



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

Využívání odborné literatury (výchovných knih) rodiči při výchově svých předškolních dětí

Vypracovala: Petra Maršáková
Vedoucí práce: PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2017

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 Českých Budějovicích, 20. března 2017

Petra Maršáková

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí bakalářské práce PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích. Všem respondentům a participantům za trpělivost i čas. A na závěr rodině, především své sestře Lucii za pomoc a oporu.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá využíváním odborné literatury (výchovných knih) rodiči při výchově svých předškolních dětí. Hlavním cílem je zjistit, jaké jsou důvody čerpání z odborných knih o výchově, co se u rodičů odráží ve výběru a co od takové literatury očekávají. Teoretická část obsahuje kapitoly týkající se výchovy, výchovných stylů rodičů, rodiny nebo vývoje předškolního dítěte. Praktická část je zaměřená na výsledky výzkumného šetření jak pomocí kvantitativní metody – dotazníků, tak i kvalitativní – rozhovorů.

Klíčová slova

výchova, výchovné styly, rodina, předškolní dítě, odborná literatura o výchově

Abstract

This Bachelor thesis deals with the use of specialised literature (educational books) by parents in the upbringing of their preschool children. The main objective is to determine what the reasons are for utilisation of specialised books on education, what it is that parents looking for in the selection of such literature and their expectations. The theoretical part contains chapters on upbringing, education styles of parents, families or development of preschool children. The practical part is focused on the results of research using both quantitative methods – questionnaires, and qualitative – interview.

Key words

upbringing, education styles, family, preschool child, specialised literature on parenting

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 VÝCHOVA V RODINĚ	8
1.1 Styly výchovy	9
1.2 Výchovné prostředky	14
2 RODINA	18
2.1 Vývoj rodiny	18
2.2 Rodina a základní psychické potřeby dítěte	20
2.3 Funkce rodiny	21
3 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ DÍTĚTE	24
3.1 Vývoj dítěte v předškolním věku	24
4 VÝVOJ OSOBNOSTI	29
4.1 Stádia vývoje osobnosti	29
PRAKTICKÁ ČÁST	32
5 CÍLE BAKALÁŘSKÉ PRÁCE A METODY	32
6 VÝSLEDKY	33
6.1 Výsledky na základě dotazníkového šetření	33
6.2 Výsledky na základě rozhovoru	45
7 DISKUZE	50
ZÁVĚR	52
POUŽITÉ ZDROJE	54
SEZNAM PŘÍLOH	56

ÚVOD

Téma „Využívání odborné literatury (výchovných knih) rodiči při výchově svých předškolních dětí“ jsem si vybrala především ze zvědavosti, zda rodiče čtou knihy o výchově. Pokládala jsem si otázky, proč mají potřebu takové knihy číst? Nemá jim kdo poradit? Nevěří své intuici? Chtějí být informovaní a dělat vše správně? Nechtějí opakovat chyby svých rodičů? Změnilo se něco po přečtení? Je taková literatura potřebná nebo má jen poukázat na rodiče a jejich neschopnost? Je to snad nezvladatelnost či porucha dětí, která rodiče dohnala k vyhledání výchovné odborné literatury?

Bakalářská práce je zaměřená na to, proč rodiče využívají odbornou literaturu o výchově, co od toho očekávají, popřípadě jaké změny na straně rodičů i na straně dítěte nastaly. V teoretické části jsou kapitoly týkající se výchovy, výchovných stylů, předškolního období dítěte i rodiny, které s tématem souvisí. Praktická část obsahuje výsledky výzkumného šetření kvantitativní i kvalitativní metodou. Celkem bylo vyplněno 128 dotazníků, avšak zpracováno 69 (jedná se o vzorek těch, kteří odbornou literaturu využívají, v 59 případech z ní respondenti nečerpají). Na toto téma mi poskytly rozhovor dvě matky. Pro porovnání zde najdeme i rozhovor s matkou, která nevyužívá odbornou literaturu při výchově svého dítěte.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHOVA V RODINĚ

Podle Čápa a Mareše (2001, s. 247) se běžně chápe výchova jako „*záměrné působení rodičů, učitelů, vychovatelů a výchovných institucí na vychovávané, především děti a mládež. Rozumí se tím působení záměrné, cílevědomé, směřující k určitému výchovnému cíli – rozvinout v dítěti určité vlastnosti, názory, postoje, hodnotové orientace. Je to působení užívající určitých výchovných prostředků a metod, založených na zkušenostech, tradici, popřípadě i na vědeckých poznatcích.*“ I Langmeier a Krejčířová (1998) uvádějí, že výchova je záměrné působení vychovatele na vychovávaného s určitým výchovným cílem. Někdy však bývá chápána i v širším smyslu: působení jednoho člověka na druhého nebo dokonce ještě šíře: působení vnějšího prostředí na jedince.

Tradičně podle Čápa a Mareše (2001) se výchova chápala jako jednosměrné působení dospělých na děti, ale ve skutečnosti i děti působí zároveň na dospělé, ovlivňují jejich názory, chování nebo postupy ve výchově. Děti jsou aktivním činitelem ve výchově. Výchova je tudíž proces, ve kterém se vychovávající a vychovávaný vzájemně ovlivňují, a v němž se formují a vyvíjejí. Již nemluvně ovlivňuje dospělé pláčem, úsměvem, křikem, později svými kamarády, módou nebo zájmy. Děti mají různé metody působení na rodiče – lichocením, vyjednávání, výčitky, požadování, vyhrožování, křik nebo ostuda na veřejnosti. Na základě výzkumů v mnoha zemích bylo zjištěno, že se zvyšuje problematické chování dětí a mladistvých. Stoupá počet trestných činů, šikany, vandalismu, sebevražd, těhotenství nezletilých dívek, závislosti na alkoholu aj.

Podle Mádrové (1998, s. 60) „*cílem výchovy v rodině není dítě slepě poslušné a bez úvahy se podrobující nařízením, ale dítě, jež vyroste v člověka myslícího, který hledá pravé životní hodnoty a je schopen mezi nimi volit. Smysl má jedině výchova vedoucí k vytvoření vnitřních morálních zásad, které dítě i později dodržuje z vlastní vůle a také kvůli tomu, že je samo považuje za správné.*“

1.1 Styly výchovy

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

Způsoby výchovy jsou různě pojaty, vychází z předchozích pojetí a výzkumů, které přispěly k poznání.

Lewinovo pojetí

Podle Čápa (1993) k poznání způsobů výchovy značně přispěl psycholog K. Lewin, který uskutečnil experimentální výzkum o postoji k dětem a mládeži. Před druhou světovou válkou emigroval z Německa do Spojených států amerických a zjistil, že se způsob výchovy výrazně liší. Stanovil tak tři styly vedení. Při **autokratickém** (autoritativním, dominantním) vedení vychovatel velmi využívá rozkazy, hrozby, tresty, nerespektuje potřeby dětí, nemá téměř žádné porozumění a poskytuje jim málo samostatnosti a iniciativy. **Liberální** (slabé řízení) výchova dává dětem volnost téměř bez omezení. Vychovatel neklade požadavky, a pokud ano, nekontroluje a nepožaduje důsledné plnění. U **demokratického** (sociálně integračním) vedení vychovatel podporuje iniciativu, působí spíše příkladem, nerozdává tresty, zákazy nebo příkazy. Hlavním prostředkem působení vychovatele na děti je návrh, tzn., že si děti mohou vybrat z několika možných řešení.

Model dvou dimenzí

Čáp konstatuje, že Lewinovo typy výchovy jsou výrazné, dobře pochopitelné, a zpočátku se s nimi pracuje jako s užitečným schématem, ale jsou až příliš jednoduché. Některé případy se nedají zařadit do žádného stylu, a proto k překonání těchto nedostatků slouží způsob výchovy modelem dvou dimenzí. Dimenze emočního vztahu k dítěti: láska, kladný postoj – záporný postoj. Dimenze řízení: autonomie – přísná kontrola. Podle Vymětala (2004) v negativním smyslu je krajním pólem v dimenzi emoční, citový chlad až nepřátelské odmítání dítěte vychovatelem. Pro dítě a jeho duševní zdraví je citový postoj a vztah rodičů důležitější než chování v dimenzi

vedení resp. řízení, která zahrnuje kontrolu, omezování a zákazy různého stupně. Na jedné straně nadměrná kontrola, manipulace a vedení, na druhé absence kontroly.

Předpoklad vzájemné nezávislosti dvou dimenzí má podle Čápa a Mareše (2001) nedostatky a ukázal se také jako neoprávněný a zjednodušený.

Pojetí výchovy podle D. Baumrindové, E. E. Maccobyové a J. A. Martina

Baumrindová (1972, cit. dle Čápa a Mareše 2001) si přizpůsobila klasické styly Lewina a rozpracovala je pro rodinnou výchovu. Později její model rozšířili Maccobyová a Martin (1983) na čtyři výchovné styly. Model vyobrazuje dvě dimenze rodičovského chování. První dimenze udává náročné a kontrolující rodiče a nenáročné a nekontrolující. Druhá dimenze rodiče odmítající nebo akceptující. Tyto dimenze se různě kombinují a dávají tak čtyři výchovné styly – autoritativní, autoritářský, shovívavý a zanedbávající. Fontana (1997) popisuje tyto styly výchovy. Rodiče, kteří mají **autoritativní styl výchovy**, vyžadují od dětí rozumné chování na úrovni, přiměřené k jejich věku. Jsou vřelí, pečující a mají zájem o názory a pocity dítěte. Dítě je tak nezávislé, kamarádké, spokojené, spolupracující, úspěšné a usiluje o lepší výkony. Při **autoritářském stylu výchovy** rodiče prosazují moc a ovládání. Komunikace je jen jednostranná, vyžadují poslušnost, úctu a tvrdou práci. U dítěte tento styl může vést k sociální izolaci, dívky bývají závislé a chlapci agresivní k vrstevníkům. Při **shovívavém rodičovském stylu** se od dětí žádá velmi málo. Dítě je pozitivní a citově laděné, ale nezralé, postrádá odpovědnost a nedokáže se spoléhat sám na sebe. V posledním **zanedbávajícím stylu výchovy** se rodiče nezajímají o zájmy dítěte, vyhýbají se oboustranné komunikaci a téměř si nevšímají citů nebo názorů dítěte. To u dítěte vede k nedostatku soustředění, náládovosti, impulsivnosti a k chození za školu.

Model devíti polí způsobu výchovy

Čáp na základě dlouholetého výzkumu na FF UK vyvinul vlastní model způsobu výchovy. Čáp (1996) uvádí, že k zařazení způsobu výchovy určitého dítěte je nezbytné projít několika kroky – chování v jednotlivé situaci, zobecnění formulace chování a prožívání v situacích určitého druhu, jednotlivé komponenty výchovy u jednoho

dospělého, kompletní charakteristiky způsobu výchovy jednotlivého dospělého, komplexní charakteristiky způsobu výchovy v rodině jako celku, syntetické formy či typy, styly způsobu výchovy, zařazení do jednoho z polí schématu a specifikace, individualizace obecné charakteristiky vyjádřené jedním polem modelu o devíti polích. „*Takové zařazení již poskytuje určité informace o rodinné výchově, o jejím působení na dítě a pravděpodobných možnostech jeho dalšího vývoje*“ (Čáp, s. 155)

Charakteristika jednotlivých polí (dle Čápa, 1996)

1. pole: **Záporný emoční vztah a silné nebo střední výchovné řízení.** V tomto poli se objevují klasické projevy autokratičnosti. Jeden z rodičů má příliš vysoké požadavky na dítě, to se projevuje afekty vzteku, agresivitou, výhrůzkami, přísným trestáním, až týráním dítěte.
2. pole: **Záporný emoční vztah a slabé výchovné řízení.** Rodič je lhostejný k dítěti, nezajímá se, nepomáhá, nemá žádné požadavky a nezáleží mu na úspěchu dítěte. V krajním případě jde o zanedbávání dítěte.
3. pole: **Záporný emoční vztah a rozporné výchovné řízení.** Jeden z rodičů projevuje slabé a druhý silné řízení, nebo slabé a rozporné řízení. Např. matka je velmi přísná a má vysoké požadavky a otec je pasivní, poslouchá dominantní manželku, dítě má snad rád, ale nezastane se ho.
4. pole: **Kladný až extrémně kladný emoční vztah a silné výchovné řízení.** Rodiče jsou přísní a důslední, ale přitom laskaví. Požadavky jsou vyšší, ale vztah s rodiči je příznivý, a proto je dítě akceptuje.
5. pole: **Kladný až extrémně kladný emoční vztah a střední výchovné řízení.** Vztahy v rodině jsou příznivé, přátelské a neužívá se přísných trestů. Dítě přijímá požadavky a povinnosti za přirozené a samozřejmé.
6. pole: **Kladný až extrémně kladný emoční vztah a slabé výchovné řízení.** Mezi rodiči a dětmi vládne porozumění a partnerský vztah. Požadavky jsou nízké a kontrola jejich plnění nedůsledná. Dítě dělá jen to, k čemu je samo motivováno, ale v některých případech se při kladném vztahu rodičů identifikuje a povinnosti plní zcela dobrovolně.

7. pole: **Kladný až extrémně kladný emoční vztah a rozporné výchovné řízení.** Klima v rodině je podobné jako v předchozích polích. Vývoj dítěte je příznivější než ve třetím poli, kde je také rozporné řízení, ale se záporným emočním vztahem.
8. pole: **Extrémně kladný emoční vztah a slabé výchovné řízení.** Vztah mezi rodiči je přátelský, dítě plní své požadavky a povinnosti se samozřejmostí, bez připomínání a kontroly. Vývoj osobnosti dítěte se podobá výchově pátého pole.
9. pole: **Záporně-kladný emoční vztah a silné, střední, slabé nebo rozporné výchovné řízení.** Jeden z rodičů má záporný vztah k dítěti a druhý extrémně kladný. Kombinují se znaky výchovy záporného a kladného emočního vztahu. V různých případech převažuje jedno nebo druhé.

Podle Vymětala (2004) je optimální výchovný styl pro harmonický duševní vývoj dítěte mírně direktivní a výrazně emočně vřelý, akceptující a povzbuzující, a současně by měla být vymezená pravidla, která vnesou řád do života dítěte.

Obr. 1: Model čtyř stylů výchovy

rodiče	odmítající	akceptující
nároční a kontrolující	autoritářský styl	autoritativně-vzájemný styl
nenároční a nekontrolující	zanedbávající styl	shovívavý styl

Zdroj: Baumrind, Maccoby, Martin (1983, cit. dle Čápa a Mareše, 2001)

Obr. 2: Model devíti polí způsobu výchovy

	řízení			
emoční vztah	silné	střední	slabé	rozporné
záporný	1 výchova autokratická, tradiční, patriarchální		2 liberální výchova s nezájmem o dítě	3 pesimální forma výchovy, rozporné řízení se záporným vztahem
záporně-kladný	9 výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici			
kladný	4 výchova přísná a přitom laskavá	5 optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením	6 laskavá výchova bez požadavků a hranic	7 rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem
extrémně kladný			8 kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem	

Zdroj: Čáp (1994, 1995, cit. podle Čápa a Mareše, 2001)

Podmínky působící na způsob výchovy

Podle Čápa (1996) způsob výchovy není jen jedna z podmínek, která ovlivňuje vývoj dítěte, rozvíjí osobnost, nebo brzdí a narušuje její vývoj. Zároveň je také důležité zkoumat, čím vším je ovlivněn způsob výchovy. Lze říci, že podle dosavadních zkušeností a poznatků je ovlivňován třemi skupinami podmínek: osobní vlastnosti a zkušenosti vychovávajících, vlastnosti a zkušenosti vychovávaných, společenskohistorické podmínky. Na způsob výchovy silně působí temperament dospělého a zkušenosti s výchovou, kterou zažil jako dítě. Jsou běžné případy,

kdy rodič neuznává jinou výchovu než tu, kterou měl v rodině nebo ve škole. Na druhé straně je rodič, který má ve svém rodiči negativní model a snaží se vychovávat zcela jinak. A tak dospělý, který měl kdysi autokratickou výchovu, upadá do liberální výchovy. Dále může být způsob výchovy ovlivněn i momentální situací rodiny. Mění se ekonomické a bytové podmínky, zralost rodičů i vzájemné vztahy. To vše může ovlivnit chování k dítěti. Dítě není ve výchově pasivním objektem působení. Reaguje na chování dospělého, a tím dále ovlivňuje chování např. učitelů nebo rodičů a tedy i jejich styl výchovy.

