná mu tolerovat mnohem více. Myslím, že na první dítě jsem byla o něco přísnější.

(Jaká a jak vám fungují? Dodržují je všichni z rodiny?)

- Ví vaše dítě, kam až může zajít – respektuje hranice odsud – posud?

Ve většině případů ano, pokud tyto hranice překročí, upozorním ho na to.

- Odměňujete dítě, jak a za co, jak často?

Ano, docela často. Když se mu něco povede, když mi s něčím pomůže, když je hodné. Snažím se ho často slovně chválit, dostává drobné sladkosti (po jídle), někdy mu koupím i malý dárek (to dělám hlavně tehdy, pokud musíme např. navštívit lékaře, který provede dítěti nějaké nepříjemné vyšetření nebo pro radost, když je nemocné).

- Jakým způsobem dítě trestáte?

Nejčastěji jde o slovní pokárání a domluvu.

8.

- Jak byste chtěli dítě vychovat?

Tak, aby bylo v životě šťastné a spokojené.

- Jak chcete, aby se dítě dokázalo chovat?

Chtěla bych, aby nelhalo, bylo ohleduplné k ostatním, ale zároveň si dokázalo zdravě prosadit svůj názor. A zodpovědné za svoje chování.

- Co se snažíte vaším způsobem výchovy u dítěte rozvíjet, čeho chcete dosáhnout?

Snažím se podporovat ho v tom, co ho baví a zajímá. Aby dokázalo přijít, když bude mít nějaký problém a podat mu pomocnou ruku, budovat v něm důvěru ve mně, jako rodiče a postupně, tak jak poroste ho alespoň trochu připravit na životní realitu.

9.

- K výchově vašeho dítěte přistupujete intuitivně, na základě vlastních zkušeností nebo vyhledáváte informace o výchově v rodině od odborníků, v literatuře, z časopisů či internetových zdrojů?

Občas si přečtu (náhodně) nějaký článek o výchově a o dětech (v časopise nebo na internetu), ale spíš pro zajímavost. Jinak se řídím intuicí a vlastními zkušenostmi získanými při výchově prvního dítěte.

