

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Bc. Petra Murlová

**Rodinná výchova a chování dítěte v mateřské škole
z pohledu učitele**

Olomouc 2024

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucia Lacková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila. Dále prohlašuji, že jsem neporušila autorská práva 3. osoby.

V Olomouci dne _____

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovali doc. PhDr. Lucii Lackové Ph.D. Za cenné rady, profesionální přístup a odborné vedení diplomové práce. Velký dík patří i mé rodině za podporu a trpělivost.

Petra Murlová

OBSAH

Úvod	5
1. Teoretická část	7
1. 1 Osobnost učitele	7
1. 1. 1 Rozvoj osobnosti učitele MŠ	10
1. 1. 2 Profesní kompetence učitele	10
2. Dítě a mateřská škola	14
2. 1 Prostředí MŠ jeho benefity a rizika	14
2. 2 Dítě předškolního věku	16
2. 2. 1 Dítě s problémových chováním v MŠ	17
3. Dítě, rodina a psychická deprivace	19
3. 1 Rodina a její funkce	20
3. 1. 1 Nejčastější typy problémově zatížených rodin	22
3. 2 Výchova v rodině	25
3. 2. 1 Způsob výchovy	26
3. 2. 2 Formy náhradní rodinné péče	28
3. 2. 3 Výchovné prostředky	29
3. 3 Psychická deprivace	34
4. Rodinná výchova a chování dítěte v MŠ z pohledu učitele	38
5. Praktická část	
5. 1 Výzkumný záměr a otázky	41
5. 2 Zvolená metoda výzkumu	41
5. 2. 1 Kvalitativní výzkum	41
5. 3 Charakteristika výzkumného souboru	42
5. 4 Metoda získávání výzkumných údajů	43
5. 5 Metoda analýzy výzkumných dat	43
5. 6 Průběh provedení analýzy	44
5. 7 Výsledky	46
5. 7. 1 Vhodný výchovný styl	47
5. 7. 2 Nevhodný výchovný styl	48
5. 7. 3 Nejčastější výchovný styl	49
5. 7. 4 Dítě a mateřská škola	51
5. 7. 5 Učitel a prostředí mateřské školy	53
5. 7. 6 Vlivy na výchovu	57
5. 7. 7 Rodina jako vzor	59
5. 8 Shrnutí výsledků tematické analýzy	61
6. Diskuze	63
7. Závěr	65
8. Použité zdroje	68
9. Přílohy	73

Úvod

Rodinná výchova je velice obsáhlé, avšak velmi zajímavá téma. Jakožto budoucí paní učitelku v mateřské škole, mě zajímalo, jaké jsou výchovné styly, se kterými se v současné době můžeme běžně setkat a jaká jsou jeho specifika. Neboť učitel následně řeší případné projevy dětí v prostředí mateřské školy je zapotřebí znát druhy výchovných stylů a vyznat se v oblasti rodinné výchovy. To by dle mého názoru mělo patřit mezi kompetence dobrého učitele. Výchova hraje důležitou roli ve vývoji dítěte, neboť staví základy pro budoucí podobu dospělého člověka. Každý z nás si vědomě či nevědomě z primární rodiny odnáší mnoho pozitivní ale stejně tak i negativních zkušeností. Prostředí, ve kterém jsme vyrůstali nás ovlivňuje natolik, že mnoho z nás si i v dospělém životě tvoří prostředí stejného typu. To, jakého partnera či partnerku si vybereme a také jaké vztahy s ním budeme mít opět ovlivňují vzory z primární rodiny. V dětství se buduje také sebevědomí, které závisí na přijetí ze strany rodičů. Rodiče jsou naším vzorem také v oblasti komunikace. Některé ze zmíněných dovedností či schopností můžeme v průběhu života zdokonalovat či se v nich samostatně vzdělávat, avšak za podstatné považuji to, že pokud jsou dobře “postavené” základy již v rodině, vývoj dítěte probíhá všestranně a bez případných odchylek. Z těchto všech důvodů mě zajímal pohled paní učitelek v mateřské škole na tuto problematiku. Jako odbornice na vývoj dítěte a jeho specifika jsou schopné říci dle vlastního názoru a vlastních zkušeností co považují za nejideálnější pro správný vývoj dítěte a současně mi poskytnou náhled na momentální situaci.

Diplomové práce je rozdělena na dvě části. První část je teoretické, ve které jsem se zaměřila zejména na teoretické pojetí rodinné výchovy a témat s ní spojené. Vymezila jsem například osobnost učitele, tedy jakými kompetencemi by měl disponovat vhodný učitel v předškolním vzdělávání, jaké jsou jeho základní role a jak by sám měl rozvíjet svoji osobnost. Dále jsem se zaměřila na specifika dítěte předškolního věku a jaká úskalí mohou nastat v prostředí mateřské školy. K tomuto tématu neodmyslitelně patří také rodina a její funkce, s jakými problémy se můžeme během praxe setkat nejčastěji, jaké máme výchovné prostředky a jejich případné výhody a nevýhody. V neposlední řadě jsem se zaměřila na psychickou deprivaci a jaké jsou možné faktory jejího způsobení.

V praktické části je již popsán samotný výzkum. Nejprve jsem vymezila záměr výzkumu a mnou stanovené výzkumné cíle. Dále je definovaná metoda výzkumu a charakteristika výzkumného vzorku, který jsem pro svoji analýzu zvolila. Následně jsou

zpracovány získané rozhovory a stanoveny hlavní témata která z rozhovorů vyplynula. Jednotlivá témata jsem následně doplnila o konkrétní části z provedených rozhovorů. Některé části jsou mnou okomentovány pro lepší porozumění spojitostí. Na závěr jsem provedla shrnutí celé analýzy.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1. 1 Osobnost učitele

Učitel je nedílnou součástí mateřské školy, kterou dítě předškolního věku navštěvuje. V tomto období je pro dítě novou autoritou a svým chováním či přístupem na něj působí stejně jako rodiče. Neboť se s každou novou generací mění chování i výchova dětí, učitel mateřské školy musí na tyto změny reagovat svým vlastním přístupem. To co platilo před 50 lety, neplatí v současnosti. Proto je důležité se neustále vzdělávat v oblasti výchovy, zkoušet a objevovat nové techniky a přístupy, a následně je aplikovat do své vlastní praxe. *“Prostě učitel není jen učitelem...,ale především je a měl by být specialistou na práci s lidmi.” (Střelec, 1998, s. 9).*

Dle Řičana (2010) můžeme pojem osobnost chápat ve třech různých významech. Slovo osobnost lze v prvním významu využít jako hodnotící prvek ve vztahu k jedinci, který je pro nás něčím významný, vyniká v určité oblasti nebo je pro nás jiným způsobem inspirací. Tento význam zmiňuje také Nakonečný (2009). Řičan však dodává, že bychom se v oblasti psychologie měli hodnotících pojmů vyvarovat. Smékal (2009) naopak zmiňuje, že osobností nejsou pouze lidé vyjímeční. V druhém případě jde o individualitu jedince. Každý člověk se něčím liší, má svoji osobitost. *“Velmi silně je význam slova osobnost jako individuality vyjádřen v angličtině, kde např. i místnost může mít, nebo naopak postrádá, právě “personality” (Řičan, 2010, s. 13).* Poslední způsob jak lze osobnost chápat, který Řičan popisuje je osobnost jako architektura. V tomto ohledu chápeme osobnost jako celek, který je složen ze samostatných složek, jež mají svoji funkci. Druhý a třetí význam vidí jako hlavní předměty psychologie osobnosti.

Smékal (2009) uvádí osobnost z pohledu různých věd, např. filozofie, historie nebo etiky. Nás však zajímá pohled pedagogiky, která osobnost chápe jako důležitou podmínku pro výchovu a vzdělávání. Cílem pedagoga je rozvíjet všestranně celou osobnost dítěte a proto je v tomto případě osobností člověk vzdělaný a vychovaný. *“Stejně jako se literární dovednost spisovatele zdokonaluje jen a jen psáním, tak také osobnost roste vlastními činy. Osobnost tedy není jednou provždy daný stav nebo dosažený stupeň vývoje, ale proces, neustálý rozvoj a utváření determinant našich činů” (Smékal, 2009, s. 33).* Celý život se učíme a tím rozvíjíme svoji osobnost, jak nejlépe můžeme. Pouze jedinci, kteří nejednají dle svých vlastních hodnot a představ a raději napodobují ostatní, zůstávají na místě a jejich osobnost nemá, jak dále růst.

Existují univerzální znaky osobnosti, na kterých se shoduje většina psychologů. Prvním znakem osobnosti je uvedena celistvost, neboť osobnost člověka je chápána jako jeden celek psychických projevů. Dále Smékal (2009) zmiňuje potenciál, tedy různé předpoklady, dovednosti či schopnosti, se kterými se člověk rodí a které během života může či nemusí zdokonalovat. Představují pro nás jakési hranice, čeho všeho jsme během rozvoje schopni dosáhnout. Třetím znakem je individuálnost a specifčnost každého člověka. Charakteristické pro osobnost člověka je také stálost a změna. Během života se přizpůsobujeme náhlým změnám a podmínkám, které nám životní situace připraví. Posledním znakem, který bych uvedla je vědomí. *“Osobností je člověk jako nositel vědomí”*. (Smékal, 2009, s. 37) Smékal také tvrdí, že pokud se chceme zabývat a pochopit osobnosti druhých, musíme nejdříve vyznat ve své vlastní.

Dytrtová a Krhutová (2009) přibližují pedeutologii, která zkoumá osobnost učitele dvěma přístupy. První přístup je normativní, na jehož základě lze specifikovat, jaký by měl učitel být. Druhý přístup je analytický, který zkoumá konkrétní učitele a jejich vlastnosti. K tomu lze využít např. výpovědi žáků. Doplnuji také že nejjednodušším způsobem, jak poznat osobnost je pozorování v přirozeném a reálném prostředí či situacích.

Očekávání ze strany rodičů

Váchová a Vítečková (2017, in Svobodová, Vítečková, 2017) provedly dotazníkové šetření rodičů předškolních dětí, aby zjistily, co je pro rodiče důležité ve vztahu k pedagogovi. První, co rodiče považují za důležité je spolehlivost učitele. Děti musí vědět, že v něm mají oporu, že jsou v mateřské škole i u pedagoga v bezpečí a pokud bude potřeba nemusí váhat si říci o jakoukoli pomoc. Dalším důležitým faktorem je vzdělanost pedagoga. Znalosti z oblasti psychiky dítěte, jeho věkových zvláštností a problémů, které mohou nastat. Což také souvisí s pedagogickou diagnostikou, jež byla ze stran rodičů zmíněna. Je podle nich důležité, aby pedagog dokázal rozeznat patologické projevy dítěte a byl schopný dát rodičům odborná doporučení ohledně možné nápravy. Dále se objevovaly požadavky ve vztahu k samotným rodičům, a to na upřímnost, vstřícnost a otevřenost učitele. Také byl zmíněn vztah učitele k jeho práci, která by jej měla naplňovat, aby byl schopný ji dělat kvalitně a dle svých možností se neustále sebevzdělávat.

Očekávání ze strany dětí

Mateřská škola první institucí, které dítě navštěvuje, proto je skutečně důležité, aby byl pedagog odborníkem ve svém oboru. Přesto, že děti nemají na učitele tak vysoké nároky jako rodiče, měli bychom si uvědomit důležitost této profese a toho, jak k dětem budeme přistupovat. Pedagog v mateřské škole představuje pro dítě blízkého člověka, který jej bude udržovat v bezpečí a bude pro něj za každé situace oporou. Typickým projevem dítěte předškolního věku je veselost, proto by i učitel měl umět projevit radost a smát se s dětmi. Měl by se zapojit do dětské hry a vnést do ni zpestření, humor a možnost zdokonalení si určitých dovedností. Děti ocení jeho letité zkušenosti, neboť jsou zvědavé a rády se učí novým věcem (Svobodová, Vítečková, 2017).

Problémové situace u učitele MŠ

Syslová (2017) považuje za největší problémy u profese učitele mateřské školy rozdíly mezi nároky a podmínkami, které jsou učitelům poskytnuty. Vymezuje čtyři základní problémy, se kterými se učitel mateřské školy potýká. První je nejvyšší počet přímé pedagogické činnosti, která činí 31 hodin týdně. Tedy nejvíce ze všech učitelských povolání. Druhým úskalím jsou nadměrné počty dětí ve třídách. Celkový počet může dosahovat až na 28 dětí, přičemž většinu dne je na tento počet dětí pouze jedna učitelka. Třetím důvodem možných problémů je výše platu, která se řadí mezi nejnižší v učitelské povolání. A poslední je dostačující nízká kvalifikaci, neboť stačí pouze středoškolské a to i přesto, že požadavky na učitele neustále stoupají. Na rozdíl od minulých let, kdy byly předepsané konkrétní způsoby vzdělávání, jež se dodržovali, se nyní setkáváme s větší volností a dodržováním pouhých obecných cílů vzdělávání. To s sebou přináší zodpovědnost za tvorbu, jak Školního vzdělávacího programu, tak i Třídního vzdělávacího programu. To vše doplňuje psychická zátěž, která může vést ke stresu a v krajní situaci také k vyhoření. Některé výzkumy, které zmiňuje Syslová (2017) dokazují, jak náročná je tato práce nejen po profesní stránce ale také psychické. *“Teoretická i empirická zjištění nás vedou k tvrzení, že profese učitele mateřské školy je vysoce náročnou a velí zodpovědnou profesí, která má celospolečenské, ale i celoživotní dopady na osobnost každého člověka.”* (Syslová, 2017, s. 119)

1. 1. 1 Rozvoj osobnosti učitele MŠ

Učitel mateřské školy je profese, která vyžaduje nejen soubor kompetencí pro správné vykonávání činnosti, ale také neustálý osobnostní rozvoj ve smyslu sebevzdělávání a sebereflexi. Švamberg Šauerová (2018) popisuje osobnostní rozvoj jako všestranný proces, který působí na všechny oblasti naší osobnosti, a který je důležitý nejen z profesního hlediska, ale také v rámci celého našeho života. V případě, že se chceme ve své profesi neustále zlepšovat a zkvalitňovat měl by být náš osobnostní rozvoj důležitou součástí života. Syslová (2017) zmiňuje sebereflexi jako jednu z hlavních podmínek pro odborný růst učitele, neboť na jejím základě zjišťuje své možné nedostatky, poznává sám sebe a mění svůj přístup pro lepší a kvalitnější výsledky. *“Osobnost učitele má na žáky větší vliv než to, co učitel umí nebo jaké používá metody.” říká C. Rogers (Auger, Boucharlat, 2005, s. 107).* Z tohoto důvodu jsou v současné době rozšířeny kurzy a semináře pro rozvoj osobnosti učitele, které jsou důležité podle Švamberg Šauerová (2018) i z důvodu neustále se zvyšujících nároků na pedagogy.

1. 1. 2 Profesionální kompetence učitele

Kompetence obecně můžeme chápat dvěma způsoby. První rovina je obecná, kdy kompetence představují schopnost rozhodovat a dokázat nést důsledky svého rozhodnutí. Druhou variantou jsou kompetence v odborné rovině. Tedy soubor dovedností, schopností a znalostí, které nám umožňují osobní rozvoj (Pártlová, Podhrázká, in Svobodová a Vítečková, 2017). Dále můžeme kompetence rozdělit na osobnostní a profesní. Osobnostní kompetence zahrnují předpoklady, které si neseme v jádru, tedy to *“co jsem se naučili od rodičů”* např. zodpovědnost, tvořivost a jaké máme schopnosti v řešení určitých problémů. Profesionální kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese, tedy naše znalosti v určitém oboru. Když se budeme bavit o profesionálních kompetencích učitele tak např. zda jsme dostatečně komunikativní nebo jestli se orientujeme v oblasti diagnostiky, která je v mateřské škole důležitá. Průcha a Koťátková (2013) uvádějí, že profesionální kompetence učitele, by měli odpovídat všestrannému rozvoji dítěte, který je v mateřské škole hlavní podstatou. Dítě je rozvíjeno dle svých možností, a proto se od učitele mateřské školy očekává dostatek znalostí a dovedností, které je následně schopen přenést i do praxe. Průcha a Koťátková dále zmiňují několik faktorů, které souvisejí právě s kvalitou výkonu. První znakem kvality učitele je sociální dovednost. Učitel je trpělivý, citlivý a snaží se dítěti porozumět. Druhou důležitou dovedností je schopnost pracovat s Rámcový vzdělávacím programem, tak aby byly

zohledněny zvláštnosti, které se objevují v předškolního věku. Třetí kvalitou, kterou by měl učitel v mateřské škole disponovat je schopnost rozvíjet děti “...v počátečních zájmech, talentových předpokladech a nadáních.” (Průcha, Kořátková, 2013, s. 61). Dokázat reagovat v nabízených činnostech na aktuální zájmy dítěte. Poslední je váleč důležité, aby byl učitel schopen zavčas rozeznat možné odchylky od běžného vývoje a poskytnout odbornou radu rodině.

Profesními kompetencemi se zabývalo několik autorů jako Tomanová, Šmelová či Vašutová. Jako první si uvedeme soubor několika předpokladů, kterými by měl ideální učitel disponovat podle Vašutové (2004). Musíme však brát tento “seznam” kompetencí pouze za orientační, jako něco za čím směřujeme, ale nemusíme toho dosáhnout.

- předmětová
- didaktické a psychodidaktické
- pedagogické
- diagnostické a intervenční
- sociální, psychosociální a komunikativní
- manažerské a normativní
- profesně a osobnostně kultivující
- ostatní

Každou z těchto kompetencí popsala Pártlová a Podhrázká (2017, in Svobodová a Vítečková, 2017) tak, aby si každý pedagog dokázal konkrétně představit, jakými dovednostmi by měl disponovat a jak postupovat v dalším rozvoji.

První kompetencí je kompetence předmětová. “Učitel vybaven touto kompetencí má osvojené teoretické i odborné znalosti z oboru.” (Svobodová, Vítečková, 2017, s. 29). To znamená mít kvalifikaci na úrovni středoškolské nebo vysokoškolské a být schopný získané dovednosti využít v praxi. Měl by mít určité znalosti v oblasti českého jazyka, matematiky, historie a současně mít rozvinutou fantazii, být kreativní, dokázat vytvořit pestrý program pro děti předškolního věku, který je zaujme a podpoří jejich přirozenou zvědavost.

Druhou kompetencí je didaktická a psychodidaktická. V tomto ohledu jde o schopnosti a dovednosti učitele v oblasti organizačních forem a výukových metod, které zahrnuje do vzdělávání. Všechny tyto aspekty volí dle nastaveného cíle a obsahu vzdělávacího programu. Učitel využívá kvalitní pomůcky a činnosti.

Kompetence pedagogická pro učitele znamená rozumět podmínkách v mateřské škole a prostředkům výchovu, které lze využívat. Dovede individuálně uspokojovat

potřeby dětí a na základě pozorování je schopen zhodnotit úroveň rozvoje v jednotlivých oblastech. *“Při práci s dětmi by měl v co největší míře zařazovat prožitkové, situační, kooperativních a observační učení s vědomím, že pro dítě v předškolním věku je nejučinnější nabytí vědomostí přímým zážitkem”* (Svobodová, Vítečková, 2017, s. 31). Musí si být pro děti vzorem během celého dne, neboť působí na jeho morální vlastnosti.

Učitel, který je vybaven kompetencí diagnostickou a intervenční, je schopen využít diagnostické prostředky a dovede posoudit zdravotní stav dítěte a případně mu zajistit potřebná opatření. Musí tedy znát věkové zvláštnosti a specifika předškolního věku. Dokáže rozeznat děti nadané a děti se specifickými poruchami učení a chování a následně informovat rodiče o možných preventivních opatřeních v této oblasti.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní. Učitel je schopen vytvářet příznivé klima ve třídě a rozvíjet tak pozitivní sociální vztahy mezi dětmi. Stejně tak je v této oblasti důležitá komunikace nejen s dětmi, ale také s rodiči. Pártlová a Podhrázká (in Svobodová a Vítečková, 2017) považují u této kompetence důležité *Respektovat a být respektován*. Učitel musí přijímat děti bez jakýchkoliv předsudků a respektovat všechny jeho individuální zvláštnosti a potřeby. Přístup k dětem by měl probíhat na partnerské úrovni s porozuměním.

