



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

Vývoj dítěte v úplných a neúplných rodinách

Development of the child in complete and incomplete
families

Vypracoval: Barbora Pecharová
Vedoucí práce: Mgr. Renata Jandová

České Budějovice 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované 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 fakultou 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 kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Zásnukách 25. července 2014

.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem, kteří při mně stáli a podporovali mne při psaní této bakalářské práce. Speciálně bych chtěla poděkovat paní Mgr. Renatě Jandové za její ochotu vést moji práci, za odborné konzultace a trpělivost.

ANOTACE

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku vývoje dětí v úplných a neúplných rodinách, které se v kontextu vyvíjející se společnosti a nového pojetí „rodiny“ stávají stále rozšířenějšími. Představen je koncept rodiny, jeho vývoj, funkce rodiny a také role, jež zaujímají její členové. V neposlední řadě text pojednává také o vývoji dítěte s důrazem především na vliv rodinného prostředí. To dítě nesporně ovlivňuje (ať už pozitivně nebo negativně), zda je možné zpozorovat rozdíly i v perspektivě školní připravenosti žáků a žákyň mateřské školy potom zjišťuje praktická část práce. Ta za užití standardizovaných testovacích metod ověřuje školní připravenost šesti dětí, tří z rodin úplných a tří z neúplných. Cílem práce je tedy představit základní teoretický rámec a především postihnout, zda mezi testovanými dětmi panují rozdíly, jež by bylo možné přikládat na vrub skutečnosti, v jakém typu rodiny vyrůstají.

Klíčová slova: rodina, rodina úplná, rodina neúplná, funkce rodiny, vývoj dítěte

ANOTATION

This bachelor's thesis focuses on the issues of development of the children in two-parent and single-parent families, which in the context of an evolving society and the new concept of "family" are becoming more widespread. Introduced is the concept of the family, its development, function and role of the family occupying its members. Finally, the text also discusses child development with emphasis on the influence of family environment. This positively affects on the child (either positively or negatively) whether it is possible to observe differences in perspective and school readiness of pupils kindergarten determines the practical part of the work. This part for the use of standardized testing methods to verify the school readiness of six children, three of the families complete and three of the incomplete. The aim of this thesis is to present the basic theoretical framework and mainly affect whether there are differences amongst the tested children that could be attributed to the fact in what type family they are growing.

Keywords: family, family complete, incomplete family, family function, child development

OBSAH

ÚVOD	1
1 DEFINICE RODINY A JEJÍ PODOBY	2
1. 1 VÝVOJ INSTITUCE RODINY	3
1. 2 SOUČASNÉ PODOBY RODINY	5
1. 2. 1 RODINA ÚPLNÁ A NEÚPLNÁ	6
1. 2. 2 ČLENĚNÍ RODINY DLE FUNKČNOSTI	7
2 FUNKCE RODINY	10
2. 1 FUNKCE BIOLOGICKÁ, REPRODUKČNÍ	10
2. 2 FUNKCE EKONOMICKÁ, MATERIÁLNÍ	11
2. 3 FUNKCE SOCIALIZAČNÍ, VÝCHOVNÁ	11
2. 4 FUNKCE EMOCIONÁLNÍ	12
3 ROLE V RODINĚ	13
3. 1 ROLE MATKY	14
3. 2 ROLE OTCE	15
4 VÝVOJ DÍTĚTE	17
4. 1 VÝVOJOVÁ OBDOBÍ A JEJICH CHARAKTERISTIKY	17
PRAKTICKÁ ČÁST	21
5 METODOLOGIE	21
5. 1 ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI (JIRÁSEK 1970)	22
5. 1. 1 VYHODNOCOVÁNÍ	22
5. 2 TEST VERBÁLNÍHO MYŠLENÍ (JIRÁSEK)	24
5. 3 TEST ZRAKOVÉ PERCEPCE - EDFELDTŮV REVERZNÍ TEST	25

6 VYHODNOCENÍ.....	25
6.1 LENKA (5 LET A OSM MĚSÍCŮ, ÚR).....	25
6.1.1 JIRÁSKŮV TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI	25
6.1.2 JIRÁSKŮV TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI – VERBÁLNÍ	26
6.1.3 EDFELDTŮV REVERZNÍ TEST	26
6.2 VOJTA (5 LET A JEDENÁCT MĚSÍCŮ, ÚR).....	27
6.2.1 JIRÁSKŮV TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI	27
6.2.2 JIRÁSKŮV TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI – VERBÁLNÍ	27
6.2.3 EDFELDTŮV REVERZNÍ TEST	28
6.3 JIRKA (5 LET A PĚT MĚSÍCŮ, ÚR)	28
6.3.1 JIRÁSKŮV TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI	28
6.3.2 JIRÁSKŮV TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI – VERBÁLNÍ	29
6.3.3 EDFELDTŮV REVERZNÍ TEST	29
6.4 TOMÁŠ (5 LET A SEDM MĚSÍCŮ, NR)	29
6.4.1 JIRÁSKŮV TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI	29
6.4.2 JIRÁSKŮV TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI – VERBÁLNÍ	30
6.4.3 EDFELDTŮV REVERZNÍ TEST	30
6.5 KRISTÝNA (6 LET A JEDEN MĚSÍC, NR).....	30
6.5.1 JIRÁSKŮV TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI	31
6.5.2 JIRÁSKŮV TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI – VERBÁLNÍ	31
6.5.3 EDFELDTŮV REVERZNÍ TEST	31
6.6 JOSEF (6 LET, NR)	32
6.6.1 JIRÁSKŮV TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI	32
6.6.2 JIRÁSKŮV TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI – VERBÁLNÍ	32
6.6.3 EDFELDTŮV REVERZNÍ TEST	33
6.7 ZÁVĚREČNÉ SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ.....	33
<u>ZÁVĚR.....</u>	35
<u>LITERATURA</u>	37
<u>SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A PŘÍLOH.....</u>	40

ÚVOD

Téma Vývoj dítěte v úplných a neúplných rodinách jsem si vybrala z toho důvodu, jelikož mne zajímalo, zda úplnost či neúplnost v rodině může mít nějaký dopad na vývoj dítěte. V celé mé práci se zabývám problematikou rodiny od historie až po současnost, kde se instituce rodiny ve společensko-kulturním a také ekonomickém měřítku posunuje do zcela nových rovin. Obecně nejrozšířenějšími jsou tedy tzv. rodiny nukleární, tvořené pouze dvojicí rodičů a jejich dětmi. Přitom však instituce rodiny zažívá velkou krizi, neboť nejen že množství lidí volí raději život single a klesá tedy sňatečnost, ale zároveň se zvyšuje rozvodovost. Ve společnosti tak systematicky ubývají sezdané páry vychovávající své potomky a naopak se zvyšuje počet (především) matek samoživitelek. Tím logicky také narůstá počet dětí, které jsou vychovávány v neúplných rodinách (a to jak pouze s matkou, což je stále častější, nebo pouze s otcem). Vedle toho se také postupně začínají formovat i rodiny tvořené lesbickými dvojicemi, stejně tak se aktuální otázkou stává také gay otcovství, potažmo i problematika homoparentality.

Pro kvalitní vývoj dítěte je potom milující rodinné prostředí jistě nespornou nutností, otázkou však je, nakolik dítě ovlivní fakt, že vyrůstá v rodině, v níž absentuje matka či otec (samostatným velkým tématem by potom byla problematika dětí vychovávaných dvěma ženami či dvěma otci), a obecně nakolik je nutná biologická spřízněnost mezi členy „rodiny“.

Záměrem této práce je tedy v teoretické části nastínit chápání a (historický) vývoj instituce rodiny, s důrazem na její současnou podobu. Pozornost bude dále soustředěna na funkce rodiny a také na role, které v rodině její členové zastávají. V závěru teoretické části bude stručně představen vývoj dítěte, jeho jednotlivé fáze a vlivy, které jej mohou pozitivně či negativně ovlivnit, s důrazem na působení rodinného prostředí.

Praktická část práce, jejíž součástí je výzkum realizovaný v MŠ v Českých Budějovicích, monitoruje u vybraného vzorku šesti dětí (tři děti z rodiny úplné a tři z neúplné) jejich školní připravenost, a to za užití standardizovaných testovacích metod – Jiráskova testu školní zralosti, jeho verbálního subtestu a také prostřednictvím Edfeldtova reverzního testu. Cílem výzkumu je zjistit, zda to, že dítě vyrůstá v úplné či neúplné rodině, má nějaký vliv na jeho výkon v těchto testech. Výzkum samozřejmě (s ohledem na malý vzorek dětí) nelze považovat za reprezentativní, jedná se pouze o monitoring situace.

1 DEFINICE RODINY A JEJÍ PODOBY

Rodina je obecně považována za základ společnosti, a to ať už na ni nahlížíme z perspektivy tradiční, či moderní. Ve všech společnostech – ač jakkoliv od sebe odlišných – se v různých podobách formují „rodiny“, které zároveň nabývají rozličných charakteristik a vnímání pojmu samotného tedy může být velmi variabilní (a také kulturně podmíněné). V současné době je však možné za výchozí definici rodiny považovat formulaci sociologa Anthony Giddense, který rodinu vnímá jako *„skupinu jedinců spojených pokrevními svazky, manželstvím nebo adoptí, která vytváří ekonomickou jednotku a její dospělí členové zodpovídají za výchovu dětí. (...) V moderní společnosti převažuje rodina nukleární, ale známe i řadu typů rozšířené rodiny.“* (Giddens, 1999, s. 552).

Právě moderní doba dává prostor vzniku nových rodinných modelů, v nichž hlavní roli nemusejí nutně hrát výhradně pokrevní svazky a rodina již nemusí ctít ani klasický typ partnerského soužití muže se ženou. Jak Sobotková (2008, s. 22) interpretuje Kramera: *„Kdykoli mezi blízkými lidmi existují intenzivní a kontinuální psychologické a emocionální vazby, může být používán pojem rodina, i když jde o nesezdaný pár, o náhradní rodinu atd.“* V neposlední řadě se potom jedná také o rodiny, jež jsou tvořeny gay či lesbickými páry, které již ne ojediněle také vychovávají vlastní či adoptované potomky. Významně do proměn pojetí rodiny vstoupila také ženské emancipace, kdy nejen, že rozvody již nejsou společenským tabu (a stigmatem) a přibývá tak rodin, které jsou tvořeny pouze jedním z rodičů a dětmi, ale mnohé ženy také přivádí na svět děti, aniž by vstoupily do manželství. Obecně tak stoupá počet matek – samoživitelek (ať už těch, které se jimi staly po rozvodu, nebo těch, které jimi jsou z vlastní vůle).

Podle francouzského sociologa Françoise de Singlyho potom existuje určitá spojitost mezi společenským statutem a preferovanou podobou rodiny, kdy lidé z nižších společenských tříd inklinují spíše k tradiční podobě rodiny s dětmi stvrzené manželstvím a naopak lidé s vyšším společenským statutem preferují volné (a často také bezdětné) vztahy (Singly 1999). Za základní trendy v moderní podobě rodiny je možné považovat zvyšující se individualizaci a rozmanitost vztahů a inklinaci k dobrovolnému výběru a volbě nejen vzájemných pout, ale i cílů a potřeb, tedy postupné opouštění pevných závazků a rigidních povinností. V podstatě se tedy jedná – jak interpretuje Sýkorová Dalyovou (2005) či Giddense (1992) – o *„přechod od rodiny orientované na autoritu k rodině založené na egalitárních vztazích, respektive k rodině vyjednávané.“* (Sýkorová, 2009, s. 47).

Rodina je také základní platformou pro výchovu dětí, pro něž má samozřejmě dané prostředí zásadní význam a také na ně výrazně působí a ovlivňuje je (jak pozitivně, tak i negativně). Jak uvádí Gillernová, „rodina představuje významné sociální a výchovné prostředí pro vývoj a rozvoj dítěte, ale podílí se na uspokojování potřeb všech svých členů – dospělých i dětí.“ (Gillernová in Gillernová, Kebza, Rymeš et al, 2003, s. 121).

V případě, že bychom se pokusili sestavit základní charakteristiky nejrozšířenější podoby současné rodiny západního typu, mohli bychom dospět k závěru, že se jedná o rodinu, která je:

- nukleární – je tedy tvořena pouze rodiči a jejich dětmi (což je zásadním odklonem od pojetí rodiny v minulosti, kdy ji tvořilo i širší příbuzenstvo)
- patrilinéární – děti dědí jméno po otci
- monogamní – monogamie v rámci rodiny je dána legislativně (Giddens, 1999).

1. 1 Vývoj instituce rodiny

Jak již bylo naznačeno výše, pojetí rodiny prošlo dlouhým vývojem a v různých historických obdobích byla proto různě vnímána i rodina. Podle Matějčka (1992, s. 15) je rodina „nejstarší lidskou společenskou institucí. Vznikla kdysi v pradávných dobách, kdy se člověk ještě velmi málo podobal tomu, jak se známe dnes. A vznikla nejen z přirozeného pudu pohlavního, jenž vede k plození a rozmnožování, ale především z potřeby své potomstvo ochraňovat, učit, vzdělávat, připravovat pro život.“ Primární význam rodiny – tedy děti plodit a vychovávat – je potom minimálně z historického hlediska naprosto neoddiskutovatelný.

V historické perspektivě sehrála významnou roli v pojetí rodiny sekularizace společnosti a prostřednictvím křesťanství tak bylo manželství interpretováno jako závazek bez možnosti jeho rozvázání. „Trvalost rodiny byla garantována transcendentním imperativem: *Co Bůh spojil, člověk nerozlučuj.*“ (Možný, 2002, s. 20). Tento přístup však postupem doby sublimoval a sama instituce manželství má v současné době spíše charakter smlouvy, již kterákoliv ze stran může kdykoliv vypovědět.

Zásadní proměny v pojetí rodiny je možné pozorovat především na úrovni sociálních rolí rodičů, tedy rolí matek a otců, kdy „žena byla tradičně zakomponována v soukromé instituci rodiny“ (Maříková, 1999, s. 14) a jejími primárními zájmy byla starost o děti a domácnost a byla tak de facto izolována mimo veřejnou sféru, která byla naopak doménou mužů. Na základě systematicky utužovaných stereotypů tak postupně vznikala dělba práce,

kteřá vyústila v tradiční model rodiny, pro nějž byla charakteristická matka v domácnosti a zaměstnaný otec (Cosby, 1997), který byl také považován za „hlavu rodiny“, měl dominantní postavení a jednalo se tedy zároveň o model patriarchální.