Příloha č.4: Rozhovor s dítětem – přepis konkrétního rozhovoru

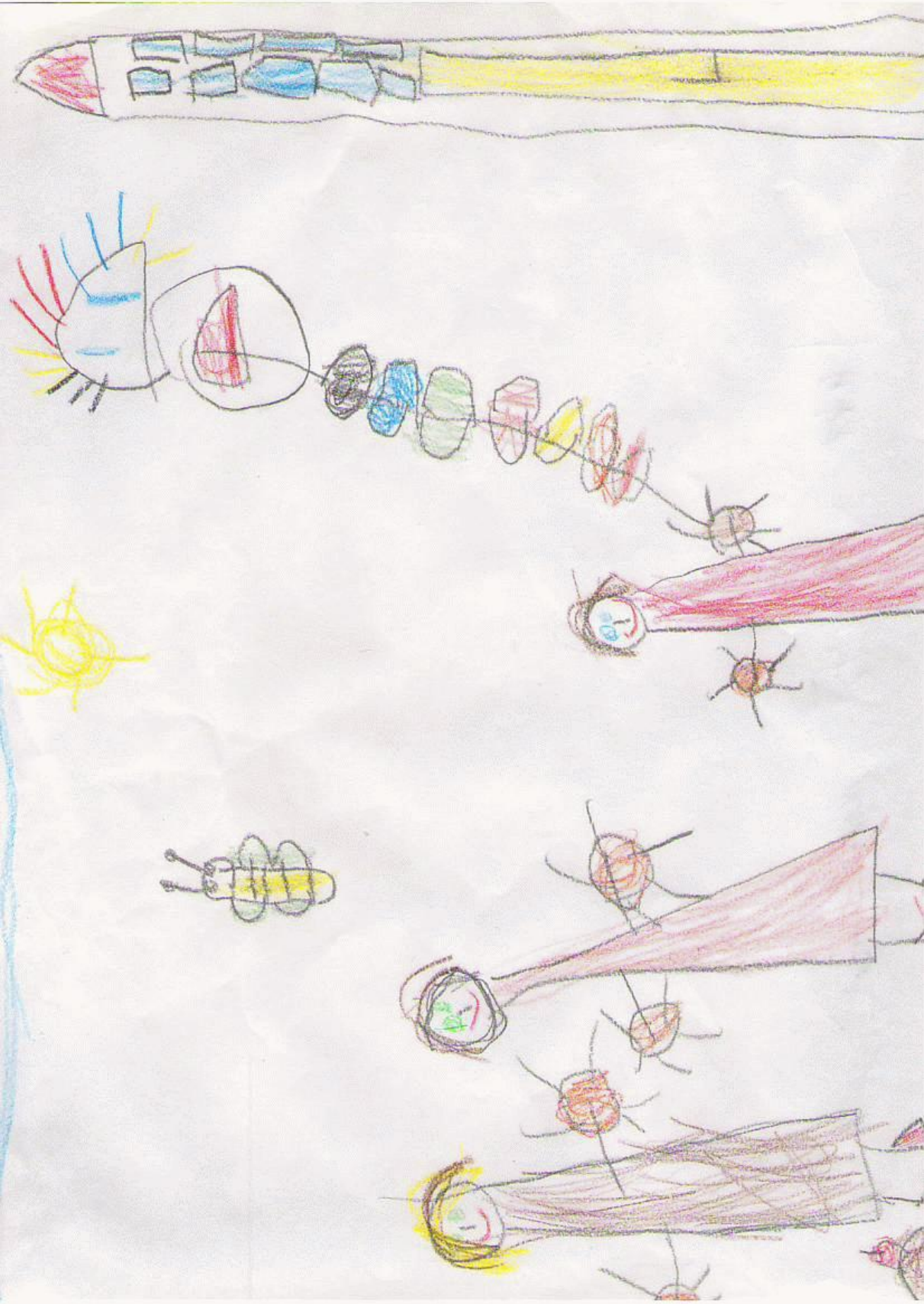
- . Kdo si s tebou nejvíc doma hraje, maminka nebo tatínek?
- . Nejvíc mamka.
- . S čím si nejraději doma hraje (na co?)
- . Nejradši si hraju s dřevěným domečkem a s panenkami, a s mamkou a taťkou si hraju na to, že jedeme na výlet a na nějaká dobrodružství.
- . Dívá se mamka nebo taťka na tebe, když si doma hraješ?
- . Jo, dívají se na mě.
- . Vypráví nebo čte ti mamka nebo taťka pohádky – kterou máš nejraději; kdy - večer v postýlce, než usneš?
- . Jo, když chci, tak mi čtou pohádky nebo říkanky nebo hádanky večer před spaním a nejradši mám příběhy z Mickeyho klubíku.
- . Poslouchá tě mamka, táta, když jim vyprávíš, co jsme dělali ve školce, s čím sis pohrál nebo má mamka nebo taťka hodně práce a řekne ti, že teď nemá čas?
- . Jo, poslouchají mě.
- . Je doma veselo, smějete se spolu? S kým nejvíce?
- . Je veselo a nejvíc se směju s Markétkou (starší ségra).
- . Říkali ti někdy rodiče, že je bráška(sestřička) lepší a hodnější než ty? Že bys měl být jako on(a)?
- . Ne.
- . Křičí na tebe mamka nebo taťka, když zlobíš?
- . Někdy jo.
- . Splní ti rodiče, když si něco přeješ? – třeba jet na výlet do ZOO, jít na koupaliště...
- . Jo.
- . Pomáháš doma mamince nebo taťkovi? S čím?
- . Jo, když něco potřebují, třeba mamce s prádlem nebo utírat nádobí nebo když vaříme.
- . Musíš vždycky hned poslechnout, jinak by se maminka nebo tatínek zlobili?
- . Jo, ale někdy taky neposlouchám.
- . Zakazují ti rodiče něco, co bys chtěl dělat?
- . Jo, někdy jo.

- . Když ti rodiče něco přikážou, třeba uklidit si hračky, jdou se podívat, jestli je máš uklizené?
- . **Jo.**
- . Říká ti vždycky mamka nebo taťka, jak si máš uklidit hračky nebo srovnat oblečení nebo si to můžeš udělat podle toho, jak ty chceš?
- . **Řeknou mi to, ale někdy si to udělám podle sebe, jak chci já.**
- . Přimlouvá se maminka za tebe, když zlobíš a taťka tě chce potrestat?
- . **Někdy jo...**
- . Přimlouvá se táta za tebe, když zlobíš a mamka tě chce potrestat?
- . **Taky jak kdy...**
- . Můžeš si doma dělat, co chceš?
- . **Ne.**
- . Víš, co doma můžeš a co nemůžeš dělat? (tak jako ve školce máme pravidla, jak se k sobě chováme, abychom do školky všichni rádi chodili, aby nám bylo všem dobře) – co třeba?
- . **Vím, něco můžu a něco ne. Třeba nesmím dělat doma bubliny z bublifuku.**
- . Když jsi hodný, něco se ti povede udělat, co na to mamka nebo taťka říkají, pochválí tě?
- . **Jo, třeba to je krásný, to je supr, to se ti povedlo.**
- . Dostaneš nějakou odměnu, nějaký dárek nebo bonbóny, čokoládu?
- . **Jo, dostávám odměnku, třeba čokoládu.**
- . Říkají ti rodiče, že jim děláš velkou radost?
- . **Jo, říkají.**
- . Když neposlechneš, něco provedeš, zlobíš, co rodiče dělají?
- . **Když neposlechnu, tak říkají: nech toho, nezlob a někdy začnou křičet.**
- . Když něco provedeš nebo neposlechneš, máš strach a bojíš se, co na to mamka nebo taťka řeknou, co udělají?
- . **Jo, bojím se, že se budou zlobit nebo že dostanu na zadek.**

Příloha č. 5: Kresba začarované rodiny



Příloha č. 6: Paní učitelky a já



Příloha č. 7: Hodnoměr