V neposlední řadě jsou velice důležité znalosti o zákonech a dalších normách. Mluvíme tedy o kompetenci manažerské a normativní. Nejen, že by se měl orientovat v RVP PV a naplňovat stanovené cíle, současně jde také o schopnosti organizovat práci a aktivity školní i mimoškolní. V pozici ředitele provádí pravidelné evaluace a na jejím základě poté zkvalitňuje podmínky mateřské školy jak pro děti, tak zaměstnance a rodiče.

Poslední je kompetence profesní a osobnostně kultivující. V tomto ohledu jde převážně o profesní růst učitele. Musí být schopný sebereflexe a pozitivně přistupovat k dalšímu sebevzdělávání. V profesi učitele jde nejen o naše vystupování a vyjadřování v mateřské škole a před rodiči, ale také na veřejnosti.

Gillernová (2015) dále uvádí několik profesních dovedností, kterými by měl učitel mateřské školy disponovat. Mezi nejdůležitější dovednosti učitele MŠ patří: schopnost dokázat respektovat individuální zvláštnosti a vývojové charakteristiky dítěte. Schopnost rozpoznat momentální rozpoložení dítěte, provádět pravidelnou pedagogickou diagnostiku a reagovat na jakékoli změny v naladění dítěte. S tím souvisí také metodické a oborové dovednosti, tedy jaké aktivity paní učitelka s dětmi dělá a jak jsou zpracovány po metodické i didaktické stránce. Poslední dovedností je úroveň navazování sociálních vztahů a interakcí. Dle Syslové (2013) si každá mateřská škola může stanovit vlastní

seznam kompetencí učitele na základě specifík dané mateřské školy a současně s přihlédnutím k momentálnímu pojetí vzdělávání. Dále také zmiňuje profesní standardy učitele, které by měli být zohledňovány při hodnocení jak finančním tak i společenském, neboť by to napomohlo k většímu zájmu mladých lidí o tuto profesi. V rámci projektu “Podpora práce učitelů” vznikl model, který specifikuje 4 základní cíle, které se vztahují k jednotlivým vzdělávacím cílům.

Učit se poznávat – je důležité dát dětem prostor pro vyjádření svého názoru, podporovat jejich zvědavost a neudupávat jejich snahy z pozice autority.

Učit se jednat – děti předškolního věku potřebují k učení využít co nejvíce smyslů a proto je zapotřebí zapojovat také praktické učení, neboť vlastní zkušenosti jsou to nejcennější.

Učit se žít společně – přesto, že někteří lidé mají předsudky vůči ostatním kulturám, náboženství či barvě pleti, je nesmírně důležité děti vést k respektu a toleranci odlišností mezi lidmi.

Učit se být – podporovat zodpovědnost a rozvíjet sebeúctu, aby z dítěte mohl vyrůst dospělý jedinec, který s nebotí říct vlastní názor a byl zcela autonomní je jeden z nejnáročnějších cílů.

Přesto, že rodina je primárním činitelem, které na dítě působí, učitel mateřské školy by měl splňovat výše zmiňované kompetence a být pro dítě dobrým vzorem, stejně jako rodiče. V mateřské škole dítě tráví někdy až 4 roky a proto by učitelé mateřských škol měli být znalci svého oboru.

2. Dítě a mateřská škola

Mateřská škola je ve většina případů pro dítě první institucí, kterou začne navštěvovat. Proto je velice důležitá spolupráce rodiny a školy, nastavení harmonie v jejich vztahu pro bezproblémovou adaptaci a následné úspěšné dokončení předškolního vzdělávání.

2.1 Prostředí MŠ jeho benefity a rizika

Mateřská škola je instituce, která doplňuje rodinnou výchovu, neboť je druhým prostředím, které ovlivňuje jeho rozvoj (Syslová a kol., 2019). Je určena pro děti z pravidla od 3 do 6 let. Představuje nezbytnou součást života dítěte, kde se setkává se svými vrstevníky, získává nové zkušenosti, učí se spolupráce, tolerance a přátelství. Kořátková (2014) uvádí, že předškolní vzdělávání se výhradně přizpůsobuje vývojovým, sociální, emocionální a kognitivním potřebám dítěte. V případě, že se rodina vyskytuje v nelehké životní situaci, dítě má v mateřské škole prostor na odpočinek od jakýchkoli potíží či stresu. Stává se pro něj bezpečným prostředím, kde může být šťastné bez zátěží, které prožívá. Stejně je tomu tak i v případě nevhodných výchovných stylů rodičů. Dítě v mateřské škole pozná, že jsou i jiné způsoby chování, komunikace a jejich nevhodné chování je postupně zmírňováno (Matějček, 2013). Jak zmiňuje Kořátková (2008) v současné době se v mateřské škole setkáme s pedocentrickým pojetím výchovy. Dítě je respektováno se všemi jeho věkovými zvláštnostmi a individuálně jsou uspokojovány jeho zájmy a potřeby. Cílem mateřské školy je tedy podporovat všestranný rozvoj dítěte na základě jeho individuálních schopností a dovedností. Vzdělávání tedy chápeme jako proces, během něhož sledujeme vývoj dítěte v jednotlivých oblastech (Šmelová in Svobodová, 2010). Kolaříková (2015) dále zmiňuje za důležitý cíl také poskytnutí podnětného prostředí přiměřeného věku dítěte, které umožňuje dále rozvíjet jeho dovednosti a schopnosti. Současně se v souvislosti s výchovou setkáme s pojmem osobnostně orientovaný model předškolního vzdělávání. Kořátková jej popisuje jako *“rozvíjení osobnosti každého dítěte, které vychází z vrozených dispozic a potřeb dítěte, ale jeho možnosti jsou přirozenou pedagogickou prací posouvány, a to v kontextu celé jeho osobnosti.”* (Kořátková, 2014, s. 157). Šmelová (2014) pak uvádí sedm základních znaků tohoto přístupu:

Vztah k dítěti je v tomto pojetí výchovy klíčová. Učitel se pro dítě stává partnerem a přijímá ho se všemi jeho osobnostními rysy.

Vztah k rodině je nedílnou součástí při výchově dítěte. Škola považuje rodinu jako partnera a dbá na jejich spolupráci.

Jedním z cílů mateřské školy je dítě připravit na povinnou školní docházku a proto je důležité vytvořit u dítěte pozitivní **vztah k počátečnímu vzdělávání**.

Hra a učení jsou podstatou předškolního vzdělávání. Hra je nejpřirozenější činností dítěte a pedagog ji proto využívá k plnění vzdělávacích cílů. V rámci hry dítě může experimentovat, vyjadřovat své pocity a prožitky.

Tvořivost a samostatnost jsou dalším cílem osobnostně orientované výchovy, neboť tyto vlastnosti nejsou podle Šmelové (2014) vrozené, je zapotřebí je rozvíjet. Pro rozvoj fantazie je důležité vytvořit proto vhodné a podnětné prostředí a sama učitelka by měla být kreativní a pro děti inspirativní.

Individualizace dítěte je pro učitele velice důležitá, jelikož musí zohledňovat schopnosti a dovednosti jednotlivých dětí a vytvářet vzdělávací cíle přiměřené jejich věku.

Alternativnost je jedním ze směrů, kterým se mateřská škola může vydat. Rámcový vzdělávací program vymezuje pouze obecné cíle vzdělávání a každá mateřská škola si tvoří vlastní školní vzdělávací program na základě svých podmínek.

Koťátková (2008) poukazuje, že nedílnou součástí vzdělávacího procesu v mateřské škole jsou také vztahy rodiny a školy. I přesto, že vstupem do mateřské školy se dítě postupně odpoutává od rodičů, jak zmiňuje Kolaříková (2015). V dnešní době je snaha navázat spolupráci s rodinou i jiným způsobem než jen na pravidelných třídních schůzkách, besídkách či během neformálního setkávání při příchodu dítěte do mateřské školy. Mnoho mateřských škol nabízí také možnost navštívit třídu během dne, aby se rodič mohl seznámit s režimem v MŠ a viděl, jak se jeho dítěti daří, jak navazuje vztahy se svými vrstevníky apod. Stejná možnost je nabízena i v období adaptace dítěte na začátku roku nebo během akcí, které škola pořádá. Přesto však Koťátková (2008) uvádí, že tyto možnosti ze strany rodičů nejsou využívány v takové míře, jak bylo předpokládáno. Možnou odpověď nám popsala Šmelová (in Svobodová, 2010), která zmiňuje rozdíly mezi dnešní mateřskou školou a tou, do které chodili rodiče dnešních dětí. Přístup i atmosféra byly zcela na jiné úrovni. Negativní vzpomínky rodičů na vlastní nepříjemný pobyt v mateřské škole v nich vyvolávají nedůvěru a snaží se chránit dítě před stejnými zkušenostmi. V takovém případě je velice důležitá komunikace s rodičem a jejich seznámení s chodem mateřské školy případně odpovědi na možné dotazy rodičů. Je důležité, aby rodiče viděli, že učiteli na dítěti záleží a spolupráce rodiny a školy je

důležité. Dalším důvodem, proč se rodiče nezapojují do chodu mateřské školy, mohou být nepříjemné pocity rodičů, že je jejich chování a přístup k dítěti pozorně sledován a ze strany školy negativně posuzován (Kotátková, 2014). Z tohoto důvodu je důležité z dlouhodobého hlediska pracovat s rodiči, komunikovat a budovat vzájemnou důvěru.

2. 2 Dítě předškolního věku

Kolaříková (2015) popisuje předškolní věk za období, ve kterém dítě hledá samo sebe, poznává svět, učí se převzít zodpovědnost za své činy a zvědavě se píše po nových informacích a zkušenostech. I přesto, že se můžeme setkat s různými definicemi dětského věku, jeho podstata je neměnná. *“Dítětem je jedinec nacházející se v určitém věkovém rozmezí, které lapidárně označíme jako dětský věk.”* (Helus, 2004, s. 87). Pro účely Úmluvy o právech dítěte se dítětem rozumí: *“...každá lidská bytost mladší osmnácti let,..”* (Sdělení č. 104/1991 Sb. Článek 1). V psychologickém pojetí se dítě odvíjí od věkového členění lidského života (Hartl & Hartlová, 2004 in Syslová a kol., 2019). Věkový vývoj člověka můžeme rozdělit na několik fází. V literatuře se setkáme hned s několika členěními od různých autorů. Například Vágnerová (2021) rozčlenila dětský věk na 7 fází: **1. prenatální období, 2. novorozenecké období, 3. kojenecké období, 4. batolecí věk, 5. předškolní období, 6. školní věk a 7. dospívání.** Dále pak Šmelová (2018, s. 31) zmiňuje E. H. Eriksona a jeho vývojová studia předškolního věku. ***“1. Základní důvěra proti základní nedůvěře, 2. Autonomie proti studu a pochybám, 3. Iniciativa proti vině, 4. Snaživost proti méněcennosti, 5. Identita proti Konfucius rolí, 6. Intimnost proti izolaci, 7. Generativita proti stagnaci, 8. Integrita já proti zoufalství”***

Mezi další důležité a velmi známé členění vývoje patří stádia rozumového vývoje dítěte podle Piageta. Předškolní věk spadá do stadia předoperačního období, tedy od 2 do 7 let. Předoperační období Piaget rozdělil na dvě podskupiny. První je období předpojmové a symbolické inteligence, ve kterém si dítě osvojuje řeč. Druhým je období názorného, intuitivního myšlení, kdy dítě dokáže myslet více v celostní pojmech a jeho myšlení je egocentrické, intuitivní a antropomorfní. (Šmelová, Prášilová, 2018)

Osobnost a vývoj dítěte ovlivňují faktory, které lze rozdělit na genotyp a fenotyp (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015). Genotyp jsou vlastnosti, které má dítě zděděné či vrozené. Fenotyp jsou naopak vlivy z prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a vlivy výchovy. Všechny tyto faktory by měli působit harmonicky, aby se osobnost dítěte mohla rozvíjet zdravě. Díky těmto vlivům je každý z nás jedinečnou osobností, a tudíž reagujeme na

podněty z okolí jiným způsobem. Stejně je tomu tak i u dětí. Aby mohlo dojít ke zdravému vývoji dítěte je zapotřebí uspokojovat jeho základní lidské potřeby. Při dlouhodobém neuspokojování těchto potřeb dochází k trvalým následkům. Matějček (in Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015) rozdělil potřeby dětí předškolního věku do pěti skupin. První potřebou je podnětné a proměnlivé prostředí. Druhou potřebou je nastavený řád, stálost a smysluplnost. Třetí je potřeba společenského uplatnění, během něhož dochází k uvědomění si vlastního já. A poslední je potřeba otevřené budoucnosti. Dlouhodobé neuspokojování potřeb způsobuje zejména u dětí předškolního věku projevy agrese.

2. 2. 1 Dítě s problémovým chováním v MŠ

Každá společnost má nastavené jakési normy, a to i v oblasti chování. Z tohoto důvodu se každý jedinec, který se od této normy jakýmkoli způsobem odchyluje, stává pro své okolí problémovým. Avšak jak lze správně určit, zda se jedná o poruchu chování či o problémové dítě? Michalová (2012) upozorňuje na velice tenkou hranici mezi normálním a abnormálním chováním. Problémové chování dítěte je signálem pro okolí, že je něco špatně. Je to reakce na stres, který se v životě dítěte děje a se kterým si samo neví rady. *“Děti týrané, zneužívané nebo zanedbávané v mnoha případech také vykazují nežádoucí chování. Je ovšem třeba zdůraznit, že se u nich nejedná o skutečnou poruchu chování, ale o snahu nějak na sebe upozornit, i když neuvědomělou.”* (Michalová, 2012, s. 17). Autorka doporučuje, sestavení několik otázek pro lepší porozumění chování dítěte. Nejdůležitější je zjistit, zda se chování objevuje pouze v přítomnosti jedné osoby, či u všech, neboť v případě, že s jedná o chování vyhraněné vůči jedné osobě, bude řešení této situace zcela jiné. V případě, že by šlo o poruchu chování, dělo by se tak nejméně 6 měsíců v kuse a všude, kde se dítě pohybuje (Michalová, 2012).

Sheedyová-Kurcinková (1998) poukazuje na pět vlastností, které se u problémového dítěte mohou objevit.

1. Emocionálnost – Můžeme se setkat s dvěma způsoby, jak dítě projevuje své emoce. Prvním způsobem je extrovertní projev, tedy dítě, které je hlučnější než ostatní, které se směje a křičí z plných plic, to, které se raduje i zuří nahlas. Na druhé straně jsou děti, které své emoce prožívají v tichosti a každý svůj krok pečlivě promýšlí. Ať už jsou jejich emoce zaměřeny dovnitř či ven, vždy jsou silné

2. Vytrvalost – Pokud problémové dítě něco zaujme, jsou schopné vydržet při této činnosti i několik hodin.

3. Citlivost – Problémové děti jsou citlivé na své okolí, na zvuky, pachy i změny nálad.

4. Vnímavost – Neboť si všimnou i té sebemenší věci, jsou občas označovány za neposlušné a nepozorné.

5. Přizpůsobivost – Tyto děti nemají rády změny a překvapení. Je pro ně těžké přizpůsobit se náhlým změnám.

Auger a Boucharlat (2005) zmiňují, že práci s problémovými dětmi lze naučit. Buď na základě svých několika letých zkušeností či možností dalšího vzdělávání. Toto vzdělávání se zaměřuje na lepší porozumění problémových dětí, na zlepšení jejich vzájemné komunikace a také jejich osobní pohled a představy o těchto dětech.

3. Dítě, rodina a psychická deprivace

Rodina hraje v životě dítěte velice důležitou roli, neboť dítě ovlivňuje a působí na něj již od samotného narození. První vztahy, lásku, pocit bezpečí a jistotu dítě zažívá již od útlého věku právě v prostředí své rodiny. V případě, že jsou potřeby dítěte zodpovědně uspokojovány, má nakročeno správným směrem do života.

“Člověk ji považuje za samozřejmou součást svého života.” (Pachl, 1983, s. 5). Dle Matějčka (1994) je rodina jednou z nejstarších sociálních skupin a jejím hlavním posláním je dítě chránit, starat se o ně, vychovávat a vzdělávat. Přesto, že se dítě v pozdějším věku setká i s dalšími sociálními institucemi, které se budou snažit jej vychovávat, vzdělávat a utvářet jeho osobnost, rodina má v tomto případě stále nezastupitelnou roli. Ovlivňuje dítě v prvních letech života, tedy v těch nejcitlivějších fázích. *“...je modelem mezilidských vztahů, který si dítě ponese dál do života a nímž bude poměřovat všechny vztahy další, do nichž samo vstoupí”* (Matějček, 1994, s. 16). Stejně tak Helus (2007) uvádí, z pohledu sociologie, rodinu jako prvotní prostředí, ve kterém probíhá socializace dítěte. Dochází v ní k prvním sociálním kontaktům a vytváří pro dítě bezpečné prostředí, kde jsou všichni členové oporou pro jeho rozvoj. Díky těmto faktorům si dítě buduje jak vztah k sobě samému, tak i k ostatním. Musilová (in Šmelová, Prášilová, 2018, s. 75) považuje rodinu *“za nejdůležitější a nezastupitelný činitel socializace dítěte.”*

Matějček rozlišuje dva typy rodin. Prvním typem je rodina nukleární, do které patří otec, matka a děti. Matka dítě přijímá se všemi jeho klady i zápory. Její láska by měla být bezpodmínečná, dítě by mělo cítit lásku, jistotu a bezpečí v jejich vzájemném vztahu. Matka je pro své dítě příkladem, který si odnáší do dospělého života. Dívky se podobají svým matkám v chování a chlapci si hledají budoucí partnerky podle určitých podobností. Podle Špaňhelové (2010) to první, co by otec měl dát dítěti, je čas. Přece jen netráví s ním tolik času jako matka, která je s ním v prvních letech života téměř neustále. Proto by otec měl věnovat dítěti své volné chvíle pro společnou hru. Stejně jako u matky i otec se stává dítěti příkladem pro své chování. Neméně důležitá je i komunikace. Otec se dokáže s dítětem bavit o jiných věcech, než které probírá s matkou. Dítě by mezi oběma rodiči mělo cítit vzájemnou lásku a respekt. Vnímá, jak se k sobě rodiče chovají, vidí, že se políbí na přivítanou, zda si jsou oporou a jestli sdílejí stejný názor na výchovu. Nejenže jsou rodiče pro dítě příkladem každý jako samostatná osoba, ale také mu dávají

vzor pro své chování ve vzájemném vztahu. Děti vnímají mnohem víc, než si někteří rodiče myslí. Slyší jejich vzájemné rozhovory či rozpory, ikdyž si hraje vedle v pokoji, nebo když se rodiče domnívají, že dítě spí (Špaňhelová, 2010). Podle Jedličkay (2017) je matka pro dítě vzorem něhy a lásky a otec socializačním vzorem. Ve vztahu k otci Jedlička zmiňuje kastracní komplex, který je důležitý při vývoji chlapce, jež může svého otce brát jako konkurenci nebo naopak jako budoucí vzor svého chování. Vše záleží na přístupu a stylu výchovy otce. V případě, že bude chlapce zesměšňovat a poukazovat pouze na jeho nedostatky, jeho důvěra v sebe sama bude poškozena. Druhým typem rodiny je podle Matějčka (1994) rodina širší, tedy babička, dědeček, tety, strýce, sestřenice, bratrance apod. Mnoho rodičů si neuvědomuje, jak veliký vliv na dítě mají, ať už se jedná o chování, o výsledky ve vzdělávání či navazování vztahů s vrstevníky. Často je zapotřebí připomenou rodičům jejich zodpovědnost a v jaké míře ovlivňují jeho formování osobnosti. Michalová (2012) uvádí, že v naší populaci tvoří úplné rodiny pouze třetinu všech rodin, zbytek jsou rodiny neúplné, tedy lidé, kteří žijí sami nebo s dítětem.