1.2 Výchovné prostředky

Čáp (1980) označuje výchovný prostředek jako libovolný jev, který se užívá k výchovnému působení na dítě. Výchovnými prostředky mohou být požadavky, napomenutí, přesvědčování, užívání odměn a trestů aj., avšak za nejběžnější požadavky považují požadavky a užívání odměn a trestů.

Požadavky

Podle Čápa (1980) rodiče odmalička kladou na dítě různorodé požadavky, aby slušně jedlo, dodržovalo pravidla hygieny a čistoty, zdravilo dospělé, aby nepoškozovalo věci druhých, chovalo se ukázněně aj. *„Kladení požadavků vychází z principů společenského soužití, ze společenských norem a výchovných cílů. Je nezbytným momentem socializace a výchovy. Je upevněno společenskou tradicí, denním režimem a návykem.“* (Čáp, s. 295) Děti leckdy nerespektují výchovné požadavky, to závisí na mnoha skutečnostech ve výchově, předchozím formování osobnosti, ale také na zvláštěnostech a způsobu kladení požadavků. Je nezbytné klást přiměřeně vysoké a zdůvodněné požadavky. Příliš náročné, nelogické až směšné požadavky vyvolávají u dětí různé reakce. Například požadavek ve formě žádosti dítě přijme s radostí a s pocitem důvěry, zatímco požadavek ve formě výhrůžky v dítěti vyvolá obavy ze ztráty důvěry a nejistotu.

Odměny a tresty

Běžné druhy odměn a trestů podle Čapa a Mareše (2001, s. 253):

Odměny:

- *Pochvala, úsměv, projev sympatie, kladného hodnocení, kladného emočního vztahu;*
- *Dárek věcný nebo peněžní;*
- *Umožnění činnosti nebo zážitků, po kterých dítě silně touží: určitý výlet, návštěva sportovního utkání, zajímavá společná činnost s dospělým, který má většinou nedostatek času apod.*

Tresty:

- *Fyzické tresty;*
- *Psychické trestání, tj. projevy negativních emocí, záporného emočního vztahu (dospělý se zlobí, křičí, vyhrožuje, mračí se, nemluví s dítětem apod.);*
- *Potrestání zákazem oblíbené činnosti (jít ven za kamarády, sledovat televizní pořad, účastnit se činnosti oddílu) nebo donucení k neoblíbené činnosti (např. úklidové práce; ve škole mnohonásobné opisování aj.).*

„Pokud se výchova redukuje na odměny a tresty – popřípadě jen na tresty, je to zúžení s dalekosáhlými nepříznivými následky.“ (Čáp, 2001, s. 252)

Odměny a tresty patří mezi nejběžnější výchovné prostředky. Podle Čapa (1980, s. 298) znamená odměna podnět (věc, událost, proces působící na jedince), který

1. *je spojen s určitým jednáním nebo chováním jedince, které je žádoucí z výchovného hlediska,*
2. *vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto jednání nebo chování,*
3. *přináší jedinci uspokojení některých jeho potřeb, popřípadě libost.*

Zatímco trest je takový podnět, který

1. *je spojen s určitým jednáním nebo chováním jedince, které je nežádoucí z výchovného hlediska,*
2. *vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto jednání nebo chování,*
3. *přináší jedinci omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci.*

Kopřiva a spol. (2008, s. 156) uvádějí podobnost působení odměn a trestů na děti a to v tom, že *„obojí je vnějším popudem, který působí pouze na vnější chování dítěte, ale nedostává se dovnitř.“* Důležitá je vnitřní motivace dítěte, je-li pouze vnější, navozené chování vydrží, jen dokud bude dítě odměňováno nebo trestáno. *„Tresty i odměny mívají okamžitý účinek, což mnohým zabraňuje vidět jejich dlouhodobější neblahé dopady na rozvoj osobnosti.“*

Ve srovnání účinku mezi odměnami a tresty Čáp a Mareš (2001) konstatují, že působení odměn je sice méně problematické, nicméně nemají jednoduchý účinek. Záleží na vyspělosti dítěte, na druhu a přiměřenosti odměny a na situaci. Odměna „morální“ (např. pochvala) je často efektivnější než materiální. Materiální odměny narušují vztahy k dospělým a vývoj dítěte. Dítě si osvojuje postoj – pracujeme a plníme požadavky za odměnu. Rozvíjí se vnější motivace nikoliv vnitřní, při které působí zvědavost dítěte, radost z činnosti nebo vůle k dosažení cíle. Kopřiva a kol (2008) uvádí, že odměna může být slíbena předem nebo následovat po vykonané práci, kterou dítě udělá samo od sebe. V obou případech je záměr stejný – aby se situace opakovala. Dítě své chování zopakuje, avšak bude očekávat další odměnu. Pokud jí nedostane, jeho zájem k činnosti poklesne nebo zmizí úplně.

Jak uvádí Čáp (1980, s. 301), *„i působení trestů je složitý proces, při kterém závisí na mnoha podmínkách“*, například množství trestů – přílišné užívání trestů vede k neúčinnosti, podobně jako u častých odměn; vztahy mezi vychovatelem a vychovávaným, způsob výchovy a celková emoční atmosféra – stejný trest působí jinak při kladném nebo zavrhuječím postoji vychovatele k dítěti; zdůvodněnost a pochopení trestu – pokud dítě nepochopí proč je trestáno, sotva trest povede ke změně postoje a chování. Řada výzkumů se věnovala srovnání mezi tělesným

a psychickým trestem. Ukázalo se, že fyzické tresty působí ponižujícím způsobem, a zvyšuje se agresivita dítěte. Zatímco psychické tresty vyvolávají úzkost, nejistotu a pocity viny spojené s příliš silným svědomím dítěte, a proto metoda není tak neškodná, jak se předpokládalo.

Podle Mádrové (1998) nelze úplně odsoudit fyzické tresty, domnívá se, že dobře míněný pohravek někdy pomůže více než zákaz či moralizování. Musíme být ale opatrní s používáním trestů, zejména u dětí s určitou odchylkou ve vývoji osobnosti. Konstatuje, že rodič se má vcítit do dítěte a tak pochopit, proč na nějaký trest reaguje vztekem či pocitem viny. Každé dítě reaguje na trest jinak, a proto je trestání velmi individuální. *„Cílem trestu není odsouzení viníka, ale odpuštění a náprava. Trest má také ukázat, jak je možno chybnou situaci změnit.“* (Mádrová, s. 60)

Kopřiva a spol. (2008, s. 34) jsou toho názoru, že *„když si sami uvědomíme, že jsme udělali něco špatného, můžeme se zastydět nebo cítit vinu. Takový pocit by měl ale přicházet zevnitř.“* A tak jako Čap a Mareš (2001) se přiklání k metodě přirozených následků, kdy si dítě uvědomí, co učinilo, jaký dosah má jeho chování a na základě emočního zážitku se učí morálnímu chování a jednání zcela přirozenou cestou.

2 RODINA

Havlík a Koťa (2002) nazývají rodinu jako primární skupinu, ve které se již od narození formuje osobnost dítěte, a ve které jedinec prožívá všechny fáze svého života. Uvádějí tři fáze rodiny: orientační, reprodukční a tzv. nukleární rodinu. Nejprve se rodíme a vyrůstáme v rodině **orientační** (výchozí), kde jsme objektem výchovy, později zakládáme rodinu **reprodukční**, ve které sami přebíráme rodičovské role, a nejméně nás ovlivňuje **nukleární rodina**, tzn. dvougenerační jádro (rodiče a děti). *„Rodina je základním činitelem demografického vývoje (rodinný cyklus vázaný na biologické fáze od narození po smrt), sociální struktury (sociální strukturu tvoří spíše síť vztahů rodin než jedinců), ekonomické (rodiny tvoří ekonomické funkce, hospodařícími domácnostmi), i kulturní (diferencovaně reprodukuje základní normy, hodnoty, kulturní vzorce společnosti).“* (Havlík a Koťa, s. 67) To vyzdvihuje fakt, že rodina je nejen skupinou, ale i závazným systémem uspořádání a pravidel soužití, tzv. institucí. I Matějček (1994) uvádí, že rodina je institucí, konkrétně nejstarší lidskou společenskou institucí. Má-li se dítě vyvíjet v zdravou osobnost jak po duševní, tak charakterové stránce, musí vyrůstat ve stálém, citově příznivém, přijímacím a vřelém prostředí. Rodina není jedinou institucí, která má vliv na vývoj osobnosti dítěte, a která bude dbát na jeho ochranu, vzdělávání, výchovu nebo prospěch. Svoji roli má i škola, kamarádi, hřiště atd. Ale má přece jen výsadní postavení v několika směrech. Předně, rodina stojí na začátku – a má možnost v těch nejcitlivějších fázích ovlivnit vývoj dítěte. Nejpřirozenějším způsobem může uspokojovat základní psychické potřeby dítěte a je modelem mezilidských vztahů, který si dítě ponese dál do života.

2.1 Vývoj rodiny

Ve středověku se podle Matouška (1993) rodina orientovala především na Boha – co Bůh jednou spojí, člověk nerozdělí. Hlavním úkolem rodiny bylo zplodit dítě a jakékoliv praktiky pro regulaci počtu dětí se považovaly za hříšné. *„Křesťanství byla nejvlivnější ideologie evropského středověku. Podobu rodiny a pravidla rodinného soužití však určovaly i jiné vlivy. Středověká společnost je zemědělská, většina obyvatel žije na venkově a pracuje na půdě. Ekonomika byla velmi závislá na klimatu. Stačilo jedno*

nepříznivé léto a hrozil hladomor.“ (Matoušek, s. 20) Sňatky byly předem domluvené, poddaní museli mít od šlechty souhlas ke sňatku a někteří chudí lidé se nesměli vzít vůbec.

V této době byly běžné vícegenerační a velké rodiny. To záviselo na tom, kde rodina žila. Na venkově byly rodiny větší a zpravidla nikdo nežil mimo, do rodiny patřili i lidé, kteří nebyli pokrevně příbuzní (učedníci aj.). I Mišíková (2003, s. 36) uvádí, že *„k rodine – domu patrila, okrem rodičov, ich detí a prípadne i ďalších príbuzných, aj čelad alebo služobníctvo.“* Podle Matouška (1993) můžeme středověkou rodinu přirovnat k té antické, kde žena byla podřízena muži a jejich role byly jasně dané. Rodina byla nejen společenskou jednotkou, ale i výrobní – chovala zvířata, obdělávala pole a téměř v osmi letech dítě už začalo pracovat nebo šlo do učení mimo domov. Od konce 18. století nastaly změny. Jedna z nich je hnutí za ženskou emancipaci. Žádá se v něm nejen o absolutní rovnost mezi mužem a ženou, ale i právo uzavřít sňatek pouze na základě citové náklonnosti. A tak se rozpadá patriarchální rodina. Možný (1999) uvádí, že tak jak dříve křesťanství považovalo manželství za doživotní a nezrušitelné, nyní je bráno jako právní kontrakt. Do popředí vstupuje láska a sexuální přitažlivost. Stoupá počet rozvodů, rození dětí mimo manželství a bezdětných manželských párů. *„Tam, kde byla rodina kdysi nezastupitelná, nastoupili specialisté a formální organizace. Škola převzala od rodiny vzdělávání dětí a masmédiá zrušila monopol rodiny na jejich socializaci k respektovaným hodnotám a správnému životnímu stylu.“* (Možný, s. 20)

Po pádu komunistického režimu se podle Padrnose (2005) stala společnost ryze občanská, lidé měli zodpovědnost za své rozhodování, životy a činy. Změnou společenského režimu výrazně stoupla možnost vzdělávání, nejen na státních, ale i soukromých a zahraničních školách. Otevřela se možnost cestování, soukromého podnikání atd. Je evidentní, že veškeré změny zanechaly dopad i na rodinu. Jeden z nich je snížení sňatečnosti a změna charakteru soužití partnerů. V roce 1989 bylo uzavřeno šedesát tisíc sňatků a o deset let později už jen třicet tři tisíc sňatků u mladých lidí do třiceti let. Podle Možného (2002, cit. dle Padrnose, 2005, s. 43) se změnil i vzorec chování, tradičně platila poslušnost, kdy potencionální ženich

musel mít zázemí, byt či dům, poté mohli oznámit zasnoubení a začít se vzájemně poznávat, pochopitelně bez sexu. Dále následoval sňatek, manželský sex (bez antikoncepce) a první dítě. Současně je postup zcela obrácený. Mění se charakter soužití, lidé se rozhodují, jestli žít bez závazku manželství nebo sám a zvyšuje se rozvodovost partnerů. Další dopad společenské změny je pokles porodnosti. Zejména ženy, které vystudovaly vysokou školu, si pořízují jen jedno dítě, vzhledem k profesnímu životu. Helus (2009) uvádí, že současná „moderní“ rodina má tři fáze. **První fáze** je období po druhé světové válce do první poloviny šedesátých let. Základním klíčovým slovem byl respekt k rodině jako k prakticky jediné jistotě ve světě, když ostatní selhaly. Po válce vystoupila rodina do popředí a nastal nový fenomén označovaný jako „baby boom“ (nárůst natality a adorace dítěte). **Druhá fáze** nastupuje zhruba od poloviny šedesátých let a trvá až do let osmdesátých, kdy nastal zlom, jakéhosi „vystřízlivění“ z předchozího opojení rodinnými hodnotami. Lidé se mají lépe a začíná se otevírat horizont nových možností, kariéry a blahobytu. Rodina už není jedinou jistotou, ba naopak přítěž a natalita strmě klesá. Do popředí vystupují nároky na bydlení, cestování a životní úroveň. Ženy nastupují do zaměstnání a touha po kariéře stoupá. Aktuálním tématem je antikoncepce, redukce počtu dětí v rodině a příprava dítěte na úspěšnou profesní dráhu. Rodiny se rozpadají a zakládají se další. Tato fáze je označovaná jako „krize rodiny“. **Třetí fáze** trvá dodnes. Rodina je označovaná jako „postmoderní“, stává se pouze jedna z možností soužití a péče o dítě.

2.2 Rodina a základní psychické potřeby dítěte

V rodině, jak je již výše zmíněno, se zcela přirozeným způsobem uspokojují základní duševní potřeby dítěte. Matějček (1994) uvádí pět potřeb. **Potřeba náležitého přísunu podnětů zvenčí.** Jinak řečeno, dítě potřebuje určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějších **podnětů** pro to, aby se centrální nervový systém dítěte mohl naladit na vhodný výkon. Už dávno neplatí, že máme čekat až se dítě samo „probere“ k činnosti. Druhá **potřeba „smysluplného světa“** je základ veškerého učení. Proto, aby se z podnětů staly poznatky a zkušenosti, musí být v podnětech určité stálosti, smysl a řád. Další můžeme uvést **potřebu životní jistoty.** Ta se naplňuje pomocí sociálních vztahů resp. citových vztahů k lidem, kteří jsou kolem, a kteří k nám patří.

Bez této potřeby dítě sužuje úzkost, která může vést k nežádoucím projevům chování, například k agresí. Čtvrtá potřeba je **potřeba vlastní společenské hodnoty**. Dítě potřebuje být uznáváno, oceňováno, jednoduše okolím přijímáno. A tím se tvoří zdravé vědomí vlastního já, neboli sebevědomí. Pátá a poslední – **potřeba „otevřené budoucnosti“**. Uspokojení této potřeby nám dává možnost žít v čase, od minulosti do budoucnosti, o něco se snažit nebo na něco se těšit.