Podle Maříkové (1999) můžeme v tomto kontextu hovořit o třech základních modelech rodiny – o modelu tradičním, moderním a smíšeném. Jejich jednotlivé charakteristiky se potom pojí právě k rolím, které v domácnosti její členové – tedy matky a otcové – zastávají. Původní vzorec tradiční rodiny (žena-pečovatelka, muž-živitel, kdy se partneři ve vztahu vnímají rovnocenně) je v dnešní době významně narušen. Muži pronikají do rodinné sféry, což souvisí s tím, že většina žen již tradiční roli matky v domácnosti opustila¹ (a působí ve sféře veřejné, tj. ženy pracují a budují si kariéru stejně jako muži) a je tedy nutné, aby oba partneři na chodu domácnosti a výchově dětí participovali. Dle míry participace partnerů potom rozlišujeme mezi modelem moderním a smíšeným, kdy v moderní rodině sice žena vedle péče o domácnost a děti pracuje (avšak podstata její identity stále spočívá v činnostech spojovaných s péčí o domácnost a děti), ale její status není takový jako status jejího muže (který je odvozován od jeho pracovní pozice). V modelu smíšeném, který je podle Maříkové nejrozšířenější, jsou oba partneři živiteli rodiny, přičemž jejich role v domácnosti by v ideálním případě měly být vzájemně zastupitelné, což však stále není vnímáno jako společenský normativ (Maříková, 1999). Jak konstatuje Možný (2002, s. 167), *„hledání kompatibility mateřství a zaměstnání vedlo k diferenciaci životních drah. Kulturní tlak na jeden, určitý a všeobecně závazný model rodiny zeslábl a v současných rodinách existuje značná variabilita co do rozdělení rodinných rolí.“*

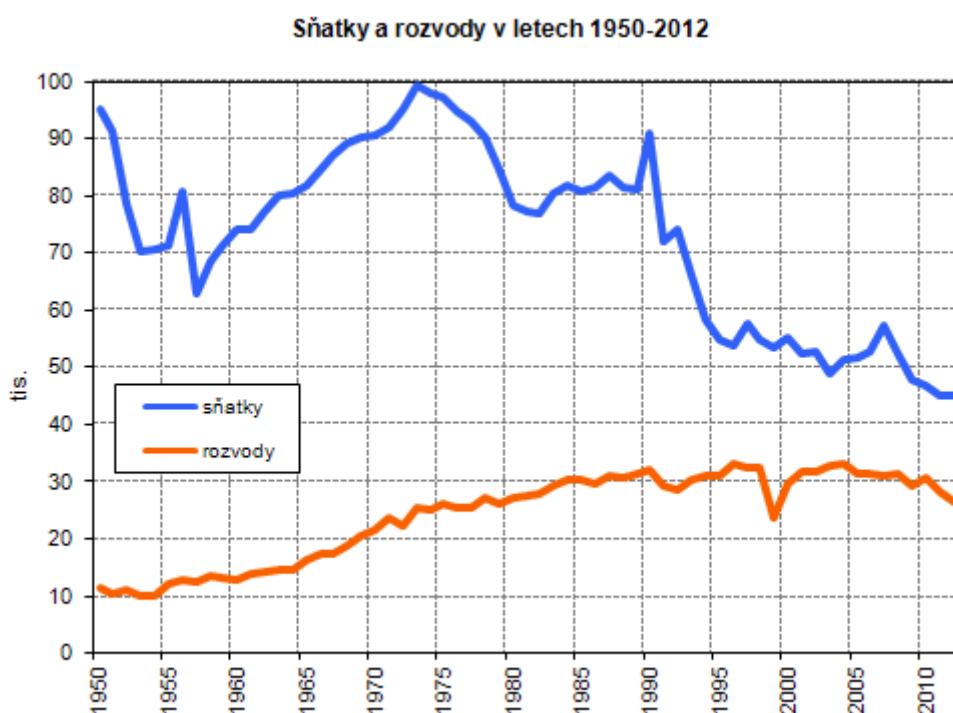
¹ Počátek tohoto trendu je možné pozorovat v padesátých letech minulého století (Matějček, 2002)

1. 2 Současné podoby rodiny

Je evidentní, že ačkoliv i v dnešní době je rodina převážně utvářena rodiči a jejich dětmi, s ohledem na proměny ve společnosti je nutné uvažovat také o stále se zvyšujícím počtu rozvedených manželství či (dobrovolných) matek samoživitelek, což vede ke zvyšování počtu dětí vychovávaných pouze jedním z rodičů (či – v případě rozvodu – také v rámci střídavé péče). V těchto případech potom můžeme rozlišovat mezi rodinou úplnou a neúplnou.

Skutečnost, že zvyšující se rozvodovost je nepopíratelným trendem, potom plyne i z výstupů Českého statistického úřadu. Jak je zjevné z následujícího grafu, od roku 1950 rozvodovost (vyjma krátké období před rokem 2000) výrazně vzrostla a klesající tendenci získala až od roku 2005, přičemž je však nutné brát v potaz také významný pokles uzavíraných manželství. Konkrétně „v roce 2011 se v České republice uskutečnilo 45 137 svateb, což bylo nejméně od roku 1918.“ (ČSÚ, 2013a, online).

Graf 1: Poměr sňatků a rozvodů v ČR v horizontu 62 let



Zdroj: ČSÚ, nedatováno [online], [cit. 06-13-2014], dostupný na: <http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/snatky_a_rozvody_1950_2012>

1. 2. 1 Rodina úplná a neúplná

V případě úvah o **úplné rodině** (konkrétně rodině, v níž společně žijí rodiče a děti) je hned v úvodu nutné vymezit její pojetí – zda může být za úplnou rodinu považována pouze rodina tvořená sezdaným párem a dětmi, či se může jednat i o pár vychovávající své děti, aniž by vstoupil do manželství. Další otázkou potom je, zda úplnou rodinu nutně musí společně s dětmi tvořit pouze biologičtí rodiče či nikoliv (a tedy – koho je možné označovat za „rodiče“?) – a také zda rodiči v úplné rodině mohou být i páry lesbické či gay.

Podle Matějčka (1994) jsou rodiči ti, kdo se podílejí na osudu dítěte, ti, kdo s ním sdílí svůj čas, své starosti a sny. Z této perspektivy dítě považuje za své rodiče ty, kteří mu dávají otcovskou a mateřskou lásku, i když není jejich vlastní. *„Dítě za své rodiče přijímá ty, kdo se k němu mateřsky a otcovsky chovají – a je pro ně zcela nepodstatné, zdali tihle „jeho“ lidé na to mají či nemají potvrzení z porodnice.“* (Matějček, 1994, s. 16). V tomto duchu budou tedy „rodiče“ pojímáni v rámci celé této práce.

Úplných rodin je dle ČSÚ v České republice cca 2,1 milionu a žije v nich 78 % dětí (tj. 1, 4 mil). Úplnými rodinami však ČSÚ rozumí i domácnosti bez dětí (tedy domácnosti, v nichž společně žijí páry, jejichž děti s nimi již nežijí) a těch jsou z celkového počtu 2,1 milionu celé dvě třetiny (ČSÚ, 2013b, online).

Za **rodinu neúplnou** je potom možné považovat stav, kdy jeden z partnerů z rodiny odejde a s dítětem (dětmi) zůstane sama buď matka, nebo otec. Odchod jednoho z rodičů může mít samozřejmě různé důvody, tedy nejen rozvod, ale např. i úmrtí, uvěznění, emigraci ad. Podle statistik ČSÚ (2013b, online) vyrůstá pouze s jedním z rodičů 400 000 dětí a mladistvých – což je více než pětina z jejich celkového počtu. Neúplnou rodinu nejčastěji tvoří rozvedené ženy se závislým dítětem/dětmi (v 90 % případů) (tamtéž).

Mühlpachr (2008, s. 149 – 150) potom definuje pět druhů stresu, s nimiž se neúplné rodiny každodenně potýkají – tj. nízké příjmy, snížená schopnost zvládat obtížné životní situace a také snížená sociální podpora z okolí, absence citové podpory a možnosti rozdělení činností nutných pro chod domácnosti. Především stresor v podobě nízkých příjmů koreluje i se zjištěními ČSÚ (2013b, online), kdy v případě, zaměříme-li se na ekonomické postavení matek, narazíme na značné rozdíly při porovnávání jejich situace v rodinách úplných a neúplných. *„Matky v neúplných rodinách v porovnání s matkami v úplných rodinných domácnostech vykazují nižší stupeň vzdělání a jsou častěji nezaměstnané.“*

Neúplnost rodiny má potom samozřejmě dopad na všechny její členy, tedy i na děti, u nichž je v těchto případech např. možné pozorovat zvyšující se agresivitu. Jak Mühlpachr (2008, s. 149) interpretuje Homolu, *„nepřítomnost otce v rodině působí podle řady odborníků*

nepříznivě; např. na schopnost navazování kontaktu s vrstevníky, vyvolává neklid, nedisciplinovanost, pocity křivdy a méněcennosti, zvyšuje agresivní a nevázané chování.“ Vedle toho je možné setkat se s názory, že dětem chybí identifikační vzor. Na druhou stranu chybějícího člena rodiny (a tedy mužský či ženský vzor) mohou zastoupit např. prarodiče, strýcové či tety (jejichž role je podstatná i v případě, že dítě vyrůstá v rodině tvořené stejnopohlavním párem).

V této souvislosti je také důležité poukázat na množství výzkumů zaměřených právě na vývoj dětí vyrůstajících v rodinách, jež tvoří dvě ženy či dva muži. Na základě mnoha zahraničních studií nebylo prokázáno, že by děti, které vyrůstají v rodině stejnopohlavního páru, byly tímto jakkoliv duševně poznamenány, natož že by měly problémy s utvářením vlastní sexuální identity (Beňová et al., 2007, s. 31). Ani české výzkumy nenalezly u dětí vychovávaných v gay či lesbických rodinách žádné patologie. Naopak bylo prokázáno, že děti vychovávané lesbickými páry podléhaly méně celospolečenským stereotypům než děti vychovávané v heterosexuálních rodinách a konkrétně chlapci byli výrazně citově otevřenější a projevovali se méně agresivně oproti běžnému vzorku. U dívek se potom prokázala menší tendence podléhat genderovým pravidlům (např. v oblékání), a to i ve směru výběru budoucího povolání (Janošová, 2008). Závěrem je možné zkonstatovat, že podle dostupných výsledků četných výzkumů zaměřených na problematiku homoparentality je výchova dítěte v homosexuální (harmonické) rodině pro dítě (děti) více přínosná a kvalitní než výchova pouze jedním z rodičů (obvykle matkou) (tamtéž).

I neúplná rodina však může být pro dítě v podstatě pozitivním modelem, a to tehdy, bylo-li by vzájemné soužití rodičů problematické (ať už z jakéhokoliv důvodu). V tomto ohledu přitom není primárním problémem neúplnost rodiny jako taková, jde spíše o další psychologické aspekty, které se však k neúplné rodině mohou, ale nemusí pojít. Na druhou stranu *„konflikt v rodině (i utajovaný před dětmi, ale tím více vyvolávající tísnivou atmosféru) může být pro vývoj dítěte škodlivější než fyzická nepřítomnost jednoho z rodičů.“* (Čáp, Mareš, 2001, s. 275).

1. 2. 2 Členění rodiny dle funkčnosti

Čáp s Marešem uvádějí (2001, s. 275), že *„z výzkumů vyplývá, že rodina neúplná nebo disharmonická je horším předpokladem pro vývoj dítěte než rodina úplná a harmonická, avšak není to jediný činitel a nepůsobí osudově, bez možnosti kompenzace jinými skutečnostmi.“* Samozřejmě je nutné brát v potaz fakt, že rodin, které jsou zcela ideální a

harmonické, je nemnoho. S rozličnými problémy (většími či menšími) se v podstatě potýká každý z nás – navíc vnímání závažnosti potíží a jejich prožívání je velmi subjektivní a také podmíněno samotnou rodinou, možnostmi semknutí jejích členů ad. Je však zásadní, zda své problémy dokáže rodina – ať už sama či s využitím odborné pomoci – vyřešit bez toho, aby to na jejích členech zanechalo jakékoliv negativní následky. „*Dlouhodobé narušení nebo oslabení vlivu některé ze stránek rodinného prostředí má zpravidla nepříznivý dopad na celé výchovné působení rodiny.*“ (Střelec a kol., 1992, s. 92).

Podle výzkumu Dunovského (1986), který vypracoval tzv. Dotazník funkčnosti rodin, byly definovány čtyři typy rodin: funkční, problémová, dysfunkční a afunkční.

- **Funkční rodina:** funkční rodina vykazuje vysokou míru respektu vůči jednotlivým členům, schopnost komunikace a akceptování názorů. Z hlediska dítěte je funkční rodina taková, která nejenže uspokojuje jeho potřeby, ale poskytuje mu nové podněty, podporuje jeho vývoj a obecně je prostředím, které kvalitně přispívá k jeho socializaci. Takovýchto rodin je dle Dunovského v populaci až 85 %.
- **Problémová rodina:** rodina, v níž jsou významně narušeny její dílčí funkce, což však zatím nijak zásadně nepřispívá k ohrožení rodinného systému ani vývoje dítěte. Své problémy je rodina schopna efektivně řešit, a to buď sama, nebo za užití externí (odborné) pomoci. Problémové rodiny jsou často předmětem sledování orgánů sociálně-právní ochrany dětí, přičemž se jedná cca o 12-13 % rodin z celkové populace.
- **Dysfunkční rodina:** je rodinou, jejíž základní funkce jsou narušeny a je tedy bezprostředně ohrožen i vývoj dítěte, které se v tomto dysfunkčním prostředí pohybuje. Své problémy již rodina řešit neumí, často proto dochází k tzv. sanaci zvenčí. V případě dysfunkčních rodin je také často řešen problém, zda rodinu ještě institucionálně podporovat, či zda přistoupit k některému z radikálnějších řešení jako je např. zbavení rodičovských práv. Dysfunkční rodiny se v populaci vyskytují cca ve 2 %.
- **Afunkční rodina:** poruchy v afunkční rodině jsou natolik rozsáhlého a patologického charakteru, že rodina dítěti v základu ubližuje a mnohdy jej může ohrožovat i na životě. V těchto případech se obvykle přistupuje k odebrání dítěte a jeho umístění do rodiny náhradní (či předání do ústavní péče ad.). Těchto rodin je v populaci cca 0,5 %.