3. 1 Rodina a její funkce

Helus (2007) vymezuje deset základních funkcí rodiny, které hrají zásadní roli v rozvoji dítěte, a které dohromady popisují funkční rodinu. První funkcí rodiny je uspokojování primárních potřeb dítěte. Tedy poskytování jídla, pití, pohybu, vytvoření pro dítě bezpečného a současně podnětného prostředí, kde bude cítit lásku. Další funkcí je uspokojení organické přináležitosti dítěte. Tuto funkci Helus popisuje jako potřebu mít domov, do kterého dítě patří. *“V duchu této rané potřeby přináležitosti se dítě s plnou důvěřivostí doslova i v přeneseném významu vkládá do náruče rodičů, do jejich péče, do dění, kteří v rodině probíhá.”* (Helus, 2007, s. 150). Neboť se dítě neustále rozvíjí a potřebuje k tomu vhodný prostor, měla by rodina být schopna dítěti poskytnout svůj akční prostor. Tedy prostor, kde se dítě může realizovat, projevovat a kde je hlavním aktérem. Čím je dítě strašší, tím více jej rodiče zapojují do chodu domácnosti a seznamují ho s cennými věcmi, které mají pro jejich rodinu hlubší význam. Matka i otec jsou pro dítě vzorem vším co dělají. Jak se chovají k sobě i jak se chovají k dítěti samotnému. V rámci napodobování můžeme vzory chování rodičů sledovat i u dítěte. Sedmou funkcí rodiny je učit dítě ohleduplnosti, zodpovědnosti a úcty. Nejlépe se tyto vlastnosti upevňují prostřednictvím zapojení dítěte do rodinného kolektivu. Což také souvisí i s navazování

mezigeneračních vztahů. Předposlední funkcí je seznámení dítěte s širším okolím, se společností a světem, ve kterém žijeme. Pokud je rodina spolehlivým zázemím pro dítě, bude beze strachu vstupovat do širšího světa. Poslední funkcí rodiny je vytvořit, nejen pro dítě, ale i pro rodiče, bezpečné prostředí kde se každý může svěřit, může požádat o radu a pomoc.

Machová (1974) uvádí pouze čtyři funkce rodiny a jako hlavní funkci rodiny vymezila bezpochyby uspokojování potřeb a zájmu všech členů. Další zmiňované funkce jsou:

1. **Funkce ekonomická** – finanční zabezpečení rodiny
2. **Funkce výchovná** – vychovávat děti, připravit je na život ve společnosti
3. **Funkce biologická** – milostný vztah rodičů a přirozená touha rozmnožování
4. **Funkce emocionální** – mezi manžely, mezi rodiče a dětmi, mezi sourozenci, rodiče by měli emocionálně zabezpečit dítě, *“sdílet s ním pocity, pomáhat mu je vyjadřovat, dávat je najevo a mluvit o nich i ze strany rodičovské. Dítě zahrnou lásko.”* (Špaňhelová, 2010).

Přesto, že všechny zmíněné funkce nám přijdou samozřejmostí, v reálném životě se v rodině objevují problémy, které její funkčnost narušují. Proto Helus (2007) vymezil pět kategorií rodin, dle jejich funkčnosti ve vztahu k dítěti.

1. ***Rodiny stabilizovaně funkční.*** Sem řadí rodiny, které splňují všechny zmíněné funkce bez jakýchkoli větších obtíží.
2. ***Funkční rodiny s přechodným, více či méně vážnými problémy.*** U těchto rodin se čas od času objeví problémy, které se však společně snaží řešit, a které následně pomáhají k upevnění jejich vzájemným vztahům.
3. ***Rodiny problémové.*** Zde se setkáváme s rodinami na pokraji rozpadu. I přesto, že se vyskytnuté problémy snaží řešit, ve většině případů k jejich nápravě dojde pouze dočasně a situace dospěje k rozchodu či rozvodu.
4. ***Rodiny dysfunkční.*** V takovémto případě jsou funkce rodiny zcela narušeny a úsilí samotné rodiny již nestačí. Je zapotřebí obrátit se na vnější instituce, neboť dochází k ohrožení zdraví a vývoji dítěte. Ve většině případů bohužel nedochází ani po zásahu vnějších institucí ke změně, jelikož se rodina potýká např. s alkoholismem.
5. ***Rodiny afunkční.*** Sem spadají rodiny, kde panuje nezájem o samotné dítě, jež může vyústit až k nenávisti. V tomto případě je zapotřebí řešení ponechat soudu,

který ve většině případů přistoupí ke zbavení rodičovských práv a dojde tak k umístění dítěte do dětských domovů. (Helus, 2007)

3. 1. 1 Nejčastěji typy problémově zatížených rodin

Helus (2007) dále specifikuje 9 typů rodin, se kterými se učitel běžně setká během svého profesního působení v mateřské škole. Proto je důležitá znát jejich specifika a následně být schopný stát se oporou jak pro dítě samotné, tak i pro rodiče, kteří se vyskytnou v nelehké životní situaci.

Nezralá rodina

Bohužel už není výjimkou, že se mladí lidé stávají rodiči, aniž by si byli vědomi zodpovědnosti, kterou to s sebou přináší. Ve většině případů je jejich rodičovství překvapením a doprovází ho nepříjemné pocity. Mnohdy je dítě nechtěné a považováno za příliš velký závazek, na který nebyli připraveni. Můžeme se setkat s nezralostí rodičů v oblasti životních hodnot. Nemají ujasněné, co od života očekávají nebo kam směřují. Jsou zvyklí na péči ostatních lidí, a proto je pro ně velmi obtížně starat se o sebe a ještě dítě. To také souvisí s málem zkušeností, které mají, a tudíž nedokáží předvídat možné následky, které mohou nastat, jestliže situaci budou zlehčovat. Stejný názor má Michalová (2012), která uvádí, že dítě narozené do nezralé rodiny strádá v oblasti bezpečí a jistoty, což se následně odráží v nedůvěře ke svému okolí a v navazování vztahů s vrstevníky.

Přetížená rodina

Helus (2007) zmiňuje, že i rodiče, kteří se na dítě těší a jsou ve všech ohledech dostatečně vyzrálí, se mohou potýkat s problémy. V tomto případě jde zejména o přetíženost buď jednoho z rodičů, nebo obou. To se může následně projevat v jejich komunikaci, kde se začnou vyskytovat konflikty. Přetíženost rodiny může být způsobena také vážnou nemocí jednoho člena a s tím spojeným psychickým nátlakem a stresem. Psychická zátěž souvisí také s úmrtím v rodině, popřípadě problémy s rozvodem a v neposlední řadě také zklamání jako důsledek vysokých nároků, které rodiče na dítě kladou a ono je následně není schopno naplnit. Michalová (2012) dále uvádí, že po odeznění náhlých problémů se vše vrátí do normálu a dítě se postupně srovnává.

Ambiciózní rodina

U této rodiny se na první pohled může zdát, že je takměř bezproblémová. Dítěti poskytují vhodné podmínky pro rozvoj a jsou dobře vedeni a podporováni ve vzdělávání. Avšak tyto děti často strádají v uspokojování základních potřeb, jako láska, pocit jistoty a bezpečí. Rodiče jsou velmi cílevědomí a kariéra je pro ně v mnoha případech přednější. *“Tito rodiče často velkoryse své děti obdarovávají a dokonce argumentují, že se vlastně svým snažením obětují, aby jim mohli dát to nejlepší.” (Helus, 2007, s. 156).*

Perfekcionista rodina

V tomto případě jde o rodiče, kteří kladou velmi vysoké nároky na výsledky dítěte. Jsou pod neustálým tlakem, být lepší než ostatní a prokazovat perfektní výsledky ve všem co dítě dělá. Rodiče však neberou v úvahu předpoklady dítěte, jaké má schopnosti, dovednosti, zájmy a zda je jejich nároky vůbec schopno splnit. To vede u dítěte k nepřetržitému nátlaku a stresu, neboť samo pocítuje své slabé stránky, a proto musí vynaložit extrémní úsilí, aby uspokojil své okolí. K tomuto typu rodiny uvádí Musilová (in Šmelová, Prášilová, 2018) několik potíží, které můžeme u dítěte sledovat. Z psychických potíží je to úzkost, strach a uzavřenost, z tělesných pak poruchy spánku, bolesti břicha i hlavy. Potíže se však mohou vyskytovat i v sociální rovině, a to ve vztahu ke svým vrstevníkům či jiným autoritám.

Autoritářská rodina

U rodiny autoritářské se setkáváme s příkazy a zákazy. Zájmy a názory dítěte nejsou ve většině případů brány jakkoli v potaz, čímž jsou potlačovány jeho potřeby samostatnosti v rozhodování a zodpovědnosti za vlastní činy. Jak zmiňuje Helus (2007) rodiče často požadují slepou poslušnost. Tento typ rodin využívá tresty jak psychického rázu tak i fyzické. Dítě tedy není vedeno k uvědomění si následků svých činů ani k pochopení, proč rodiče daná pravidla požadují. V mnoha případech je autoritářský typ pouze jeden z rodičů a častěji jim bývá otec. Děti se s tímto stresem mohou vyrovnávat prostřednictvím vlastní agrese k vrstevníkům nebo se naopak až příliš vyhýbají kolektivu.

Rozmazlující rodina

Rodiče, kteří rozmazlují své dítě mu vždy vyhoví, ať už právem či neprávem. Dítě je středem pozornosti a cokoli si žádá, se mu také dostane. Můžeme se setkat s rodiči, kteří své dítě budou bránit za každé situace, kdy nebylo vyhověno jeho požadavku. To

často vede k rozporům mezi řidiči a učiteli. Druhou stránku tvoří rodiče soucítící. Ve všem a všech vidím nepřátelé a tím narušují vytvoření pozitivního vztahu ke světu. Děti jsou v této rodině autoritou a rodiče jen polní požadavky. (Helus, 2007)

Rodina nadměrně liberální

Typický pro tento typ rodiny je chybějící řád a nastavená pravidla pro dítě. Panuje zde naprostá volnost dítěte, které neví jak s ní vynaložit. *“Nepřivyká principům, kterými je třeba se řídit, a podléhá nekvalitním, případně i vysloveně nebezpečným sklonům: lenosti, pochybným zábavám, asociálnímu sdružování, egoizmu a sobectví.”* (Helus, 2007, s. 159). Kolaříková (2015) uvádí, že přesto, že tato výchova podporuje rozvoj fantazie, kreativity a možné samostatnosti, tak nezastavení jasných pravidel a řádu vede následně k problémům v institucích, které dítě navštěvuje.

Odkládající rodina

V tomto případě jde rodiče, jež dítě odkládají kdykoli se naskytne příležitost. Nejdříve se jedná pouze o prarodiče, ale později už dítě předávají i ostatním členům rodiny nebo dokonce i svým sousedům a kamarádům. Dítě nemá v tomto případě možnost vytvořit si citový vztah ani k rodičům ani ke svým věcem či domovu, ve kterém vyrůstá. V mnoha případech se dítě může cítit nechtěně, že nikam nepatří.

Disociovaná rodina

Posledním typem, který Helus (2007) uvádí, je rodina disociovaná. Zde dochází k narušení vztahů vnějších či vnitřních. Pokud se jedná o vztahy vnější, rodina je izolovaná od jakýchkoli sociálních kontaktů. Nevídá se s jinými rodinami, s přáteli, nenavštěvuje žádné instituce ani společenské akce. Rodina je ve všech směrech uzavřená. Důvodem může být buď nedůvěra v okolní svět nebo lhostejnost o dění v jejich okolí. Jestliže jsou narušeny vztahy vnitřní, jde o konflikty mezi členy rodiny. Stejně jako u vztahů vnějších, může docházet k lhostejnosti mezi jednotlivými členy, kteří spolu netráví čas a sobě navzájem se straní. Narušené však mohou být i konflikty, které rodině vznikají a způsobují tak neustálé napětí.

Dítě z neúplné rodiny

Díky stoupajícímu počtu rozvodů, narůstá také počet neúplných rodin, tedy rodin, ve které chybí přítomnost otce či matky, ať už důvodu zmíněného rozvodu či úmrtí. V

takovém případě nastává problém s uspokojením základních rodinných funkcí. Jelikož je rodič sám na celý chod domácnosti, vyskytují se v těchto rodinách převážně ekonomické problémy. *“Rodič pak musí vynaložit zvýšené výdělečné úsilí, chce-li tento nedostatek kompenzovat. To jej pak ochuzuje o volný čas, zvyšuje jeho nejistotu a neklid, který sám o sobě vzniká i osamělostí”* (Pachl, 1983, s. 54,55).

Abychom mohli dítěti poskytnout případnou pomoc, je zapotřebí znát základní specifika jednotlivých typů rodin a dokázat jejich působení rozeznat i v praxi. Podle Heluse (2007) bychom jako pedagogové měli brát neustále v potaz rodinné zázemí, z kterého dítě přichází, neboť nemůžeme dítěti zcela porozumět, aniž bychom znali klima, nároky a požadavky rodiny.

3. 2 Výchova v rodině

“To, že se člověk stane rodičem, z něho nedělá odborníka na výchovu.”
(Svobodová, 2010, s. 64)

Lidé mají rozdílné představy o výchovy a vedení svých dětí. Nejde o proces jednostranný, kdy dospělý vychovává a dítě pouze přijímá veškeré nároky, které jsou na něj kladeny. Někdo výchovu bere jako ovládnutí dítěte, rodič poroučí a dítě pouze plní rozkazy. Všechny tyto přístupy jsou nesprávné. Přesto, že si to neuvědomujeme výchova probíhá oboustranně. Stejně jako dítě reaguje na rodiče, tak i rodič je ovlivňován chováním dítěte (Matějček, 1994). Rodiče při výchově vychází ze svých vlastních zkušeností, které získali během života i během vlastního dětství (Špaňhelová, 2010). Stejný názor má také Musilová (in Šmelová, Prášilová, 2018), která uvádí, že osobnost, vzdělání, zkušenosti a temperament rodiče se odráží i do jeho stylu výchovy. Díky dědičnosti si člověk některé vlohy přináší do života již při narození. Některé jsou obecné a jiné jsou pro naši osobu zcela individuální. Proto je důležité respektovat jedinečnost každého dítěte a tomu i přizpůsobit naši výchovu. Šmelová (in Svobodová, 2010, s. 41) definuje výchovu jako *“... proces záměrného a soustavného formování osobnosti, usměrňování jejího duševního a do určité míry i tělesného růstu...”*

Podle J. Pelikána (1995) je individuální vývoj jedince dán prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Toto prostředí dělí na tři skupiny – makroklima, mezoklima a mikroklima, které bývá tím nejdůležitějším. Do mikroklimatu spadá rodina, vrstevníci dítěte, třída v

mateřské škole, kam dítě dochází apod. *“Osobnost člověka se tedy vytváří na bázi genetických dispozic v procesu interakce s okolním prostředím”* (Pelikán, 1995, s. 33). Dále pak J. Pelikán uvádí formy, kterými probíhá utváření osobnosti, a to na třech rovinách. První formou, jež zmiňuje je spontánní učení, dále pak situačně cílené utváření, které popisuje jako záměrné působení na jedince s cílem změnit či ovlivnit jeho dosavadní chování. A třetí formou je cílevědomé a systematické utváření osobnosti, které si klade za cíl změnit postoje v osobnosti člověka z hlediska trvalejších změn (Pelikán, 1995).

3. 2. 1 Způsoby výchovy

Výchova dítěte neprobíhá jen v rodině, avšak právě tam má na dítě největší vliv. Rodiče si stanoví výchovné cíle, podle kterých následně volí výchovné prostředky a metody, kterými jich chtějí dosáhnout. Na dítě jsou kladeny různé požadavky, jsou průběžně kontrolovány jeho výkony, a na základě úspěchu se dostávají jak pochvaly, tak i tresty. Musíme však podotknout, že každé dítě je jiné, a proto co platí na jednoho, nemusí platit na druhého. Způsob výchovy zahrnuje celkovou komunikaci mezi rodičem a dítětem. Dle mnoha výzkumů lze říci, že tresty byly jedním z nejvíce využívaným způsobem výchovy. Tresty máme buď fyzické či psychické a je velmi důležité rozlišovat jejich účinky. *“..fyzické tresty dříve nebo později vedou k nežádoucím formám chování dítěte”* (Čáp, 1996, s. 138). Tresty velmi narušují emocionální vztah mezi dítětem a rodičem, vede k nízkému sebehodnocení dítěte a k následnému agresivnímu chování samotného dítěte, které si vybíjí převážně na slabších jedincích. Tresty psychické mívají trvalejší následky a vedou k velmi úzkostnému, nejistému svědomí jedince. Může se objevovat i neuroticismus.

Biddulph (2008) uvádí tři nejčastější přístupy rodičů k výchově: agresivní, pasivní a asertivní. Agresivní rodič využívá ve výchově hlavně trestů, křiku a ponižování. Jeho hněv je neustálý, i přesto, že ve většině případů za něj nemůže chování dítěte. Rodič je rozzlobený na sebe, na práci nebo na jinou situaci a své napětí si uvolňuje na dítěti. Některé děti si na tento přístup po čase zvyknou a berou jej jako projev lásky rodičů, kteří o ně mají aspoň takovým zájem, že po nich křičí. Naopak jsou děti, které se na základě takového přístupu stáhnou do sebe a jsou velice ustrašené. V této výchově rodiče sice vidí jakousi poslušnost ze strany dítěte, ale ta je bohužel založena pouze na strachu. Opak jsou rodiče pasivní. Ti dětem ustupují, chtějí za každou cenu zabránit hádce a dítě tak nad nimi získává jakousi moc. Bohužel u těchto rodičů ve většině případů dojde k postupnému nahromadění stresu a přihlížejícího hněvu, který jednoho dne přeteče. Tito rodiče

způsobují dětem větší stres svými výkyvy než rodiče agresivní. Za nevhodnější přístup považuje autor právě rodiče asertivní. Jejich výchova je jednoznačná, jasná a pro děti srozumitelná. Každý v rodině zná nastavená pravidla a jejich následky za porušení, ví, co může a co ne, respektuje slovo rodiče a jsou si jisti jejich láskou a tím, že nebudou ponižováni.

Způsob výchovy je ovlivňován několika faktory. Čáp (1996, s. 168) zmiňuje tři skupiny podmínek.

“1) osobní vlastnosti a zkušenosti vychovávajícího,

2) vlastnosti a zkušenosti vychovávaných dětí, jejich chování a působení na dospělé, kteří se snaží je vychovávat,

3) společenskohistorické podmínky od ekonomických a kulturních až po výchovné tradice země, rodiny, školy, atd”

Jeden z dalších faktorů je vlastní zkušenost vychovávajícího. V první případ se můžeme setkat s rodiči, kteří berou výchovu, jež sami zažily jako jedinou správnou a tím podporují setrvačnost ve způsobu výchovy po celé generace, i přesto, že výchova není zcela “správná”. Stejnou myšlenku uvádí i Šmelová (2010, in Svobodová, 2010) a to, že rodiče dělají nejvíce chyb právě na základě svých zkušeností, neboť neznají jinou cestu. V druhém případě dochází k naprosto opačnému způsobu výchovy, než dospělí sami zakusily jako malé děti. Berou svého vychovávajícího jako nežádoucí model, kterému se chtějí vyvarovat (Čáp, 1996). Několik způsobů výchovy, které popisuje Musilová (in Šmelová, Prášilová, 2018) si zde uvedeme.

Demokratická výchova

Tento typ výchovy uvádí Musilová (2018, in Šmelová, Prášilová, 2018) na prvním místě. V těchto rodinách jsou nastavena jasná pravidla, které děti chápou a ví proč je potřeba je dodržovat. V případě, že dítě udělá chybu, nepřichází ze strany rodičů trest, nýbrž vysvětlení a následná náprava. Děti jsou podporovány ve své zvědavosti a jsou respektovány jejich individuální zvláštnosti. Rodiče nekladou na dítě příliš vysoké nároky, které by mu mohli způsobit nepřiměřený stres. Dítě je vedené k samostatnosti a odpovědnosti za své činy.