Dále Matějček (1994) uvádí, že uspokojování základních duševních potřeb není jednostranný proces, resp. jen od rodičů k dítěti. Děti soužitím se svými rodiči přirozeně uspokojují i jejich psychické potřeby. Rodič získává také zkušenosti a poznatky, kterých bez dětí sotva dosáhne a je vázaný citovým vztahem, jako dítě k němu. Rodič rovněž prožívá vědomí vlastního významu a hodnoty, když je na něm někdo závislý. A v případě malého dítěte tomu tak je.

2.3 Funkce rodiny

Podle Havlíka a Koti (2002) by měla být pro jedince rodina primární skupinou, kde pociťuje bezpečí, jistotu, má podnětné prostředí, emocionální zázemí, uznání a dostává základ pro vstup do společnosti.

Rodina plní tyto sociální funkce:

1. biologickou a reprodukční funkci
2. emocionální funkci
3. ekonomickou funkci
4. socializační a výchovnou funkci

Dále Havlík a Koťa (2002) uvádějí, že **biologická a reprodukční funkce** rodiny byla po staletí manželská rodina s hlavním smyslem jejich sexuality - počít dítě. V šedesátých letech 20. století vyvstala antikoncepce, a zbavila sex následku těhotenství, a tak oddělila sexualitu od manželského svazku. Děti se začaly rodit mimo manželský svazek, ale nejde nutně o neúplnou rodinu, neboť spojení rodičů/partnerů funguje. Došlo k odkládání sňatků, průměrný věk muže prvního sňatku

byl v roce 1991 25 let, v roce 2000 téměř 29 let a průměrný věk ženy stoupl z 22 let na 26,5 let. Důvody můžou být různé, nové příležitosti mladých, ekonomické zajištění nebo růst konzumních nároků. **Funkce emocionální** je nejzásadnější funkcí rodiny a její význam stále roste. Dříve se založení rodiny tolik neopíralo o emoční základy, nýbrž o ekonomické nebo politické nutnosti. Zatímco dnes je důraz na osobní vztahy, které jsou založené na sympatii, přitažlivosti a lásce. S emocionální funkcí je také spjata tvorba domova. Domov je místo, kam se člověk denně vrací, tvoří ho rodina a její užší i širší mezilidské, duchovní a materiální prostředí. Potřeba takového zakotvení přirozeně narůstá v těžkých životních situacích, jako např. smrt blízkého člověka, neúspěchy, problémy, nezaměstnanost nějakého člena rodiny aj. **Ekonomická funkce** rodiny patřila mezi ty významnější. Většinou venkovská rodina měla hospodářství, práce se zúčastnily i děti, nezadaní či chudí příbuzní, ale i čeledě. Průmyslová revoluce proměnila hospodáře, řemeslníky a živnostníky na zaměstnance. V druhé polovině 20. století většina rodin ztratila svou úlohu hospodářsky produktivních jednotek a většina mužů i rostoucí počet žen plní významnou část produktivního života své profesní role mimo rodinu. Působícím faktorem na dítě v **socializační funkci** je vliv vrstevníků, který je konfrontován s rodičovskou autoritou. Nejvýznamnější je změna převzetí vzdělávací funkce školou, mimoškolními zařízeními a médii. Jejich prostřednictvím se mění postoj k rodině a výchově, které jsou ovlivněny převažujícími ideologiemi. Škola, která převzala část vzdělávacích úloh rodiny, organizuje nejen její čas (rozvrh hodin, prázdniny), ale vstupuje i do systému hodnocení. Školní úspěchy a neúspěchy se stávají pro rodinu jedním z nejdůležitějších problémů a jednou ze základních hodnot. Škola připravuje na budoucí povolání, má dítě kultivovat, napravovat případnou nefunkčnost rodiny, vést k disciplíně a rozvíjet tvůrčí schopnosti. Škola a rodina se vzájemně doplňují a udržují tak spojitost sociálního řádu, mohou se však dostat do střetu i s dalším socializačním vlivem, např. s médii. Další problém, který souvisí se socializací dítěte, je rozvodovost. Tento proces má několik fází a může mít velký dopad na socializaci dítěte, zejména předškolního věku. Před rozvodem vedou rodiče různé spory a bojují o přízeň dětí. Po rozvodu dítě ztrácí každodenní přítomnost jednoho z rodičů, obvykle otce. Pro dítě je to velmi stresující situace a může začít hledat nové místo ve vztazích, např. mezi vrstevníky. Důležité je, aby se aspoň částečně vykompenzovala ztráta rodičů, prarodičů

aj. Rozvod nemusí mít vždy jen negativní dopad, některé výsledky výzkumů zdůrazňují i kladnou úlohu vztahů mezi rozvedenými.

3 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ DÍTĚTE

„Předškolní období trvá od 3 přibližně do 6 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, event. i více let. Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která už není tak samoúčelná, umožňuje např. dítěti, aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině. K uvolnění této závislosti přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace. Na druhé straně je dětské myšlení stále ještě prelogické a egocentrické, vázané na subjektivní dojem a aktuální situační kontext. Překonání této bariéry je jedním z významných úkolů předškolního období a předpokladem k nástupu do školy, který je důležitým vývojovým mezníkem.“
(Vágnerová 2000, s. 102)

3.1 Vývoj dítěte v předškolním věku

Pohybový vývoj

Bednářová a Šmardová (2007) uvádí, že tělesné aktivity a obratnost pomáhá dítěti se zapojováním do kolektivních činností s ostatními dětmi. Pohyblivost a přesnost pohybů má vliv na rychlost při hrách s míčem, skákání, běhání atd. To dále souvisí s preferencí. Pokud je dítě méně obratné a nejisté, zpravidla danou činnost nebude vyhledávat, ať už se to týká grafomotoriky nebo jemné a hrubé motoriky. V oblasti jemné motoriky děti rády pracují se stavebnicemi, pískem, plastelínou a zapojují se do různých rukodělných činností. Významný vliv pro rozvoj jemné motoriky má hmat. Než dítě začne více kreslit, je důležité znát jeho laterální. Pro čtení a psaní je klíčová především laterální oka a ruky. Většina dětí už ve čtyřech letech užívá jednu ruku více než druhou. V pěti až sedmi letech se laterální rukou začíná výrazně projevovat, avšak až mezi desátým a jedenáctým rokem se plně ustaluje. Ve spontánní kresbě se objevují určité grafomotorické prvky, jejichž náročnost přibývá s věkem dítěte. Na začátku jsou to čáry, kruhy, čáranice a motanice a později už mají kresby realističtější obraz.

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) dítě ve svých třech letech zakončuje důležitou etapu, v níž se naučilo chodit plně po způsobu rodičů. Chodí a běhá po nerovném terénu stejně dobře jako po rovině, nepadá už tak často, bez držení chodí ze schodů i do schodů, skáče, leze po žebříku, seskočí z nízké lavičky aj.

Kognitivní vývoj

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že kolem čtyř let se inteligence dítěte posouvá z předpojmové úrovně na vyšší úroveň – **názorové myšlení**. Dítě uvažuje v celostních pojmech, ale usuzování je stále vázáno na vnímané a představované – zaměřuje se na to, co vidí. Například, když dáme dítěti dvě stejné koule hlíny a požádáme ho, aby z jedné koule vytvořil válec a z druhé placatý koláč a posléze se ho zeptáme, v jakém výtvaru je více hlíny, dítě pravděpodobně odpoví, že ve válečku, protože je dlouhý. Většina dětí usuzuje, že změna tvaru vede ke změně množství (jelikož to tak vidí). Myšlení předškolního dítěte se tedy neřídí logikou, je nelogické, tzv. předoperační. Stále je úzce vázáno na vlastní činnost dítěte a je v tomto smyslu, egocentrické, antropomorfické (polidšťování neživých předmětů), magické a artificialistické (všechno se „dělá“). Ani smrt dítě nevnímá jako něco nezvratného – to potvrzuje vyprávění tříleté holčičky o zloději, který se vloupal do domu. Popisuje, jak zloděje zabije a on pak uteče. Na dotaz, jak může utéci, když je mrtvý, odpověděla, že mu zabije jen hlavu. Toto názorné myšlení neznamena, že dítě nerozlišuje fantazii od reality, již ve třech letech ví, že imaginární předměty je možné myšlením měnit, kdežto reálné věci ne. V oblasti **zrakového vnímání** Bednářová a Šmardová (2007) uvádí, že dítě již po druhém roce dokáže poznat předmět bez závislosti na barvě, umístění nebo velikosti. Později se vyvíjí i vnímání tvarů. Pro děti ve věku tří až čtyř let není už kruh kruhem, ale hlava, míč nebo kolo. Až v pozdějším věku je schopno přesněji vnímat tvar. Vnímání je v předškolním věku zaměřené spíše na celek než na detail. **Senzomotorické vnímání** je důležité pro ztvárnění prostorových představ a pojmenování prostorových vztahů. Nejdříve dítě chápe pojem nahoře – dole, později vpředu – vzadu a okolo pátého roku i vpravo – vlevo. Představy o prostoru zahrnují také odhad, zapamatování vzdálenosti, vnímání části a celku, jejich uspořádání a vzájemný poměr velikostí. Vnímání prostoru je především významné pro přizpůsobení a orientaci v prostoru,

ve kterém dítě žije. Dítě v předškolním věku žije zejména přítomností, plně prožívá určitou činnost a nemyslí na další události nebo povinnosti. Až s přibývajícím věkem zpracovává více informací následně za sebou. **Vnímání plynutí času** je určeno událostmi, které se pravidelně střídají (den, noc). Čím je časový úsek delší, tím je pro dítě těžší vytvořit si představu o trvání. Nesmíme opomenout vnímání časové posloupnosti, které úzce souvisí s vnímáním času. Čím je totiž dítě starší, tím lépe zvládne ze sledu událostí vydedukovat událost následnou. V oblasti **sluchového vnímání** především posuzujeme úroveň fonemického uvědomování, které je důležité při rozvoji řeči a čtenářské dovednosti. Dítě hned po narození reaguje na hlas matky, kolem třetího měsíce se otáčí za zdrojem zvuku a během jednoho roku dítě rozumí jednoduchým instrukcím. Okolo třetího roku je schopné naslouchat krátkému příběhu, později už rozlišuje jednotlivá slova a během pátého roku vyděluje jednotlivé hlásky.

Řečový vývoj

Bednářová a Šmardová (2007) uvádějí, že „řeč má pro vývoj jedince mimořádný význam, protože ovlivňuje kvalitu myšlení, poznávání, učení, jeho orientaci a fungování v lidském společenství.“ (Bednářová a Šmardová, s. 30) Řečový vývoj začíná už novorozeneckým křikem, dále následují zvukové projevy, které slouží k uspokojení potřeb a teprve poté se řeč postupně stává prostředkem komunikace a nástrojem myšlení. Klíčové období pro vývoj řeči je do šestého až sedmého roku dítěte. Řeč můžeme rozdělit do **čtyř jazykových rovin**: foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická a pragmatická. **Foneticko-fonologická rovina** se zabývá rozlišováním hlásek a jejich výslovností. Tato schopnost se začíná projevovat už během šestého měsíce, ale vývoj je zdoluhavý, a tak dítě rozlišuje všechny hlásky až po šestém roce. Do pěti let můžeme považovat špatnou výslovnost za normální, avšak po sedmém roce je pravděpodobné, že se dyslálie už neupraví samovolně. **Morfologicko-syntaktická rovina** zahrnuje tvarosloví, větosloví a užívání slovních druhů. Nejprve dítě používá podstatná jména, slovesa, přídavná jména atd. Okolo čtvrtého roku by mělo užívat všechny slovní druhy. Dítě do dvou let užívá dvouslovné věty, od dvou do tří let už tvoří víceslovné věty a teprve mezi třetím a čtvrtým rokem zvládá tvořit souvětí. Dysgramatismy do čtyř let lze považovat za fyziologické, ale

pokud trvají déle, může se jednat o opoždění řečového nebo intelektového vývoje. V **lexikálně-sémantické rovině** jde o porozumění řeči a vyjadřování. Už v několika měsících dítě rozumí a reaguje na pokyny (např. udělej „paci, paci“). Přibližně kolem roku, roku a půl se u dítěte začíná rozvíjet aktivní slovní zásoba. Označuje předměty, osoby, zvířata pomocí slov a je velmi důležité pojmenovávat vše, co dítě vidí, slyší nebo dělá. Tím u něho dochází k rozvoji řeči a upevňování spojení mezi slovem a předmětem. Poslední jazyková rovina je **pragmatická rovina**, v níž se jedná o využívání řeči v praxi, například vyjádření vztahů, pocitů, událostí nebo oznámení nějaké informace. Dítě mezi třetím a čtvrtým rokem zkouší navázat, ale i udržet nebo rozvíjet konverzaci. Důležité jsou i neverbální prvky komunikace, pokud nejsou v jednotě s verbální komunikací, pro dítě je těžké jí porozumět.

Emoční vývoj

Nejdůležitější prostředí pro dítě v předškolním věku je rodina, která mu zajišťuje primární socializaci, tzn. začleňování do společnosti lidí. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí tři vývojová hlediska socializace. Vývoj **sociální reaktivity**, tj. vývoj rozlišných emočních vztahů k lidem v okolí. Jako příklad naprostého selhání vývoje můžeme představit autistické dítě, které nerozlišuje člověka od neživého předmětu, nedokáže vstupovat do komunikace s druhými lidmi, ve hře je spíše samotář, nedělí se o své pocity, zájmy a nevyhledává oční kontakt ani dotyk druhého. Dalším aspektem je vývoj **sociálních kontrol a hodnotových orientací**. Dítě si pomocí příkazů, zákazů udělovaných dospělými, vytváří určité normy a hodnoty, které později přijímá za své. Zpočátku je dítěti dovoleno téměř všechno. Později je na něho kladen socializační nátlak, aby se chovalo slušně a přizpůsobilo se způsobům ve společnosti lidí. Socializační tlak je na dítě vyvíjen pozvolna, zejména v předškolním věku. Především rodiče a členové rodiny posilují vývoj sociálních kontrol, ale významnou roli mají i druhé děti. Rozvoj sociálních kontrol rychle narůstá. Zatímco dítě v kojeneckém věku jedná impulzivně, bez rozmyslu, kolem třetího roku se objevují první počátky sebekontroly – učí se počkat a používat pokyny, které slyší od svých rodičů. Příkladem selhání vývoje můžeme uvést mladistvé delikventy nebo jedince s asociální poruchou osobnosti (nerespektují etické hodnoty). Třetí aspekt je **osvojení sociálních rolí**. Jedná

se o osvojení takových vzorců chování, které jsou od dítěte očekávány společností, přiměřeně k jeho věku, pohlaví atd. Již dítě v předškolním věku plní různé role, a pokud např. učitelka nerozlišuje roli matka – učitelka, a ke svému dítěti se chová jako k žákovi, může to vést k poruchám v sociálním fungování. Vývoj osvojování sociálních rolí u dětí můžeme nejlépe sledovat při hře. Do dvou let se děti při hře napodobují a pozorují, ale hrají si každé samo – tzv. souběžná hra. Teprve až v předškolním věku začíná převažovat společné hraní, které se později rozvíjí v kooperativní hru, kdy si děti rozdělují role a určují pravidla.

4 VÝVOJ OSOBNOSTI DÍTĚTE

S výchovou v rodině úzce souvisí i vývoj dítěte. Například Kopřiva a spol. (2008) uvádějí, že trestání může poškodit emoční, morální i sociální vývoj dítěte. Podle Heluse (2009) je po narození dítěte vývoj psychiky umožňován díky tělesnému zrání. Až po dosažení jednotlivých stupňů tělesné zralosti se psychický vývoj pomalu „osamostatní“ a začíná ho více ovlivňovat učení, získávání zkušeností, sociální začleňování nebo autoregulace. Dále se vyvíjí i vztah k sobě samému a k druhým lidem, morální postoje, poznávání i emoční prožívání.