Vlastní – mírně rozšířenou – kategorizaci rodin dle jejich funkčnosti nabízí také Helus (2007), který pracuje s kategoriemi **rodin stabilně funkčních** (jež jsou kvalitním a optimálním prostředím pro vývoj a socializaci dítěte), **rodin s přechodnými problémy** (jichž je většina, avšak problémy, jež rodina zdárně vyřeší, zároveň přispívají k upevnování vazeb mezi jejími členy), **rodin problémových** (v nichž jsou již narušeny základní funkce rodiny a hrozí její rozpad), **rodin dysfunkčních** (kdy je výrazně ohrožen vývoj dítěte, jedná se např. o rodiny, kde se vyskytuje alkoholismus či jiné patologie) a rodin afunkčních (pro které je jediným řešením externí zásah veřejně činných orgánů).

2 FUNKCE RODINY

Pro každou rodinu je důležité, aby byly uspokojovány potřeby všech jejích členů. Aby mohla rodina tyto potřeby uspokojit, musí splňovat určité funkce, které mají za úkol zabezpečit život člověka ve společnosti. Charakterizovat rodinu je tedy možné i z hlediska jejích jednotlivých funkcí, které Mühlpachr (2008, s. 152) vymezuje takto:

- *biologicko-reprodukční funkce*
- *ekonomická funkce*
- *socializační a akulturační funkce*
- *emocionální funkce*

V případě, že je některá (více nebo všechny) z funkcí narušena, můžeme hovořit o poruchách rodiny, které jsou důsledkem selhání jednoho či více jejích členů. Naopak pokud rodina všechny výše uvedené funkce plní, označujeme ji jako funkční.

2. 1 Funkce biologická, reprodukční

Reprodukční funkce je jednou ze základních funkcí, která by měla zajišťovat plození potomků, ale také uspokojování sexuálních potřeb. Zásadní je však i pro ekonomický růst společnosti. Tato funkce nemusí být vždy spjata přímo s rodinou a je možné uvažovat o ní v širší perspektivě jako o zajištění potřebných podmínek pro život dětí a jejich správný vývoj (Kraus, 2008) Biologická funkce je o to důležitější, že žijeme v období stále se snižující porodnosti, zvyšování průměrného věku dožití a tedy globálního stárnutí populace. Jak popisuje Šulová (Šulová in Gillernová, Kebza, Rymeš et al, 2003, s. 109), „*prožíváme období, kdy výrazně klesá porodnost. Z hlediska úrovně plodnosti se Česká republika řadí mezi země s nejnižšími hodnotami hluboko pod záchovnou hranicí reprodukce.*“ Vedle toho, že množství párů preferuje rodinný model pouze s jedním potomkem, zvyšuje se také počet žen, které děti nechtějí vůbec. Stále se také posunuje věková hranice matek – prvorodiček, což vede i k problémům se sníženou plodností a příp. donošením dítěte (tamtéž), často je také nezbytné přistoupit k reprodukci asistované. Fatálním případem je potom úplné narušení biologické funkce rodiny, jejímž projevem je bezdětnost.

2. 2 Funkce ekonomická, materiální

O ekonomické funkci je možné uvažovat ve dvou rovinách – v rovině významu pro ekonomický rozvoj společnosti a v rovině hmotného zabezpečení všech příslušníků rodiny. Z prvního hlediska (které bylo zásadní spíše v minulosti) potom uvažujeme o rodině jako o výrobní jednotce (kdy je klíčové nejen to, kolik dětí rodina má, ale také jaké je jejich vzdělání, schopnosti a tedy i možnosti uplatnění na trhu práce), stejně tak je možné vnímat rodinu jako jednotku spotřebitelskou, která aktivně podporuje trh. Oproti tomu druhá perspektiva se vztahuje ke konkrétním postupům, jež jednotliví členové rodiny realizují za účelem hmotného zajištění (Střelec, 1992). To spočívá právě na rodičích, na něž je vyvíjen značný tlak, aby dokázali uspokojit stále se zvyšující požadavky dětí, které konkrétní nedostatky ve srovnání s vrstevníky mohou pociťovat jako diskriminační.

Z historického hlediska měla ekonomická funkce výraznější význam než v současnosti, kdy se rodiny (minimálně v naší lokalitě) mohou obracet např. na různé instituce, které jim v rámci systému sociální podpory mohou poskytnout jistou materiální (i dlouhodobou) pomoc. Jiná situace však panuje např. v zemích třetího světa, kde jsou v rodinách často upřednostňovány zájmy mladších generací (které mohou být ještě produktivní), jimž se ostatní členové rodiny (i za cenu vlastních omezení) snaží často zajistit prostředky na vzdělání nebo jim rovnou umožnit cestu do ekonomicky vyspělejších oblastí (odkud je potom potomci mohou také finančně podporovat). V těchto případech potom rodina svou ekonomickou funkci stále plní a její důležitost je nesporná (Gillernová, Kebza, Ryměš et al, 2003).

O poruše této funkce je možné hovořit tehdy, nezapojují-li se rodiče do pracovního procesu (a to buď proto, že nemohou, nebo že nechtějí). Přímým projevem dysfunkce je závislost na sociálním systému z důvodu neschopnosti zajistit dostatečné finanční prostředky pro uspokojivý chod domácnosti a výchovu dětí (Dunovský, 1986).

2. 3 Funkce socializační, výchovná

Tato funkce rodiny je velmi důležitá a zároveň také obtížně nahraditelná, protože prostředí v každé rodině je jedinečné. Socializační funkce spočívá v opravdovém zájmu o dítě, v jeho výchově, v předávání hodnot, vzdělávání a formování vlastního životního stylu. Každá rodina specificky umožňuje dítěti rozvíjet jeho schopnosti a celkově jej připravuje pro samostatný vstup do společnosti – tedy participuje na socializačním procesu. *„Specifická dynamika probíhající v rodině tvoří zcela jedinečné prostředí pro formování postojů ke světu,*

blízkému okolí a sobě samému. Vytváří též hodnotové orientace, tvoří základ pro formování vlastního já, koncepci vlastního života.“ (Střelec, 1992, s. 74).

Socializací v rodině je míněno především působení rodiny na její členy v celém souhrnu dalších faktorů: ekonomických, sociálních, kulturních, mravních, estetických, zdravotních a jiných (Kraus, 2008). Rodiče by ve všech těchto aspektech měli být pro své děti vzorem a jejich zodpovědnost tkví především v poskytnutí prostředí pro harmonický a vyvážený vývoj jejich potomků – přitom se mohou při výchově obracet o pomoc také na rozličné instituce (škola, obec či soud). Pokud tak však nečiní (ať už z jakéhokoliv důvodu) a svému dítěti nevěnují dostatek pozornosti a nejsou schopni se o něj postarat (či volí nevhodné formy péče), může celá situace v extrémních případech dysfunkce vyústit až v týrání.

2. 4 Funkce emocionální

Důležitou roli v životě všech rodinných příslušníků hraje také emocionální funkce rodiny. Rodina poskytuje svým členům citové zázemí, pocit bezpečí a jistoty vůči okolnímu světu a zároveň umožňuje uspokojování citových potřeb. Naopak při trvalém neuspokojování potřeby lásky, pozornosti a uznání ze strany rodičů vůči dítěti u něj může dojít k psychické deprivaci. Ta se pak může projevit v destruktivním chování vůči všemu hodnotově odlišnému, v neschopnosti spolupráce či slabé vůli jedince aj. (Matějček, Dytrych, 1994). Právě v případech dysfunkčních rodin trpí děti především proto, že nedochází k naplňování emocionální funkce rodiny.

S emocionální funkcí je možné spojovat také přítomnost obou rodičů, kdy absence jednoho z nich může být pro dítě traumatizující a pro jeho (jak sociální, tak emocionální) vývoj nepříznivá. Dítě tak může ztratit pocit bezpečí a může také citově strádat. Narušení emocionální funkce rodiny nejčastěji souvisí s rozkoem v rodině a rozvodem.

3 ROLE V RODINĚ

V rámci celého života „hraje“ každý z nás množství rolí, které se – také postupem času – učí. Za role primární můžeme považovat role mužů a žen (které spočívají ve vlastní akceptaci a další performanci genderu – tj. „sociálního pohlaví“ ve formě chování, mluvy, ale i vzhledu, oblékání ad.), od nichž se dále odvíjejí role další. V rodině se může jednat o role matek, otců, sourozenců, prarodičů, jiné typy rolí se potom pojí ke sféře veřejné (tj. role nadřizených, podřizených ad.). Role v obecné rovině, ale i na úrovni rodiny, pak významně souvisejí i se socializací. *„Socializace je proces, jehož prostřednictvím si lidé předávají a vstřebávají společenské hodnoty a normy, včetně těch, které se týkají genderu.“* (Renzetti, Curran, 2005, s. 93). V základu jsou role *určitým druhem jednání, adekvátním dané situaci. Jsou souborem jistých postojů a chování (...) a jejich znakem je rovněž sociální prestiž. (...) V životě jsme nuceni i oprávněni přebírat celou řadu rolí, nadřizených i podřizených, angažovaných i zdánlivě mlčenlivě přihlížejících.* (Strašíková, 2004, s. 33).

Jak již bylo naznačeno výše v textu, instituce rodiny prošla množstvím vývojových etap – stejně tak se vyvíjely i role v rodině, kdy např. podle Možného (1990) došlo k proměně komplementarity rolí (ženské a mužské) v jejich polaritu. Jak Plaňava (2000) interpretuje Felmana, *„pro mužskou a ženskou roli vytvořila naše kultura jisté normy a očekávání mající psychologické dimenze.“* Pravděpodobně nejklasičtější představou o tom, jaká by měla být žena – matka, je teze o její inklinaci k domácnosti a zároveň představy o jistých psychologických predispozicích k péči o druhé, laskavosti a především emocionalitě. Naopak muže – otce spojujeme s cílevědomostí, soutěživostí a určitou mírou agrese (tamtéž).

Zásadní je, že již na úrovni rolí bazálních – tedy rolí mužů a žen – panují značné nerovnosti (kdy mužům je přisuzována dominance, v níž jsou také podporováni a utvrzováni), od nichž se dále odvíjí i utváření rolí dalších (Tuček, 2000). Tuček a Křížková (2000, s. 115) potom uvádějí, že *„zdrojem těchto nerovností je rodina, neboť jejich konstrukce vychází prvotně z biologických rozdílů mezi pohlavími, které se uplatňují především v rámci rodiny.“*

Rodiče, kteří jsou pro děti významnou autoritou, neboť *„[děti si] vysoce cení rodičovské role a s ní spojeného postavení, z jejich hlediska je zárukou značných osobních kvalit. Předškolní děti přisuzují rodičům téměř všemocnost, věří, že by si poradili s každou situací,“* (Vágnerová, 2005, s. 204) se tedy systematicky podílejí na tom, jakým způsobem jejich děti vnímají role žen a mužů (matek a otců), jakým způsobem se s nimi identifikují a také s nimi interagují. *„Celý systém dělby rolí mezi pohlavími zřejmě vychází ze stereotypního*

vzoru výchovy dětí, kdy existují dva rámcově odlišné vzorce - pro chlapce a dívky.“ (Tuček, Křížková, 2000, s. 84).

To, jakým způsobem rodina působí (ve směru výchovy) na děti, je samozřejmě podmíněno množstvím dílčích faktorů – primárně vlastními zkušenostmi rodičů, jejich vlastnostmi, ale také společensko-kulturním klimatem a v neposlední řadě i fází vývoje, v níž se zrovna dítě nachází. „*Role rodičů a prarodičů je vůči dítěti proměnlivá vzhledem k fázím jeho vývoje. Ale i dítě je oprávněno a nuceno vžívat se do několika životních rolí.*“ (Strašíková, 2004, s. 33).

Výchova v rodině je neoddiskutovatelnou součástí přípravy dětí na jejich role v dospělosti, stejně jako ovlivňuje prožívání a interpretaci reality a následné způsoby chování. „*V rodině probíhá tzv. primární socializace – realizuje se v ní první kontakt dítěte se společností a kulturou (...)* A díky tomu dítě rozvíjí své vztahy k sobě samému, druhým lidem, širšímu sociálnímu okolí, k věcem a úkolům.“ (Helus, 2007, s. 135) Děti si tedy prostřednictvím svých rodičů zvnitřňují koncepty světa tak, aby jejich představy o něm v podstatě korelovaly (Rabušicová, 1991), podstatná je také skutečnost, že i děti přispívají k formování identity svých rodičů. V závěru je však nutné dodat, že postupem doby dochází k určitému stírání rolí v domácnosti, kdy stále vrůstá možnost jejich zaměnitelnosti (o domácí práce se již partneři dělí, stejně tak i péče o dítě přestává být pouze a výhradně doménou žen, o čemž svědčí např. trend, kdy na rodičovskou dovolenou nastupují muži).

3. 1 Role matky

Na obě rodičovské role, tedy jak na roli matky, tak i otce, lze nahlížet třemi způsoby. Je možné rozlišovat mezi rolí biologickou (tj. ti, kteří dítě zplodili), sociální (která je definována dlouhodobou péčí) a právní (související s rodičovskými právy a povinnostmi). Z hlediska důležitosti ve výchově dítěte potom za klíčovou osobu bývá obvykle považována matka. „*Sociální vztah mezi matkou a dítětem, který se vytváří v prvních letech života, je základem jistoty a duševního zdraví.*“ (Oakleyová 2000, s. 58). Matka nejen, že s dítětem od okamžiku jeho narození tráví většinu času, čímž buduje vztah o výrazné intenzitě (a to v podstatě i v období těhotenství), ale je pro něj také zdrojem důvěry a bezpečí. Kromě toho samozřejmě naplňuje veškeré potřeby dítěte – tedy potřeby citové, duševní i tělesné. „*Vztah s matkou slouží jako zdroj bezpečí, matka má roli pečující a ochraňující osoby.*“ (Vágnerová, 2005, s. 207).