Autoritativní výchova

Opakem k demokratické výchově je výchova autoritativní, která po dítěti požaduje poslušnost a podřízení se dospělému (Musilová in Šmelová, Prášilová, 2018).

Jak zmiňuje Ladislav Pachtl ve své knize Malá abeceda rodiny (1983), autorita je v určitém smyslu pro dítě důležitá. V období, kdy je dítě nezletilé a nemá dostatek vlastních zkušeností je třeba, aby se podřizovalo. Autorita formální, tedy ta, jež je dána rodičovskou funkcí, uspokojuje potřebu jistoty a bezpečí, které dítě v předškolním věku potřebuje. Avšak v případě, kdy převažuje síla, trest a moc, tím méně dochází k rozvoji dítěte. *“Autoritu je nutné přísně odlišovat od autoritářství. Kdo se chová autoritářsky (jen vládne, trestá, kárá, poroučí, zlobí se a bije), nejedná z hlediska rodičovských práv a povinností, nepostupuje z hlediska potřeb rozvoje dítěte, nýbrž pod diktátem vlastních nezvládnutelných rysů osobnosti, nejčastěji pod tlakem vlastní nejistoty, obav ze ztráty prestiže, z touhy vlastnit a ovládat.”* (Pachtl, 1983, s. 22). Rodiče jsou velice přísní, převážně trestají, dítěti přikazují a nevysvětlují. Toto chování může mít za následek nízké sebehodnocení dítěte, jeho nesamostatnost a možné projevy agrese (Musilová in Šmelová, Prášilová, 2018). Kolaříková (2015) dále zmiňuje, že tento přístup k výchově je rizikový i z dlouhodobého hlediska, kdy dítěti není dovoleno vyjadřovat své vlastní názory a pocity, a to následně vede k problematickému chování.

Rozmazlující výchova

Tento styl výchovy se objevuje převážně u rodiny liberální. Dítě má naprostou volnost, nemusí plnit žádné požadavky a povinnosti, vše za něj dělají rodiče. Jak uvádí Musilová (2018, in Šmelová, Prášilová, 2018, s. 85) *“Stručná charakteristika: dítě vše může a nic nemusí.”*

Znát způsob výchovy, kterým je dítě vychovááno je stejně důležité, jako znát zázemí a typ rodiny, ze které dítě přichází. Bude snažší zjistit, jak dítě lépe motivovat či jak eliminovat jeho nežádoucí projevy v prostředí mateřské školy. Stejně tak budeme schopni lépe poradit rodičům, jak nastolit stejná pravidla v rodině i v mateřské škole, či jak se vyvarovat nevhodnému využívání výchovných prostředků.

3. 2. 2 Formy náhradní rodinné péče

*“Náhradní rodinná péče je forma péče o děti, kdy je dítě vychovááno, náhradními rodiči v prostředí, které se nejvíce podobá životu v přirozené rodině. Má nahrazovat prostředí **přirozené rodiny**”* (Pugnerová, Kvintová, 2016, s. 78). Důvodů proč dítě nemůže vyrůstat ve své vlastní rodině je mnoho. Ať už jde o důvody, které nejdou ovlivnit, jako smrt obou rodičů, nemoc, či jinak závažné problémy, je i řada rodičů, které se o narozené dítě starat nechtějí. *“Příroda totiž není neomylná - a všude,*

kde je funkce, může se objevit i dysfunkce, čili porucha” (Matějček, 1994, s. 22). V neposlední řadě jsou tu rodiny, které se o dítě starají takovým způsobem, že jejich jediná naděje je odebrání od rodičů. V takovém případě se nám následně nabízí několik způsobů, jak dítě vychovávat v prostředí rodiny náhradní.

Adopce

První možností je adopce, kdy dítě dostane nové jméno a nabývá všech práv a povinností (Matějček, 1994). Tato cesta je považována za nejlepší formu náhradní rodinné péče. Nejčastěji se jedná o bezdětné páry, kterým se nedaří počít dítě přirozenou cestou nebo o své dítě přišly a další početí není ze zdravotních důvodů již možné. Samotná adopce bývá vyřízena během 3-5 let (Pugnerová, Kvintová, 2016).

Pěstounská péče

Druhou možností je pěstounská péče. U tohoto způsobu se jedná o děti staršího věku, o které se jejich vlastní rodina nějakým způsobem zajímá (Pugnerová, Kvintová, 2016). Dítěti zůstává jeho původní jméno a rodina, která jej vychovává, dostává příspěvky na výchovu. Kontakt dítěte s jeho vlastními rodiči je omezen na minimum, avšak rodiče neztrácejí všechna práva a povinnosti vůči dítěti (Matějček, 1994).

Dětský domov

Třetí možností jsou dětské domovy. Do dětských domovů jsou umístovány děti od 3 do 18 let věku. Nahrazují rodinnou výchovu do doby, než rozhodne soud o dalším postupu či umístění dítěte. V České republice žije 1% dětí, které nemohou vyrůstat ve vlastních rodinách (Pugnerová, Kvintová, 2016).

3. 2. 3 Výchovné prostředky

Tresty

Trestání dětí je i v dnešní moderní době stále dost rozšířený výchovný prostředek. Ať už jde o tresty fyzické - bití, plácnutí po zadku, facka nebo tresty psychické - ponižování, zesměšňování či dokazování své nadřazenosti. Ale má skutečně takové výsledky, jak si většina lidí myslí? Opravdu eliminuje nežádoucí chování? A. Kohn (2019) vysvětluje jaké důsledky má trestání dětí na jejich budoucí chování a na to, jak vnímají své vlastní rodiče. Neboť trestat děti, je dle jeho slov pouze *“postarat se o to, aby se jim stalo něco nepříjemného - nebo zabránit, aby zažily něco příjemného. Trestající je donutí trpět, jinými slovy, dá jim lekci.”* (Kohn, 2019, s. 70). Na základě několika studií došel auto k závěru, že tresty jsou neúčinné a do budoucna škodlivé, neboť vedou ještě k

větší agresivitě dítěte. Podobnou myšlenku zmiňuje také V. Mertin (2013), který poukazuje na nefunkčnost tradičního trestání z pohledu rozvoje dítěte. Na druhou stranu však zdůrazňuje, že ne každé dítě, které bylo v dětství trestáno má do budoucna následky či jiné psychické problémy. Říčan uvádí, že tresty z výchovy nelze zcela eliminovat, avšak je důležité využívat tresty vhodným způsobem a ve správnou chvíli. *“Zbytečným a nevhodným trestáním vznikají ve výchově obrovské, někdy těžko napravitelné škody.”* (Říčan, 2013, s. 30).

Dle Kohna (2019) učíme děti na základě jejich trestání nevhodného vzorce a to, že bitím či jiným negativním způsobem lze dosáhnout svého a je to vhodný způsob, jak řešit problémy. Nemluvě o pocitech zklamání, které dítě při každém trestu zažívá a narušení důvěry s rodičem. Rodič je ten, kdo má dítě chránit, zajistit mu bezpečí a jistotu. *“..je sice nepříjemný, nenapovídá však cestu ke zlepšení, nezlepšuje mezilidské vztahy.”* (Mertin, 2013, s. 24). Stejný názor zmiňuje také Vaníčková (2004), neboť dítě, které se chce vyhnout trestu, začne lhát a to následně narušuje důvěrný vztah mezi dítětem a rodičem. Stejný názor můžeme vidět také u Wyckoffa a Unellové, kteří uvádějí, že po čase se z dítěte stává naprostý expert na vyhýbání se trestu, což vede ke lhaní a přetvařování. Důležitou myšlenku, kterou autoři uvádí je hierarchie morálky od Lawrence Kohlberga. Na nejnižším stupni této stupnice se nachází *“dodržování pravidel z důvodu vyhýbání se trestu”* a na nejvyšším naopak *“dodržování pravidel, protože jsou správná a dobrá”* (Wyckoff, Unellová, 2004, s. 15). V případě, že dojde k trestání dítěte plácnutím či jiným fyzickým způsobem, jejich morální vývoj udržujeme na nejnižším stupni.

Podle Kohna (2019) je největším problémem stále přetrvávající myšlenka, že dítě musí zažít něco nepříjemného, aby se v budoucnu zachovalo jinak. Nejde však o to nahradit tresty fyzické za jiný způsob, ale o to tresty vůbec nevyužívat. A. Kohn nastínil několik důvod, proč tresty nefungují.

Tresty dohání lidi k zuřivosti - dítě, které je trestané, zažívá naprostou bezmocnost *“Ti, kteří jsou oběťmi násilí, se nakonec sami mohou stát násilníky.”* (Kohn, 2019, s. 74))

Používání moci se stává vzorec - jak již bylo zmíněno výše, děti si na základě našeho trestání berou nevhodný vzorec a učí se tak, že využíváním své síly či nadřazenosti lze dosáhnout svého či vyřešit vzniklý problém.

Nakonec ztrácí trest svou účinnost - po čase na dítě tresty přestanou fungovat a děti na výhrůžky přestanou reagovat

Trest narušuje naše vztahy s dětmi - rodiče mají být pro děti oporou, mají pro ně vytvořit bezpečné místo plné lásky a jistoty, a když takový rodič, ve kterém dítě vidí svou největší

oporu, jej začne trestat a ponižovat, tak je dítě zmatené a cítí se méněcenné a tudíž se narušuje i jejich vzájemná důvěra. Dítě nechápe, proč někdo, kdo ho má rád a koho i oni milují jim chce působit bolest a utrpení.

Podle obou autorů můžeme říci, že trestání dětí je pouze selhání rodiče a jeho neschopnost nalézt jiné řešení. Rodiče přijdou unavení z práce či mají jiné starosti a v případě, že dítě učiní i banální prohřešek, je potrestáno z důvodu nahromaděných negativních emocí dospělého. Wyckoff a Unellová (2004) uvádějí, že křik a plácnutí jsou naprosto kontraproduktivní výchovné prostředky, neboť tak nikdy dítě nenaučíme vhodném chování. Jediné co se dítě z tohoto přístupu rodičů učí je:

- *jak křičet.*
- *Jak udeřit.*
- *Jak se přetvařovat.*
- *Jak se bát.*
- *Jak se stydět.*
- *Jak si vyvíjet zlost na druhých.*

(Wyckoff, Unellová, 2004, s. 15)

Říčan (2013) i přesto, že tresty nepovažuje za vhodný výchovný prostředek, nebere jejich úplné vyloučení z výchovy za možné. Jako důležité zmiňuje spíše jak a kdy tresty vhodně využívat. Stanovil 12 pravidel trestání, my si zde zmíníme pouze některé. První pravidlo, které uvádí je jasnost, konkrétnost a srozumitelnost trestu. Dítě musí vědět za co a proč je trestáno. Pokud trest nastane bez vysvětlení, dítě neví co udělalo špatně a s největší pravděpodobností se jeho nežádoucí chování bude opakovat. Druhým bodem jsou jasně daná pravidla. Ty by se společně s dítětem měli stanovit předem, aby bylo zcela jasné, co je od něj požadováno a jaký trest nastane po porušení stanovených pravidel. Třetí pravidlo, na které bychom si měli dávat pozor je spravedlivost. Pokud dítěti uložíme trest za činnost, kterou nezvládlo, musíme si být jisti, že na základě svých schopností a dovedností na něj stačilo. Jako další Říčan zdůrazňuje správné načasování. Trest by měl přicházet ihned po nežádoucím chování, bez jakéhokoli odkladu. Neboť dítě si po delší době už nebude pamatovat, za co je trestáno. Měla by být brána v potaz také individualita dítěte. To, co platí na jednoho, nemusí platit na druhého. Je potřeba dobře znát dítě a vědět, jestli je více či méně citlivější a zda např. zvýšení hlasu jako trest postačí. Poslední důležité pravidlo, které bych zmínila, je dokázat respektovat věkové zvláštnosti dítěte.

Důsledky dlouhodobého tělesného trestání

Využívání tělesných trestů zvyšuje riziko pro nevhodný až nebezpečný rozvoj osobnosti dítěte. Podle Vaníčkové (2004) dochází u dětí, které jsou dlouhodobě a hrubě tělesně trestány, k opožděnému vývoji. Důsledkem takového přístupu mohou být také problémy v navazování sociálních vztahů a v prožívání emocí k druhým lidem. Děti, jež byly v útlém věku pravidelně tělesně trestány prožívají pocity viny, sebeobviňování a potýkají se s nízkým sebevědomím a sebeúctou. Všechny tyto reakce definuje Vaníčková jako traumatogenní dynamiku. *“Důsledky traumatogenní dynamiky mohou mít dlouhodobý dopad na formování jednotlivých složek osobnosti a na vytváření vztahů a vlastností. Tvoří matici působivého příběhu sebe sama a ostatních, a to prostřednictvím opakovaného přehrávání původního zážitku, a stávají se pevnou součástí osobnosti, vzpomínek, vnímání a chování.”* (Vaníčková, 2004, s. 78). To vše ovlivňuje například i budoucí výběr partnera nebo postoj k výchově vlastních dětí.

A. Millerová (in Vaníčková, 2004, s. 79) vypsala několik důvodů proč je dlouhodobé využívání tělesných trestů rizikem:

- učí násilí,
- ničí jistotu pocitu bezvýhradné lásky, bezpečí a přijetí,
- je příčinou úzkosti v očekávání dalšího útoku,
- v dítěti vyvolává zlobu, vztek a hněv, které spouští touhu po pomstě,
- programuje dítě k akceptaci nelogických argumentů,
- snižuje citlivost a soucit,
- učí dítě, že si nezasluhuje respekt,
- učí dítě, že k dobru se dopracuje trestem,
- učí dítě, že trápení se ignoruje,
- učí dítě, že trest a násilí jsou projevy lásky,
- učí dítě k popírání pocitů

Následky se však neprojeví ihned, nýbrž po čase, kdy dojde v životě jedince k určité situaci, která odhalí skrytá traumata z dětství. Ty největší a nejzávažnější důsledky můžeme sledovat v emoční projevu a také v přenosu násilí mezi generacemi. Jedinci, kteří byli v dětském věku tělesně trestáni, si tento vzorec nesou do své dospělosti, a tudíž i do své budoucí pozice rodiče, neboť tím získávají svoji moc a nadřazenost. Vaníčková uvedla několik závěrů z výzkumu, které nepodporují tělesné tresty. Zde uvedu pouze tři, které souvisí s výše uvedenými informacemi.

“Děti, které jsou tělesně trestané, častěji mají sociálněpatologické chování. (Kazdin 1987, Gunnoe 1989, Martinem 1997)

Tělesné trestání vede v dospělosti k depresi a násilí. (Wolfe 1987, Widom 1989, Straus 1991)

Tělesný trest vysílá děti zprávu, že násilí je vhodná forma řešení problémů. (Straus 1980, Sugarman, Giles-Sims 1997)”

(Vaničková, 2004, s. 86)

Tělesné tresty mohou velice rychle překročit hranici a přeměnit se na týrání dítěte. Neúměrné využívání tělesných trestů a surové zacházení s dítětem vede k tělesnému a duševnímu trápení dítěte. Michalová (2012) uvádí, že syndromem CAN, tedy syndromem týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte, trpí přibližně 1,2% dětí.

Odměny

Na opačné straně trestů jsou odměny. Jak zmiňuje Mertin (2013), objevuje se hodně názorů, jak správně dítě chválit či odměnit a jak jej “nepřechválit”, aby z něj nevyrostl rozmazlený jedinec apod. Proto je důležité vědět, jak vhodně odměny využívat. Říčan (2013) považuje odměnu za ten nejúčinnější a velmi významný nástroj výchovy po celý život. Oba autoři se shodli, že by pochvala neměla přicházet pouze na základě výborných výsledků, ale i za snahu dítěte, za úsilí, které vynaložilo pro danou věc, i přesto, že výsledek nebyl podle našich představ. Musíme brát v potaz, že pokud budou odměny ze strany dospělých přicházet opravdu často, v podstatě za nic a jen proto, že si myslíme, že je to tak správně, dítě si na ně zvykne a nebude mít motivace se dále zlepšovat a rozvíjet. Důležité je využívat odměn slovních, ale i materiálních, které však zařazujeme méně často. Slovní odměna by měla zahrnovat konkrétní věci, za které dítě chválíme. To ostatně uvádí také Říčan (2013), jako jedno zpravidla pro správné využívání pochval. Stereotypní pochvaly, které se neustále opakují, může dítě považovat za nezáměr rodiče. V neposlední řadě Mertin (2013) zmiňuje pochvaly činů, ne vlastností dítěte. *“Na vlastnostech má dítě jen minimální zásluhu, zatímco dobrý i špatný čin vyplynul z jeho vlastního rozhodnutí a aktivity.” (Mertin, 2013, s. 43).* Pochvala je pro dítě jasným signálem, že se mu něco podařilo, že se zachovala správně a tím je jeho chování posilováno (Vaničková, 2004

3. 3. Psychická deprivace

Samotné slovo deprivace značí ztrátu, strádání či nedostatek uspokojení jedné ze základních potřeb (Langmeier, Matějček, 2011). Rodina plní několik funkcí, které jsou důležité pro celistvý rozvoj dítěte. Je jednou z prvních a nejdůležitějších sociálních skupin, ve které jedinec vyrůstá a žije. Poskytuje dítěti lásku, podporu a bezpečné zázemí, ve kterém jsou uspokojovány jeho potřeby. Mezi nejdůležitější potřeby řadíme pocit bezpečí a jistoty. Dítě by mělo vyrůstat v příznivém a klidném prostředí, kde je mu dostatečně projevoována láska (Pugnerová, Kvintová, 2016). Stejně tak uvádí Langmeier a Matějček (2015), kteří považují vřelost a lásku za nejdůležitější potřebu. Zmiňují také, že pokud je tato potřeba dostatečně uspokojována, nahrazuje tak nedostatky v jiných oblastech. Jak prokazují pokusy amerického profesora H. F. Harlowa nebo pokusy MUDr. M. Damborské s jednoletými dětmi, pro dítě je velice důležitý pocit bezpečí, jistoty a lásky. V obou případech došlo ke stejnému závěru. Děti, které vyrůstají bez matky nebo v citově chudém prostředí, nejsou dostatečně schopny vyrovnávat se s mimořádnými situacemi a následně se v dospělosti setkávají s problémy v navazování citových vztahů. *“Moderní vědy tedy objevily starou pravdu: dítě potřebuje lásku! To však neznamená nějaké rozněžné hýčkání a rozmazlování. Znamená to však, že dítě má mít ve svém prvním společenství hluboký pocit jistoty, že k někomu patří, kdo je neopustí, na koho může spoléhat, kdo je prostě jeho”* (Matějček, 1986, s. 39). Matějček ve své knize (1986) však poukazuje na to, že duševní strádání se netýká pouze dětí, které vyrůstaly bez matky či v ústavech, ale i u dětí, které žijí v úplných rodinných. I tam může dítě citově strádat, pokud mu není dostatečně projevoována láska, zájem o dítě a nejsou respektovány jeho potřeby. Podle Michalové (2012) s sebou nese největší důsledek strádání v oblasti citové. Děti, které jsou deprivované v tomto ohledu, mají na prvním místě snahu uspokojit svoji citovou potřebu. V dospělosti navazují vztah s lidmi, kteří postrádají empatie a jsou egocentričtí. U těchto dětí je potřeba posilovat jejich sebevědomí. Dalším důsledkem deprivace je opoždění vývoj řeči

“Psychická deprivace je psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k uspokojení některé jeho základní psychické potřebné v dostačující míře a po dostatečně dlouhou dobu” (Pugnerová, Kvintová, 2016, s. 60). Vyskytuje se spousta případů, kdy je rodina dysfunkční a dítě tak zůstává v

některých oblastech neuspokojeno. To v dítěti vyvolává pocit zátěže a stresu (Pugnerová, Kvintová, 2016). Základních potřeb, které bychom měli uspokojovat je celkem pět.