Obecné tendence podle Heluse (2009), které charakterizují vývoj osobnosti dítěte:

1. S přibývajícím věkem dítě získává nové způsobilosti. Je postupně schopné chodit, mluvit, orientovat se v prostoru a složitějších souvislostech, koordinovat pohyby rukou a nohou nebo uchopovat předměty.
2. Další tendencí je nárůst složitosti vztahů. *„Například školní připravenost jako předpoklad vstupu dítěte do školy, umožňuje zvládnutí nových složitých vztahů zahrnujících vědomí povinnosti, vytrvalosti, rozdělení aktivit aj.“* (Helus, s. 165)
3. Růst osobitosti, samostatnosti, odpovědnosti aj. Dítě je schopné si poradit v náročnější situaci, vyjádřit vlastní názor a s tím roste nezávislost na okolí.
4. Rozvoj ve vzdělávání a tyto pokroky dítě využívá k vytváření svého života.

„Vývoj osobnosti ovšem není jenom tokem změn, ale má svoji strukturu.“ (Helus, s. 166)

4.1 Stádia vývoje osobnosti

Jednotlivá stadia na sebe navazují, pokud nastane nějaká porucha v předchozím období, naruší se tím přirozený vývoj v období následujícím.

1. **Prenatální období** (zpravidla 9 měsíců). Vágnerová (2000) uvádí tři fáze prenatálního období. V první fázi dochází k oplození. Další fáze je embryonální, kdy se tvoří hlavní orgánové základy. Embryo je citlivé na působení různých faktorů, a proto v tomto období může dojít ke vzniku závažných vývojových vad. Třetí,

poslední fáze je fetální, dokončují se vývoje orgánových systémů a trvá až do narození dítěte.

2. **Novorozenecké období** trvá přibližně jeden měsíc po narození dítěte. Nazýváme ho dobou adaptace, kdy si novorozenec zvyká na nové prostředí. Reaguje pomocí reflexů a vrozených způsobů života, které mu pomáhají přežít. Pro příznivý rozvoj dítěte je v tomto období velmi důležitý přísun přiměřených podnětů.
3. **Kojenecký věk** trvá přibližně jeden rok po narození, Říčan (2004) píše o tomto období jakožto o nejdelším roku. Vývoj je po tělesné i duševní stránce nejrychlejší a nejvíce se toho přihodí. *„Za první rok se změníme více než třeba za pět let od 15 do 20 nebo za dvacet let od 40 do 60.“* (Říčan, s. 75) Dítě v tomto věku zvládá pohyb v prostoru, poznávat předměty hmatově, zrakově, sluchově a jemně s nimi manipulovat. Pokud dítě nebude mít podnětné prostředí a dostatek příležitostí k jeho rozvoji, může se vážně poškodit psychika dítěte. Během tohoto roku také naváže několik blízkých vztahů s druhými lidmi.
4. **Batolecí věk** (od 1 roku do 3 let) nazývá Vágnerová (2000) obdobím „první emancipace“, kdy výrazně stoupá rozvoj dětské osobnosti, samostatnosti, uvolňování z vazeb atd. Děti experimentují s vlastním tělem, zkouší, opakují a procvičují nové dovednosti. Dítě se také učí ovládat vyměšování, to však předchází dvěma důležitým druhům pohybu, tzv. retenci a eliminaci. Retence je schopnost něco udržet, někde setrvat a eliminace schopnost něco pustit, zahodit nebo opustit místo, kde nechceme být. Teprve tehdy je dítě schopné udržovat čistotu. Během batolecího věku se velmi rychle rozvíjí slovní zásoba dítěte i základní důvěra v samo sebe a své schopnosti.
5. **Předškolní věk** trvá přibližně od 3 do 6 let. Podle Allen a Marotz (2008, s. 99) *„tříleté až pětileté děti bývají plné energie, zvědavosti a nadšení. Výrazně se rozšiřuje slovní zásoba a rozvíjí se intelekt, takže se dítě může postupně přesněji vyjadřovat, dokáže lépe řešit problémy a plánovat dopředu. Předškolní děti jsou velmi pevně přesvědčeny o pravdivosti svých názorů. Zároveň si však také začínají uvědomovat potřeby ostatních a do určité míry získávají kontrolu nad svým chováním.“*
6. **Školní věk (6 – 15 let)** je podle Říčana (2004) období velké změny a to začínající školní docházky. Doposud náplní dětí byla hra, nyní nastupuje povinnost a samostatnost související se školní prací. *„To znamená mnohem vyšší nárok*

*na kázeň, schopnost odložit uspokojení okamžitých potřeb a úsilí o výkon i ve chvíli, kdy by dítě raději dělalo úplně něco jiného.” (Říčan, s. 145) Vágnerová (2000) rozděluje období základní školy na tři fáze. **Raný školní věk** je pro dítě velkou změnou životní situace, začíná nástupem do školy, to znamená od 6-7 let do 8-9 let. **Střední školní věk** trvá od 8-9 let do 11-12 let, tzn. do doby přechodu na 2. stupeň základní školy. Také v tomto období dochází k významným změnám, které můžeme považovat za přípravu na dospívání. **Starší školní věk** bývá také nazýván pubescencí a trvá zhruba do 15 let, tzn. do ukončení základní školní docházky.*

7. **Adolescence** navazuje na období staršího školního věku a končí kolem dvacátého roku života. Podle Čechové, Mellanové a Kučerové (2004) je člověk v osmnácti letech po právní stránce dospělý a zcela odpovědný za své jednání, avšak v oblasti psychické a sociálně ekonomické je tomu o něco déle. V tomto období jedinec dozrává v samostatnou a na rodičích nezávislou osobu. Ještě se mírně mění vzhled postavy, stále převládá emoční labilita a sklon k velkému nadšení pro něco nového. Velký význam má příslušnost k partě, kde se jedinec často ztotožní s určitými názory. V tomto období dochází k prvním sexuálním zkušenostem a někdy i k nechtěnému těhotenství.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 CÍLE BAKALÁŘSKÉ PRÁCE A METODY

Cílem výzkumného šetření v rámci bakalářské práce je zjistit, zda rodiče předškolních dětí čtou knihy týkající se výchovy a pokud ano, jaká je jejich motivace, důvody a způsob využívání odborné literatury (výchovných knih) při výchově svých předškolních dětí.

Výzkumné otázky

1. Jaká je motivace, důvody pro čerpání z odborné literatury (výchovných knih) při výchově svých předškolních dětí?
2. Jakou odbornou literaturu si volí rodiče předškolních dětí?
3. Co se u rodičů předškolních dětí odráží do výběru odborné literatury?
4. Co rodiče předškolních dětí od odborné literatury očekávají?

Charakteristika výzkumu a použité metody

Výzkumné šetření bylo realizováno kvantitativní (dotazníkem) i kvalitativní metodou (rozhovorem). Participanty pro rozhovory jsou tři ženy – dvě matky, které využívají výchovnou odbornou literaturu při výchově svého předškolního dítěte a jedna, která nemá žádné zkušenosti s takovou literaturou. Tyto rozhovory byly provedeny pro porovnání jejich názorů na výchovu.

Dotazníky byly dány pro rodiče do mateřských škol v Českých Budějovicích, konkrétně do Mateřské školy Preslova, do Waldorfské mateřské školy na Rudolfově a do mateřské školy ve Čkyni. Tyto mateřské školy jsem osobně navštívila a paní ředitelky seznámila s dotazníkem a instrukcemi k vyplnění. Bylo rozdáno 90 dotazníků, avšak zpět se mi jich vrátilo 65. Dalších 63 dotazníků jsem získala elektronicky (survio.com), pomocí facebookové stránky určené nejen pro rodiče předškolních dětí, ale i učitele. Celkem jsem tedy původně pracovala se 128 dotazníky (v 69 případech šlo o rodiče, kteří čerpají inspiraci v odborných knihách, 59 rodičů odbornou literaturu nevyužívá).

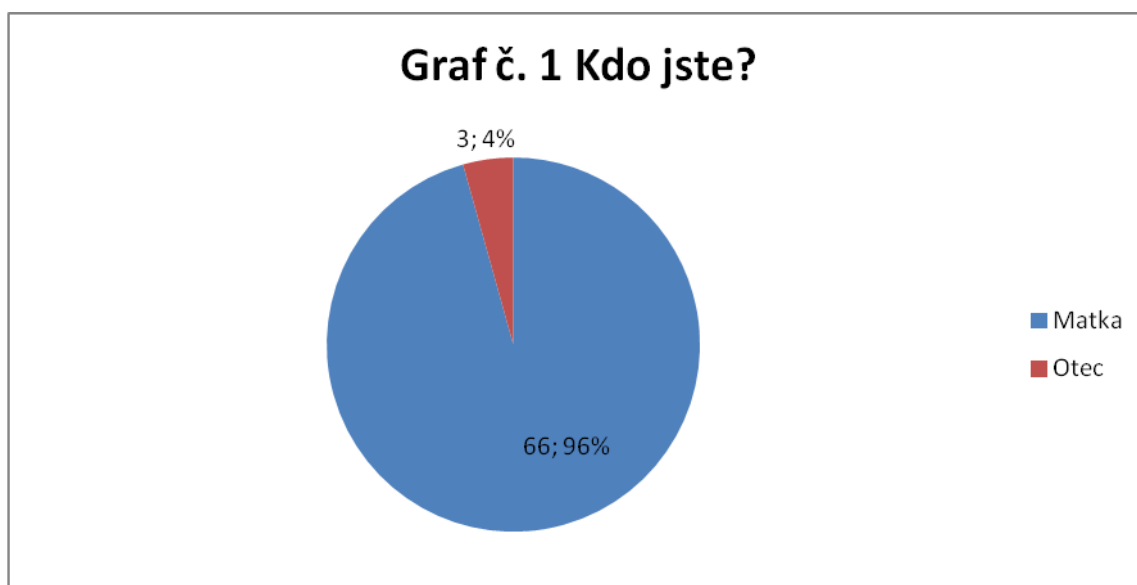
6 VÝSLEDKY

6.1 Výsledky na základě dotazníku

Dotazník se skládá ze 17 otázek – otevřené, uzavřené a polouzavřené. V první části dotazníku (do otázky č. 5) jsou umístěny faktografické otázky. Šestá otázka byla směrodatná, při níž jsem zjistila, že 69 respondentů čte knihy o výchově a 59 nikoliv. Ve více jak 50 % se tedy rodiče opírají při své výchově o odbornou literaturu.

Jak bylo výše zmíněno, výzkumného šetření se zúčastnilo 128 respondentů, avšak následné výsledky jsou pouze z výpovědí 69 respondentů využívajících odbornou literaturu při výchově svých předškolních dětí, což souvisí se záměrem bakalářské práce.

Před zahájením dotazování jsem předběžně vyzkoušela dotazník na šesti osobách, pro ověření srozumitelnosti a jasné formulace otázek.



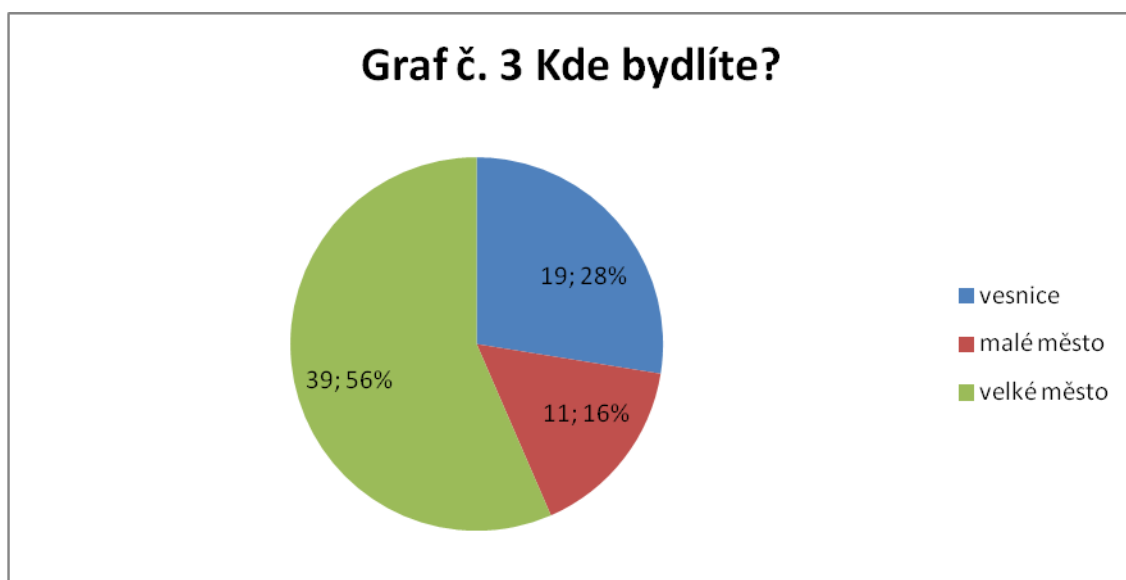
Komentář:

Z prvního grafu je zřejmé, že matky využívají výchovnou odbornou literaturu při výchově svých dětí více než otcové. Proč? Podle mého názoru, jsou právě matky ty, které děti vychovávají, zajišťují zázemí, jistotu a uspokojují jejich potřeby a jsou mnohem zvědavější v otázkách výchovy než otcové.



Komentář:

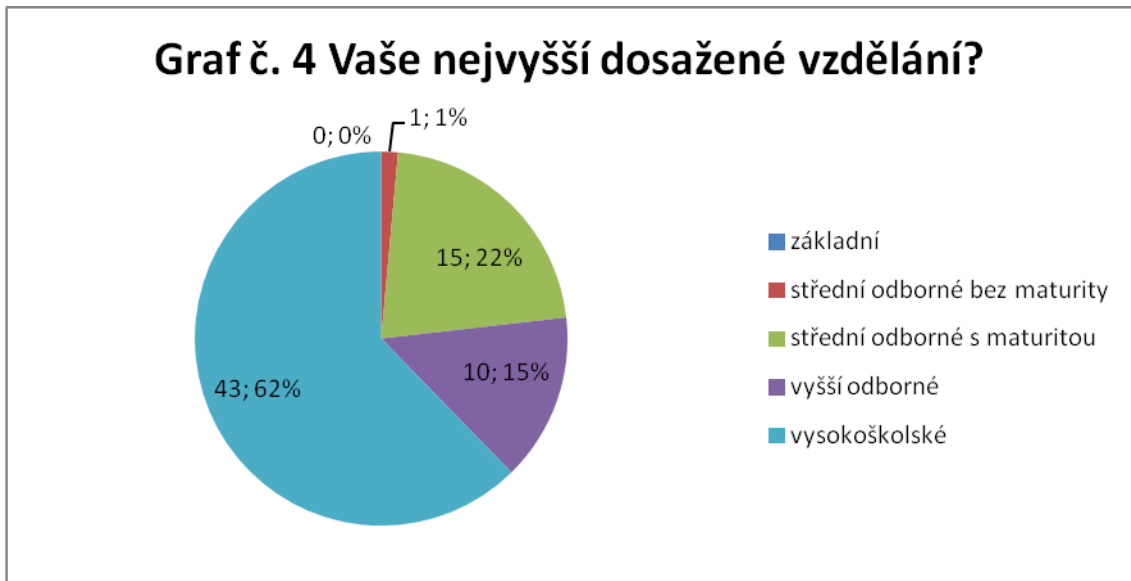
Graf č. 2 poukazuje na věk respondentů využívající odbornou literaturu o výchově. Více jak 50 % respondentů je ve věku 31 – 40 let. Dotazník je určen pro rodiče předškolních dětí, tudíž můžeme předpokládat, že se rodiči stali mezi 25. – 37. rokem. Ze zbývajících 46 % je 26 % rodičů mezi 21. – 30. rokem a 20 % nad 40 let. Z grafu si můžeme povšimnout, že ani jeden respondent nebyl ve věkové kategorii méně než 20 let.