Mateřská role je celospolečensky chápána jako hlavní role ženy (Křížková, 2002), kdy je navíc klasickým předpokladem jistá „genetická predispozice k mateřství“. *„Ženě jsou pak přisouzeny role vychovatelky, pečovatelky, ale i další role a činnosti, které s touto determinací vůbec nesouvisí.“* (Křížková, 2002, s. 150). Na druhou stranu již nejsou výjimkou ani úvahy o tom, že mateřství je pouhým sociálním konstruktem. *„Mateřský instinkt neexistuje a mateřská láska, která má být jeho projevem, je především sociálním konstruktem.“* (Badinter, 1998, s. 266). Podle Matějčka (1994) je mateřské chování vlastní jak ženám, tak i mužům a podstatným je především způsob, jakým daná osoba s dítětem jedná (a je-li dostatečně „mateřská“ – přičemž tento vztah se ani nemusí odvíjet od biologické příbuznosti). Navzdory tomu je však nepopíratelným faktem, že reálně se péči o dítě věnují více ženy než muži. Ve srovnání s péčí otců je navíc interakce matek s dítětem odlišná. *„Matky s dětmi více mluví, neužívají tak často přímých příkazů, jejich verbální i neverbální projev má častěji emoční charakter.“* (Vágnerová, 2005, s. 207). Z toho plyne i to, co si samy děti z tohoto „vzorce“ odnášejí – matka je pro ně ztělesněním ženskosti a něhy, otce naopak definuje mužnost, autorita a dominance (Kohoutek 1998). Ačkoliv v průběhu růstu a dospívání se děti z péče matky postupně vymaňují, je pro ně stále významnou osobou v jejich existenci.

3. 2 Role otce

„Ať chceme nebo nechceme, otec se od chvíle, kdy dítě začne vnímat svět kolem sebe, stává pro svého potomka zástupcem či modelem jedné poloviny lidstva.“ (Matějček, 1994, s. 50) Je zřejmé, že stejně jako má své specifické místo v životě dítěte matka, má jej i otec a jeho důležitost pro výchovu je obdobná (i když samozřejmě vykazuje odlišné charakteristiky). Na druhou stranu je nutné dodat, že toto zjištění s sebou přinesla až moderní doba, neboť z historického hlediska byl – s ohledem na společensky „živený“ kult mateřství – význam otce systematicky podceňován a otcové tak byli z péče (a velmi výrazně potom z péče o malé děti) o své potomky de facto vyloučeni (Cosby, 1997). Význam otce potom spočíval „pouze“ v ryze existenční stránce věci, kdy v minulosti byli muži jedinými, výhradními a nezastupitelnými živiteli rodiny, navíc s charakterem zásadní autority.

To, že je význam otce podstatný ve všech etapách vývoje dítěte, potom prokázaly až výzkumu v šedesátých a sedmdesátých letech minulého století, přičemž tento výsledek se týká i období prenatalního a období těsně po narození dítěte. Tehdy sice otec nemá konkrétně vymezenou svou roli, i tak ale může v mnoha směrech aktivně přispívat k formování svého potomka, nemluvě o tom, že otcova kompetence pečovat o novorozené dítě není nijak snížena

oproti matce (Matějček, 1994). „*Víme zcela určitě, že muži mohou být kompetentní, schopní a tvořiví pečovatelé o novorozence. Je to velmi pozoruhodné, většina mužů je totiž vychovávána s přesvědčením, že jsou jakýmsi přírodním zákonem předurčeni k neefektivnosti v pečovatelských pracích.*“ (Warshak, 1996, s. 33).

Otcové svým dětem zároveň poskytují odlišný typ péče než matky, obvykle mají tendence utvářet dítěti jistý řád, harmonogram a snaží se jej vést k jeho dodržování. Autoritativnost otců je však ve srovnání v minulosti značně nižší, naopak se zvyšuje jejich vlastní angažovanost a participují tak na mnohem větším množství činností souvisejících s výchovou a zapojují se také do péče o dítě již od jeho narození. Chování otců a způsob výchovy jejich potomků se potom od předškolního věku dítěte mění také v souvislosti s pohlavím dítěte, avšak jejich vzor není podstatný jen pro syny, ale i pro dcery. Diferenciace je však patrná i z perspektivy dětí, které se podle Možného (2002) obrací na otce nejčastěji s otázkami týkajícími se sportu a politiky, naopak matkám se spíše svěřují s intimnějšími problémy.

V případě, budeme-li uvažovat o angažovaných otcích, jejich základní charakteristikou bude aktivní zapojení se do výchovy dětí, pro něž jsou ve všech směrech oporou. Přitom se však nejedná o zastoupení matky, je-li otec angažovaný, jeho pozice je rovnocenná s pozicí matky. Angažované otcovství je typické např. pro skandinávské země.

..

4 VÝVOJ DÍTĚTE

Vývoj dítěte probíhá na více úrovních a např. dle Langmeiera a Krejčířové (2006) je možné dělit jej na vývoj v oblasti motoriky, percepce a vývoj v oblasti kognitivních, řečových a sociálních funkcí. Samotná vývojová období člověka jsou chronologicky členěna a jsou provázána také se sadou specifických doprovodných znaků. Jedná se o období prenatální, novorozenecké, kojenecké a batolecí, dále období předškolního věku, mladšího školního věku, staršího školního věku, období dospívání (puberta a adolescence) a dospělosti, po němž následuje stárnutí. S ohledem na vzorek dětí, jež byly předmětem praktické části práce, tj. děti navštěvující mateřskou školu, bude pozornost následujícího textu zaměřena především na období předškolního věku a období jemu předcházející (neboť během nich se psychika dítěte v kontextu rodičovské péče významně formuje), následná období budou charakterizována pouze stručně.

4.1 Vývojová období a jejich charakteristiky

- **Prenatální období**

- jedná se o období mezi početím a narozením dítěte
- již v tomto období se začíná formovat psychika dítěte, „[plod] *není pasivním objektem, má postupně stále větší schopnost přijímat informace a chovat se vzhledem k jejich kvalitě do určité míry diferencovaně*“ (Zacharová, Šimíčko-Čížková, 2011, s. 62)
- plod od 35. týdne reaguje na zvukové podněty ve formě slabik, stejně tak vnímá a dokáže reagovat na podněty negativní a pozitivní
- již v prenatálním období získává jedinec také schopnost sociální interakce – „*plod se dostává do aktivního kontaktu s matkou*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 26)

- **Novorozenecké období**

- z hlediska psychického vývoje dítě navazuje po narození na to, co si již osvojilo během období prenatálního a tyto své schopnosti sociální interakce dále rozvíjí
- významné v novorozeneckém období je potom pouto s pečující (či mateřskou) osobou, neboť „*dítě od počátku reaguje na lidský hlas – zejména na vysoký ženský hlas – mnohem živěji než na jiné zvuky*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 36)
- dle množství provedených výzkumů pak není hlavním předpokladem pro kvalitní vývoj dítěte od novorozeneckého věku četnost a délka interakcí s matkou, ale

především jejich kvalita, která také přispívá k budování vztahu s rodiči a v neposlední řadě také k utváření sociálních kompetencí v předškolním věku

- podstatnou je i schopnost učit se, kdy novorozenci již brzy po narození dokážou chápat také princip kauzality, tato schopnost je však podmíněna chováním dospělého, „*který se musí dítěti věnovat s nerozdělenou pozorností a umět citlivě reagovat na malé změny jeho chování*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 37), citlivé rodičovské chování je tedy přímo svázáno s mírou efektivity učení dítěte
- novorozenecké období z psychologického hlediska „*končí první vědomou aktivní reakcí dítěte na své sociální prostředí, kterou je úsměv věnovaný matce*“ (Zacharová, Šimíčko-Čížková, 2011, s. 63)

- **Kojenecké období**

- jedná se o první rok života dítěte (často bývá místo termínu „kojenec“ užíván také termín „nemluvě“)
- psychický vývoj dítěte v kojeneckém věku je přímo provázán s mezníky souvisejícími s motorikou (neboť právě díky novým motorickým schopnostem může dítě čím dál více samo poznávat), tj. 3., 6., 9. a 12. měsícem
- dítě začíná chápat symboliku a učí se nápodobě
- mezi 4. a 10. měsícem již dítě dokáže poznat svou matku, avšak významný je pro dítě v kojeneckém věku i vztah s otcem „*dítě samo reaguje odlišným způsobem na matku a otce již velmi časně (...). Kvalita interakce otce a dítěte je pak zřejmě také důležitou determinantou další sociální reaktivity dítěte.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 66), kdy s ohledem na odlišnost interakcí s otcem (které jsou více emočně aktivizující) se děti také učí emoční komunikaci

- **Batolecí období**

- je spojováno především se značným pokrokem v motorice (hrubé i jemné) a řeči v období druhého a třetího roku věku dítěte
- dochází k rozvoji dalších komunikačních dovedností – gestikulace
- i v batolecím období je dítě výrazně závislé na matce či na jiných členech rodiny a narušení tohoto vztahu může mít fatální následky, „*trvá-li odloučení dítěte od rodiny delší dobu a není-li zajištěna potřebná náhrada, vzniká nebezpečí celkového opožďování psychomotorického vývoje a narušení osobnosti*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 81)
- dítě si postupně vytváří svou roli v rodině

- do období druhého roku spadá potom také počátek skutečné socializace a formování vlastní identity dítěte (které již dokáže užívat osobní zájmeno „já“), především prostřednictvím nápodoby. „*Vzorem pro nápodobu jsou dítěti rodiče, sourozenci, ale i jiné osoby, s nimiž žije ve svém malém světě. Skrze ně si osvojuje určitý řád, co smí a nesmí.*“ (Zacharová, Šimíčková-Čížková, 2011, s. 70).
- **Období předškolního věku**
 - tato fáze vývoje dítěte mezi 3. a 6. rokem je významná pro utváření vlastní osobnosti dítěte a formuje se také jeho vztah k genderovým rolím
 - z hlediska vnímání a osvojování si rolí je tato praxe nejzřetelnější právě v kontextu role mužské a ženské, kdy se děti dokážou dle vlastního pohlaví s jednou z nich ztotožnit, přitom odlišnosti v chování chlapců a dívek je možné pozorovat i dříve, neboť „*od okamžiku narození začínají na dítě působit typická stereotypní očekávání rodičů vzhledem k jeho pohlaví.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 99)
 - socializace probíhá na třech základních úrovních – dochází k vývoji sociální reaktivity, sociálních kontrol (tj. vnímání a internalizace norem a tvorba „svědomí“) a osvojení si sociálních rolí, kromě toho se dítě začíná učit pracovat s emocemi – „*dítě získává schopnost své pocity stále více ovládat a dokáže je také zřetelněji a jemnějším způsobem vyjadřovat*“ (tamtéž, 2006, s. 96)
 - vedle stále pokračujícího poznávání dítěte rozvíjí také svou fantazii
- **Období mladšího školního věku (6/7-11/12 let)**
 - dítě si osvojuje novou sociální roli – roli školáka
 - doba nástupu do školy souvisí se školní zralostí dětí, přičemž „*školní připravenost souvisí s hodnotou a smyslem školního vzdělání, které mu přikládá rodina*“ (Zacharová, Šimíčková-Čížková, 2011, s. 75).
 - škola má velký vliv na rozvíjení osobnosti dítěte, a to i díky vstupu nových autorit – učitelů, trenérů atd., a také interakci uvnitř kolektivu spolužáků
 - vnímání role otce ze strany dítěte je v tomto období posílena a je mu také přikládána větší autorita, je posílena i tendence dítěte identifikovat se s rodičem stejného pohlaví, jako je ono samo. „*Neúplná rodina je proto špatným příkladem dítěti pro budoucí ztvárnění mužské či ženské role v jeho vlastní rodině.*“ (tamtéž, s. 78).
- **Období staršího školního věku (12-15 let)**
 - toto období (označované také jako puberta) je spojeno se změnami souvisejícími s dospíváním (a v podstatě se s ním překrývá), a to jak na úrovni biologické, tak i duševní

- **období dospívání**

- rozlišuje se na období puberty (u dívek 12-16, u chlapců 13-17) a adolescence (dívký 17-19, chlapci 18-20)
- pro dospívajícího začíná být podstatná tělesná atraktivita a součástí jeho vlastní identity se tak stává i vzhled
- dospívající mají tendence vybírat si nové vlastní vzory (často idoly, populární osobnosti)
- dochází k postupnému odmítání role dítěte a dožadování se uznání vlastní autority

Pro kvalitní vývoj dítěte je potom dle Kohoutka (1998) nutné, aby mu prostředí, v němž bude vyrůstat, dokázalo poskytovat dostatečné množství podnětů přizpůsobených jeho individualitě, současně by i komunikace a interakce v rodině měla dítěti posloužit k načerpání konkrétních modelů sociálního chování. Rodiče by měli dítěti také poskytovat (a opěťovat) lásku a náklonnost, stejně jako uznání (ve směru jeho vyvíjejících se charakterových vlastností) a především jej respektovat jako samostatnou bytost. Ačkoliv role rodičů je v životě dítěte a při rozvoji jeho identity nenahraditelná, nelze opomenout, že na utváření osobnosti dítěte se dále podílejí i jeho kamarádi, vrstevníci a také rozličné instituce jako školka, škola ad.