Potřeba vnější stimulace (potřeba podnětů)

Mezi nejdůležitější potřeby patří podnětné prostředí, které bude přiměřené věku. *“Nedostatek podnětů uspokojujících určitou základní psychickou potřebu nazýváme psychickým strádáním (deprivací), přemíra podnětů vede k psychickému přesycování”* (Pugnerová, Kvintová, 2016, s. 61). Dostatečné množství podnětů zvenčí zprostředkovávají dítěti zkušenosti.

Potřeba vnější struktury (potřeba učení)

Mezi základní potřeby patří i potřeba učení. Pro dítě je velice důležité, aby poznávalo své okolí a prostředí, ve kterém vyrůstá. Dítě je zvědavé, chce zkoumat, učit se a získávat nejrůznější zkušenosti (Pugnerová, Kvintová, 2016). *“Aby se totiž z podnětů staly poznatky a zkušenosti, musí být v podnětech nějaký řád a smysl”* (Matějček, 1994, s. 25).

Potřeba specifického sociálního objektu (potřeba lásky)

Nejčastější objektem se stává matka (převážně v raném dětství), k níž se dítě připoutá. V pozdějším věku se tento objekt může změnit na otce, na vrstevníky či rodinu. Matějček (1994) nazývá tuto potřebu jako potřebu životní jistoty. Ta se naplňuje v citových vztazích k lidem. Dítě, které cítí jistotu, se snadněji seznamuje s okolním světem (Matějček, 1994).

Potřeba osobně-sociálního významu (potřeba sebenaplnění, nezávislého a osobní integrity)

Do této doby bylo dítě plně závislé na vztahu s matkou. Nyní však dospívání do věku, kdy začíná poznávat své vlastní vnitřní “já”. Dítě chce vykonávat spoustu činností samostatně, což mu přináší následné uspokojení a motivaci do budoucna (Pugnerová, Kvintová, 2016). Když si představíme pyramidu potřeb od amerického psychologa Abrahama Maslowa, vidíme, že na samotném vrcholu je potřeba seberealizace a hned pod ní potřeba uznání a sebeúcta.

Potřeba otevřené budoucnosti (potřeba naděje či životní perspektivy)

Uspokojení této potřeby znamená žít v čase, mít “otevřenou budoucnost”, mít se na co těšit, žít pro budoucnost, k něčemu směřovat a o něco se snažit (Matějček, 1994).

“Charakteristickým rysem života v rodině je oboustranné uspokojování duševních potřeb” (Matějček, 1994, s. 28).

Deprivace v rodině

Jak již bylo zmíněno, k psychické deprivaci může dojít jak v rodině úplné, tak i v rodině neúplné. Nyní si vyjmenujeme několik příkladů vzniku psychické deprivace v rodině. První příčinou je *nedostatek sociálně - emočních podnětů*. Rodiče netráví dostatek času doma s dětmi, tudíž dochází k nedostatku stimulace. Druhou příčinou je *nepřítomnost jednoho z rodičů*, ať už z důvodu rozvodu či smrti. Deprivace může nastat i v případě kdy *rodič není schopen navázat citový vztah s dítětem* nebo při *psychickém onemocnění jednoho z rodičů* (Pugnerová, Kvintová, 2016).

V případě, že v rodině dochází k psychické deprivaci, můžeme u dítěte vyzorovat celou řadu projevů. Mohou se vyskytovat projevy méně nápadné jako opožděný vývoj řeči, opožděný vývoj hygienických a sociálních návyků, opožděný vývoj hrubé motoriky, dále můžeme u dítěte vidět povrchnost v emocionalitě, kdy se dítě upíná na učitelky v mateřské škole. Dále se objevují problémy při samostatné práci, dítě se nedokáže soustředit na činnost a je snadno rozptýleno svým okolím a v neposlední řadě je projevem deprivace také nezralost pro nástup do školy. Dítě, které je opožděné ve všech vyjmenovaných oblastech by mělo obtíže po nástupu do školy (Pugnerová, Kvintová, 2016).

Psychická subdeprivace

“Subdeprivace je variantou deprivace zkušenosti, která je v našich současných sociokulturních podmínkách mnohem častější. Její riziko je v tom, že je obtížněji identifikovatelné” (Pugnerová, Kvintová, 2016, s. 72). Michalová (2012) ji popisuje jako mírnější formu deprivace. Subdeprivace se vyskytuje u dětí, jež žijí ve vlastní rodině, která jim poskytuje dobré zázemí, vzdělání, avšak mohou strádat například v citové oblasti. U rodičů, kteří nejsou schopni citového vztahu k dítěti, můžeme pozorovat například níženou akceptaci dítěte. Rodič o dítěti mluví příliš kriticky, hodnotí jej přísně a negativně. Dále se projevuje snížená empatie k dítěti a omezený kontakt a komunikace

mezi rodičem a dítětem. Důsledky nejsou tak závažné jako při psychické deprivaci, avšak v obou případech mohou zasahovat až do dospělosti. Dospělí jedinci, kteří se setkali s psychickou deprivací či subdeprivací se mohou potýkat s problémy v navazování partnerských vztahů a v roli rodiče bývají často nejistí (Pugnerová, Kvintová, 2016). *“...poruchy osobnosti člověka a jeho chování mají nenáhodně často svůj původ v dlouhodobém a závažném nedostatku syčení základních životních potřeb psychické a sociální povahy v dětství, zejména v častém věku” (Špaňhelová, 2010, s. 13)*

4. Rodinná výchova a chování dítěte v mateřské škole z pohledu učitele

Rodiče a učitelé jsou v období předškolního věku dva důležité činitelé. Proto je nezbytné, aby mezi nimi panoval partnerský a vstřícný vztah, neboť se společně podílejí na výchově a vzdělávání dítěte. Mateřská škola musí respektovat přístup rodiny, stejně tak rodina by měla uznávat vzdělávání a výchovu v mateřské škole. Jejím hlavním cílem je podporovat dítě ve vývoji a v případě, že rodina a škola nespolupracují, tento proces může být narušen v neprospěch dítěte.

Krejčířová a Skopalová (2007) uvádí, že většina dětí, které se ve školním prostředí projevují agresivním chováním, často pochází z nevyhovujícího rodinného prostředí. Rodina je hlavním činitelem v rozvoji dítěte a pokud je toto prostředí narušeno dochází k negativním projevům v chování dítěte. *“Zkušenosti i výzkumy v této oblasti potvrzují, že z rodinných faktorů hrají roli při násilí především tyto tři parametry:*

Vazba důvěry, opory, lásky a bezpečí

Rodičovský dohled, kontrola, monitoring, uplatňování disciplíny v rodině

Rodinné vztahy a sociální interakce” (Krejčířová a Skopalová, 2007, s. 25)

Matoušek (2020) uvádí, že již v prvních letech života si dítě vytváří vazbu k pečující osobě, která souvisí s přístupem dané osoby. Může se jednat o posílení pozitivní vazby či negativní. Ta se aktivuje při každém setkání s pečující osobou. V případě, že se jedná o negativní přístup dospělého k dítěti, jsou aktivovány jeho obranné mechanismy, a to i v samotné přítomnosti dospělého.

Biddulph (2008) ve své knize popisuje dětskou mysl, ve které právě v tomto období dochází k nejdůležitějším otázkám ohledně jejich osoby a identity. Kdo jsem? Jaký jsem? Kam patřím? V pozdějším věku na tomto stavíme svůj život a vnímám sami sebe. Proto je velice důležité, jak s dítětem mluvíme a jaké výroky mu přisuzujeme. Těmto výrokům se v psychologii říká atribuce, které se od útlého věku ukládají do naše podvědomí a v dospělosti s nám vrací. Pokud budeme dítěti připisovat nálepky, že je líný, že je neschopné, nikdy z něj nic nebude, že je zlobivé, začne těmto slovům věřit, neboť přichází od dospělého člověka, od milujícího rodiče, který má přece vždy pravdu. Na základě výzkumu, který proběhl v padesátých letech na lidech trpících epilepsií bylo dokázáno, že každé slovo, zvuk či pohled jsou uloženy v našem mozku po celý náš život. Proto Biddulph zmiňuje jak změnit naši komunikaci s dítětem a využívat pozitivních formulací. *“Děti se učí, jak mají vnitřně řídit a organizovat svůj život podle toho, jakými*

slovy řídíme. A organizuje my je – vyplatí se tedy být pozitivní” (Biddulph, 2008, s. 33). Navrhuje namísto sdělování toho, co dítě nemá dělat, říci mu co má dělat. Stejně tak využívat jasných a srozumitelných pokynů. Avšak ve výchově bychom si neměli dávat pozor na to co dětem říkáme, ale také jak se k nim chováme. Dále autor zmiňuje jako důležitou součást výchovy aktivní naslouchání dítěte. Není potřeba za něj všechny problémy řešit, není potřeba dávat nežádoucí rady, někdy stačí dítěti aktivně naslouchat, aby se nám mohlo svěřit se svými emocemi a uspořádat si tak své myšlenky a pocity. *”Potřeba hranice je jedním z tajemství výchovy,..” (Biddulph, 2008, s.71).* Matoušek (2020) poukazuje na dlouhodobé následky, které pramení z nepříznivého chování dospělých a v pozdějším věku mohou vést až k alkoholismu, depresím či k uchýlení se k násilí v partnerském vztahu. Wyckoff, Unellová (2004) uvádí, že vývoj dítěte probíhá nejlépe v případě, že rodiče respektují povahu a temperament dítěte, rozvíjejí jeho odpovědnost, zakládají si na vzájemné důvěře a pro dítě je domov místem bezpečí a lásky. Současně je důležité dítě učit řešit problémy a vědět jak se s možnými chybami vypořádat.

V předškolním věku již nejsou pro děti jediným vzorem rodiče, ale také učitelé v mateřské škole, vrstevníci a samozřejmě také členové širší rodiny. Všichni tito činitelé poskytují dítěti vzor a ovlivňují jeho chování. Vytváří základy morálky a hodnot do budoucího života dítěte. Což ostatně uvádí také Průcha a Kořátková (2013), kteří zdůrazňují jak je důležité, aby rodiče i učitelé pochopily, že dítě předškolního věku je formováno všemi jevy, které na něj působí z prostředí ve kterém vyrůstá. Nejedna učitel se setkal již v mateřské škole s dítětem, které běžné používalo nadávky a bylo agresivní vůči ostatním dětem i učitelům. Je důležité si uvědomit, že faktory, které ovlivňují a formují chování dítěte nepřichází pouze ze strany rodiny či školy, ale i od širší společnosti například v obchodě, na ulici či v dopravních prostředcích apod.

Mateřská škola podle Šmelové a Prášilové (2018) plní několik funkcí. První je samozřejmě zajištění **péče** o dítě a jeho zdraví. Jak již bylo několikrát zmíněno, mateřská škola doplňuje výchovu rodinou a stává se tak **socializačním prostředím** pro dítě. Umožňuje dítěti navazovat první přátelské vztahy a učí jej pravidla chování. Mateřská škola podporuje rozvoj dítěte v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem a podporuje je tak jeho **všestranný rozvoj**. Plní také funkci **kulturační**, neboť zprostředkovává dítěti kulturní zážitky díky návštěvám divadla, muzeí a různých výstav. Poslední funkcí, kterou mateřská škola plní je podpora **samostatnosti**. Současně je také velice důležitá spolupráce rodiny a školy, neboť oba tyto faktory jsou důležitou složkou ve výchově dítěte předškolního věku. Přístup rodičů k mateřské škole se odráží v chování

dítěte, i v tom jak toto prostředí vnímá. Zda je schopno respektovat pravidla v mateřské škole, zda je schopno navazovat přátelské vztahy a spolupracovat, i to jak přijímá autoritu učitele. Kolláriková a Pupala (2001) zmiňují, že přístup dnešních rodin k výchově se mění. Základní životní hodnoty rodičů se v dnešní době zaměřují na kariérní růst a proto se mění přístup k rodičovství. Z toho také pramení menší počet dětí v rodině a nižší porodnost.

Biddulph (2008) ve své knize “ Proč jsou šťastné děti šťastné” poskytuje stručné seznámení, jak lze jako učitelé pozitivně ovlivnit negativní naprogramování dítěte, které si přináší z rodiny. V případě, že je dítě smutné a osamocené nejspíše trpělo nedostatkem lásky a ocenění v raném věku. Je tedy zapotřebí poskytovat mu pozitivní informace týkající se jeho osoby, ne však výkonu. Můžeme se také setkat s dítětem sebekritickým, které v raném věku mělo uspokojovány své potřeby, avšak v pozdějším období bylo ponižováno. Pomoc pro tyto děti tkví v povzbuzování a pochvale za jejich výkon. Zde je zapotřebí také spolupráce rodičů, kteří by svůj přístup měli změnit. Třetím typem je dítě agresivní na své vrstevníky a sarkastický vůči učitelé. S touto situací se jistě setkalo již několik učitelů osobně. Prostředí, ze kterého takové dítě pochází je zajisté velice negativní a nejspíše samotné dítě zažívá agresi verbální či fyzickou od svých rodičů či jiných členů rodiny. Přístup k takovému dítěti musí být ze začátku pevný, neboť na vřelost zřejmě nebude příliš reagovat. Abychom jeho chování mohli pozitivně ovlivnit, musíme být jako učitelé vytrvalí, důslední a neprojevat žádnou podrážděnost či hněv.

Již Jan Amos Komenský (2020) stavil duši dítěte na první místo co se péče týče. Neboť zdravá duše znamená spokojený život.

“A tak tedy na závěr si jen připomeňme onu starou známou poučku, kterou ostatně do základu svého pedagogického díla položil i J. A. Komenský, že totiž “na začátku mnoho záleží” (Matějček, 1994, s. 20).

5. PRAKTICKÁ ČÁST

5. 1 Výzkumný záměr a otázky

Hlavní cílem výzkumné části diplomové práce bude zjistit, jakou důležitost přikládají učitelky MŠ výchově dětí v primární rodině. Dotazovány budou také na častost výskytu negativního rodinného působení na dítě a na řešení takové situace. V neposlední řadě bude zjišťováno, zda využívají specifické výchovné postupy k dětem z problémových rodin a jaký styl výchovy považují za nejideálnější. Stanovila jsem si hlavní výzkumné cíle, které se zaměřují na čtyři důležité oblasti rodinné výchovy a jeho dopadu na chování dítěte v mateřské škole. Pro práci jsem zvolila kvalitativní výzkum a následné zpracování dat bude probíhat pomocí tematické analýzy. Pozornost budu přikládat zejména autentickým zkušenostem každé paní učitelky, která se výzkumu účastní, stejně jako odborných znalostem získaným během několika let praxe v této oblasti.

Výzkumné cíle:

- 1) Zjistit nejčastější negativní vlivy rodinné výchovy na projevy dítěte v MŠ z pohledu učitele.
- 2) Zjistit nejčastější pozitivní vlivy rodinné výchovy na projevy dítěte v MŠ z pohledu učitele.
- 3) Analyzovat možnosti původu negativních projevů dítěte v MŠ z pohledu učitele.
- 4) Analyzovat specifika výchovného přístupu učitele MŠ k dítěti pocházející z problémovém rodinném systému.

5. 2 Zvolená metoda výzkumu

Pro praktickou část své diplomové práce jsem zvolila kvalitativní výzkumný design. Metodou ke sběru dat bude polostrukturovaný rozhovor s 6 učitelkami mateřských škol a následná analýza dat bude prováděna pomocí tematické analýzy.

5. 2. 1 Kvalitativní výzkum

Švaříček a Šedřová (2007) nám poskytují velice obsáhlou definici kvalitativního výzkumu, kterou sepsali na základě několika definic, které se liší podle přístupu ke sběru dat, k metodě usuzování a na způsobu analýzy. *“Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů*

založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatele a účastníkem výzkumu.” (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 17). Součástí je také možnost výzkumníka odkrýt jak lidé chápou, prožívají a reprezentují realitu. Základním principem kvalitativního výzkumu je hloubkový a obsáhlý sběr dat. Podle Hendla (2005) spočívá obvyklý přístup ke kvalitativnímu výzkumu v prvotním výběru tématu a následném stanovení si základních výzkumných otázek. Práce na celém výzkumu by podle něj měla být precizní. *“Práce kvalitativního výzkumníka je přirovnávána k činnosti detektiva. Výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoliv informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek, provádí deduktivní a induktivní závěry.”* (Hendl, 2005, s. 50). Současně uvádí, že sběr dat probíhá aktivně v přímém kontaktu s lidmi. Tedy je zapotřebí navazovat vztahy a vyhradit si dostatek času na práci se získanými daty. Dále nám Hendl (2005) poskytuje přehled výhod a nevýhod kvalitativního výzkumu. Mezi výhody řadí například možnost obsáhlého popisu dané problematiky a také získávání informací v přirozeném prostředí. Na druhou stranu za nevýhodu může být považováno to, že získaná data nemusejí umožňovat jejich generalizaci a analýza získaných dat je poměrně časově náročná. Skutil (2011) uvádí, že v kvalitativním přístupu jde především o podrobnou analýzu získaných dat. Proto jej nepovažuje za jednodušší metodu než je výzkum kvantitativní, naopak zmiňuje, že je velice důležité mít dobrou orientaci v dané problematice, dokázat se přizpůsobit a být schopný předvídat. Také je zapotřebí stanovit si mnohem více času na samotný sběr dat, než je tomu u výzkumu kvantitativního. Důležitou podstatou kvalitativního výzkumu je průběžně rozvíjející se základní rovina celého výzkumu. Neboť kvalitativní výzkum pracuje s lidmi a situacemi v přirozeném prostředí, je důležité aby si výzkumník stanovil hlavní výzkumný cíl, kterého se v průběhu sběru dat drží. Avšak musí reagovat na případné změny a celý výzkum doplňovat a upřesňovat.

5.3 Charakteristika výzkumného souboru

Učitelky mateřských škol

Rozhovor byl realizován s učitelkami MŠ, které mají letitou praxi. Probíhal polostrukturovaně a byl nahráván pro další výzkumnou práci. Veškeré rozhovory jsou anonymní a je uveden pouze typ mateřské školy (státní, soukromá, na vesnici, ve městě, apod.) a léta praxe, které má daná paní učitelka za sebou.

	Pseudonym	Pracoviště	Roky praxe
1.	Kačka	Soukromá mateřská škola	13 let praxe

2.	Zdeňka	Soukromá mateřská škola	11 let praxe
3.	Pavĺína	Běžná mateřská škola na vesnici	8 let praxe
4.	Dana	Běžná mateřská škola na vesnici	Začínající učitelka
5.	Karolína	Běžná mateřská škola ve městě	10 let
6.	Lucie	Běžná mateřská škola ve městě	6 let

Tabulka č. 1: Základní údaje participantek

5. 4 Metoda získávání výzkumných údajů – Polostrukturovaný rozhovor

Rozhovor je podle Sakolkové a kol. (1983) metodou, která umožňuje navázání hlubších vztahů s respondenty. Je důležité dokázat vytvořit důvěrné prostředí a díky tomu získat i fakta, která jsou v jiných metodách těžko zjistitelná. Současně nám tato metoda umožňuje pracovat nejen s informacemi, které nám respondent, sdělil, ale také z vnějšími faktory, které mohou dále rozvíjet rozhovor. Stejně jako Sakolková a kol. (1983) uvádí také Škvaříček a Šedřová (2007) dva základní typy rozhovoru podle jeho struktury. První je rozhovor standardizovaný tedy strukturovaný. V takovém případě máme dopředu stanovené a seřazené otázky, na které bude respondent dotazován.. Druhým typem je rozhovor nestandardizovaný. Ten nám umožňuje větší flexibilitu v průběhu rozhovoru, neboť stačí mít připravenou jednu jedinou otázku a následně se doptávat na základě poskytnutých informací respondentem.

Pro svoji výzkumnou část jsem zvolila rozhovor polostrukturovaný. Připravila jsem si hlavní otázky, které se týkají mnou zvoleného tématu a v průběhu rozhovoru jsem reagovala na získané informace. Současně jsem mohla reagovat i na neverbální projevy respondenta a podle situace měnit otázky jak po obsahové stránce, tak i jejich pořadí. Škvaříček a Šedřová (2007) uvádí také důležitost nahrávání rozhovoru, neboť není možné zapamatovat si všechny aspekty, které rozhovor doprovázely. Je zapotřebí, aby následný přepis dat obsahoval také přerázení a dlouhé odmlky ve výkladu respondenta.