Komentář:

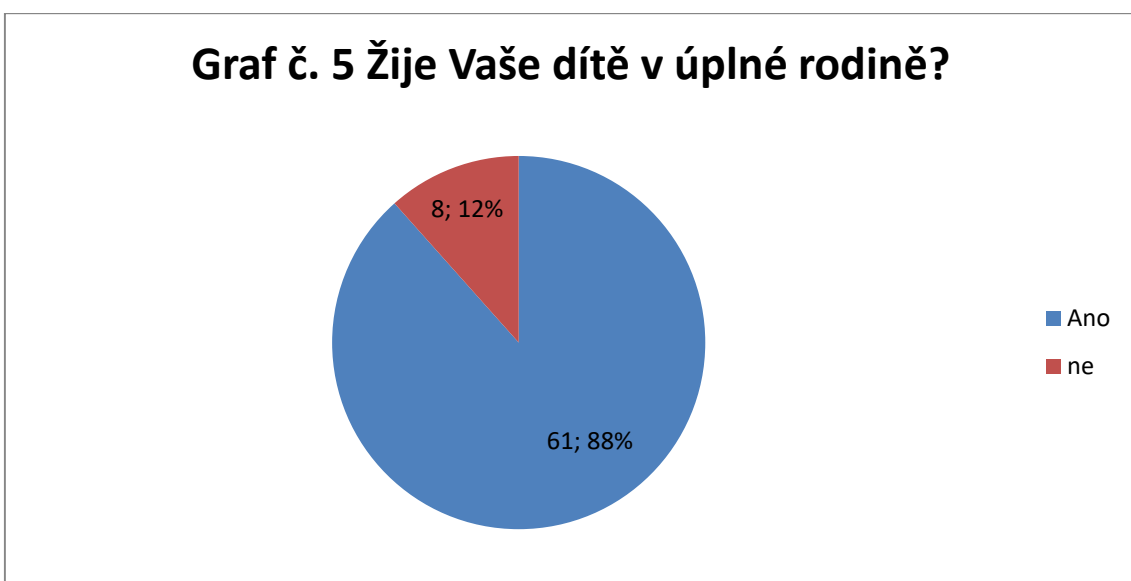
Z grafu si můžeme povšimnout, že 72 % rodičů, kteří využívají odbornou literaturu o výchově, jsou z města. Větší podíl – 56 % je z velkého města (nad 10 tisíc obyvatel) a

16 % z malého města, kde počet obyvatel sahá do 10 tisíc obyvatel. Zbývajících 28 % respondentů pochází z vesnice.



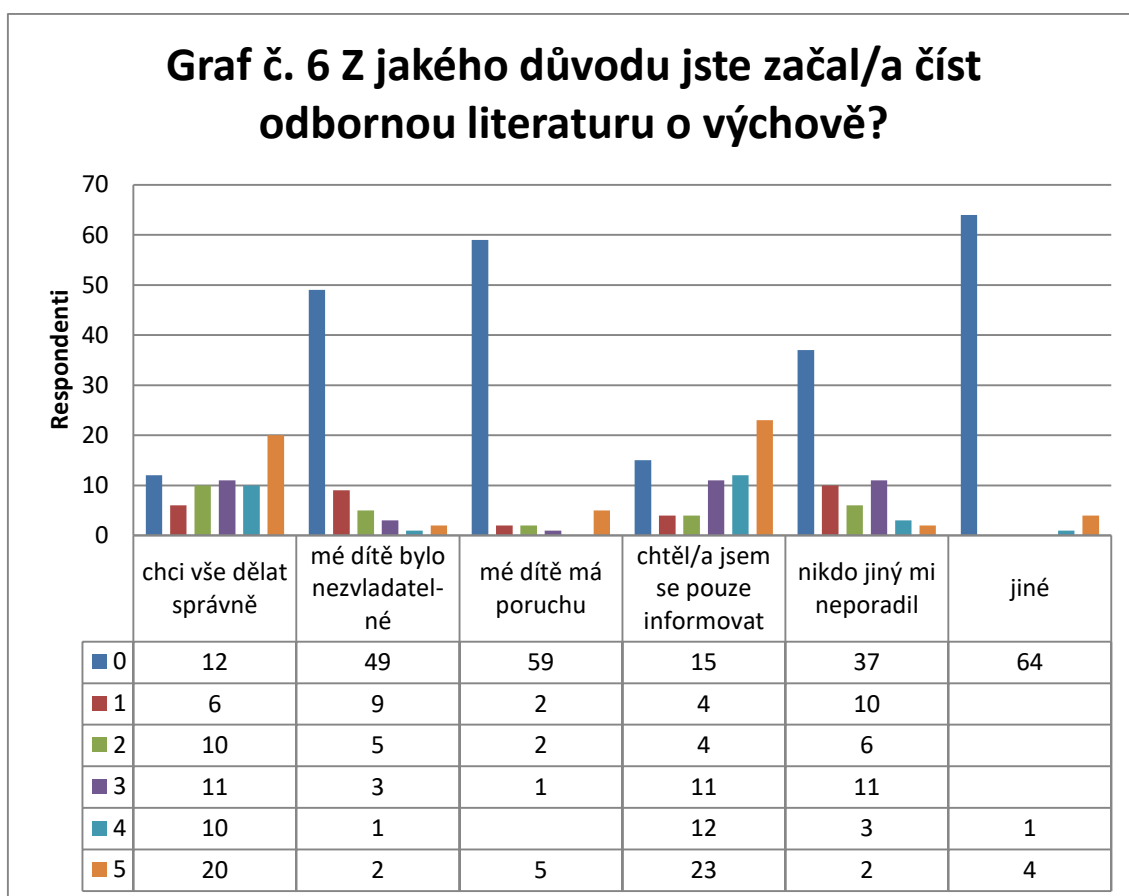
Komentář:

Přes šedesát procent čtenářů má vysokoškolské vzdělání, 22 % střední školu s maturitou, 15 % vyšší odbornou školu a pouze 1 % rodičů střední odbornou školu bez maturity. Z grafu si můžeme povšimnout absence základního vzdělání. Lze předpokládat, že lidé s vyšším vzděláním mají tendenci se i nadále vzdělávat v průběhu svého života.



Komentář:

Z grafu jasně vyplývá, že děti respondentů žijí převážně v úplné rodině. Pouze 12 % rodičů odpovědělo, že jsou na výchovu svého dítěte sami.



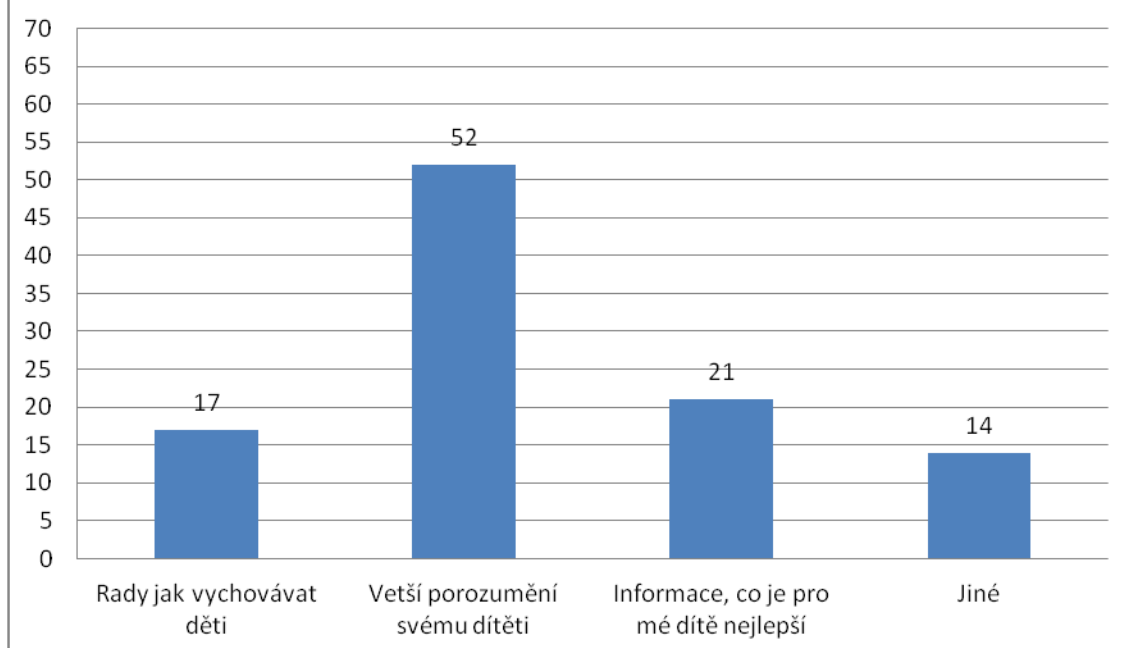
Komentář:

Respondenti hodnotili na stupnici od 0 – 5 váhu důvodu využívání odborné literatury, přičemž 0 nemá žádnou váhu a 5 má váhu nejvyšší. Záměrně jsem zvolila hodnotovou škálu o šesti možnostech, jelikož respondenti se často uchylují ke střední hodnotě, a výsledky jsou pak méně vypovídající. Pokud je škála sudá, respondent se tak musí přiklonit k nějaké odpovědi více. Pro lepší přesnost jsem přidala i tabulku, kde můžeme vyčíst jednotlivé hodnocení důvodů. Nabídku „*chci vše dělat správně*“, hodnotilo nejvyšší váhou 5 dvacet respondentů, vyšší váhou 4 deset, váhou 3 jedenáct, váhou 2 deset, váhou 1 šest a váhou 0, respektive žádnou váhou hodnotilo důvod dvanáct respondentů. Druhý důvod „*mé dítě bylo nezvladatelné*“ hodnotili nejvyšší váhou pouze dva respondenti, vyšší váhou 4 jeden, váhou 3 tři, váhou 2 pět, váhou 1 devět rodičů a nulovou váhu necelých padesát respondentů. U třetí možnosti „*mé dítě má poruchu*“ necelých šedesát respondentů hodnotilo důvod nulovou váhou. Nejvyšší

váhou hodnotilo pět respondentů, váhou 4 žádný, váhou 3 jeden, váhou 2 dva a váhou 1 dva respondenti. Další nabídka „*chtěl/a jsem se pouze informovat*“ je téměř rovnoměrně rozložená po celé hodnotové škále. Nejvyšší váhu tomuto důvodu připsalo dvacet tři respondentů, váhou 4 jich hodnotilo dvanáct, váhou 3 jedenáct, váhou 2 čtyři, váhou 1 také čtyři a váhou 0 patnáct respondentů. Pouze pro dva respondenty byla možnost „*nikdo jiný mi neporadil*“ stěžejní důvod proč začali číst odbornou literaturu. Můžeme tedy usuzovat, že většina respondentů se má v otázkách výchovy na koho obrátit. Je zcela přirozené, že rodiče čerpají rady a náměty ke zlepšení výchovy dítěte ze svého okolí, například od prarodičů, starších sourozenců apod. Poslední byla nabídka „*jiné*“, zde mohli respondenti doplnit možnost, která je pro ně nejpodstatnější a v nabídce se neobjevuje. Tuto možnost si zvolilo 5 respondentů. Čtyři z nich připsali svému důvodu nejvyšší váhu. První respondent uvedl „*zajímalo mě, jaké jsou možnosti, jak to dělat jinak*“, další důvod byl „*utvořit si vlastní úsudek*“, „*jsem z oboru*“ a čtvrtý „*snaha utřídit si informace*“. Jeden respondent hodnotil „*jiné*“ váhou 4 a uvedl důvod „*konfrontace vnitřního citění*“.

Z grafu můžeme zřetelně vidět, že ve využívání odborné literatury při výchově svých předškolních dětí se téměř neodráží poruchy nebo nezvladatelnost dětí, nýbrž informovanost a tendence rodičů chtít vše dělat správně.

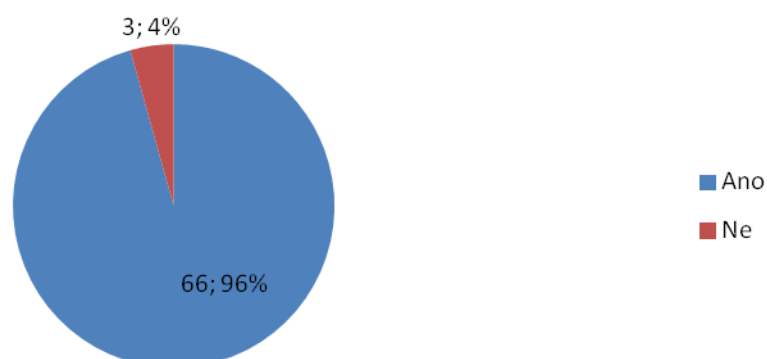
Graf č. 7 Co očekáváte od takové odborné literatury?



Komentář:

Z grafu je zřejmé, že rodiče očekávají od literatury o výchově větší porozumění svému dítěti. Tuto možnost zvolilo 52 z 69 respondentů. Dále 21 rodičů očekává informace, co je pro jejich dítě nejlepší a 17 rodičů rady, jak vychovávat děti. V otázce byla možnost uvést jiné očekávání, které není v nabídce, a tak učinilo 14 respondentů. Téměř polovina z nich uvedla, že očekávají různé pohledy a názory na výchovu. Ostatní rodiče uvedli, že očekávají „povzbuzení“, „příklady modelových situací“, „změnu nevědomých vzorců chování z výchovy svých rodičů“, „porovnání výchovy“ nebo jen „inspiraci k výchově.“

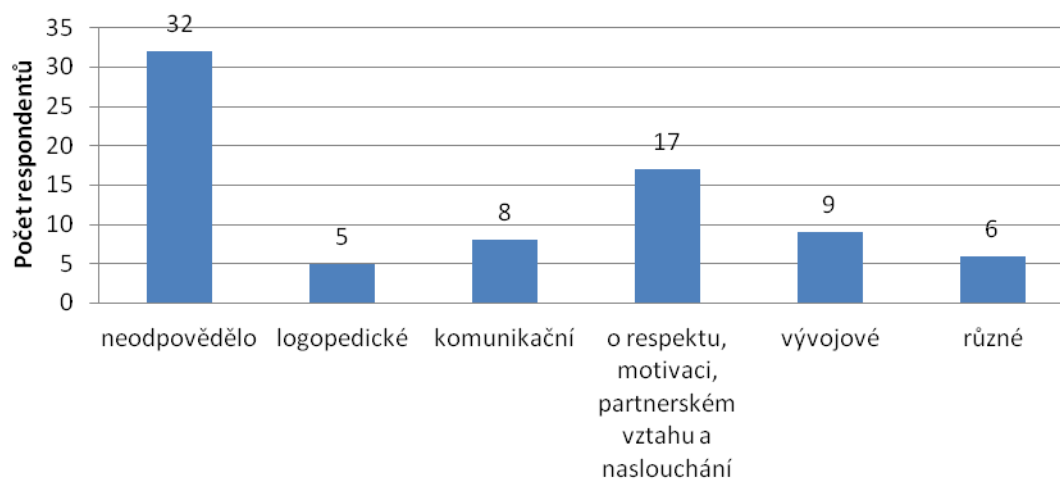
Graf č. 8 Využíváte některé poznatky z knih při výchově svých dětí?



Komentář:

Z grafu je zřejmé, že respondenti využívají poznatky z odborné literatury o výchově. Pouze 3 z 69 respondentů odpovědělo, že poznatky při výchově nevyužívají.

Graf. 9 Jaké poznatky při výchově využíváte?