Vývoj jedince přitom samozřejmě nekončí dospělostí, jedná se o proces celoživotní, který je podmíněn biologickými, sociálními a psychologickými faktory. Ve směru způsobu vnímání a popisu vývoje člověka se potom pracuje se čtyřmi základními přístupy, teorií zrání (která přikládá hlavní význam dědičnosti a genetice), psychoanalytickou teorií (podstata chování člověk tkví v nevědomých procesech utvářených po celý život), teorií kognitivního vývoje (poznání dětí se vytváří na základě zkoumání a vnímání okolního světa) a teorií učení (která považuje vývoj člověka za naučené chování) (Kopecká, 2011). S ohledem na to, že všechny tyto teorie definují významné faktory související s vývojem jedince, bývají shrnovány pod pojem „interakční teorie“, jejíž podstatou je tvrzení, že „vývoj člověka ovlivňují bio-psycho-sociální činitelé“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 28).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE

Praktická část práce má převážně charakter kvalitativního výzkumu, který byl realizován v církevní MŠ U sv. Josefa (v níž autorka práce vykonávala praxi) v Českých Budějovicích v únoru 2013. Bylo do něj zahrnuto šest dětí, tři z rodin úplných a tři z neúplných. Pro zachování anonymity výzkumu byla jejich jména pozměněna. Děti, které byly podrobeny výzkumu, vybraly jejich pedagožky, a to na základě dlouhodobé práce s nimi. Dětem byly zadány k vyplnění postupně tři standardizované testy – Jiráskův Orientační (grafický) test školní zralosti, Jiráskův Test verbálního myšlení a Edfeldtův Reverzní test – jejichž průběh, výsledky a jejich interpretace jsou právě předmětem zájmu praktické části práce. Zároveň tuto sadu testů samozřejmě nelze považovat za plně uspokojivou diagnostiku předškolní zralosti, jedná se tedy pouze o orientační monitoring.

Cílem výzkumu bylo postihnout prostřednictvím testovacích metod případně rozdíly v jejich vývoji (pozorovatelné na úrovni školní zralosti), které by bylo možné spojovat právě s vlivem úplné či neúplné rodiny. Školní zralostí potom rozumíme *„takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství, je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte a současně je dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 104).

Školní zralost bývá obvykle posuzovaná ve dvou krocích, kdy první orientační screening tradičně provádí praktický (dětský) lékař, který – v případě, že má nějaké pochybnosti o správnosti vývoje dítěte – může doporučit vyšetření odborníkem např. v pedagogicko-psychologické poradně. Screening však spadá také do kompetencí učitelek v mateřské škole či učitelek při zápisu do první třídy. Vedle termínu *školní zralost* je možné setkat se také s tzv. *školní připraveností* (která může být pojímána jako součást školní zralosti či nikoliv), jež klade důraz především na výchovné a socializační hledisko a také na subjektivní aspekty jedince pro vstup do školy, tj. že *„dítě musí být pro vstup do školy také emočně připraveno a motivováno.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 111).

5. 1 Orientační test školní zralosti (Jirásek 1970)

Tento standardizovaný test (Příloha 1 – Jiráskův orientační test školní zralosti) má grafickou podstatu, která je vhodná pro navázání kontaktu s dítětem. V České republice se jedná o nejčastěji užívaný test, který je právě v Jiráskově modifikaci pravidelně publikován ve vydavatelství Psychodiagnostika již od roku 1970. Test je tvořen třemi úkoly:

- **kresba lidské postavy** (pána), cílem je z kresby orientačně posoudit inteligenci dítěte a také jeho vývojovou úroveň, jemnou motoriku ad.
- **napodobení psacího písma** s cílem zmonitorovat schopnost koncentrace dítěte na relativně nezábavný úkol, míru jeho úsilí a schopnost analyzovat členěný tvar
- **obkreslení skupiny bodů**, cílem je postihnout analytické schopnosti dítěte, ale i volní úsilí a vizuomotorickou koordinaci (Sikorová, 2012)

Poté, co je test dítěti zadán, by již nic nemělo být dovysvětlováno, stejně tak dítě nesmí být upozorňováno např. na nedostatky jeho kreseb ad. Provedení všech tří úkolů by mělo dítěti trvat cca 15-20 minut.

5. 1. 1 Vyhodnocování

Výsledky jednotlivých úkolů jsou posuzovány na stupnici 1-5 (kdy je známkou 1 hodnocen nejlepší výkon) podle následujících kritérií:

Tabulka 1: Kritéria vyhodnocení orientačního grafického testu školní zralosti 1.

Kresba mužské postavy	
1	<i>Nakreslená postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Na hlavě jsou vlasy (případně pod čepicí nebo pod kloboukem) a uši, v obličeji oči, nos a ústa. Paže jsou zakončeny pětiprstou rukou, nohy jsou dole zahnuté. Vyjádření mužského oblečení. Nutným požadavkem je syntetický způsob zobrazení.</i>
2	<i>Splnění těchto požadavků jako na jedničku kromě syntetického způsobu zobrazení. Tři chybějící části, (krk, vlasy, jeden prst ruky, ne však část obličeje), mohou být prominuty, jsou-li vyváženy syntetickým způsobem zobrazení.</i>
3	<i>Kresba musí mít hlavu, trup a končetiny. Paže nebo nohy jsou kresleny dvojčarou. Tolerujeme vynechání krku, uší, vlasů, oděvu, prstů a chodidel.</i>
4	<i>Primitivní kresba s trupem. Končetiny, (stačí jen jeden pár), jsou vyjádřeny jednou čarou.</i>
5	<i>Chybí jasně zobrazený trup, ("hlavonožec" nebo "překonávání hlavonožce"), nebo oba páry končetin.</i>

Zdroj: Orientační test školní zralosti (Jirásek, 1970)

Tabulka 2: Kritéria vyhodnocení orientačního grafického testu školní zralosti 2

Napodobení psacího písma	
1	<i>Zcela dobře čitelné napodobení napsané předlohy. Písmena nejsou dvakrát větší než v předloze. Začáteční písmeno má výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou dokonale spojena ve tři slova. Nesmí chybět tečka nad písmene „i“. Opsaná věta se neodchyluje od vodorovné linie o více než 30 %</i>
2	<i>Ještě čitelné napodobení napsané věty. Na velikosti písmen ani na dodržení vodorovné linie nezáleží.</i>
3	<i>Je patrné členění písma alespoň na dvě části. Lze rozpoznat alespoň čtyři písmena předlohy.</i>
4	<i>S předlohou si jsou podobná alespoň dvě písmena. Celek ještě tvoří řádku písmen.</i>
5	<i>Čmárání.</i>

Zdroj: Orientační test školní zralosti (Jirásek, 1970)

Tabulka 3: Kritéria vyhodnocení orientačního grafického testu školní zralosti 3

Obkreslení skupiny bodů	
1	<i>Téměř dokonalé napodobení předlohy. Tolerujeme jen velmi malé vychýlení jednoho bodu z řádky nebo sloupce. Zmenšení obrazce je přípustné, zvětšení nesmí být o více než o polovinu. Obrazec musí být rovnoběžný s předlohou.</i>
2	<i>Počet i sestavení bodů musí odpovídat předloze. Lze prominout vychýlení až tří teček o půl šířky mezery mezi řádky nebo sloupci.</i>
3	<i>Celek se svým obrysem podobá předloze. Výškou a šířkou ji nepřevyšuje více než dvakrát. Teček nemusí být 10, ale nesmí jich být více než 20 a méně než 7. Toleruje se jakékoli pootočení - i o 180 st.</i>
4	<i>Obrazec se svým obrysem již nepodobá předloze, skládá se ale ještě z teček. Na jejich počtu a na velikosti obrazce nezáleží. Jiné tvary (čáry) nejsou přípustné</i>
5	<i>Čmárání.</i>

Zdroj: Orientační test školní zralosti (Jirásek, 1970)

Celkový výsledek dítěte je součtem všech tří udělených známek v jednotlivých úlohách, dítě tak může získat celkem mezi třemi a patnácti body, kdy:

- 3-5: výrazně nadprůměrný výsledek s předpokladem školních úspěchů
- 6: nadprůměrný výsledek
- 7-9: průměrný výsledek
- 10-11: slabší průměrný výsledek
- 12: podprůměrný výsledek
- 13-15: podprůměrný výsledek s nutností testovat dítě po čtvrt roce znovu a příp. situaci konzultovat s dalšími odborníky

Výsledky tohoto testu je nutné považovat pouze za orientační, testu potom bývá často vytýkána jeho jednostrannost v přístupu k psychice dítěte a upozadění projevů mentálních funkcí.

5. 2 Test verbálního myšlení (Jirásek)

Právě proto, že původní Kernův, ale ani modifikovaný Jiráskův test původně nebyl zaměřen na úroveň verbálního vyjadřování, byl následně doplněn o subtest tuto problematiku zahrnující. Subtest verbálního myšlení se tedy zaměřuje především na operace myšlenkového typu, řeč a užití a vyjádření nabytých vědomostí. To, jak si dítě v testu povede, je v tomto případě významně podmíněno prostředím, v němž vyrůstalo – tj. zda byl dítěti poskytován dostatek podnětů, zda bylo prostředím (rodinou) stimulováno. Pokud bychom dále pracovali s termíny školní zralosti a připravenosti tak, jak byly nastíněny výše – tedy jako s pojmy od sebe oddělitelnými – postihovaly by výsledky tohoto testu školní připravenost.

Test (Příloha 2 – Jiráskův test verbálního myšlení) obsahuje dvacet otázek vztahujících se k běžnému životu a dění (tj. otázky týkající se např. zvířat, barev, schopnosti přiřadit pojmy ad.).² Princip vyhodnocování je nastaven tak, že správné odpovědi jsou hodnoceny kladnými body, špatné zápornými, dle finálního součtu je potom dítě klasifikováno, kdy:

- 24 a více bodů: výrazně nadprůměrný výsledek (1)
- 14-23: nadprůměrný výsledek (2)
- 0-13: průměrný výsledek (3)
- -1 až -10: podprůměrný výsledek (4)
- -11 a méně: výrazně podprůměrný výsledek (5).

² Je však nutné poukázat na genderový aspekt testu, který je pokládán v generickém maskulinu a v některých otázkách – přistoupíme-li na skutečnost, že děti jsou od malička socializovány odlišně, tedy jako dívky a chlapci – jsou výrazně znevýhodněny dívky (neboť v testu se objevují otázky týkající se např. nářadí – sekery, šroubů ad., což bychom v rámci stereotypně formovaného diskurzu mohli považovat za otázky ryze „chlapecké“).

5.3 Test zrakové percepce - Edfeldtův reverzní test

Edfeldtův reverzní test (Příloha 3 – Edfeldtův reverzní test) je diagnostickým nástrojem k určení míry percepční zralosti, zejména potom připravenosti pro čtení. Test sleduje, zda (a nakolik) je dítě schopno rozpoznat odlišné obrázky, přičemž pracuje s faktem, že děti mají tendenci zaměňovat zrcadlové tvary. Schopnost vnímat rozdílnost obrácených tvarů, která se u dětí vyvíjí kolem šestého roku věku, je potom také indikátorem jejich připravenosti ke čtení.

Test tvoří 84 polí s dvojicemi stejných nebo podobných znaků a dítě má za úkol najít (a označit) ta pole, v nichž se vykytují odlišné tvary. V testu se sčítá počet špatných odpovědí, kdy hranice 20 špatných odpovědí definuje ne/připravenost ke čtení.

6 VYHODNOCENÍ

Před začátkem testování bylo s každým dítětem samostatně probráno, co jej čeká a jak bude testování probíhat. Nejprve každé dítě – za účelem navázání základního kontaktu – vyplňovalo Orientační test školní zralosti, následovaný verbálním subtestem. Jako poslednímu byly děti podrobeny Edfeldtovu reverznímu testu.

Nejprve uvádíme tři stručné kazuistiky a výsledky dětí z úplných rodin (dále ÚR), po nichž následují kazuistiky a výsledky dětí z rodin neúplných (dále NR).

6.1 Lenka (5 let a osm měsíců, ÚR)

Lence bylo v době, kdy probíhalo testování, 5 let a osm měsíců a vyrůstá v úplné rodině s jedním sourozencem – mladší sestrou. Lenka je velmi komunikativní a v kolektivu ve školce je oblíbená, ráda si hraje s ostatními dětmi. Rodiče Lenku podporují v množství různých volnočasových aktivit – navštěvuje jazykový kurz pro předškoláky a také je členkou skupiny mažoretek. Ve všech testech Lenka pohotově reagovala a testování probíhalo bez komplikací.

6.1.1 Jiráskův test školní zralosti

V Jiráskově testu si Lenka vedla obratně, při kreslení pána sama vyprávěla, co zrovna maluje, postava pána je rozčleněna na hlavu trup a končetiny, obsahuje také všechny obličejové prvky, pouze na rukou má postava jen tři prsty. Tento úkol je ohodnocen známkou

2.

Při překreslování písma se Lenka mírně odchýlila od vodorovné linie původního textu, jeho velikost potom byla větší než velikost předlohy (a to až o polovinu), nescházela však tečka nad „i“. Lenka zároveň zvládla text překreslit tak, že je členěn do tří spojitých slov, úkol je tedy opět hodnocen známkou 2.

V poslední úloze překreslování skupiny bodů se Lence dařilo, žádné body nejsou vychýleny a samotné zmenšení obrazce je v povolené normě, úkol je tedy hodnocen jedničkou.

Celkově Lenka v tomto prvním testu dosáhla skóre 5 bodů, což je dle vyhodnocovací tabulky výrazně nadprůměrný výsledek s předpokladem školních úspěchů.

6. 1. 2 Jiráskův test školní zralosti – verbální

Na otázky u verbálního testu odpovídala Lenka rychle a bystře, dobře spolupracovala. Mírné potíže měla u otázky týkající se určování hodin, kterou však z větší části splnila, drobné chyby se potom vyskytly také v otázkách č. 12, 17 a 18. Chybně Lenka odpověděla na otázku č. 13 týkající se podobnosti kladiva a sekery a také na otázku č. 14, která se ptala na odlišnosti mezi hřebíkem a šroubem. S ohledem na to, že děti obecně nejsou vychovávány agenderově, bylo by možné považovat tyto otázky za snadno zproblematizovatelné a nepříliš objektivní v případě, jsou-li kladeny dívkám. Chybně Lenka odpověděla také na otázky č. 19 a č. 20 (jejichž podstat spočívala ve zdůvodnění různých skutečností).

Lenka dosáhla celkem 19 bodů a hodnocení 2.

6. 1. 3 Edfeldtův reverzní test

Reverzní test Lence nedělal vcelku problémy, jen si občas nebyla jistá u těch obrázků, které byly zobrazené zrcadlově. Sama plynule postupovala, bez dopomoci škrtila ty obrázky, o kterých si myslela, že nejsou stejné. Tento test Lence zabral 12 minut. Celkové skóre je v Lenčině případě 75 (tj. Lenka udělala v testu 9 chyb), připravenost ke čtení je tedy možné klasifikovat jako zcela dostačující.