5. 5 Metoda analýzy výzkumných dat

Analýza dat probíhala na základě poskytnutých rozhovorů od učitelek mateřských škole. Rozhovory byly se souhlasem participantek zaznamenány na audio záznam a následně přepsány. Všechny tyto rozhovory budou dále analyzovány a na základě zjištěných dat bude specifikován pohled učitelek mateřských škol na rodinnou výchovu a na její projevy v chování dítěte v mateřské škole.

Pro analýzu přepsaných rozhovorů jsem se rozhodla využít tematickou analýzu. Braun a Clarke (2006) považují tematickou analýzu za jednu z nejzákladnějších metod kvalitativního výzkumu. Poskytuje komplexní a podrobný popis zkoumaných dat a jako jednu z výhod považují její flexibilitu. Pro správné pochopení a využití této analýzy poskytují Braun a Clarke (2006) podrobný popis toho, jak s daty pracovat. Jejich postup spočívá v šesti krocích, které si dále blíže specifikujeme.

1. Seznámení se s daty

Prvním a velice důležitým krokem je seznámení se s daty. Jde o opakované čtení dat a hledání různých významů a vzorců. Za nejideálnější považuje Braun a Clarke (2006) přečtení si celého textu minimálně jednou než zápornému s kódováním. Seznámení s daty musí být hloubkové, abychom měli jasný a komplexní přehled o informacích.

2. Generování počátečních kódů

V tomto kroku jde o vytvoření prvního seznamu informací, které se v textu nachází a následně vytvoření základních kódů. Hledáme opakující se vzorce.

3. Hledání témat

Po druhém kroku máme již seznam všech kódů a nyní dochází k analýze širších témat. Dochází k třídění a kombinování kódů do jednotlivých témat. Jednotlivých kódy se nesmí překrývat ve více tématech.

4. Přezkoumání témat

Zde dochází k opětovnému přečtení textu a prozkoumání zda nebyla některá data opomenuta či nesprávně zařazena. Současně je důležitá kontrola témat, jestli byla dobře rozdělena nebo je zapotřebí některá rozdělit nebo naopak spojit.

5. Definování a pojmenování témat

Předposledním krokem je “definování a upřesnění” jednotlivých témat. U každého tématu popíšeme důležité prvky.

6. Sepsání zprávy

Posledním bodem je sepsání finální analýzy a závěrečné zprávy.

5. 6 Průběh provedení analýzy

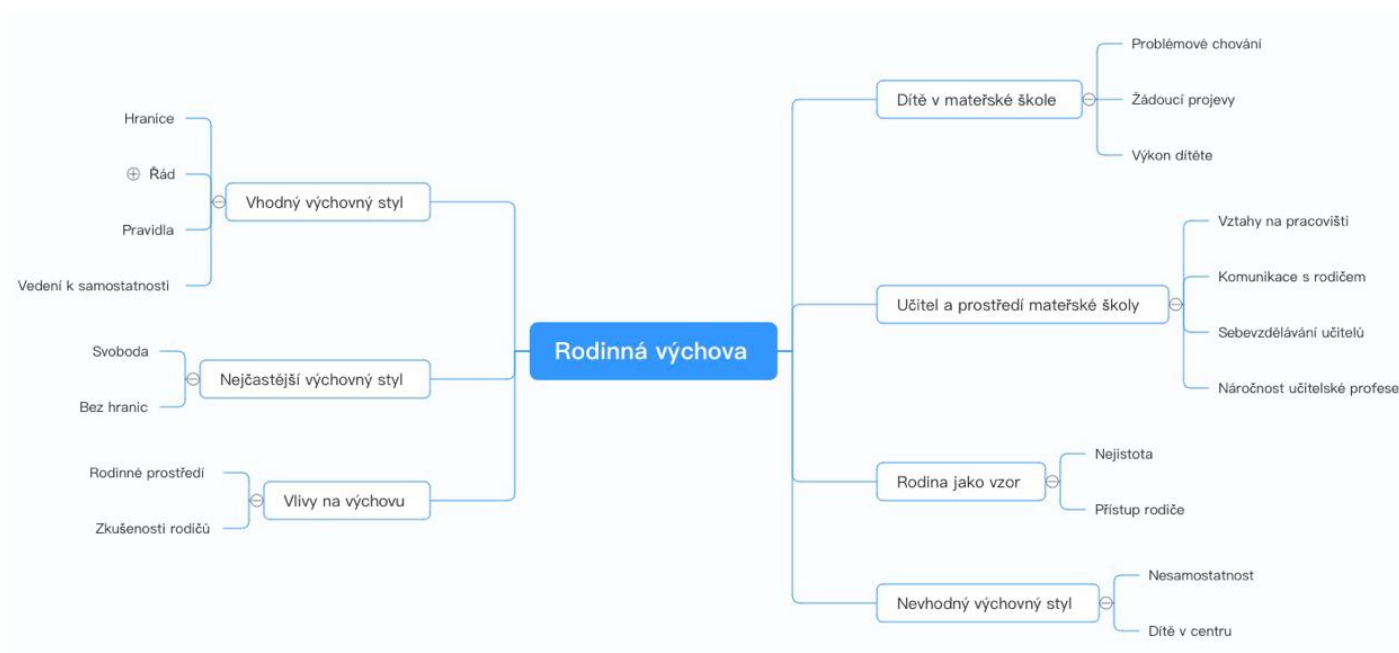
Neboť jsem analýzu chtěla provést kvalitně, při jejím zpracování jsem postupovala podle výše zmíněného postupu od Brauna a Clarke (2006). Prvním krokem, který považuji za důležitý a přínosný pro následnou analýzu, byl přepis jednotlivých rozhovorů. Rozhovory jsem přepisovala nejpozději druhý den po jeho realizaci, neboť jsem každý rozhovor chtěla mít čerstvě v paměti. Veškeré přepsané texty jsem si vytiskla pro lepší značení jednotlivých částí. Už samotný přepis mi poskytl první a poměrně podrobné seznámení s textem. Přesto jsem však texty pročítala několikrát a v textu postupně barevně značila pro mě důležité části. Tím započalo mé prvotní kódování. Pro lepší orientaci v textu jsem využívala různých barev k jednotlivým kódům, které jsem si následně vypsala na samostatný papír. Celkový počet kódů se pohyboval kolem 30.

VÝROK	AUTOR	KÓD
<i>“No tak oni si neví rady sami se sebou, oni stojí, koukají a že jsou takové jako nesamostatné, že eee nemají takovou...nemají takovej ten drive. Oni i když třeba hrajeme hru nebo prostě něco, někde kde by měly projevit soutěživost, tak oni nemají tu potřebu, oni jenom jako stojí a čekají co se bude dít, co třeba druhý kamarád jako, jakože ten zájem je takovej plytkej.”</i>	Lucie	Projevy dítěte v mateřské škole
<i>“A podle mě takový ideál je podivná pravidla, jasnost, naprostá přehlednost ve všem co ten dospělej řekne, nesmí být nic jednoznačné...eee..nesmí být nic co by mělo jako více možností. Komunikace, nějaká jako taková rozumná, přiměřená věku a trošku si myslím, že i víc než ten věk je schopný obsáhnout, takže je jako prospěšný jo.”</i>	Zdeňka	Znaky vhodné výchovy
<i>“Ale dneska opravdu hodně ti lidi tápou, jsou nejistí a pak jsou ty děti bez hranic, nejistý, mění výchovný styly, zkouší, hledají cestu, díky internetu a všemu možnému mají před sebou spoustu možností a oni neví, kudy se mají vydat.”</i>	Karolína	Nejistota rodiče ve výchově
<i>“No paní učitelky. Oni berou tak, že jsme hlídačky, jakože o čem mluvíme, když mi nic nevíme. Jak kdo samozřejmě nechci házet všechny do jednoho pytle. Jsou tady rodiče, kteří jsou vždycky rádi za každou zpětnou vazbu a určitě se snaží jako s tím potom doma pracovat. A pak jsou rodiče, u kterých vím, že musím jako hodně přemýšlet, jak jim to podat, abychom na tom nějak jako..”</i>	Pavlína	Komunikace s rodičem

<i>“Oni totiž razili heslo, že jako bych ho měla občas fláknout a tak, že domlouvání nepomáhá. Joo, že jsem tady na něho moc měkkí.”</i>	Kačka	Přístup rodiče k výchově
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------	--------------------------

Tabulka č.2: Ukázka tvorby kódů

V momentě kdy jsem si byla jistá, že texty jsem pečlivě pročetla a označila vše důležité, jsem si jednotlivé kódy vytiskla a vystříhala. To mi usnadnilo následné přeskupování, spojování, zařazování a z vytištěných papírků jsem si vytvořila myšlenkovou mapu. Jednotlivé kódy jsem přiřazovala do větších skupin, které mi následně vytvořili obecnější témata.



Následným krokem bylo opětovné vrácení se k rozhovorům a přezkoumání zdali jsem neopomenula důležité části. Některá témata jsem přejmenovala a ve výjimečných případech jsem změnila také přiřazení jednotlivých kódů k jinému tématu.

5.7 Výsledky

V průběhu pročitání textů a určování jednotlivých kódů jsem stanovila 7 hlavních témat, které se prolínají všemi šesti rozhovory s paní učitelkami. V tabulce níže jsou vypsané hlavní témata a k nim subtéma, které se v rozhovorech objevují. Každé jednotlivé téma bude popsáno a budou k němu přiloženy ukázky důležitých částí z realizovaných rozhovorů.

Téma	Subtéma
Vhodný výchovný styl	—————
Nevhodný výchovný styl	—————
Nejčastější výchovný styl	—————
Dítě v mateřské škole	—————
Učitel a prostředí mateřské školy	Komunikace s rodičem Přístup učitele k problémovým dětem Spolupráce učitelek Náročnost učitelské profese Sebevzdělávání
Vlivy na výchovu	Rodinné prostředí Zkušenosti rodičů
Rodina jako vzor	Přístup rodiče k výchově

Tabulka č.3: Téma a subtéma

5. 7. 1 Vhodný výchovný styl

Téma vhodné výchovy je velice specifické. Každý z nás má jinou zkušenost a každý považujeme za to “správné” něco jiného. I přesto jsem se však všech paní učitelek ptala, na jejich osobní názor, co považují za nejvhodnější způsob výchovy pro to, aby se dítě mohlo vyvíjet správným způsobem. Pro mé překvapení byly odpovědi podobné a hlavní znaky nejvhodnější výchovy se často opakovaly.

“To je hrozně důležitý, hranice. Jakože dneska se s tím setkáváme každý den, když jsou děti bez hranice eee tak, tak je to špatně. Ty děti neví samo a proto si myslím, že je tolik diagnóz jako, že jako to je prostě jako nevhodná. Vždyť to už je pojmenované. Jako fakt nevhodná.” (Lucie)

“Je potřeba, aby ten rodič musí být vzorem, musí a vždycky jsou důležité hranice, limity, aby to dítě prostě v tom světě mělo to bezpečí, aby prostě vědělo proč něco může a něco nemůže, jo. Pokud jsou nastavené hranice, tak to může fungovat, ale já za mě jak nejsou hranice a limity, nemůže fungovat nikdy nic.” (Pavčina)

“Určitě..eee..jako mít nastavené hranice. Nebýt takovej ten jako eee takhle to prostě bude, protože jsem toj máma a protože jsem to řekla, sama jsem to neměla ráda, když mě někdo furt říkal prostě ne jsem tvoje mamka, tak to prostě tak bude, ale spíš

takovou ne úplně volnou ale mmm, aby to dítě hlavně jako ze mě nemělo strach. Takže bych jako volila takovou jako v uvozovkách kamarádkou výchovu. Ale odsad' pocad', že jsou určité jako hranice, že za ty už se jako nejde, přece jenom jsem jako rodič a ty jsi dítě a ž potřebujeme, aby jako..to dítě..se nějak jako vyvíjelo.” (Dana)

“No tady v tomhle mám jako trošku rozpor. Eeee třeba to co si myslím, že je jako ideál, tak osobně sama nezvládám praktikovat na svých dětech. A podle mě je takový ideál je pevná pravidla, jasnost, naprostá přehlednost ve všem co ten dospělej řekne, nesmí být nic jednoznačné eee nesmí být nic co by mělo jako více možností. Komunikace, nějaká taková rozumná, přiměřená věku a trošku si myslím, že i víc než ten věk je schopný obsáhnout, takže je jako prospěšný jo, že třeba nešišlám na děti, neříkám jim zdrobělíny.” (Zdeňka)

“Jo za mě je ideální vždycky se s tím dítětem domluvit, vždycky si nastavit a dopředu si říct co je potřeba splnit, aby tohle bylo, co je potřeba už jako, kdy už je ta hranice toto, že..že přes toto už nejdem.” (Zdeňka)

“Stanovovat ty hranice, být důsledná a dodržovat je, ale musí tam být ta láska. Jako fakt bezvýhradné přijetí, ojevmutí, podpora v tom co dělá, ocenění. Neříkám jako rovnou pochvala, ale třeba to se ti povedlo, podpora opravdu. Jako ví, že může kdykoli přijít, s čímkoli se poradit, neponižovat to dítě. Takže..jako..aby cítily tu láskyplnou podporu, ale musí tam být hranice.” (Kačka)

“I u holek puberta proběhla taktnějši jako v pohodě, že fakt jak mají ten základ, ty hranice, tak jsou šťastný, ví co můžou nemůžou a je to pohoda. Pak se to vyplatí, jak za kasička co do ní vložíš, to se ti vrátí potom. Svoboda je tam, kde končí svoboda jednoho a začíná druhýho nebo naopak, jak se to říká.” (Kačka)

“Tak já opravdu si myslím, že to dítě se vyvíjí tak, jak je maminka v pohodě. V podstatě to dítě nejenom, že ta mamka ho přebalí, nakrmí, ale že je i ona psychicky v pohodě, to dítě strašně nasává. To, že vidí, že ten otec má tu svou roli, kterou plní, že tam má mama tu svou roli, to všechno to dítě vnímá a má to na něj vliv. A to dítě, když je vyrovnaný, to znamená že žije s obouma rodičema a ty rodiče si každéj plní tu roli, to dítě je úplně někde jinde.už jenom tímhle. A tím, že ty rodiče s ním tráví i ten čas aktivní, že si s ním opravdu sednout, hra hračka je od 0 do 3 let neuvěřitelně důležitá. To znamená, aby ten rodič ho usměrňoval, hele s tím se nehází nebo nemůžeš tím ničit tady vybavení

domu, prostě zase je tam ten řád a hranice a ten dobrej vzor. To všechno si myslím, že je úplně jako nejdůležitější. Mít tu rodinu jako na prvním místě.” (Karolína)

5. 7. 2 Nevhodný výchovný styl

Výchova je jeden z nejdůležitějších aspektů, které ovlivňují budoucí osobnost dítěte. Bohužel i dnes se setkáváme s mnoha případy, kdy výchova není dobře zvládnutá a rodiče si neví s dítětem rady. Proto mě zajímal na toto téma názor učitelek, které se s takovými dětmi již setkaly. Většina mi také popsala znaky nevhodné výchovy, se kterou se již setkaly nebo běžně setkávají.

“No tak určitě jako helikoptérové rodičovství. Nemělo by prostě..tady jsou dvouletý tříletý děti, který říkají rodičům nebo snaží se, co chtějí a co nechtějí jo. Nemůže prostě dvouletáček rozhodovat o svém životě, musí maminka rozhodovat s tatínkem, jo takže. Přijdou pro děťátko a děťátko řekne mami já tu ještě chci být a maminka prostě odejde, protože děčko tu chce být.” (Pavčina)

“Ale jde vidět, že tady ty maminky jako ráno hrozně spěchají a ani se s těma dětma jako nepopovídají, co je třeba za den, co je dneska čeká. Neprobíhá žádná určitá interakce. I to že eee honem rychle pojď, spěcháme, musím být tam a tam, že strašně třeba asi na to dítě jako tlačí.” (Dana)

“Fyzické tresty, to už je teďka jako prostě pasé jo. Ted’ už je nepříjemné, aby se dítě bilo, aby se jakkoli fackovalo, plácalo přes zadek a tak. My jsme tak vychováni byli, furt se to snažím jakoby vyčistit z toho co jsem zažívala já, aby to plynulo teďka nějak rozumně, že. Eee ve školce je to jednodušší, to je prostě jasně daný. Nemůžu nikoho plácnout, nesmím nikoho zatahat, nesmím nikoho prostě udeřit a podobně a je o to dobře. Jo, tak si myslím, že to má být. A tak by to mělo fungovat i doma. Myslím si, že druhá věc je fakt ta nejednoznačnost. To, že když rodiče není pevný a nechá s sebou vláčet, nechá rozhodovat to dítě za věci, který tomu dítěti ještě nenáleží, nedokáže jako zpracovat tak, aby to dokázalo rozhodnout.” (Zdeňka)

“A nebo takovou tu hodně direktivní, a prostě tak to bude a ty si sedne k tomu stolu a dokud to jídlo prostě nesníš, tak prostě neodejdeš. Což mi taky přijde jako..nepřijde mi to úplně vhodné.” (Dana)

“A ty papírové děti nejsou kolikrát na odchylky ve vývoji, ale právě tu nezvládnutou výchovu, která je nezvládnutá takovým způsobem, že už to obtěžuje tu třídu a tu práci, že volíme cestu systémech k tomu dítěti.” (Karolína)

5. 7. 3. Nejčastější výchovný styl

Jelikož byla již popsána vhodná i nevhodná výchova přijde mi důležité zmínit také nejběžnější výchovný styl, s kterým se momentálně paní učitelky v mateřské škole nejčastěji setkávají.

Zdeňka popisovala znaky výchovy, která podle ní není vhodná a postupně přešla k výchově, kterou právě pozoruje nejčastěji.

“A dneska se ta výchova úplně jako rozkvedlává, že dítě má obrovský pravomoce, že může všechno, může všechno rozhodnout a pak to je špatně. Od toho, jak bývala pevná autorita eee jako i ty fyzický tresty, zákazy všechno, dítě maximálně podřízený bez možnosti vlastního názoru, tak teď přesně ta generace vychovává děti, který tak tohle dělat nebudeš, protože já jsem musela být takhle podřízená, mám z toho bloky a tak dále, takže takhle svoje dítě vychovávat nechci, že. Ale je tam to úskalí, že se to prostě zvrstává jiným směrem jo, že je to až moc. Že je to prostě přehnaný, je to až velká volnost, až velká možnost volby, až velká..taky to vyzvedávání toho dítěte, prostě všechno děláme pro dítě a nic pro sebe, to si myslím, že už je..” (Zdeňka)

Karolína považuje za důležité, aby prarodiče sdíleli své zkušenosti a působili na nezkušené rodiče vhodným způsobem, neboť jí připadá, že někteří rodiče jsou ve své výchově velice nejistí.