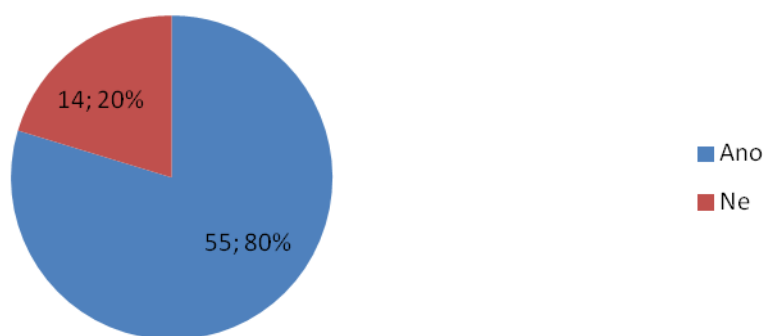


Komentář:

Otázka, jaké poznatky využívají rodiče při výchově svých dětí, byla otevřená. Rodiče vypisovali poznatky a já je následně podle podobnosti a četnosti zpracovala do pěti skupin. Jak můžeme vidět z grafu, téměř polovina respondentů neodpověděla. Do skupiny o respektu, motivaci, partnerském vztahu a naslouchání jsem zařadila emoční stránku poznatků – jak motivovat a respektovat dítě, jak k němu přistupovat

s respektem, jak mu porozumět a brát ho jako partnera. Ve skupině komunikační jsou zařazeny poznatky, jak mluvit s dítětem, jak řešit vztekání, lhaní, konflikty, jak jim předcházet, vyhýbání ironii, předpony „ne“ a rozkazům. Jedna respondentka uvedla konkrétní poznatky: *„Dávám větší prostor dětem pro vyjádření se k problému. Stanovujeme pravidla společně. Nechám je nést přirozené důsledky jejich rozhodnutí či jednání. Snažím se dávat si pozor na to, co jim říkám ve vyhrocených situacích, nevyhrožuji. Snažím se plnit, co slíbím a své sliby si promyslet dřív než je vyslovím.“* Do skupiny vývojových poznatků spadají takové poznatky, které se týkají vývoje dítěte. Například využívání poznatků o tom, jak pomoci správnému vývoji, co v jakém věku dítě umí, nebo jak vychovávat dítě s vývojovou vadou. Skupina logopedických poznatků se týká, jak lze předpokládat, řeči. Rodiče uváděli nácvik výslovnosti nebo mluvení obecně. Do skupiny „různé“ jsem zařadila odpovědi, které nespádají do žádné z vytvořených skupin. Konkrétně poznatky o rozvoji hrubé, jemné motoriky, grafomotoriky, jak regulovat zlozvyky, jak odstranit pleny, jak být blíže k přírodě nebo poznatky o problémech se stravováním. Respondenti povětšinou nepsali konkrétní poznatky.

Graf č. 10 Změnil se Váš přístup k dítěti po přečtení z některých knih?

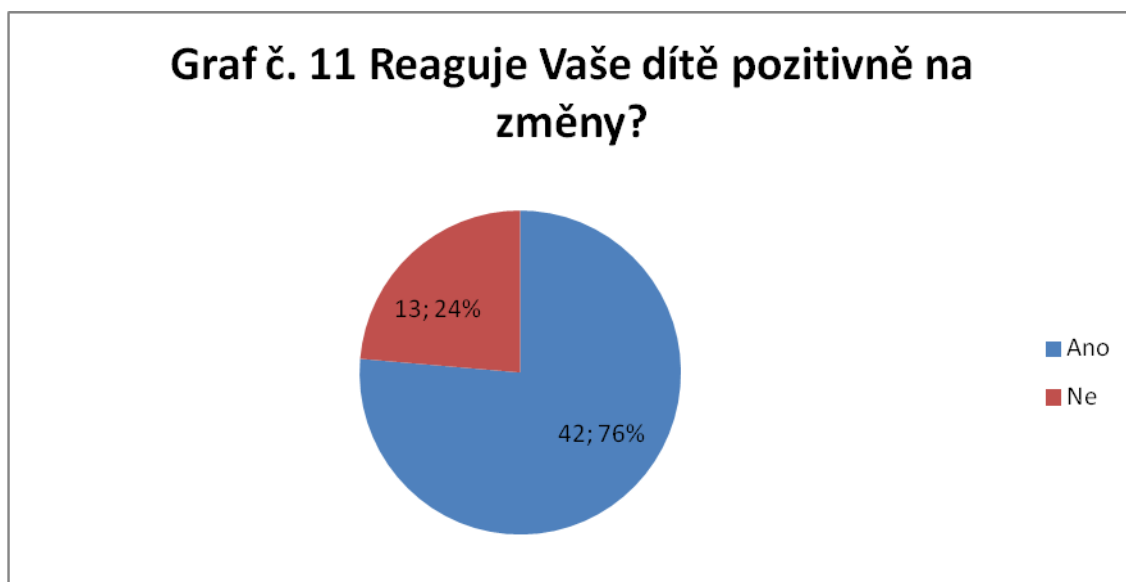


Komentář:

Graf č. 10 nám poukazuje na to, jestli se změnil přístup k dítěti po přečtení některé odborné literatury o výchově. Padesát pět respondentů, tedy celých 80 % odpovědělo „ano“. Zbývajícím čtrnácti respondentům se přístup k dítěti nezměnil.

Pokud respondent odpověděl „ano“, následovala otevřená otázka, co se změnilo. Patnáct rodičů neodpovědělo, zbylí respondenti odpovídali takto: „jsem více trpělivá a mám porozumění pro situaci“, „nejsem už tak moc ten, kdo musí mít vždy pravdu“, „potvrdila jsem si, že děti nelze rozmazlit tím, že jim budu dávat lásku (budou se mnou spát v posteli, když jim je smutno, obejmu je a řeknu jim, že jsem tu pro ně) - nenechávat vyplakat, apod.“, „větší pochopení, proč dítě dělá to, co dělá, lepší přijetí vlastních neúspěchů při výchově“, „nenálepkuji, podávám kritiku jinak“, „snažím se nepodléhat svým emocím a pokouším se více porozumět emocím dítěte“, „trpělivost; musela jsem si uvědomit, že přestože je dcera nadaná a projevuje se reakcemi odpovídajícími dítěti staršímu, je to pořád přece jen, ani ne, pětileté dítě a má nárok na spoustu chyb a lumpáren“, „lépe dokážeme řešit konflikty; lépe své dítě chápu - např. motivace pro dělání některých činností; hledáme společná řešení“, „beru dítě více jako partnera, než někoho koho musím dirigovat a neustále kontrolovat“, „změnil můj názor na fyzické tresty, myslela jsem, že jedna přes zadek nemůže být zas tak škodlivá, pokud se dítěti neublíží, nyní jsem zásadně proti“, „více pochopení, nastavení hranic“, „způsob komunikace v běžném hovoru; způsob komunikace při vzdoru; automatizace oprávněných požadavků – oprávněné požadavky zopakují třeba 3x a dcera je přijímá“, „získala jsem sebevědomí k výchově dětí jinak, než jak by se to líbilo mým rodičům, přátelům, lékařům atd.“, „místo autoritativní výchovy jsem přešla na respektující“, „lépe se spolu domluvíme“, „více mu rozumím“, „změnil se přístup k jídlu a změnil se přístup k dítěti jako osobnosti“, „snažím se vymýšlet a hledat další podmínky, být klidnější a nechat dítě aby mi pomáhalo i když to trvá mnohem déle“, „snažím se s dětmi mluvit jako s rovnocennými partnery, v okamžiku, kdy dojde k vypjatým momentům, ovládnout emoce a vyřešit vše k oboustranné spokojenosti a netrvat nesmyslně na věcech, které nepřinesou pro nikoho nic“, „snažím se více pochopit, proč v určitých situacích tak jedná“, „uznám vlastní chybu a omluvím se; neříkám: ‚to nezvládneš‘; neřeším, kdo za to může, ale učím děti tzv. co s tím; nedramatizuji chyby či nedostatky, ale učím děti jak s nimi pracovat“, „víc přemýšlím a pak jednám“, „tolerancia“, „porozumění, že ADD je nemoc a dítě mnoho věcí nedělá schválně; trpělivější přístup“, „pohled na dětský svět“, „můj přístup k dítěti“, „porozumění dítěti“, „neočekávám od dítěte to, co není v jeho schopnostech a podporuji ho v rozvoji jeho schopností a dovedností“, „jsem vnímavější“, „víc se dívám, méně mluvím“, „větší respekt

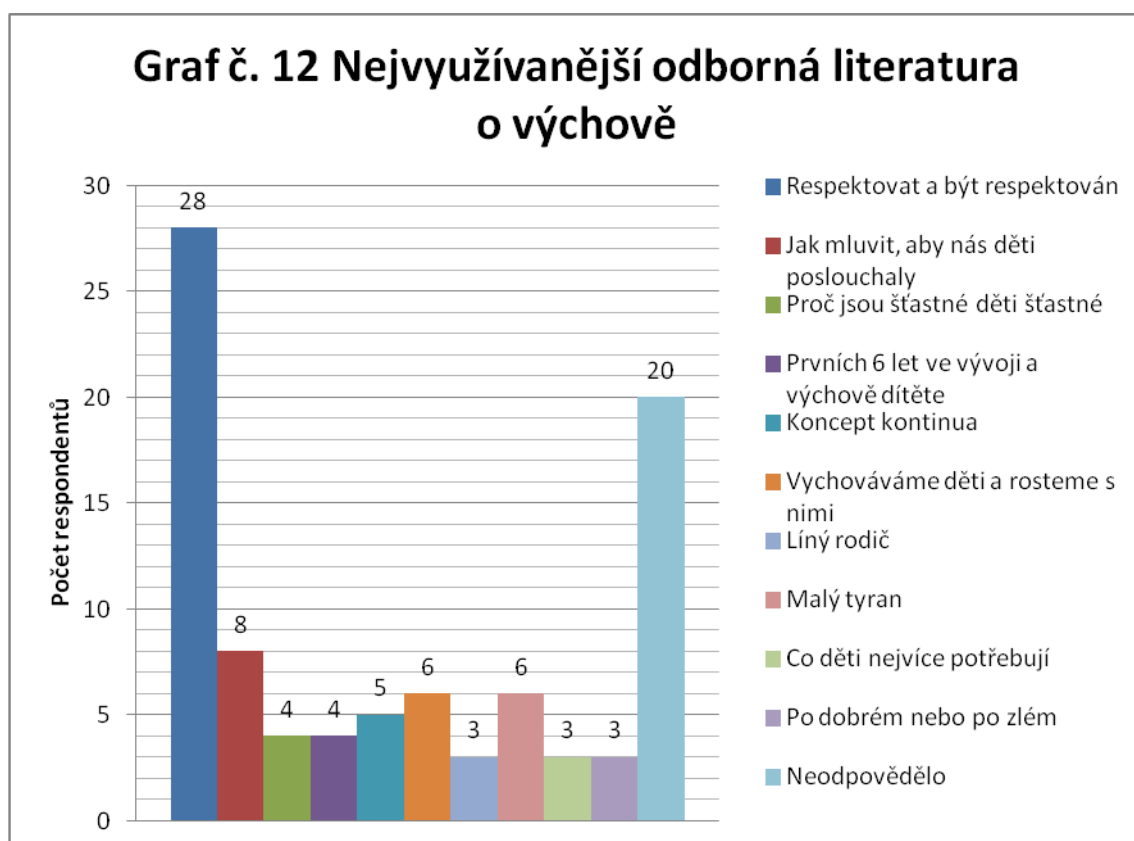
i k negativním emocím dítěte“, „větší nadhled“, „větší spolupráce matka, dítě, otec“, „jsem důslednější“, „větší porozumění světa dětí“, „méně křičím, více vysvětluji, více chápu“, „trpělivost“, „získala jsem více respektu a důvěry k dítěti“, „nabyla jsem větší jistoty a dítě lépe bere změny, které se ho týkají“, „snažím se být více trpělivá a empatická“.



Komentář:

Z grafu můžeme vidět, že 13 z 55 respondentů odpovědělo, že jejich dítě nereaguje na změny ve výchově. Zbývajících 42 respondentů odpovědělo „ano“, avšak na otevřenou otázku, co se u dítěte změnilo, odpovědělo 37. Odpovědi jsou následující: *„mluví se mnou, nebojí se říct pravdu, je samostatné, zdravě sebevědomé, respektuje mě, přestože mu nedávám na zadek ani jinak netrestám, jede po vlně důsledků vlastních činů - když něco udělám, je to moje zodpovědnost a s následky se musím poprat hlavně já sám; učí se tak ponaučit z chyb, je motivované, ohleduplné, empatické, nebojí se projevovat emoce a řekne mi, co se mu nelíbí“, „zvládá lépe vztek“, „mají ke mně větší důvěru, mají zdravější sebevědomí“, „je vnímavější“, „samo začíná navrhopvat řešení a přijímá přirozené důsledky svého jednání“, „je více v klidu“, „v mnoha věcech mi vyjde vstříc a respektuje i mé potřeby“, „pokud v rámci vývoje přijde nějaké ‚nevhodné‘ chování, tak se ho daří eliminovat; jinak u starší dcery vidím, že kolikrát řeší konflikty s mladší impulzivně a stačí říct: ‚Dohodnete se nebo potřebujete pomoc?‘ a ona hned přehodí na mírnější jednání a dohodu,*

ale často se dohodnou rovnou“, „nevzteká se tolik“, „má větší důvěru v rodiče; ví, že se může spolehnout na informaci, kterou řeknu“, „lépe reaguje, jsem-li trpělivější“, „způsob komunikace, dcera mluví přímo k věci a nepoužívá prázdná slova“, „nebojí se říct svůj názor, místo nařizování se domluvíme“, „nevzteká se a chce se umět domluvit“, „je spokojenější“, „je klidnější, vydrží u úkolu, někdy to bere jako hru než úkol“, „má klidnější matku, protože ona reaguje předvídatelně a tuší, co by mohlo následovat“, „není tak ukřičené“, „je více soustředěné“, „je méně podrážděné, nebrečí, umí prohrávat a nevzteká se, výborně komunikuje, dokáže vyřešit neshody se spolužáky a říct, co se jí nelíbí; je zdravě sebevědomá, samostatná a nebojí se“, „lepší komunikace“, „iné reakcie“, „je klidnější“, „je vnímavější a méně se rozčiluje“, „má větší snahu o spolupráci a méně vzdoru“, „lépe prospívá“, „je klidnější a přítulnější“, „projevuje více pocity“, „je klidnější“, „větší důvěra v okolí a má více sebejistoty“, „je klidnější a lépe si rozumíme“, „společný vztah“, „mluví o svých pocitech“, „je více šťastné, když mu rozumím“, „přestaly veškeré dohady“, „spolupracuje“, „je více motivované ke spolupráci“, „spolupracuje a víc si hrajeme“, „zlepšila se výslovnost“, „více komunikuje a spolupracuje“.