6. 2 Vojta (5 let a jedenáct měsíců, ÚR)

Vojtovi bylo v době konání testu 5 let a 11 měsíců. Vojta vyrůstá v úplné rodině jako jedináček, kromě školky se pohybuje především ve společnosti dospělých, což se podle učitelek v MŠ projevuje také v jeho nadprůměrných interakcích s ostatními dětmi. Vojta upřednostňuje samostatné činnosti a hry a obecně je velmi samostatný. Rodiče se Vojtovi velice věnují a snaží se ho systematicky stimulovat ve směru získávání nových poznatků a vědomostí. Vojtovy reakce na testování byly ze všech dětí nejlepší, chlapec se projevoval jako velmi bystrý a i při plnění samotných úkolů si vedl velmi klidně a systematicky.

6. 2. 1 Jiráskův test školní zralosti

V Jiráskově testu školní zralosti – a především při kreslení pána – tlačil Vojta hodně na tužku a jeho kresba byla oproti vymezenému prostoru malá. S ohledem na to, že postava nemá příliš propracované dolní ani horní (má pouze tři prsty) končetiny je kresba pána hodnocena známkou 3 (ačkoliv ve srovnání např. s Lenkou obsahuje prvek „mužského odívání“ – tj. kravatu).

Přepis psaného textu se ve Vojtově případě drží osy (a splňuje povolené kritérium vychýlení), napsaná věta je čitelná a členěná na tři oddělená slova (ačkoliv písmena „l“ a „s“ nejsou zcela ideální), tento výkon je hodnocen dvojkou.

Překreslení teček potom Vojtovi problém nedělalo, tečky jsou seskupeny tak jako v předloze, hodnocen je tedy známkou 1.

Vojta v tomto testu dosáhl celkového skóre 6 bodů, což je možné označit na nadprůměrný výsledek.

6. 2. 2 Jiráskův test školní zralosti – verbální

U verbálního testu volil Vojta často překvapivé odpovědi, které zněly spíše jako z úst dospělého. Například přesně věděl, jaký je rozdíl mezi šroubem a hřebíkem, během testu byl schopen velmi pohotově interagovat. Problém měl Vojta – stejně jako Lenka – s otázkou č. 8 týkající se určování hodin, v níž správně určil pouze část. V případě otázky č. 13 týkající se podobnosti kladiva se sekerou určil Vojta jednu podobnost ze dvou, stejně tak odpověď na otázku č. 14 nebyla plně uspokojivá, ačkoliv byl schopen přesně popsat princip užití šroubku a hřebíku. Dále Vojta odpověděl chybně na otázky č. 17 (uvedení odlišností mezi starým a mladým člověkem) a 20 (zdůvodnění užívání známky na dopis), neúplně potom odpověděl na otázku č. 19 (proč je nesprávné vyhýbat se práci).

Celkem dosáhl Vojta 30 bodů (a tedy hodnocení 1), což je výrazně nadprůměrný výsledek.

6. 2. 3 Edfeldtův reverzní test

Reverzní test probíhal s Vojtou nejsnadněji za všech dětí, do testu se zcela ponořil, otáčel stránku za stránkou, měl neuvěřitelný postřeh a po devíti minutách volal, že je hotový. Vojta byl v tomto testu tak úspěšný, že se mu podařilo projít pouze s jedinou chybou, navíc za velmi krátkou dobu.

6. 3 Jirka (5 let a pět měsíců, ÚR)

Jirka vyrůstá v úplné rodině se dvěma sourozenci, mladší sestrou a starším bratrem a ve skupině testovaných dětí byl nejmladší. V kolektivu zaujímá spíše vůdčí a dominantní role, zároveň při samostatných činnostech obvykle nevyžaduje zvýšenou pozornost a je schopný poradit si sám. I během testování byl Jirka velmi soustředěný a pracoval sám bez jakýchkoliv obtíží.

6. 3. 1 Jiráskův test školní zralosti

V prvním úkolu Jirásková testu si Jirka vedl uspokojivě, na postavě pána bylo evidentní rozlišení na hlavu, trup a končetiny (horní – oproti předchozím dvěma testovaným dětem – s pěti prsty), kresba byla však spíše jednoduchá, postavě chyběly vlasy či grafické znázornění toho, že se jedná o pána. Splnění prvního úkolu je tedy hodnoceno známkou 3.

Jisté potíže měl Jirka i s přepisem slov, která se sice nijak významně nevychylovala z osy a byla rozčleněna na tři části, avšak jejich čitelnost byla nesnadná. V Jirkově opisu je možné nalézt čtyři čitelná písmena, neschází také tečka nad „i“, proto je tento úkol hodnocenou známkou 3.

Při překreslování znaků postupoval Jirka velmi důsledně, tečky se nijak nevychyloují z osy, splnění úkolu je tedy hodnoceno jedničkou.

Celkem dosáhl Jirka v Jiráskově testu skóre 7, což je výsledek průměrný a Jirka by tedy měl být dostatečně vybaven k tomu, aby se mu ve škole dařilo.

6. 3. 2 Jiráskův test školní zralosti – verbální

Při verbálním testu Jirka klidně a stručně odpovídal na otázky a dosáhl 16 bodů a výsledného hodnocení 2, což je výsledek nadprůměrný. Stejně jako předchozí dvě děti měl Jirka problém s otázkou č. 8 – určování hodin, které nezvládl vůbec. Vedle toho odpověděl nesprávně také na otázku č. 7 (zařazení názvů měst do příslušné nadřazené významové kategorie). Neúplné odpovědi uvedl Jirka v případě otázek č. 10 (podobnosti mezi psem a kočkou), č. 11 (zdůvodnění, proč mají vozidla brzdy), č. 12 (podobnost mezi veverkou a kočkou), č. 13 (podobnost mezi kladivem a sekerou) a č. 14 (podobnost mezi hřebíkem a šroubem). Zcela neúspěšný byl Jirka v případě otázek č. 15 (zařazení jednotlivých sportů do nadřazené kategorie) a č. 19 a č. 20 (v nichž bylo podstatou zdůvodnění různých jevů).

6. 3. 3 Edfeldtův reverzní test

Reverzním testem prošel Jirka bez problémů během 14 minut. U testu byl soustředěný, pracoval sám a plynule. Dosáhl výborného skóre, při testu udělal pouze dvě chyby.

6. 4 Tomáš (5 let a sedm měsíců, NR)

Tomáš od dvou let vyrůstá v neúplné rodině pouze s matkou a starším bratrem, s péčí o děti často pomáhají také prarodiče, kteří chlapce ze školky vyzvedávají. Tomáš si velmi rád hraje s ostatními dětmi, zaujímá však obvykle spíše submisivní role. Tomáš také navštěvuje logopeda, má potíže s vyslovováním „r“. S Tomášem byla nejtěžší spolupráce ze všech dětí, byl velmi roztěkaný, na plnění úkolů se příliš nesoustředil a bylo na něm patrné, že se vyloženě těší, až bude mít všechny testy za sebou a bude si moci jít zase hrát.

6. 4. 1 Jiráskův test školní zralosti

Při plnění prvního úkolu – kreslení pána – postupoval Tomáš tiše, avšak velmi nesoustředěně. Postava pána potom vykazovala rysy schematičnosti, končetiny byly znázorněny pouze jednoduchými čarami (ač na obou rukou bylo nakresleno po pěti prstech), kresbu je možné označit v podstatě za primitivní, proto je Tomášův výkon hodnocen známkou 4.

Obdobně se Tomášovi nedařilo ani v úkolu následujícím, v němž měl napodobit psaný text. Ten byl zcela nečitelný, tedy navzdory tomu, že je možné pozorovat jistou snahu o jeho rozčlenění na tři části, je v tomto úkolu Tomáš hodnocen pětkou.

V obkreslování skupiny bodů si Tomáš vedl lépe než v předchozích úlohách, celkově zvládl udržet linii obrazce a v počtu zobrazených teček nepřesáhl limity pro ohodnocení trojkou.

Tomáš v Jiráskově testu školní zralosti získal 12 bodů, jeho výkon se tedy řadí do kategorie podprůměrných.

6. 4. 2 Jiráskův test školní zralosti – verbální

Při verbálním testu byl průběh obdobný jako u testu předchozího, Tomáš téměř nemohl udržet pozornost, často odpovídal, že neví, a na některé otázky neodpověděl vůbec.

Podobně jako předchozí děti Tomáš špatně odpověděl na otázku č. 8 týkající se poznávání hodin, na otázku č. 17 zjišťující odlišnosti mezi mladým a starým člověkem a také na otázku ohledně důvodu užívání dopisní známky, problémy měl také s pojmenováním nadřazených pojmů (ot. č. 6 - ovoce, ot. č. 7 - města, ot. č. 15 sporty). Chybně odpověděl Tomáš i na otázky, v nichž se hledala podobnost mezi sekerou a kladivem a odlišnost mezi šroubem a hřebíkem. Na otázky, kde byla možnost více rozšířené odpovědi, odpovídal většinou z poloviny.

V tomto testu získal Tomáš celkem 2 body a celkové hodnocení známkou 3, což je průměrný výsledek.

6. 4. 3 Edfeldtův reverzní test

Při vyplňování reverzního testu už Tomáš téměř nemohl vydržet a bylo nutné mu pomoci, tj. doslova jej u každého obrázku vybízet, aby se zamyslel, zda jsou obrázky stejné či nikoliv. Tomáš potom jen buď kýval, nebo váhavě kroutil hlavou. Test mu zabral 15 minut a udělal v něm celkem 21 chyb, tj. těsně překročil rozhodující hranici dvaceti bodů značící spíše nepřipravenost ke čtení.

6. 5 Kristýna (6 let a jeden měsíc, NR)

Kristýna byla nejstarší z testovaných dětí, v době provádění výzkumu jí bylo 6 let a jeden měsíc. Vyrůstá v neúplné rodině pouze s matkou. Ve školce se projevuje spíše jako vůdčí typ, podle jejích pedagožek se často a ráda zapojuje do kolektivních her s ostatními

děti. Kristýna byla i během celého testování velmi komunikativní a působila velmi bystře, což se také projevilo na rychlosti, s níž zvládla všechny zadávané úkoly.

6. 5. 1 Jiráskův test školní zralosti

Kristýnina kresba pána byla členěna na hlavu, trup a končetiny, obličej obsahoval všechny prvky (oči, pusy, nos) kromě uší (která však nenakreslilo žádné z dětí), na ruce byly znázorněny prsty, tento výkon je hodnocen známkou 1.

Přepis psaného textu je v Kristýnině případě mírně vychýlen ze své osy, všechna písmena jsou ale čitelná a text je viditelně rozčleněn na tři části, neschází ani tečka nad „i“, úkol je hodnocen jedničkou.

Překreslená skupina bodů potom v Kristýnině případě odpovídá předloze jak z hlediska tvaru, tak i počtu teček, zmenšení obrázku je v povolené normě, úkol je hodnocen známkou 1.

Celkově Kristýna v Jiráskově testu dosáhla 4 bodů, což je výrazně nadprůměrný výsledek s předpokladem školních úspěchů.

6. 5. 2 Jiráskův test školní zralosti – verbální

Při verbálním testu Kristýna odpovídala pohotově, bez zaváhání či požádání o radu. Měla problém s otázkou č. 8 (určování hodin), nevěděla, jaká je odlišnost hřebíku a šroubku (ot. č. 14) a také nač se užívá dopisní známka (ot. č. 20), na rozdíl od ostatních dětí však zvládla vysvětlit alespoň dva rozdíly mezi mladým a starým člověkem. Stejně tak se jí podařilo pojmenovat jednu z podobností mezi kladivem a sekerou (ot. č. 13).

Ve verbálním testu získala Kristýna celkem 22 bodů (tj. známky 2), což je nadprůměrný výsledek.

6. 5. 3 Edfeldtův reverzní test

Reverzní test měla Kristýna hotový za 5 minut, naprosto bez zaváhání identifikovala obrázky, které byly odlišné, a její úspěšnost v tomto testu byla 100%.

6. 6 Josef (6 let, NR)

Josefovi bylo v době testování přesně šest let. Vyrůstá v neúplné rodině s matkou a mladším bratrem, s péčí o něj i jeho bratra pomáhá matce často sestra (teta chlapců), která má malou dceru, jež navštěvuje tutéž školku společně s Josefem. Podle pedagožek je Josef spíše introvertní, upřednostňuje samostatné činnosti a není příliš soutěživý. I při testování působil tišším, klidným dojmem.

6. 6. 1 Jiráskův test školní zralosti

Postava pána, kterou nakreslil Josef, měla tělo rozčleněno na hlavu, trup a dolní a horní končetiny (se třemi prsty). Postava měla v obličeji oči, nos a pusku, na hlavě potom krátké vlasy. Úkol je hodnocen známkou 2.

Při napodobení psacího písma Josef rozčlenil text do tří oddělených částí jako v předloze, ačkoliv první písmeno není velikostí odpovídající, ostatní části textu jsou jasně čitelné, neschází ani tečka nad „i“, proto je Josef v tomto úkolu hodnocen jedničkou.

V překreslování teček byl Josef naprosto precizní, udržel linii teček i jejich počet, splnění úkolu je hodnoceno známkou 1.

V Jiráskově testu školní zralosti získal Josef 4 body a dosáhl tak výrazně nadprůměrného výsledku s potenciálem školních úspěchů.

6. 6. 2 Jiráskův test školní zralosti – verbální

Josef stejně jako ostatní testované děti špatně odpověděl na otázku č. 8 spočívající v poznávání hodin, dále na otázky zjišťující podobnosti mezi kladivem a sekerou (ot. č. 13) a odlišnosti mezi hřebíkem a šroubem (ot. č. 14). Stejně tak nepojmenoval rozdíly mezi starým a mladým člověkem a neuvedl důvod, proč se užívají známky na dopisy. U ostatních otázek, v nichž měl Josef potíže, se spíše jednalo o nekompletní výčty (např. ot. č. 11, kdy uvedl pouze jeden důvod ze dvou, nač se užívají brzdy atp.) Ve verbálním testu získal Josef 8 bodů, tj. hodnocení známkou 3, což je průměrný výsledek.