“Ale dneska opravdu hodně ti lidi tápou, jsou nejistí a pak jsou ty děti bez hranic, nejistý, mění výchovný styly, zkouší, hledají cestu, díky internetu a všemu možnému mají prostě před sebou spoustu možností a oni neví, kudy se mají vydat. Obzvlášť třeba u prvního dítěte.” (Karolína)

“Ona ta liberální není jako úplně nejběžnější, ale když se takhle podívám po těch skříňkách, po těch značkách, po těch dětech eee je jich v tom kolektivu tolik, že to vidím jako problém při práci s jedním kolektivem. Je to velmi zasahující, když máte jedno dítě ve třídě nebo dvě, tak dobrý. Ale je jich fakt hodně už. (Karolína)

“No já bych řekla, že to je takovej ten fenomén té doby jako dnešní doby, jakože dítě je na prvním místě, jako úplně se vytratilo to, jak..jak já nevím. Jako já jsem máma, já jsem královna a vy mi pojdte pomoci. Tak tak, to teď vůbec není.” (Lucie)

“Úplně nevím, ony jsou na to jako různé teďka ty názvy těch rodičovských stylů, ale myslím, že hodně teďka převládá takový ten liberální, taková ta až nevychova nebo i takovéto helikoptérové rodičovství jo, hodně v centru je dítě, dítě prostě jako když si rozhoduje co chce a je upozaděna ta role toho rodiče. Málo teďka cítím, že málo který rodič jede tak nějak, jakože takovou tu direktivní, takovou tu hodně ty hranice, pravidla, to je málo..málo” (Pavčina)

“Hmm noo asi se to vyvíjí. Asi teď hodně ta volná výchova tady. A dřív to tak nebylo. Dřív měli víc děti hranice, teď mi přijde, že hodně děti je nemá z domu. Tam si dítě poroučí co a jak bude a všechno se dělá podle dítěte. (Kačka)

“Noo svobodná, že to dítě si může prakticky dělat jako co chce, ale v té školce to tak nefunguje. Tady prostě jsou nějaká určitá pravidla, která musí dodržovat všechny děti. A doma ale to dítě prostě zvyklé na to, že si dupne a tak to prostě je.” (Dana)

5. 7. 4 Dítě v mateřské škole

V tomto ohledu jsem se dotazovala na projevy dětí v mateřské škole, které paní učitelky sledují jako důsledek právě výše zmíněné nevhodné výchovy. Některé paní učitelky popisují, že jdou velice dobře vidět rozdíly mezi výchovou, na kterou jsou děti zvyklé z domu a tím, co je od nich vyžadováno v mateřské škole. Největší problémy vnímají v dodržování nastavených pravidel v mateřské škole a nedostatky v oblasti sebeobsluhy a slušného chování.

“Ony ty děti potom v té školce narazí, protože jako najednou mají problém v tom běžném fungování. Protože najednou přijdou do třídy a teď my tady ty pravidla a hranice máme, máme takové to ouškové pravidlo, šnečkové pravidlo a teď my zrovna s jedním chlapečkem řešíme i s maminkou, že on tomu nerozumí, že on vlastně nechápe co dělá špatně a souvisí to s tím, že doma ty limity nemají nastavené a my tady máme pravidla a on teďka furt říká, že těm pravidlům nerozumí a na co ty pravidla máme proč ty pravidla máme a teď ty děti ostatní, děti, které to chápu, ho vylučují, protože zase nerozumí jako mu, co je za problém. Potom má vlastně problém a nechce chodit do školky.” (Pavčina)

“Máme tu děti, co než aby mi řekli to prosím, tak neřeknou radši nic, radši prostě budou s tím bojovat tak strašně dlouho, dokud nepřijdou a nevezmu a neřeknu mu, ty potřebuješ pomoc? Neřeknou potom jako prosím pomůžeš mi? Takže, zajímavé. (Pavlína)

“No tak oni se neví rady sami se sebou, oni stojí, koukají a že jsou takové jako nesamostatné, že eee nemají takovou, takový ten drive, oni i když třeba hrajeme hru nebo prostě něco někde kde by měli projevit soutěživost, tak oni nemají tu potřebu, oni jenom jako stojí a čekají co se bude dít, co třeba druhý kamarád jako, jakože ten zájem je takovej plytkej.” (Lucie)

Lucie začala popisovat projevy dětí v souvislosti s jejich dlouhými pobyty v mateřské škole i hned na začátku roku, kdy ještě nebyly zvyklé a bylo pro ně vše nové a náročné.

“A ty maminky, které to uspěchaly y v listopadu, tak jako fakt ty děti začaly mít problém, že se začaly počůrávat jo a nebo ta úzkost fakt byla tak velká, jakože odešel od té mámy brzo jo, že to fakt uspěchaly ty maminky a že ty děti pak nechávali jako do třech hodin do odpoledne jo a že to byl usedavej vzlykavej pláč a ta maminka si nedala říct a ono se to pak projevilo jinak. Jo jako fyzicky. Jedna holčička pak začala být nemocná, často, před tím vůbec nebyla, ale prostě to přepískli na začátku jo. Prostě dali ji moc brzo a ono se to projevilo jinak na tom děťátku.” (Lucie)

“Co se týče těch dětí bez hranice, oni neustále vyžadují pozornost navíc, neustále mají komentáře a doptávají se, proč by měly něco respektovat, proč by měli něco dělat jako ostatní a bere vám to hodně času a sil.” (Karolína)

“Jsou děti, které jsou nesamostatné. Oni čekají, oni prostě doma nemají žádné povinnosti.” (Karolína)

“..diktuje si, řve, vyřvává si věci, jo bývá to strašně často, že eee vyplakává v té šatně. Jo snaží se prostě vybudovat to svoje, protože do teď je zvyklý, že všechno může.” (Zdeňka)

“Je tady plačtivost hodně, spíše se třeba nedokážou porovnat s prohrou, že, takže řeší to třeba jako brečením nebo poukazováním. A ten taky podvádí a ten taky měl vypadnout jakože z kola ven a eee určitě taky ta umíněnost no, ta rozmazlenost prostě, že já si to vydupu, co chci, to si jako vydupu.” (Dana)

“To dítě je prostě zvyklé na to, že si dupne a tak to prostě je.” (Dana)

“Tak ty děti si pořád něco vyztekávají, pořád si něco vynucují a tady zjistí, že to tak není.” (Kačka)

“A potom ještě nějaký takový to bouchání ostatních dětí, to taky.” (Kačka)

Kačka si vzpomněla na jednoho chlapečka, kterého měla v mateřské škole a který měl velké problémy s chováním. Byl velice agresivní na ostatní děti i na samotné paní učitelky. Celá situace se řešila také s rodiči, ale ti nebyli otevření spolupráci.

“Noo on dost bouchal děti a právě aji třeba rozmlátil krabici, že mu to tam nějak nešlo naskládat do ní, tak prostě s tím, viš, začal třískat a bylo to hodně tady to. No ale do těch dětí šel, on je štípat, bouchal, strkal, furt něco.” (Kačka)

“Je třeba strašně vidět, jsou děti, které jsou z domu naučené, my to ve školce bereme jako standard, že to by to dítě, když přijde z rodiny, mělo přece umět. A teďka narážíme často, že neumí pozdravit, poděkovat, poprosit, neumí si..nezvládají takové jako základy sebeobsluhy.” (Pavčina)

5. 7. 5 Učitel a prostředí mateřské školy

Neboť v průběhu předškolního věku nepůsobí na dítě pouze rodina, ale také mateřská škola či jiné instituce, všechny paní učitelky vnímají jako důležitou součást také spolupráci s rodiči. Každodenní komunikace je pro celé toto období podstatná stejně jako sdílení odborných rad ze strany učitele. Přesto však mnoho paní učitelek vnímá v této oblasti nedostatky a mezery. Stejně důležitá je také spolupráce učitelek na jednom pracovišti, které navzájem sdílejí své zkušenosti

Komunikace s rodičem

“Nee jako já rodičům jenom chválím. Jakože to se mi jako taky tak jako osvědčilo, že když jako vidím u toho dítěte nějak pokrok nebo že se mu něco líbilo, tak potom, když si ten, samozřejmě ne každý den, když je k tomu příležitost vhodná, když je rodič dobře naladěný nebo když se chce něco zeptat nebo tak, tak jako řeknu a dneska se nám povedlo to se strašně jako třeba Pepíčkově líbilo, jako když jsme si hráli na barvičky a prostě povídali si o tom a o tom a dělali jsme to a to, jakože takovou tu pozitivní, pozitivní výstup z toho dne nebo z toho daného úkolu.” (Lucie)

Pavčina například vnímá jako jeden z hlavních problémů v této oblasti, že učitelky mateřských škol nejsou některými rodiči vnímány jako kvalifikované osoby v oblasti vývoje a vzdělávání dítěte. Stejně tak si neuvědomují kolik práce se za vším, co si děti odnáší z mateřské školy, skrývá.

“No paní učitelky. Oni berou tak, že jsme hlídačky, jakože o čem mluvíme, když mi nic nevíme. Jak kdo samozřejmě nechci házet všechny do jednoho pytle. Jsou tady rodiče, kteří jsou vždycky rádi za každou zpětnou vazbu a určitě se snaží jako s tím potom doma pracovat. A pak jsou rodiče, u kterých vím, že musím jako hodně přemýšlet, jak jim to podat, abychom na tom nějak jako..” (Pavčina)

Poměrně stejný pocit má také Dana, která vnímá, že někteří rodiče nedokáží respektovat požadavky mateřské školy.

“Určitě jak zmiňujete, tak ta komunikace s rodičem, že opravdu někdy se to jako bije. Jo, že nedokážou respektovat to, co my požadujeme my ve školce, oni to zase mají úplně jinak a tře se to.” (Dana)

Zdeňka se zamýšlela nad tím, zda dostatečně s rodiči komunikuje.

“No řekla bych, že bych mohla klidně i víc, že málo těm rodičům tak něco doporučím nebo vyloženě...já jim teď popíšu co se ve školce dělo, řeknu jim, jaký to mělo následek a tak, ale že bych jim nějak vysvětlovala co doma, tak to ani ne.” (Zdeňka)

“Já jako určitě vnímám, že třeba ve školce, za mě, strašně se potýkáme s tím, že je to pořád my versus rodiče. A málokdy se nám podaří, jako snažíme se furt si vysvětlovat, že je to já rodič a všechno co se snažíme pro to dítě, že bychom chtěly být ten trojúhelník a mě to vždycky přijde, že když člověk přijde za tím rodičem a chtěl by jako právě pojd'me to nějak spravit nebo něco není úplně, pojd'me spolu na tom pracovat, oni to berou hodně jako útok, jako že je kritizuju, že jim říkám něco nepříjemného.” (Pavčina)

“Je pravda, že než mluví s rodiči, snažím se to vždycky v rámci školky. Úplně nemám potřebu, pokud se fakt neděje něco, že už si neumím poradit, tak vždycky c rámci školky. Vždycky říkám nechceme žalovat, co si vyřešíme tady ve školce, i těm dětem to říkáme. Prostě vyřešíme si to spolu a až budu muset řešit s maminkou, tak to už potom jsou fakt takový velký problémy.” (Pavčina)

Přístup učitele k problémovým dětem

Zdeňka zmínila, že nemá specifický přístup k dětem, které pochází z problémových rodin či se v mateřské škole projevují nevhodným chováním, pouze je pro ni důležité více těmto dětem vše vysvětlovat a upozorňovat na nastavená pravidla.

“Já bych řekla, že se chovám ke všem dětem stejně, že řídím je, řekla bych stejně. Ty děti, který přijdou a jsou hodně rozevlátý a ty pravidla neznají, tak trošku víc jim pravidla ukážu. Ve školce se to dělá takto a takto, všechno musím okomentovat, řekla bych, že tedy těmhle dětem jakoby víc věnuji toho mluveného projevu, že víc jim musím vysvětlit, víc jim musím objasnit a víc jako připomínat, že v té školce se to dělá takto.”
(Zdeňka)

Dana mi začala popisovat situaci, kdy se dítě v mateřské škole začne chovat nevhodně, jak se v takovém případě snaží postupovat.

“Je to těžký. Je to jako upřímně, je to těžký. Nechcete po tom dítěti rvát, nechcete mu dávat žádný trest, to ani jako se tedy neděje, ale snažíte se mi jako vysvětlit, ne teď jsem ve školce, teď tady platí pro všechny stejná pravidla. Jo takže spíš tak jako eee snažíme takhle jako pohádkově jednat, ale eee jak kdy to jako funguje. Někdy je dobrý nechat to dítě třeba jako tak, vyvztekat se třeba, aby si jako projevil tu emoci co si potřebuje dostat ven a pak se třeba jako zklidní.” (Dana)

“Určitě je to, že nejdříve se snažíme s tím dítětem to řešit, vyříkat si to hlavně mu odůvodnit proč. Nebo třeba když se něco stane a řekneme pojď teď si půjdeš sednout k jinému stolečku a zeptáme se toho dítěte a víš proč se to stalo? Dítě třeba řekne, jo vím, protože jsem zlobil. Ne nevím tak mu to jako objasníme, co se stalo, aby věděl za co vlastně šel k jinému stolečku.” (Dana)

“No jako tak musí se sledovat jestli už tam není nějaký týrání že, a kdyžtak to nějak řešit potom OSPODEM a tak, ale to se nám naštěstí nestalo. A tady to, že rodič je na dítě přísnější, to asi nevyřešíme, ale tak můžeme ho v té školce podporovat a věnovat mu víc takovýho jakože přístupu, abychom ho oceňovali, vyzdvihovali co se mu daří, pracovat na tom sebevědomí.” (Kačka)

“No třeba u dětí hodně pomáhá, když jim to oddělím. Když opravdu jako to doma nemají ty hranice, tak jako můžu s rodičem promluvit, ale oni prostě, těžko něco změnit,

tak říct dítěti, že teď jsou ve školce a tady máme pravidla, tady to neděláme, nech si to na doma, jo, klidně takhle.” (Kačka)

Lucie považuje za velmi důležitou také motivaci, která postupně zapojí i děti, které na začátku nejevily zájem o danou aktivitu a odmítaly se jí zúčastnit.

“Motivace. Silná motivace. Jakože to funguje na 100%. Jako to se mi tak ověřilo, teďka právě tady u těch, takže příběhy, pořád. Úplně když mám i jako obyčejné cvičení i na té řízence, tak to podpořit tím příběhem.” (Lucie)

Pavčina považuje v tomto ohledu za důležité si stanovit na začátku roku se všemi dětmi společná pravidla, aby i ty, kteří nemají z domu nastavené hranice a řád, pochopily, jak to v mateřské škole funguje a co vše je potřeba dodržovat.

“Já bych začala oklikou. Vždycky na začátku školního roku se snažíme s dětma si ty pravidla jako společně vysvětlit a furt jako memorovat a snažíme se to nějak jako podchytit, aby všechny děti rozuměli proč ty pravidla máme a na co jsou, že jsou pro ně, aby jim tu bylo dobře. A teďka tady s tím konkrétním jsme teda eee, ono totiž tam bylo těch problémů víc, začalo se to nabalovat a ozvala se maminka. Tak znova se s celou třídou s celým kolektivem ty pravidla, znovu si to vysvětlit, znova si to nastavit a jako pracovat s tím vlastně pořád.” (Pavčina)

Karolína si myslím, že mít specifický přístup k problémovým dětem je důležité.

“Musíte. Musíte se, jako vy tu třídu nepřeperete násilím. Vy ji načtete, zjistíte jaké děti tam jsou a teď prostě potřebujete s něma někam posunovat. A teď se snažíte samozřejmě ne na sílu to dohnat všechno, ale posunout v rámci vývojových možností toho dítěte jo.” (Karolína)

Dana zmiňuje jednu důležitou věc a to, že je podstatné, aby byla paní učitelka také empatická vůči dětem v situacích, které mohou být pro dítě stresující.

“Je to hlavně jako o určité empatii, aby jako, chápu čím si to dítě prochází, jakože to není lehký už jako v tak malém věku, ale jak říkám, jsou určité hranice před které se jako nejde. Nemůže jít.” (Dana)

Spolupráce učitelek, náročnost učitelké profese, sebevzdělávání

“S kolegyní se musíme domlouvat, pokud je to závažné i s nadřízeným konzultovat, případně zkušenosti jiných kolegyň ve školce v budově ee případně jsem absolvovala s člověkem v tísní eee to byla jakoby konference v rámci dětí s ADHD, jak s ním pracují

tam, takže i tomu člověk věnuje čas, jakože se dovzdělává, aby jako co nejlépe hledal tu cestu, jak to řešit, jak postupovat, jak ulevit všem, protože vám neuleví nikdo, prostě na víc nahrnou ty děti a nikdo se nestará kolik jich tu máte.” (Karolína)

Karolín zmínila své obavy ze vyšujících se počtů dětí, které jsou náročnější nebo mají různé odchylky, zatím co počet dětí na jednu třídu zůstává neměnný.

“A to je právě ta problematika. To je ten největší problém, třeba já teď jako osobnostně řeším ee, že vlastně ta práce je čím dál náročnější, protože počet dětí ve třídě se nemění, ten je pořád stejný, ale ty děti jsou mnohem náročnější. Máte spoustou specifických vad, poruch, postižení, odchylek eee nesnižují se vám počty ve třídě.” (Karolína)

5. 7. 6 Vlivy na výchovu

Na výchovu má vliv mnoho aspektů, ať už se jedná o osobní zkušenosti rodičů či prarodičů nebo prostředí ze kterého dítě pochází. Učitelky například vidí rozdíly mezi dětmi, které mají sourozence a těmi, kteří jsou jedináčci, současně vnímají, že vliv má také to zda rodiče žijí společně či odděleně.

“Určitě, to jak je dítě vychováno má vliv na to, jaké je potom to dítě v té školce, v té skupině, v tom kolektivu. Jo, určitě ano.” (Pavčina)

Rodinné prostředí

Pavčina považuje rodinné prostředí, z kterého dítě pochází jako jeden z důležitých prvků ve výchově.

“Ono jako má veliký vliv nejen ta rodinná výchova, ale i jestli je dítě...kolik má sourozenců hrozně moc ovlivňuje jaký ten človíček je, jestli je jedináček, jestli má rozvedený rodiče, jestli eee, jaký má vztahy jako obecně, jestli žije jenom s mamkou a tak. To se nezdá, ale taky..má to vliv. Protože my tady máme třeba hodně kluků a jsou to kluci co mají bráchy a mají starší bráchy a je to poznat, když dítě má staršího sourozence, občas chytají takový to chování těch starších sourozenců a pak to vlastně používají v té školce.” (Pavčina)

“Jde vidět, kdy ten rodič s tím dítětem ten čas prostě tráví jako aktivně a eee jako podporuje jako takovou všestrannost toho dítěte a kde ne, kde to děťátko přijde jako fakt, jako nepopsanej list, že neví jak se chytanou nůžky,..” (Lucie)

Lucie vidí také rozdíly v chování dítěte v závislosti na prostředí, ve kterém se dítě nachází, v našem případě tedy porovnání mateřské školy a domovu.

“Takže je to tím prostředím, že vidí, že ve školce to nikdo nedělá, jako paní učitelka nekřičí na děti, děti na sebe nekřičí, děti se nevztekaají, nepomůže to, když si někdo lehne na zem jo, takže nevidí tam ten vzor, neprojde to ani jednou, tak to prostě nedělá ani to dítě, které to dělá doma té mamince.” (Lucie)

Kačka se opět vrací k chlapečkovi, který měl problémy s chováním v mateřské škole a popisuje jejich rodinnou situaci.

“Tak ten to měl z domu. Tam prý rodiče měli Itálii, protože my jsme se znali s jeho babičkou vlastně, ta tady kdysi pomáhala, taky zaskakovat za školnici, no, tak tam to měl nakoupených. Oni neuměli pracovat s těma emocema, tak ob to taky neuměl.” (Kačka)

Kačka bohužel zažila také situaci, kdy probíhal rozvod rodičů a jejich vztahy nebyly vůbec příznivé.