Komentář:

Mezi nejčtenější knihy o výchově patří titul „*Respektovat a být respektován*“ (Kopřiva et. al., 2008), který uvedlo 28 respondentů. Za ním následuje kniha „*Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly*“ (Faber a Mazlish, 2013) která byla uvedena osmkrát. Po 6 respondentech má kniha „*Vychováváme děti a rosteme s nimi*“ (Aldort, 2014) a „*Malý tyran*“ (Prekop, 2014). Následuje kniha „*Koncept kontinua*“ (Liedloff, 2007), kterou četlo 5 respondentů, „*Proč jsou šťastné děti šťastné*“ (Biddulph, 2012) a „*Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*“ (Matějček, 2005) 4 respondenti. Po třech respondentech mají knihy „*Co děti nejvíce potřebují*“ (Matějček, 2013), „*Po dobrém nebo po zlém*“ (Matějček, 2015) a „*Líný rodič*“ (Hodgkinson, 2009). Tyto knihy se opakovaly nejčastěji. Další zmiňované tituly byly: „*Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*“ (Prekop, 2015), „*Příběhy pomáhají s problémy*“ (Badegruber a Pirkl, 2000), „*Jak vychovat šťastné dítě*“ (Rheinwaldová, 2011), „*Nejšťastnější miminko v okolí*“ (Karp, 2012), „*Nejšťastnější batole v okolí*“ (Karp, 2008), „*Do nitra dětských emocí*“ (Filliozat, 2011), „*Dokonalý rodič neexistuje*“ (Filliozat, 2011), „*Dítě v osobnostním pojetí*“ (Helus, 2009), „*Tajuplné dětství*“ (Montessori, 2012), „*Něžná náruč rodičů*“ (Kiedroňová, 2005), „*Naše děti, naše světy*“ (Small, 2012), „*7 let života dítěte rozhoduje*“ (Brierley, 2000), „*Tajemství výchovy šťastných dětí*“ (Biddulph, 2011), „*Najděte si svého Martána*“ (Herman, 2006), „*Co, kdy a jak ve výchově dětí*“ (Matějček, 2013), „*Vývojová psychologie*“ (Vágnerová, 2000), „*Sourozenci bez rivality*“ (Faber a Mazlish, 2009), „*Každé dítě může dobře spát*“ (Kast-Zahn a Morgenroth, 2011), „*Povzbuzení, pochvala, napomenutí a trest při výchově ve škole a rodině*“ (Bártlová-Lampířová, 1962), „*Kontaktní rodičovství*“ (Harnošová, 2012), „*Osvobození rodiče, osvobozené děti*“ (Faber a Mazlish, 2010), „*Pohodoví rodiče - pohodové děti*“ (Jungwirthová, 2009), „*Ze zkušeností dětského psychologa*“ (Mertin, 2004), „*Jak žít a nezbláznit se*“ (Pekařová, 2006), „*Francouzské děti jedí všechno*“ (Le Billon, 2013), „*Diagnostika dítěte předškolního věku*“ (Bednářová a Šmardová, 2007), „*Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*“ (Pokorná, 2010), „*Metoda Montessori a jak ji učit doma*“ (Hainstock, 2013) a „*Rozvíjej se děťátko*“ (Kiedroňová, 2010).

6.2 Výsledky na základě rozhovoru

Jak již bylo zmíněno výše, komunikačními partnerkami byly tři ženy. Dvě matky (Karla, 28 let; Jitka, 35 let), které mají zkušenosti s výchovnou odbornou literaturou při výchově svých dětí a jedna matka (Marie, 41 let), která takové zkušenosti nemá. V rámci anonymity jsou jména změněna.

Rozhovor s matkami, které mají zkušenosti s odbornou literaturou o výchově

První matka, která má zkušenosti s odbornou literaturou o výchově je osmadvacetiletá Karla. Karla je samoživitelka a má téměř tříletou dceru Isabelu. Žije v Českých Budějovicích a nyní je na mateřské dovolené. První otázka byla, proč začala číst knihy o výchově. Odbornou literaturu o výchově začala číst především kvůli problému se vzdorem a neovladatelností malé Isabely. Slečna Karla se neobávala toho, že jako matka samoživitelka nezvládne výchovu, nýbrž této konkrétní situace se vzdorem. *„Malá začínala pomalu už mluvit a uvědomovat si, že se z ní stává osobnost. Začala se více projevovat a někdy to až hraničilo s výbuchem vzteku.“* Uvádí, že chtěla především porozumět jejímu chování a nechtěla udělat nějakou výchovnou chybu. Pomohlo jí, že i jiní rodiče mají různorodý problém, a že na to ve skutečnosti není sama. Druhá otázka zněla, jestli se její výchova po přečtení knih změnila, co začala dělat jinak a jestli si změnilo i okolí. Výchova slečny Karly se změnila, především její pohled na výchovu. Musela přečíst více knih, ale změna nastala. Myslí si, že je velmi důležité nevzdávat *„nápravu“* hned na začátku: *„Nepovede se to na poprvé, ani na podruhé, ani na popáté, ale na šesté už vidíte změnu, a to mě motivovalo dál.“* Začala s dcerou více mluvit, více vysvětlovat. I okolí si začalo všimnout změn. S úsměvem dodává, že miluje, když jí lidé z okolí povídají, jak má šikovné a vychované dítě. Další byla otázka, jak reagovalo dítě na změnu výchovy. Reakce dcery se změnila, měla ke slečně Karle blíže než dřív, projevovala větší náklonnost – více objetí, pus: *„Má svobodu a zároveň rád a pravidla. Ví, že se na mě může vždy obrátit, že jí budu oporou, ale zároveň jí pokárám, když se mi něco nebude líbit.“* Další otázka zněla, jaká kniha ji nejvíce zaujala a čím. Říká, že knih je mnoho, například od Petra Štípka – Dítě na zabití, Hněv.. A co s ním od Catherine Dolto, ale kniha od Jiřiny Prekopové – Když dítě nechce spát, ji hodně zaujala a pomohla. Od útlého věku měla Isabela problémy

se spaním. Kniha poukázala na některé chyby při uspávání, a poskytla i důležité informace týkající se spánku dětí. Následující otázka byla, jaké poznatky z knih využívá v praxi. Slečna Karla uvádí, že každá kniha jí něco přinesla a téměř všechny poznatky z nich využívá. Dává Isabele více prostoru pro vyjádření, více mluví a povídají si, zejména o emocích a náladách. Má to pro ni velkou váhu, chce, aby dcera věděla, že každý člověk má právo se cítit, tak jak se právě cítí: *„Někdy jsem třeba smutná nebo rozzlobená a já jí vysvětlím, proč se tak cítím, aby věděla, proč se dnes moc nespím nebo jsem zamyšlená.“* Na otázku, co vnímá jako nejdůležitější ve výchově, jednoznačně odpověděla: – *„komunikace“*. Myslí si, že je to důležité ve vztazích obecně. S malou Isabelou po přečtení z některých knih začala více komunikovat i vysvětlovat různé situace: *„Když nastane problém, společně hledáme řešení dobré pro nás obě.“* Poslední otázka byla, jaký má slečna Karla vztah se svou dcerou. Zase s úsměvem na tváři povídá: *„Krásný. Doufám, že to stejně vidí i mé dítě.“* Jezdí s Isabelou na výlety, do kina a mají i společné zájmy a koníčky.

Druhý rozhovor mi poskytla paní Jitka (35 let). Pochází z Plzně a nyní je na mateřské dovolené. Má tři děti Lukáše (7 let), Filipa (3 roky) a Vítku (1 rok). Paní Jitka chtěla být dobrou matkou, a tak začala číst odbornou literaturu. Když jejímu synovi diagnostikovali ADD, potřebovala informace o této poruše. Ve výsledcích z pedagogicko-psychologické poradny bylo hodně odborných pojmů, kterým také chtěla porozumět. Pokládala si otázky: *„Co to vlastně je? Co pro něho můžu udělat? Jak mu usnadnit vstup do školy a do života?“* Na druhou otázku, zda se změnila její výchova, odpověděla, že ano. Ona sama začala být trpělivější ve vysvětlování. Dokonce se jí i ulevilo po přečtení některých knih. Obávala se, že je to její chyba, když byl syn vývojově pomalejší. I její okolí si všimlo, že paní Jitka je vyrovnanější a chápavější, než dříve. A jaká byla změna ve výchově? Paní Jitka uvádí, že upravila výuku, aby byla názornější: *„Zapojila jsem i knihu ‚Hry pro šest smyslů‘ a hry jako je ‚Dětská laboratoř‘. Je to kluk, tak se mu samozřejmě nejvíce líbí Lego.“* Jak reagoval Lukáš na změny? *„Lukášek je také klidnější. Myslím, že právě tímto přístupem u něj nepropukla plná hyperaktivita.“* Snaží se více poslouchat druhé, nebojí se sám komunikovat, je zodpovědnější a otevřenější. Nejvíce paní Jitce pomohla kniha ADHD. V knize jsou popsány děti s hyperaktivitou, jejich chování a pohled jejich spolužáků, rodičů

nebo lékařů: „Právě tato kniha mi dala porozumět, že za mnohé malé neshody Lukášek vlastně ani nemůže. Nedělá je schválně. A tak jsem k tomu začala i přistupovat.“ Paní Jitka si v knihách o výchově hlavně vyhledává, co by její děti měly ve svém věku umět a vědět: „Také různá procvičování hrubé i jemné motoriky a logopedická cvičení. Už je mu lépe rozumět.“ Na otázku, co je podle ní nejdůležitější ve výchově odpověděla: „Aby dítě bylo šťastné. Mělo možnost si hrát, projevovat svou fantazii a lásku. Nikdo nechce být sám, ani děti. Proto je důležitý kolektiv. I když mu občas někdo sebere hračku.“ Poslední otázka zněla, jaký má vztah s dětmi. Uvádí, že přátelský i výchovný. S dětmi tráví hodně času a právě ona jim udává hranice, snaží se jim vše vysvětlovat. Ráda vzpomíná i na své dětství, konstatuje, že „bylo šťastné a bez počítačových her, a to samé se snažím dát svým dětem“.

Rozhovor s matkou, která nemá zkušenosti s odbornou literaturou o výchově

Marie (41 let) už několik let pracuje jako editorka jednoho nejmenovaného časopisu v Praze a je matka pětiletého jedináčka Ondřeje. První otázka zněla, zda má povědomí o knihách týkající se výchovy dětí, a co si o nich myslí. Slečna Marie knihy o výchově zná, nýbrž nikdy neměla potřebu je využít. Má takový názor, že pokud má někdo z výchovy dítěte obavu nebo je skutečně konfrontovaný s nějakým výchovným problémem, který intuitivně nezvládne, tak tyto knihy mohou skutečně pomoci: „Pokud jsou napsány někým, kdo má tu osobní zkušenost, pokud to nejsou knížky napsané jen specialistou v tomto oboru, tak si myslím, že jenom ta skutečnost, že někdo si prošel tím podobným a zvládnul to, člověku hodně pomáhá.“ Zároveň si ale myslí, že „přemíra informovanosti škodí, protože rodiče potom jsou tak svázaní tím, co by se mělo a nemělo, že vlastně těm dětem neposkytnou prostor na to, aby si samy nacházely svoje místo.“ Na rodiče, kteří takovou literaturu čtou, má různé pohledy. Domnívá se, že to může mít spoustu příčin a důvodů, proč knihy využívají. Například, že „sami mohli vyrůstat v prostředí, které zpětně nepovažují za úplně optimální, nemají sebedůvěru v tom smyslu, že by se mohli opřít o vlastní zkušenost nebo o nějaký vzor z té své rodiny.“ Další možnost využívání knih o výchově označila slečna Marie jakýmsi „moderním trendem“. „Tak jak se mění móda v oblečení, autech, bydlení, a já nevím v čem všem, tak podléhají nějakým moderním trendům i ve výchově.“ Podle slečny

Marie chtějí samozřejmě rodiče pro své děti jen to nejlepší, a proto nejspíš nechtějí opakovat chyby svých rodičů nebo můžou mít pocit, že jejich intuice nestačí, a je potřeba nabýt informace. Na otázku, zda by se věk mohl odrážet ve využívání výchovné literatury, nemá jednoznačný názor. Tvrdí, že sama je stará matka: *„Na dnešní poměry jsem byla jako prvorodička opravdu v pokročilém věku, a samozřejmě jsem měla jisté obavy, ale na druhou stranu jsem byla asi deset let vnitřně přesvědčená o tom, že jsem na mateřství připravená.“* Co se týče informací o těhotenství, porodu, a o věcech co budou následovat, si slečna Marie načetla jen ze zvědavosti, nikoli ze strachu, že by to nezvládla. Ale dle jejího názoru se může stát, že matka na základě životních zkušeností může pochybovat o výchově svých dětí a tak vyhledat určitou literaturu. Naopak mladý rodič, především mladé matky z nedostatku životních zkušeností mohou nabýt dojmů, že je to jednoduché: *„Může to být tak i tak. Někdo prostě dospěje k sebedůvěře a někdo jí naopak věkem ztrácí.“* Další otázka zněla, zda tedy čerpá/čerpala inspiraci nebo rady o výchově jinde. Slečna Marie četla nějaké články v období, než syn nastoupil do mateřské školy. Nastaly situace, ve kterých se odráželo to, že Ondřej je jedináček. Konkrétně při sociálních kontaktech. Například na hřišti, kde byly i další děti a měly své hračky. Ondřej nebyl zvyklý se dělit a tak někdy nastaly konflikty mezi dětmi, *„které on řešil tím, že někoho bouchl lopatičkou přes ruce nebo přes hlavu, občas letěl písek do očí a tak.“* Avšak tyto reakce se změnily hned po nástupu do mateřské školy: *„Sice jsem si četla o tom, jak mám postupovat v těchto případech, ale ta praxe byla vlastně rychlejší.“* Čtvrtá otázka zněla, co je pro slečnu Marii ve výchově nejdůležitější. *„Myslím, že nejdůležitější je být tomu dítěti oporou, nechat ho pokud možno, v rámci nějakých bezpečnostních mantinelů, aby si přicházelo na ty věci samo, aby si ten svět objevovalo způsobem, který je mu blízký. A být mu jenom na blízku, aby vědělo, že pokud si s něčím nebude vědět rady, pokud se mu něco opakovaně nedaří, pokud má z něčeho obavu, tak že tam ten rodič je a že mu pomůže, poradí, povzbudí ho.“* Dále uvádí, že bychom se k dětem neměli chovat jako k dospělým, ale zároveň ani jako k něčemu méně cennému. Brát dítě jako *„partáka“*, který nezvládne to samé co dospělý, ale je stejně důležitý. Slečna Marie vnímá ve výchově za důležité i hodnotový žebříček rodičů, být dítěti vzorem. Z vlastní zkušenosti ví, že dítě se učí od rodičů od samého počátku a *„jestliže vidí, že se chováš k lidem agresivně nebo arogantně, tak to dítě přebírá, i když ještě neumí mluvit, i když*

je ještě maličký, ono to prostě vidí, a potom to přenáší do toho svého chování vůči ostatním, vůči dospělým, dětem, zvířatům.“ Další otázkou bylo, zda má nějaké osvědčené postupy/metody ve výchově. Slečna Marie je zastáncem toho, že pokud dítě ve výjimečném a zcela odůvodněném případě dostane přes zadek, tak je to v pořádku: *„Z toho důvodu, že prostě musí vědět, že je určitá hranice, za kterou už je to nebezpečné.*“ Jsou to například situace, kdy řekla synovi třikrát ne, něco se stane, a on to přesto udělal znova. Uznává, že na Ondřeje občas zvýší hlas, ale je to v tu chvíli jen náhražka *„dostaneš na zadek“*. *„Vědomě se ale snažím neřešit věci křikem, protože je to jako se psem, pak na to přestane reagovat.*“ Co se slečně Marii osvědčilo a co považuje opravdu za důležité je povídání si se synem. Skutečně nemá ráda, když vidí rodiče s dětmi, které mají spoustu otázek a rodiče je odbydou jen nějakým kývnutím. Nechápe, proč si takoví lidé pořizují děti, když je poté ignorují. Považuje za důležité dítěti odpovídat, když se ptá, myslí si, že ho to naučí vážit si ostatních lidí a komunikovat na určité úrovni: *„Hodně se mi osvědčuje, že i já se Ondry ptám, povídáme si o věcech, i když se díváme na pohádku, tak si v průběhu toho povídáme a já se ubezpečuju, že tomu rozumí správně.*“ Další osvědčenou metodou jsou rituály. Samozřejmě se mění, jak dítě roste, ale rituál čtení pohádek před spaním slečně Marii a Ondřejovi zůstal do teď: *„Je to čas, na který se těšíme, chvíle, kdy se klidíme a kdy se připravujeme na to spaní.*“ Poslední otázka zněla, jaký je vztah mezi slečnou Marií a synem Ondřejem. Myslí si, že mají velice dobrý vztah: *„Mám rodičovskou autoritu, ale zároveň nejsem pro něho žádný strašák. Ví, že jsem přísná, a že když se na něčem domluvíme, tak vyžaduju, aby to tak bylo.*“ Konstatuje, že není stoprocentně důsledná, ale snaží se být. Domnívá se, že i Ondřejovi to vyhovuje, protože když splní to, na čem se domluvili, slečna Marie mu poví, že jí to těší, pochválí ho, povzbudí, a naopak když to neudělá, tak mu řekne, že jí to mrzí. Vede Ondřeje k mnoha sportům, a tak mají společné koníčky a mohou spolu trávit více času.