6. 6. 3 Edfeldtův reverzní test

Reverzní test nedělal Josefovi problémy, pracoval rychle a samostatně. V průběhu osmi minut měl test hotový, ve výsledku pouze se třemi chybami.

6. 7 Závěrečné shrnutí výsledků

V Jiráskově testu školní zralosti dosáhly nejlepších výsledků dvě děti z neúplných rodin – Kristýna a Josef (oba po 4 bodech), stejně jako jejich výkony jsou dle vyhodnocovací bodové škály výrazně nadprůměrné i výsledky Lenky (z úplné rodiny). Nadprůměrný byl také výkon Vojty (6 bodů, úplná rodina), v průměru je potom výkon Jiřího (7 bodů, úplná rodina). Podprůměrného výsledku dosáhl Tomáš z neúplné rodiny. Z hlediska samotných dílčích úkolů při kresbě pána ani jedno z testovaných dětí své postavě nenakreslilo uši, časté bylo také zobrazení horních končetin se třemi prsty (v polovině případů). Pouze jedno z dětí potom na své kresbě znázornilo ryze mužský prvek odívání – kravatu (Vojta). Překreslení psaného textu nejhůře zvládl Tomáš (NR), ve všech ostatních případech bylo písmo buď zcela, nebo částečně čitelné. Překreslování bodů zvládly všechny děti až na Tomáše výborně, body byly v jedné ose a byl jich správný počet.

Z výsledků verbálního testu potom vyplynulo několik otázek, které byly problematické pro všechny testované děti. Jednalo se o otázku č. 8, která spočívala v ukazování hodin. Tento úkol (a pouze zčásti) zvládla jen Lenka (ÚR) a Vojta (ÚR). Dle pedagožek ve školce se však děti hodiny ještě neučily (jedná se obvykle o látku 1. třídy ZŠ), tedy v tomto případě je neúspěch ostatních dětí pochopitelný. Další problematickou otázkou byla otázka č. 13, která se ptala po podobnostech mezi kladivem a sekerou. Na tuto otázku tři děti odpověděly částečně (uvedly pouze jednu podobnost ze dvou) - Vojta (ÚR), Jiří (UR) a Kristýna (NR), další tři děti neodpověděly vůbec. Obdobná byla i situace s otázkou č. 14, na níž správně (ale také pouze částečně) odpověděl pouze Vojta (ÚR), který byl ze všech dětí nejvýřečnější. Potíže měly děti i s otázkou č. 17, která vybízela k uvedení rozdílů mezi starým a mladým člověkem, částečně správně odpověděla pouze Lenka (ÚR) a Kristýna (NR), ostatní děti žádný rozdíl neuvedly. Jako nejtěžší se potom s ohledem na výsledky ukázala otázka č. 20 (důvod, proč se na dopisy lepí známky), na kterou neodpověděl správně nikdo. S ohledem na malý vzorek dětí bohužel nelze soudit, zda např. již zmiňované otázky, které by bylo možné považovat za genderově stereotypní, by v odpovědích dívek a chlapců nevykázaly významnější rozdíly.

Ve verbálním testu byl nejúspěšnější Vojta (ÚR), který získal 30 bodů a jako jediný tak dosáhl výrazně nadprůměrného výsledku hodnoceného známkou 1. Těsně pod jeho hranicí se v pásmu nadprůměru hodnoceného známkou 2 umístila Kristýna (NR) s 22 body, následovaná Lenkou (ÚR) s 19 body. Do pásma nadprůměru se s 16 body zařadil také Jiří (ÚR). Průměrných výsledků hodnocených známkou 3 dosáhl Josef (NR) s 8 body a Tomáš (NR) s 2 body.

V reverzním testu dosáhla nejlepšího výsledku (tj. plného počtu správných odpovědí) Kristýna (NR), velmi úspěšný (pouze 1 chybná odpověď) byl i Vojta (ÚR), Jiří (2 chybné odpovědi, ÚR) a Josef (3 chybné odpovědi, NR). Lenky (ÚR) potom v reverzním testu udělala devět chyb a Tomáš (NR) 21 – ten se také jako jediný ocitá v problematickém pásmu nad 20 chybných odpovědí značících potenciální možnost obtíží se čtením.

V případě, srovnáme-li výsledky dětí ze všech testů, nejúspěšnějšími řešiteli byli Kristýna (NR) a Vojta (ÚR). Trojice dětí Lenka (ÚR), Josef (NR) a Jiří (ÚR) se potom lišila ve výsledcích jednotlivých testů, kdy jejich výsledky kolísaly na hranici nadprůměru a průměru. Jako nejméně úspěšný z celého testování vyšel Tomáš (NR), s nímž byla také nejtěžší práce již v průběhu plnění úkolů.

Výsledky však neukázaly na žádné významné rozdíly ve výkonech dětí, které vyrůstají v úplných a neúplných rodinách (což by však bylo možné přikládat také malému vzorku testovaných dětí.).

Tabulka 4: Závěrečné shrnutí výsledků všech dětí

	LENKA (ÚR)	VOJTA (ÚR)	JIŘÍ (ÚR)	TOMÁŠ (NR)	KRISTÝNA (NR)	JOSEF (NR)
TEST ŠKOL. ZRALOSTI	5	6	7	12	4	4
VERBÁLNÍ TEST	19b. (2)	30b. (1)	16b. (2)	2b. (3)	22b. (2)	8b. (3)
REVERZNÍ TEST	9/75	1/83	2/82	21/63	0/84	3/81

Zdroj: vlastní šetření

ZÁVĚR

Bakalářská práce *Vývoj dítěte v úplných a neúplných rodinách* reflektovala aktuální téma – kdy se s ohledem na stále se proměňující celospolečenskou situaci mění i instituce rodiny. V důsledku toho nejen, že „rodina“ má již diametrálně odlišný význam, než tomu bylo v hluboké minulosti, ale i v několika předchozích desetiletích. Změnila se jak sama instituce rodiny (kterou obvykle tvoří manželský pár a děti), tak i role, které její jednotliví členové zastávají. Množství povinností, jež dříve měly výhradně ženy, bylo delegováno na muže, kteří se začínají aktivně zapojovat nejen do běžného chodu domácnosti, ale i do výchovy dětí, což je nesporným pozitivem. Nová moderní rodina však nenese jen kladné konotace, významnou změnou je také skutečnost, že přibývá množství „rodin“, které jsou tvořeny pouze jedním z rodičů (obvykle potom matkou), o nichž hovoříme jako o rodinách neúplných.

Jak bylo nastíněno v teoretické části práce, rodinné prostředí má na vývoj dítěte nesporný vliv, a to v postatě již od chvíle početí. V průběhu vlastní socializace dítěte potom důležitou roli hrají rodiče, kteří dítěti poskytují základní model „ženství“ a „mužství“ (potažmo „mateřství“ a „otcovství“), avšak jak dokazují zmiňované výzkumy, nelze tvrdit, že by tato teze byla naprostým dogmatem (kdy např. lesbické matky či gay otcové mohou dítěti poskytnout velmi kvalitní a stimulační zázemí a prostředí pro vývoj, a to navzdory absentujícímu „druhému pohlavnímu/genderovému vzoru“).

V teoretické části práce byl tedy představen základní teoretický rámec týkající se jak tématu rodiny (jejího vývoje, funkcí, rolí jejích členů), tak i vývoje dítěte – v němž byly zdůrazněny klíčové momenty, které dítě mohou pozitivně či negativně ovlivnit (a to jak ve směru vývoje kognitivních, tak i sociálních dovedností).

Cílem praktické části bylo pokusit se prostřednictvím standardizovaných testovacích metod postihnout případné rozdíly ve výkonech dětí vyrůstajících v úplných a neúplných rodinách. Testování za užití Jiráskova orientačního testu školní zralosti, jeho verbálního subtestu a Edfeldtova reverzního testu se zúčastnilo šest dětí, tři z rodin úplných a tři z neúplných. S ohledem na malý vzorek samozřejmě výsledky nijak neaspírají na to být reprezentativními, shromážděné informace mají skutečně pouze orientační charakter a lze je považovat spíše za monitoring. Ve vzorku těchto šesti dětí se potom žádné zásadní rozdíly ve výkonech s ohledem na to, v jakém typu rodiny dítě vyrůstalo, nevyskytly (kromě jednoho chlapce z neúplné rodiny, který měl ve všech realizovaných testech výsledky průměrné až podprůměrné). Dvěma nejúspěšnějšími řešiteli všech testů bylo jedno dítě z rodiny neúplné a

jedno z rodiny úplné, stejně tak i výkony ostatních dětí byly v podstatě srovnatelné. Je tedy možné zkonstatovat, že v našem výzkumném vzorku nemělo odlišné rodinné prostředí na výkony dětí v testech žádný vliv.

Závěrem je snad na místě položit si otázku, zda by – ač testy jsou standardizované a jejich funkčnost léty ověřená – nebyla od věci jejich revize, především v rámci trendu prosazování rovných příležitostí (které tematizuje v mnoha dokumentech i MŠMT), tj. odstranění generického maskulina, či obsahová úprava zadání (např. by děti mohly mít na výběr, zda budou kreslit pána nebo paní...).

LITERATURA

BADINTER, Elisabeth. *Materská láska od 17. storočia po súčasnosť*. Bratislava: Aspekt, 1988. 277 s. ISBN 80-85549-04-2.

COSBY, Bill. *Otcovství*. Praha: Talpress, 1997. 132 s. ISBN 80-7197-118-9.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986. 140 s. ISBN 08-040-86.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.

GIDDENS, Anthony. *The Transformation of Intimacy*. Cambridge: Polity Press, 1992. 212 s. ISBN 0-745-61012-9.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007. 208 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: Vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. 285 s. ISBN 978-80-247-2284-9.

KOHOUTEK, Rudolf (ed.). *Základy sociální psychologie*. Brno: Cerm, 1998. 181 s. ISBN 80-7204-064-2.

KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnosti*. 1. díl. Praha: Grada, 2011. 187 s. ISBN 978-80-247-3875-8.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.

MAŘÍKOVÁ, Hana. *Muž v rodině: Demokratizace sféry soukromé*. Sociologický ústav AV ČR. 1999. 110 s. ISBN 80-85950-69-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. 1. vydání. Praha: Portál, 1994. 98 s. ISBN 80-85282-83-6.

MATĚJČEK, Zdeněk, DYTRYCH, Zdeněk. *Děti, rodina a stres: Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Praha: Galén, 1994. 214 s. ISBN 80-85824-06-X.

MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Praha: Slon, 2002. 251 s. ISBN 80-86429-05-9.

MÜHLPACHR, P. *Sociopatologie*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 194 stran. ISBN 978-80-210-4550-7.

OAKLEYOVÁ, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. 176s. ISBN 80-7178-403-6.

PLAŇAVA, Ivo. *Manželství a rodiny: struktura, dynamika, komunikace*. Brno: Doplněk, 2000. 294 s. ISBN 80-7239-039-2.

RABUŠICOVÁ, Milada. *K sociologii výchovy, vzdělání a školy*. Brno: Masarykova Univerzita, 1991. 123s. ISBN 80-210-0328-6.

SIKOROVÁ, Lucie. *Dětská sestra v primární a komunitní péči*. Praha: Grada, 2012. 184 s. 978-80-247-3592-4.

SINGLY, Francois de. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999. 127 s. ISBN 80-7178-249-1.

SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2007, 219 s. ISBN 978-807-3672-508.

STRAŠÍKOVÁ, Blanka. *V roli rodičů a prarodičů*. Praha: Husitská teologická fakulta UK, 2004. 58 s. ISBN 80-246-0848-0.

STŘELEČEK, Stanislav a kol. *Kapitoly z rodinné výchovy*. 1. vydání. Praha: Fortuna, 1992. 157 s. ISBN 80-85298-84-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 978-802-4609-560.

WARSHAK, Richard. *Revoluce v porozvodové péči o děti*. Praha: Portál, 1996. 237 s. ISBN 80-7178-089-8.

ZACHAROVÁ, Eva, ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. Praha: Grada, 2011. 278 s. ISBN 978-80-247-4062-1.

GILLERNOVÁ, Ilona. Změny rodičovských stylů výchovy v české rodině. In GILLERNOVÁ, Ilona, KEBZA, Vladimír, RYMEŠ, Milan (et al.). *Psychologické aspekty*

změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí. Praha: Grada, 2011. s. 121-135. ISBN 978-80-247-2798-1.

KŘÍŽKOVÁ, Alena. Česká žena v práci a rodině posledního tisíciletí. In *Současná česká společnost*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2002. s. 148-160. ISBN 80-7330-009-5.

ŠULOVÁ, Lenka. Současná česká rodina. In GILLERNOVÁ, Ilona, KEBZA, Vladimír, RYMEŠ, Milan (et al.). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. s. 106-119. ISBN 978-80-247-2798-1.

TUČEK, Milan, Vývoj české rodiny za posledních 100 let (z pohledu dat z výběrových šetření) In MAŘÍKOVÁ Hana (ed.). *Proměny současné české rodiny (rodina-gender-stratifikace)*. Praha: Slon, 2000. s. 7-21. ISBN 80-85850-93-1.

TUČEK, Milan, KŘÍŽKOVÁ, Alena. Stratifikace společnosti a hodnotové orientace: shody a rozdíly mezi muži a ženami v oblasti práce. In MAŘÍKOVÁ Hana (ed.). *Proměny současné české rodiny (rodina-gender-stratifikace)*. Praha: Slon, 2000. s. 113-129. ISBN 80-85850-93-1.

TUČEK, Milan., KŘÍŽKOVÁ, Alena. Zaměstnání versus rodina - dělba rolí v rodině. In MAŘÍKOVÁ Hana (ed.). *Proměny současné české rodiny (rodina-gender-stratifikace)*. Praha: Slon, 2000. s. 79-86. ISBN 80-85850-93-1.

DALY, Mary. Changing Family Life in Europe: Significance for State and Society. *European Societies*, 2005, roč. 7, č. 3, s. 379 – 398. ISSN 1461-6696.