7 DISKUZE

Využívání odborné literatury při výchově je, dle mého, trend dnešní doby. Téma výchovy dítěte je neustále omílána. Z médií na nás působí mnoho titulků, jak vychovávat své děti, články typu: „6 nejhorších chyb, kterých se dopouštíte při výchově svých dětí“ apod.

Pokud budeme vycházet z výše uvedených grafů, rodiče, kteří využívají literaturu o výchově, po přečtení změnili celkový přístup k dítěti, začali mu více rozumět, více s ním komunikovat a především ho respektovat. I děti na změny výchovy reagovaly pozitivně. Jsou klidnější, otevřenější, více spolupracují i komunikují. V šetření jsem se také snažila odpovědět na tyto výzkumné otázky:

Jaká je motivace, důvody pro čerpání z odborné literatury (výchovných knih) při výchově svých předškolních dětí?

Nejčastějším důvodem využívání odborné literatury ve výchově byla tendence chtít dělat vše správně. Pro takovéto rozhodnutí je potřeba nějaké příčiny. Dle mého názoru nechtějí rodiče opakovat chyby svých rodičů, kteří vyžadovali poslušnost, úctu, používali tresty, hrozby a nerespektovali potřeby dítěte. Při takovém stylu výchovy, podle Fontany (1997), se může dítě začít sociálně izolovat od okolního světa. U dívek se může objevit závislost a u chlapců agresivita vůči vrstevníkům. Čáp (1996) uvádí, že velmi záleží na zkušenostech s výchovným stylem v dětství. Mohou být rodiče, kteří neuznávají jinou výchovu, než-li tu, co měli jako děti, ale i rodiče, kteří chtějí vychovávat zcela jinak a v tomto případě jim může pomoci potřebná literatura.

Jakou odbornou literaturu o výchově si volí rodiče předškolních dětí?

Nejčastěji zmiňovaná kniha byla „Respektovat a být respektován“ (Kopřiva et. al., 2008) určená pro rodiče, kteří chtějí se svými dětmi jednat jako s partnery. Obsahuje postupy, jak komunikovat, jednat s dítětem a zvládat náročné, ale i běžné životní situace. V knize je také velmi pojednávána otázka trestů a odměn, které patří mezi nejběžnější výchovné prostředky. Kopřiva a spol. (2008) uvádějí příklady, proč se rodiče uchylují k trestání. Může to být, již výše zmiňovaný převzatý model výchovy,

pro ponaučení, ventilace vlastních emocí, pohodlnost rodičů, časový pres, potvrzení moci, sociální tlak, emoční nevládnutí situace aj. Tato kniha učí rodiče, jak jednat s dítětem bez použití trestů, protože i když je „*důvod pro trestání oprávněný nebo ne, ať je trest vykonán s rozmyslem nebo pod vlivem emocí, rizika trestání jsou stejná.*“ (Kopřiva et. al., 2008, s. 123)

Co se u rodičů předškolních dětí odráží do výběru odborné literatury?

Z výzkumného šetření je zřejmé, že více jak 50 % respondentů respektive rodičů je ve věku 31 až 40 let. Věk rodiček, zejména prvorodiček stále stoupá. Podle ČSÚ v roce 2015 byl průměrný věk rodiček 30 let a u prvorodiček 28,2 let. Do výběru knih se odráží i vzdělání rodičů. Přes 60 % rodičů má vysokoškolské vzdělání. Jak již bylo výše zmíněno, dle mého názoru, mají rodiče vyššího vzdělání tendenci se dále vzdělávat i v průběhu života.

Co rodiče předškolních dětí od odborné literatury očekávají?

Rodiče očekávají od odborné literatury o výchově v první řadě porozumění svému předškolnímu dítěti. Charakteristické pro tento věk je především uvolňování vázanosti na rodinu. Podle Vágnerové (2000, s. 102) „*k uvolnění této závislosti přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace.*“ Děti zkouší hranice, prožívají různé emoce (například při příchodu sourozence) nebo změnu nálad. Jejich chování je pravděpodobně mnohdy nepochopitelné, vyčerpávající, a proto se rodiče obracejí na literaturu, která jim nastíní případné důvody a oni tak lépe porozumí svému dítěti.

ZÁVĚR

Jak již bylo zmíněno, na výzkumné šetření byla použita kvantitativní i kvalitativní metoda. Dotazníky byly rozdány rodičům předškolních dětí. Otázky směřovaly na rodiče využívající odbornou literaturu o výchově, ale i na rodiče, jež ji nečtou. Celkem se mi vrátilo 128 dotazníků. Z nichž 59 respondentů knihy o výchově nevyužívají. Jelikož je mé téma zaměřené na rodiče využívající odbornou literaturu o výchově, pracovala jsem pouze se zbylými 69 dotazníky. Následné rozhovory byly provedeny pro porovnání rodin, které využívají takovouto literaturu a rodiny, která se spoléhá na svou intuici a knihy o výchově nečte.

Z dotazníků jsem zjistila, že jsou to právě matky, které využívají odbornou literaturu o výchově. Domnívám se, že právě ony dávají dětem pocit jistoty, zajišťují zázemí a vychovávají více než otcové. Nejčastějším důvodem využívání odborné literatury, který se objevoval mezi respondenty, byla tendence chtít vše dělat správně a v těsném závěsu i informovanost. Pravděpodobně se rodiče chtěli pouze informovat o výchově, výchovných metodách a literatura je natolik zaujala, že poznatky začaly využívat v praxi. Pokud se budeme věnovat otázce očekávání, rodiče neočekávají jen informace o výchově, nýbrž v první řadě i porozumění svému dítěti. Celých 80 % rodičů odpovědělo, že po přečtení některých knih o výchově se změnil jejich pohled na dítě i na výchovu obecně. Rodiče začali více rozumět svým dětem, více s nimi komunikují, sami jsou klidnější, trpělivější a co především, dítě berou jako partnera, a ne jako někoho méněcenného. I u dětí pocítili změnu, jsou také klidnější, umí lépe řešit konflikty a nebojí se říct, co se jim nelíbí. Mezi nejčtenější knihy patří bezesporu kniha *„Respektovat a být respektován“* (Kopřivy et. al., 2008). Je to jeden z nejznámějších a neprodávanějších titulů o výchově vůbec. Právě tato kniha byla první knihou o výchově, kterou jsem četla a i mně nastínila jiný pohled na výchovu. Dále se několikrát objevovala kniha *„Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly“* (Faber a Mazlish, 2013), *„Vychováváme děti a rosteme s nimi“* (Aldort, 2014), *„Malý tyran“* (Prekop, 2014) nebo *„Koncept kontinua“* (Liedloff, 2007).

Co se týče rozhovorů, pokud mám porovnat výchovu matky Karly, která čte knihy o výchově a využívá poznatky z nich, a matky Marie, která nevyužívá odbornou literaturu, nevidím žádný markantní rozdíl. Matka „nečtenářka“ má téměř totožné názory na výchovu, jako matka, která čte. Konstatují, že je nejdůležitější brát dítě jako partnera, dostatečně s ním komunikovat a být mu vždy oporou. Paní Jitka odborné knihy začala číst vzhledem k diagnóze (ADD) svého syna. Literatura jí dala přehled o poruše a nabídla jí různé metody práce s takovými dětmi.

Můj názor na knihy týkající se výchovy dětí je smíšený. Myslím si, že existence této literatury je bezesporu důležitá. Pokud má dítě poruchu, například ADD, ADHD apod. nebo má rodič problém, se kterým si neví rady a ani nikdo jiný v jeho blízkosti, vyhledá odbornou literaturu, inspiruje se a zkusí metody, které doposud neaplikoval. Ale je tu stále otázka individuality dítěte. Každé dítě je jiné, jinak se učí a reaguje. Proto, pokud se rodič rozhodne sáhnout po takovéto literatuře, neměl by zůstat jen u jednoho titulu. Dále se stále přikláním k přirozené intuici matky. Myslím si, že matka ví, co je pro její dítě nejlepší a co nejvíce potřebuje.

POUŽITÉ ZDROJE

Literatura

1. ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 3. Přeložil Petra VLČKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-421-2.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.
3. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
4. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.
5. ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-15-3.
6. ČECHOVÁ, Věra, Alena MELLANOVÁ a Hana KUČEROVÁ. *Psychologie a pedagogika II: pro střední zdravotnické školy*. Praha: Informatorium, 2004. ISBN 80-7333-028-8.
7. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
8. HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
9. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.
10. KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ. *Respektovat a být respektován*. 3. vydání. Bystřice pod Hostýnem: P. Kopřiva - Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
11. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-X.

12. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
13. MÁDROVÁ, Eva. *Zkuste být dítětem*. Praha: Portál, 1998. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-229-7.
14. MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-85282-83-6.
15. MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-901424-7-8.
16. MIŠÍKOVÁ, Jaroslava. *Základy sociologie rodiny*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-291-2.
17. MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. Základy sociologie. ISBN 80-85850-75-3.
18. PADRNOS, Jaroslav. In VESELÁ, Renata a kol. *Rodina a rodinné právo: historie, současnost a perspektivy*. 2. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. ISBN 80-86432-93-9.
19. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.
20. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
21. VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí: [jak jim předcházet a jak je překonávat]*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-830-9.

Internetové zdroje

22. Aktuální populační vývoj v kostce. *Český statistický úřad* [online]. 2015 [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/aktualni-populacni-vyvoj-v-kostce>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Ukázka rozhovoru

PŘÍLOHA Č. 1

Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Petra Maršáková a studuji na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích obor Učitelství pro mateřské školy. Tématem mé bakalářské práce je **Využívání odborné literatury (výchovných knih) rodiči při výchově svých předškolních dětí.** Čtení knih o výchově je, dle mého, fenomén dnešní doby. Proč? Žádám Vás, milí rodiče, o vyplnění mého dotazníku, který mi pomůže zjistit, jaké jsou příčiny. Dotazník je anonymní a informace budou zpracovány pouze pro mou bakalářskou práci.

Děkuji za Váš čas.

1. Kdo jste?

- Matka
- Otec

2. Jaký je Váš věk?

- méně než 20 let
- 21 – 30 let
- 31 – 40 let
- 41 a více let

3. Kde bydlíte?

- Vesnice
- malé město (do 10 tisíc obyvatel)
- velké město (nad 10 tisíc obyvatel)

4. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- základní
- střední odborné bez maturity
- střední odborné s maturitou
- vyšší odborné
- vysokoškolské

5. Žije Vaše dítě v úplné rodině?

- ano
- ne

6. Čtete knihy o výchově?

- ano (přejděte na otázku č. 9)
- ne (vyplňte už prosím pouze otázku č. 7 a 8)

7. Pokud ne, proč?

- výchovu svého dítěte zvládám dobře
- když si nevím rady, mám za kým jít
- nezajímá mě to
- jiné, uveďte _____

8. Jak pohlížíte na rodiče, které knihy o výchově čtou?

- nevěří si, mají malé sebevědomí, jsou příliš citliví a opatrovničtí
- chtějí být informováni a mít přehled o metodách ve výchově
- chtějí být na úrovni, důležití a upozorňovat ostatní rodiče na chyby ve výchově
- jiné, uveďte _____

9. Z jakého důvodu jste začal/a číst odbornou literaturu o výchově? Zhodnoťte níže uvedené možnosti na stupnici 0 – 5, kdy 0 je žádná váha a 5 nejvyšší váha.

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| <input type="radio"/> chci vše dělat správně | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> mé dítě bylo nezvladatelné | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> mé dítě má poruchu | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> chtěl/a jsem se
pouze informovat | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> nikdo jiný mi neporadil | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> jiné,
uveďte _____ | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

10. Co očekáváte od takové odborné literatury?

- Rady jak vychovávat děti
- Vetší porozumění svému dítěti
- Informace, co je pro mé dítě nejlepší
- Jiné, uveďte _____

11. Využíváte některé poznatky z knih při výchově svých dětí?

- Ano
- Ne

12. Pokud ano, jaké?

13. Změnil se Váš přístup k dítěti po přečtení z některých knih?

- Ano
- Ne

14. Pokud ano, co se změnilo?

15. Reaguje Vaše dítě pozitivně na změny?

- Ano
- Ne

16. Pokud ano, co se u něho změnilo?

17. Uveďte některé z knih, kterými jste se inspiroval/a

- _____
- _____
- _____

PŘÍLOHA Č. 2

Ukázka rozhovoru

Jméno: Jitka

Věk: 35 let

Děti: Lukáš, 7 let; Filip, 3 roky; Vítek, 1 rok

1. Proč jste začala číst odbornou literaturu o výchově?

Protože jsem chtěla být dobrou maminkou. Porozumět lépe svému synovi, kterému bylo diagnostikováno ADD. Potřebovala jsem informace. Co to vlastně je? Co pro něj mohu udělat? Jak mu usnadnit vstup do školy a do života? Také jsem chtěla pořádně porozumět odborným pojmům ve výsledcích mého syna z Pedagogicko-psychologické poradny.

2. Změnila se po přečtení Vaše výchova? Jak? Všimlo si změn i okolí?

Ano, změnila. Začala jsem být trpělivější ve vysvětlování. Zároveň se mi ulevilo, že to není moje chyba, že začal později mluvit a byl vývojově pomalejší. Mé okolí si myslím všimlo, že už jsem vyrovnanější, klidnější a chápavější. Upravila jsem výuku, aby byla názornější. Zapojila jsem i knihu „Hry pro šest smyslů“ a hry jako je „Dětská laboratoř“. Je to kluk, tak se mu samozřejmě nejvíce líbí Lego.

3. Jak reagovalo Vaše dítě popř. děti na změnu?

Lukášek je také klidnější. Myslím, že právě tímto přístupem u něj nepropukla plná hyperaktivita. Snažíme se více poslouchat jeden druhého. Najednou v mých očích vyrostl. Syn se nebojí komunikovat, je zodpovědnější a otevřenější.

4. Jaká kniha Vás nejvíce zaujala? Čím?

ADHD. Právě tato kniha mi dala porozumět, že za mnohé malé neshody Lukášek vlastně ani nemůže. Nedělá je schválně. A tak jsem k tomu začala i přistupovat. V knize jsou popsány různé děti s ADHD, jejich chování, jak je vidí lékaři, rodiče i spolužáci. Jak

postupovat, abychom jim zajistili plnohodnotný život. Také hry a cvičení, co jim pomohou. Vyhledávám i vhodné hračky pro daný věk, aby se správně rozvíjely jejich smysly.

5. Jaké poznatky z knih využíváte v praxi?

Hlavně si v knihách o výchově teď vyhledávám, co by měli děti umět, vědět a přes dramatické hry jim tyto informace přibližuji. Také jsou důležitá různá procvičování hrubé i jemné motoriky a logopedická cvičení. Už je mu lépe rozumět.

6. Co si myslíte, že je ve výchově dětí nejdůležitější?

Aby dítě bylo šťastné. Mělo možnost si hrát, projevovat svou fantazii a lásku. Nikdo nechce být sám, ani děti. Proto je důležitý kolektiv. I když mu občas někdo sebere hračku.

7. Jaký máte vztah se svými dětmi?

Přátelský i výchovný. S dětmi trávím hodně času, a tak jsem to já, kdo jim udává i hranice. Snažím se jim vše vysvětlit. Mám tři děti a každé je jedinečné. Díky nim si mnohdy i já vzpomenu na své dětství. Bylo šťastné a bez počítačových her. To samé se snažím dát svým dětem.