SÝKOROVÁ, Dana. Změna sociologické perspektivy aneb od nukleární rodiny k širší rodině. *Sociální studia*. Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, 4/2009. S. 43–54. ISSN 1214-813X.

BEŇOVÁ, Kateřina et al., 2007. Analýza situace lesbické, gay, bisexuální a transgender menšiny v ČR [online]. Praha: Úřad vlády ČR, [cit. 2012-03-20]. ISBN-978-80-87041-33-8. Dostupné z: http://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/vybory/sexualni_mensiny/CZ_analyza_web.pdf

ČSÚ, 2013a, Sňatečnost. 19. 8. 2013, [online]. [cit. 06-13-2014] Dostupný na <<http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/snatecnost>>

ČSÚ, 2013b, Analýza: Téměř v pětině rodinných domácností žijí závislé děti jen s jedním rodičem. 2013, [online]. [cit. 06-14-2014] Dostupný na <http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/informace/czam_020113analyza13.doc#.UQuBeXnHSj5>

Seznam tabulek

Tabulka 1: Kritéria vyhodnocení orientačního grafického testu školní zralosti 1.	22
Tabulka 2: Kritéria vyhodnocení orientačního grafického testu školní zralosti 2	23
Tabulka 3: Kritéria vyhodnocení orientačního grafického testu školní zralosti 3	23
Tabulka 4: Závěrečné shrnutí výsledků všech dění	34

Seznam grafů

Graf 1: Poměr sňatků a rozvodů v ČR v horizontu 62 let	5
--	---

Seznam příloh

Příloha 1 – Jiráskův orientační test školní zralosti	22
Příloha 2 – Jiráskův test verbálního myšlení	24
Příloha 3 – Edfeldtův reverzní test	25
Příloha 4 – Ukázky dětských prací	

ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI
ORIENTAČNÝ TEST ŠKOLSKEJ ZRELOSTI

Příjmení a jméno dítěte: Príezvisko a meno dieťaťa:		
Datum narození: Dátum narodenia:	Věk: r. m. Vek: r. m.	Datum vyšetření: Dátum vyšetrenia:
Adresa rodičů: Adresa rodičov:		

1. Tady nakresli nějakého pána tak, jak to umíš.

1. Sem nakresli nejakého pána tak, ako to vieš.

© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

* Instrukce viz v: Jirásek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1988
Inštrukcie pozri v: Jirásek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1988

2. Podívej se, tady je něco napsáno. Ty ses ještě psát neučil(a), ale zkus, jestli bys to taky uměl(a). Hezky se dívej, jak je to napsáno, a tadyhle vedle na to prázdné místo to tak napiš.

Cingl osn

3. Tady jsou takové puntíky. Zkus to tadyhle vedle nakreslit zrovna tak.



2. Pozri sa, tu je niečo napísané. Ty si sa ešte neučil(a) písať, ale skús, či by si to tiež vedel(a). Dobre sa pozri, ako je to napísané, a tu vedľa, na to prázdné miesto, to tak napíš.

3. Tu sú také bodky. Skús to tu vedľa nakresliť takisto.

Příloha 2 – Jiráskův test verbálního myšlení

- 1 -

TEST VERBÁLNÍHO MYŠLENÍ

(orientační test školní zralosti - verbální myšlení)

Jaroslav Jirásek

Vyhodnocení

1. Které zvíře je větší - kůň nebo pes?
kůň 0
špatná odpověď - 5
2. Ráno snídáme a v poledne ... ?
obědváme, jíme polévku, knedlíky, maso 0
svačíme, večeříme, aj. chybná odpověď - 3
3. Ve dne je světlo, v noci je ... ?
tma 0
špatná odpověď - 4
4. Obloha je modrá, tráva je ... ?
zelená 0
špatná odpověď - 4
5. Proč se před příjezdem vlaku zavírají podle trati
závory?
aby se vlak nesrazil s autem 0
aby pod vlak nikdo nevběhl 0
špatná odpověď - 1
6. Třešně, švestky, hrušky, jablka ... to je ?
ovoce 1
špatná odpověď - 1
7. Co je to Praha, Beroun, Plzeň ?
města 1
nádraží 0
špatná odpověď - 1

8. Kolik je hodin ? Ukázat na papírových hodinách: čtvrt na sedm, za pět minut osm, čtvrt na dvanáct a pět minut)
- dobře určeno 4
 - určeno jen čtvrt, celá, čtvrt a hod. správně 3
 - špatná odpověď 0
9. Malá kráva je telátko, malý pes je ..., malá ovce je ... ?
- štěňátko (štěně), jehňátko (jehně) 4
 - jen jeden z údajů 0
 - špatná odpověď - 1
10. Podobá se pes více kočce nebo slepici? Čím, co mají stejného?
- kočce a jedna podobnost 0
 - kočce bez podobnosti - 1
 - slepici - 3
11. Proč má vozidlo brzdu ?
- dva důvody 1
 - jeden důvod 0
 - špatná odpověď - 1
12. Čím se sobě podobají veverka a kočka ?
- dva společné znaky 3
 - jedna podobnost 2
 - špatná odpověď 0
13. Čím se podobají kladivo a sekera?
- dva společné znaky 3
 - jedna podobnost 2
 - špatná odpověď 0

14. Čím se liší hřebík a šroub ? Podle čeho bys je rozeznal, kdyby ležely vedle sebe na stole?
- šroub má závity (vroubky, kroucenou čáru) 3
 - šroub se šroubuje, hřebík se zatlouká 2
 - špatná odpověď 0
15. Kopaná, skok vysoký, tenis, plavání ... to jsou ?
- sporty 3
 - hry (cvičení, závody, tělocvik) 2
 - špatná odpověď 0
16. Které znáš dopravní prostředky ?
- tři pozemní dopravní prostředky a letadlo nebo loď . 4
 - tři pozemní dopravní prostředky nebo úplný výčet, ale teprve po vysvětlení 2
 - špatná odpověď 0
17. Čím se liší starý člověk od mladého. Jaký je mezi nimi rozdíl?
- tři znaky 4
 - jeden nebo dva rozdíly 2
 - špatná odpověď 0
18. Proč lidé pěstují sporty ?
- dva důvody 4
 - jeden důvod 2
 - špatná odpověď 0
19. Proč je nesprávné, když se někdo vyhýbá práci ?
- vyjádření toho, že je tím poškozen někdo jiný 5
 - je líný nebo málo vydělá 2
 - špatná odpověď 0
20. Proč se musí nalepit na dopis známky ?
- platí se tím za doručení toho dopisu 5
 - ten druhý by musel zaplatit pokutu 2
 - špatná odpověď 0

Klasifikace:

- 1 + 24 a více
- 2 + 14 až + 23
- 3 + 13 až 0
- 4 -1 až -10
- 5 -11 a horší

Příloha 3 – Edfeldtův reverzní test

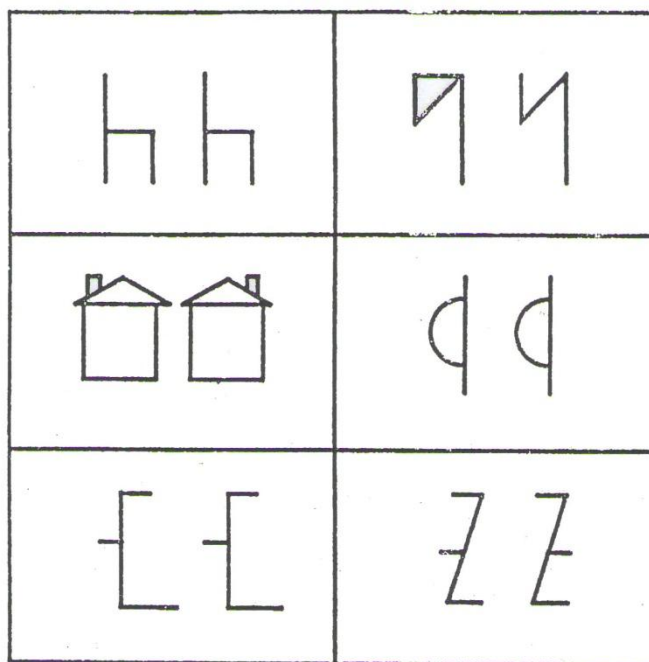
T - 1/1970 / T2
2. EXPERIMENT. VYDANIE














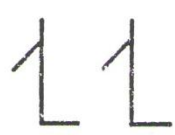




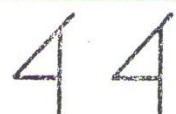


REVERZNÝ TEST

AKE W. EDFELDT

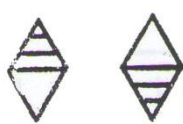

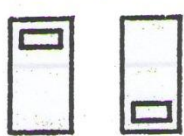

PRIEZVISKO A MENO PRÍJMENÍ A JMÉNO		DÁTUM NAR. DATUM NAR.		VEK VEK
BYDLIŠKO BYDLIŠTE		DÁTUM VYŠETR. DATUM VYŠETR.		
HS	CHYBY	ČAS	VS	
POZNÁMKY				

PRIKLADY - PŘÍKLADY



9 6	4 4	Λ Λ
† †	∩ ∩	⊥ ⊥
⊖ ⊖	⊥ ⊥	⚡ ⚡
∠ ∠	∇ ∇	⊖ ⊖
q p	4 4	Λ Λ
4 4	⊖ ⊖	γ γ
Σ 3	M W	∩ ∩

q p		d d
f f		
u u	e e	z z
* *	d p	h h
q q	f f	t t
	f f	u u
f f	y y	v v

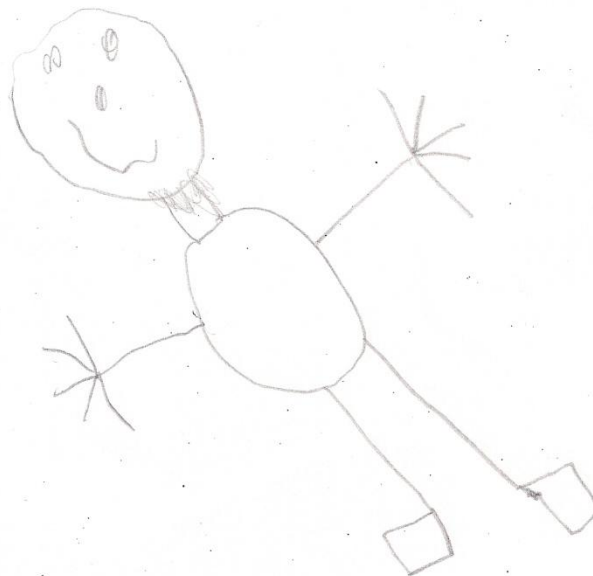
44	NΠ	d b
∩ — ∩	Y Y	⊥ ⊥
q 甲	d d	— ∩ — ∩
∩ 1	P b	N N
P P	L J	h h
⊥ ⊥	∩ ∩	o o
7 7	N N	7 7

ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI*
ORIENTAČNÝ TEST ŠKOLSKEJ ZRELOSTI

Příjmení a jméno dítěte: Priezvisko a meno dieťaťa: JIRÁK		
Datum narození: Dátum narodenia:	Věk: r. 5 m. 5 Vek: r. 5 m. 5	Datum vyšetření: Dátum vyšetrenia: 29.2.14
Adresa rodičů: Adresa rodičov:		

1. Tady nakresli nějakého pána tak, jak to umíš.

1. Sem nakresli nějakého pána tak, ako to vieš.



3

© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

* Instrukce viz v: Jirásek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1968
Inštrukcie pozri v: Jirásek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1968

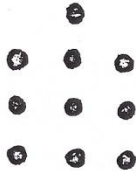
2. Podívej se, tady je něco napsáno. Ty ses ještě psát neučil(a), ale zkus, jestli bys to taky uměl(a). Hezky se dívej, jak je to napsáno, a tadyhle vedle na to prázdné místo to tak napiš.

Ci ryl osn

2. Pozri sa, tu je niečo napísané. Ty si sa ešte neučil(a) písať, ale skús, či by si to tiež vedel(a). Dobro sa pozri, ako je to napísané, a tu vedľa, na to prázdné miesto, to tak napíš.

Ci ryl osn

3. Tady jsou takové puntíky. Zkus to tadyhle vedle nakreslit zrovna tak.



3. Tu sú také bodky. Skús to tu vedľa nakresliť takisto.



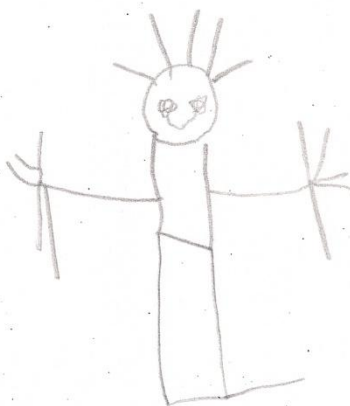
1

ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI
ORIENTAČNÝ TEST ŠKOLSKEJ ZRELOSTI

Příjmení a jméno dítěte: Priezvisko a meno dieťaťa: TOMÁŠEK		
Datum narození: Dátum narodenia:	Věk: r. 5 m. 7 Vek: r. 5 m. 7	Datum vyšetření: Dátum vyšetrenia: 21.2.14
Adresa rodičů: Adresa rodičov:		

1. Tady nakresli nějakého pána tak, jak to umíš.

1. Sem nakresli nejakého pána tak, ako to vieš.



4

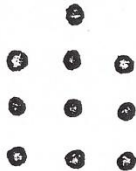
© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

* Instrukce viz v: Jirásek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1988
Inštrukcie pozri v: Jirásek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1988

2. Podívej se, tady je něco napsáno. Ty ses ještě psát neučil(a), ale zkus, jestli bys to taky uměl(a). Hezky se dívej, jak je to napsáno, a tadyhle vedle na to prázdné místo to tak napiš.

Ci ryl osn

3. Tady jsou takové puntíky. Zkus to tadyhle vedle nakreslit zrovna tak.



2. Pozri sa, tu je niečo napísané. Ty si sa ešte neučil(a) písať, ale skús, či by si to tiež vedel(a). Dobre sa pozri, ako je to napísané, a tu vedľa, na to prázdné miesto, to tak napíš.



5

3. Tu sú také bodky. Skús to tu vedľa nakresliť takisto.



3