“I takový to, když se rodiče rozejdou, teďka na sebe plivat špínu, že. To jsme tady měli taky. To bylo hrozný, to byla furt válka mezi těma rodičema, děcko v tom lítá, teď se snažili oba ji co nejvíc rozmazlovat, že. Aby oni byli ten lepší rodič.” (Kačka)

“No tak jasně. A to je vidět v té školce. Jedináčci jsou takový víc opečovaní jo, je to vidět když víme, že se narodilo druhý dítě, bývá tam takovej zlom o toho prvního dítěte, bývá takový, někdy smutná, někdy nešťastný, někdy jiný prostě divočejší, někdy jako víc nezvladatelný. Bývá to tam, tam to vyrovnávání se s tím sourozence tam je.” (Zdeňka)

“Když máme tu rozvedenou rodinu, taky to je prostě vidět. Já má třeba spoustu kamarádek, který mají děti ve střídavce a to dítě je prostě jiný než bylo předtím jo, nemá najednou jako...já si myslím, že prostě ztratilo tu jistotu v té rodině a ztratilo v podstatě svůj domov, protože najednou je tam a pak je druhéj týden jinde a má dva domovy, furt se stěhuje jo, určitě to není dobrý. Myslím si, že střídavka je hodně velké podraz pro ty děti.” (Zdeňka)

“A ještě tady jako ty, ty bezhraniční děti bývají jedináčci.” (Kačka)

Zkušenosti rodičů

“A přijde mi, že rodiče, kterým se teďka ty děti rodí, který teďka vychovávají, mají malý děti, tak že možná moc tlačí, moc tlačí na to, aby jako byly hodně perfektní, aby

hodně dobře vychovávaly, všechno možná že studují a tak, a hlavně, aby to nedělali tak, jak se to dělalo dřív. A to mi přijde, že je možná ale krok zpátky, že si nenechají do ničeho poradit nebo eee nemůžu říct, že se prostě dřív vychovávalo hůř jo, vychovávalo se jinak, ale možná bysme si z toho taky měly furt něco brát. Jako čerpat z toho co bylo, i tak nějak plynout do toho co bude.” (Zdeňka)

“A někteří vlastně i na úkor toho vztahu se věnují dítěti mě přijde, víš.” (Kačka)

“Vidím ten rozdíl v té výchově, kdy ty rodiče jsou na to sami, někdo je daleko od rodičů či od prarodičů, někdo tu cestou volí záměrně. Ale ten vliv kdy vlastně nepůsobí na ty rodiče jo, nepředávají jim ty zkušenosti, to vy když jste byli malí, tak jsme s váma řešili tohle nebo hele mě se zdá jo. Samozřejmě neudělají nevyžádané rady obzvlášť jako mladým, ale opravdu trošičku působit vhodným způsobem na ty mladý, když vidím eee že s jim ty děcka rozjíždí, že by mohli trošku ubrat, oni si to přeberu a sami si zvolí, kde zasáhnout, kde si tu hranici nastaví.” (Pavčina)

5. 7. 7 Rodina jako vzor

Naprostou bezpochyby lze říci, že rodina a rodiče jsou vzor pro dítě po celou dobu jeho dospívání možná i života. Proto je zásadní jak rodiče přistupují k výchově a k dítěti, zda je ve své výchově důsledný či naopak nejistý a neví si s dítětem rady.

Přístup rodičů k výchově

“Oni totiž razili heslo, že jako bych ho měla občas fláknout a tak, že domlouvání nepomáhá. Joo, že jsem tady na něho moc měkčí.” (Kačka)

“Vždycky můj manžel říká, že nejvíc co můžeš udělat pro svoje děti, je milovat jejich maminku. Ale je to pravda, protože to fakt, když oni vidí ten vzor, jak se k sobě mají rodiče chovat, mají ty rodiče vůbec spolu že, to dneska taky není tak běžný, že by rodiče byli spolu no, tak je to tak.” (Kačka)

“Takže maminky chodí ověšené aktovkama a já nevím čím a rozváží jedno dítě, druhé dítě, aby nešlo pěšky, na všechny koničky a nechali hajánka ve třídě, tak maminka běží dole ze šatny a dítě jenom nechal jsem hajánka, maminka běží po schodech, jde pro hajánka, které nechalo ve třídě dítě. A to by bylo na vyprávění celého dne. Takže úplně jako, že dítě by bylo jako samostatné, vést ho k samostatnosti, běž, vyřešit si to, zeptej se,

zaklepej na dveře, popros paní učitelku nebo se vyzuj, běž do té třídy samo a toho hajánka si najdi. Ne jde maminka.” (Lucie)

“To jak ty děti hrozně obsluhujou, všechno za ně dělají, jak se o ně bojí, jak si myslí, že eee..oni jim nedají tu důvěru. Jakože něco nezvládnou. Takže ten strach a takové to co teďka jako převládá, já budu sloužit dítěti, jako já mu všechno přinesu na tom zlatém podnose, já ti to tady všechno připravím, protože ty seš moje dítě, které já miluju, ale ta láska je opičí.” (Lucie)

“Ono se to odráží na těch dětech i v rámci školky, že jde vidět komu se rodiče věnují doma a komu se úplně nevěnují. Takže si myslím, že emočně rodičů si myslí, že to buď bude všechno suplovat školka, ale ono tak jako úplně není. Takže je důležitá i...vlastně se věnovat tomu dítěti i doma.” (Dana)

“Mmm spíš si myslím i, že hodně ty rodiče jsou i do takové té alternativy, že se hodně děti ptají, chceš tohle nebo tohle? Jakože líbí se ti tohle nebo tohle a když to nechceš dělat, tak co bys chtěl dělat?” (Dana)

“I takovou jakože rodiče se úplně o to dítě jako nezajímají. Že fakt jako je to až tak volný, že ty rodiče jim je to úplně jedno. Úplně jako nezám. ” (Dana)

“Je jako ještě rozdíl, my máme totiž straší rodiče, hodně teďka je ta oba taková že mají dítě až v pozdějším věku, tak u těch ,i to přijde ještě častější než u těch mladších, že jako kdyby už po té 40 už ten člověk taky nemá na všechno energii, takže mi přijde, že to spolu hodně souvisí.” (Pavčina)

“V České republice maminky berou mateřskou do tří let. Co dělají do tří let s těma dětma? Jo, oni se neumí oblíct, oni se neumí najíst, oni neznají chutě skoro ničeho, to znamená, že ty maminky asi nevaří, nemají denní režim, to znamená že ty mamky si jedou podle sebe a to děcko s sebou ty tři roky vláčejí, je to jako dovolená ze zaměstnání.” (Karolína)

“Ale možná je to i tím, že my nemáme vyloženě problémový děti jo, tady jsou děti z volné výchovy, ale je to vidět, že většina těch rodičů se snaží, jo, že jako mají zájem o to dítě, milují ho, že hledají prostě nějaké způsoby nějaký cesty.” (Zdeňka)

“Musím teda naštěstí zaklepat, že za celou tu dobu praxe tady nebyl nikdo, ač byli ti rodiče třeba nedůslední, jakože byli takový jakože, jako jo, to nedůslední to popisuje docela dobře, že jako dovést do školky, ale nechtějte po mě nic moc navíc, tak naštěstí jako žádné násilí na dětech, nikdy. Nemuseli jsem to nikdy řešit. Spíš takový jako nezáměr trošku.” (Pavčina)

5. 8 Shrnutí výsledků tematické analýzy

V rozhovorech jsem specifikovala 7 hlavních témat. Za nejpodstatnější považuji to, že všech 6 participantek se shodlo na důležitosti výchovy, neboť silně ovlivňuje vývoj dítěte. Na základě analýzy můžeme vidět, že vhodná výchova má několik znaků jako jsou jasně nastavené hranice, pravidla a řád. Současně je důležitá také jasnost a srozumitelnost ze strany rodičů. Výchova kde chybí hranice je participantkami považována za nevhodnou. Dítě rozhoduje samo za sebe i přesto, že vývojově toho není v průběhu předškolní věku zatím schopno. Dále za nevhodnou můžeme považovat výchovu direktivní či nezvládnutou ze strany rodiče, jejímž důsledkem je zvyšující se počet dětí s odchylkami na jednu třídu. Paní učitelky se shodly také na tom, že momentálně převažuje výchova liberální neboli “volná”. Bohužel není považována za příliš vhodnou, neboť dítě je v centru všeho dění a chybí právě zmiňované hranice a pravidla. To má ve většině případů následky v chování dítěte v mateřské škole, které participantky zmiňují. Mezi nejčastější projevy řadí pláč, řev, vztekání se a prosazování si svého. Dále se také objevují nedostatky v sebeobsluze a slušném chování, neboť některé děti bohužel nezvládají základy jako poprosit a poděkovat. Komunikace s rodičem je důležitou součástí předškolního vzdělávání. I přesto se však některé paní učitelka setkávají s nepochopením a s nerespektováním požadavků mateřské školy. To však není pravidlem a zkušenosti s rodiči, kteří mají zájem o spolupráci, stále převládá. V případě, že se ve třídě nachází dítě z problémové rodiny, přístup paní učitelky se lehce odlišuje. Některé s dětmi více komunikují a vysvětlují, jiné se snaží pracovat na jejich sebevědomí a v neposlední řadě také využívají silnou motivaci. Současně některé participantky považují za podstatné také sdílení zkušeností s kolegyněmi a sebevzdělávání. Shodu můžeme vidět i co se týče vlivu na výchovu v podobě rodinného prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Participantky uvedly mnoho příkladů toho, co podle nich má vliv na výchovu a její průběh. Nejčastější odpovědí byla rodinná situace, tedy zda jsou rodiče rozvedení nebo žijí společně, zda je dítě ve střídavé péči, také to jaké vztahy mají rodiče k sobě navzájem i když spolu nežijí, stejně tak jestli je dítě jedináček nebo má sourozence.

V neposlední řadě byla zmíněna také nejistota rodičů a až přílišný strach z chyby, což vede k nadměrné snaze ze strany rodičů a kontrole dítěte. Posledním tématem byla rodina jako vzor pro dítě. Zde se nejvíce participantky zaměřovaly na přístup rodiče k výchově a vidí problémy zejména v tom, že chybí autorita rodiče a naopak převládá podřízenost dítěti. Rodiče děti příliš ochraňují, obsluhují a nevedou k samostatnosti. To vše se následně promítá v chování dítěte v mateřské škole.

Jméno	Nejčastější výchovný styl	Vhodný výchovný styl	Nevhodný výchovný styl	Specifický přístup
Kačka	Volná výchova	Láska Hranice	Svoboda dítěte	Podpora Práce na sebevědomí
Zdeňka	Dítě má až příliš velké pravomoce	Pravidla Jasnost	Fyzické tresty Nejednoznačnost	Více vysvětlování a mluveného projevu
Pavlína	Liberální výchova	Rodič je vzor Hranice	Dítě rozhoduje	Opakování pravidel
Dana	Svobodná	Aktivní čas s dítětem Hranice	Direktivní výchova	Pohádkové jednání Více odůvodňovat
Karolína	Rodiče jsou nejistí	Nastavené hranice	Děti bez hranic	Individuální přístup
Lucie	Dítě je na prvním místě	Nastavené hranice	Chybí hranice	Motivace

Tabulka č.4: Stručné shrnutí výsledků

6. Diskuze

Hlavní cílem výzkumné části bylo zjistit, jaký styl výchovy považují paní učitelky z mateřských škol za nejideálnější, jakou důležitost přikládají výchově dětí v primární rodině, také častost výskytu negativního rodinného působení na dítě a na řešení takové situace a jejich případné využívání specifických výchovných postupů k dětem z problémových rodin. To se věřím aspoň z určité části povedlo. Jelikož rozhovory probíhaly pouze z omezeným počtem participantek, nelze výsledky z analýzy zobecňovat na širší společnost. Přesto však pro mě bylo podstatné navázat osobní kontakt s vybranými učitelkami a realizovat rozhovory přímo v terénu, kde jsem se mohla seznámit s prostředím konkrétní mateřské školy.

Na základě provedené analýzy můžeme s jistotou říct, že rodinná výchova má vliv na chování dítěte v mateřské škole. Ať už pozitivní či negativní. Nejčastějšími negativními projevy, které participantky uvedly je pláč, řev a nesamostatnost dítěte v sebeobsluze. To vychází zejména z přístupu rodičů k výchově, kdy participantky uvedly, že v současné době je dítě středem veškeré pozornosti a až příliš je obsluhováno ze strany rodičů. To vnímají jako velký problém stejně tak chybějí hranice a řád v momentálně nejčastějším liberálním výchovné stylu. Naopak mezi pozitivní vlivy rodiny sledují zejména vedení k samostatnosti a v trávení aktivně společného času. Specifický přístup k dětem, které pochází z problémových rodiny, spočívá u každé paní učitelky v něčem jiném. Hlavními prvky jsou však komunikace a poskytnutí danému dítěti více pozornosti. Analýza nám tedy poskytla odpovědi na všechny čtyři výzkumné otázky.

Výsledky z analýzy mohou sloužit jako prvotní vhled do této problematiky. Jako budoucí paní učitelka si myslím, že je důležité znát znaky jednotlivých výchovných stylů, se kterými se v praxi můžeme setkat. Současně nám výzkum nabízí možná doporučení či náhled, jak lze k dětem z nevyhovující rodiny přistupovat. Můžeme se inspirovat přístupem oslovených participantek a případně zvolit nám vyhovující specifický přístup. To vše považuji za přínosné pro moji budoucí praxi v tomto oboru, neboť jsem díky výzkumu mohla poznat reálné zkušenosti a situace, se kterými se s největší pravděpodobností setkám již v blízké budoucnosti. Současně si myslím, že rozšíření toho výzkumu by mohlo být velice přínosné. V takovém případě bych oslovila větší počet učitelek z praxe a vytvořila tak mnohem obsáhlejší soubor informací pro následnou analýzu. Jako další bod pro zlepšení a zkvalitnění výzkumu, bych viděla v mé přípravě

na samotný průběh rozhovorů. Přesto, že mi rozhovory poskytly mnoho důležitých informací, v některých případech jsem se mohla více a lépe doptávat na konkrétnější odpovědi či jejich rozšíření.

Ve výzkumu, který byl proveden v rámci diplomové práce na téma *“Problémové chování dítěte v mateřské škole”* a byl uskutečněn v roce 2022, došla autorka k závěru, že nežádoucí problémové chování dětí v mateřské škole souvisí s nenaplňováním základních potřeb, a také s nevhodně zvoleným výchovným stylem a přístupem rodičů. Současně také zmínila, že projevy nežádoucího chování se týkaly zejména v nerespektování pravidel a to téměř u všech dětí. Tyto výsledky se shodují s výsledky i této analýzy a potvrzují tak důležitou roli primární rodiny a rodinného prostředí ve vývoji, neboť její pozitivní či negativní vlivy se odráží v chování dítěte v mateřské škole. Dále bych ráda zmínila také výsledky výzkumu diplomové práce *“Vliv volnosti ve výchově na psychickou odolnost předškolních dětí”* z roku 2008, ve kterém autorka zmiňuje trend výchovy a to výchovu bez hranic.

7. Závěr

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak paní učitelky mateřských škol vnímají výchovu v primární rodině, jaký vliv má na vývoj dítěte a jeho chování v prostředí mateřské školy. Prostřednictvím tematické analýzy jsem provedla analýzu 6 rozhovorů s učitelkami. Po realizaci všech rozhovorů jsem texty procházela, určovala kódy a hlavní témata. V rozhovorech jsem specifikovala 7 hlavních témat.

V teoretické části diplomové práce jsme nejprve specifikovali osobnost učitele. Dozvěděli jsme se, kterými kompetencemi by měl dobrý učitel disponovat a proč je důležitý rozvoj a sebevzdělávání. Dále jsme se zaměřili na prostředí mateřské školy, jaké výhody či nevýhody nám přináší, jaká jsou specifika předškolního dítěte a také jak přistupovat k dítěti s problémovým chováním. Důležitou součástí je i rodina a její funkce, s jakými nejčastějšími problémy se rodiny mohou setkat a jak by měla vypadat vhodná výchova v rodině. V tomto ohledu jsme se podívali na psychickou deprivaci a jaké faktory ji mohou způsobit.

Po sepsání teoretické části a prostudování vhodné literatury jsme si stanovili hlavní otázky a témata, na které se v rozhovorech zaměříme. V praktické části jsme si nejdříve definovali hlavní znaky kvalitativního výzkumu a mnou vybrané metody sběru dat. Následně jsme popsali, jak probíhal celý proces kódování a určování hlavních témat napříč všemi rozhovory s participantkami. Následně jsme již jednotlivá témata přiblížili a uvedli citované části z rozhovorů. Posledním krokem bylo shrnutí celé analýzy a sepsání hlavních zjištění.

Za nejdůležitější považuji potvrzení, že primární rodina a rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá má vliv na jeho současné i budoucí chování. Toto chování, se podle oslovených participantek, projevuje již v mateřské škole. Podle všech zúčastněných učitelek je liberální styl výchovy v současné době nejběžnější a následné projevy jsou zejména v nerespektování pravidel v mateřské škole a nesamostatnosti dítěte. Naopak jako hlavní pozitivní vlivy se ukázaly zejména v nastavených hranicích

Výzkumné cíle, které byly na začátku práce stanoveny se dle mého názoru podařilo splnit. Nejčastější negativní i pozitivní vlivy rodiny se podařilo během výzkumu zjistit, stejně jako specifický výchovný přístup učitele k dítěti z problémového rodinného prostředí. Posledním výzkumným cílem bylo analyzovat původ negativních projevů dítěte, který byl věřím z větší části také splněn, avšak si myslím, že toto téma by si

zasloužilo svůj samostatný výzkum, neboť jak vyplývá i z této analýzy, faktorů, které ovlivňují chování dítěte je skutečně mnoho.

Zjištěné výsledky mohou být přínosné jak pro budoucí paní učitelky, tak případně pro každého, koho téma rodinné výchovy zajímá. Stejně jako se během let proměňují například metody vzdělávání, přístup učitele k dítěti nebo hlavní cíle vzdělávacího procesu, mění se také rodinná výchova. Dnešní děti nejsou vychovávány stejně jako byla například generace našich rodičů či prarodičů. A to si myslím, že je důležité, aby si učitelé mateřských škol uvědomili a dokázali na tyto změny následně reagovat ve své učitelské praxi.

ANOTACE

Název práce:	Rodinná výchova a chování dítěte v mateřské škole z pohledu učitele
Anotace práce:	<p>Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak paní učitelky v mateřské škole vnímají rodinnou výchovu a její vliv na chování dítěte.</p> <p>V teoretické části jsme si přiblížili pojmy jako rodina, její funkce a výchovné styly. Dále jsem si specifikovali osobnost učitele a jeho další rozvoj v profesi. Řekli jsme si, jaké máme výchovné prostředky a co může způsobit psychickou deprivaci.</p> <p>V praktické části bylo realizováno 6 rozhovorů s paní učitelkami. Všechny rozhovory byly následně analyzovány a pomocí kódů rozděleny na 7 hlavních témat. Ke každému tématu jsou uvedeny citované části z rozhovorů.</p>
Klíčová slova:	Dítě předškolního věku, rodina, výchovné styly, učitel, funkce rodiny, mateřská škola
Počet znaků:	132 967
Počet titulů použité literatury:	51
Počet příloh:	1

8. Použité zdroje

1. AUGER, Marie-Thérèse. Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
2. BERČÍKOVÁ, Alena; ŠMELOVÁ, Eva a PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika. Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4033-0.
3. BIDDULPH, Steve. Proč jsou šťastné děti šťastné. Vyd. 4. Přeložil Jana PIŠTOROVÁ. Rádci pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-496-0.
4. ČÁP, Jan. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Psychologie (ISV). Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
5. DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. Učitel: příprava na profesi. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
6. HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
7. HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
8. JEDLIČKA, Richard. Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0096-5.
9. KOHN, Alfie. Bezpodmínečné rodičovství: cesta od odměn a trestů k lásce a porozumění. Přeložil Marie VLACHOVÁ. Praha: Malvern, 2019. ISBN 978-80-7530-155-0.
10. KOLAŘÍKOVÁ, Marta. Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-161-7.
11. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
12. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

13. KREJČÍŘOVÁ, Olga a SKOPALOVÁ, Jitka. Deviace a sociální patologie - vybrané jevy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1698-4.
14. KURCINKA, Mary Sheedy. Problémové dítě v rodině a ve škole: [dítě mimořádně citlivé, vnímavé, tvrdohlavé, aktivní]. Rádci pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-174-6.
15. LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. Psychická deprivace v dětství. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.
16. MÁCHOVÁ, Jiřina. Duševní hygiena rodinného života. Praha: Avicenum, 1974.
17. MATĚJČEK, Zdeněk. Co děti nejvíc potřebují. Vyd. 6. Rádci pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0398-8.
18. MATĚJČEK, Zdeněk. O rodině vlastní, nevlastní a náhradní. 98 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-83-6.
19. MATĚJČEK, Zdeněk. Po dobrém, nebo po zlém?: O výchovných odměnách a trestech. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-138-X.
20. MATĚJČEK, Zdeněk. Rodiče a děti. Praha. Avicenum, 1986.
21. MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona (ed.). Psychologie pro učitelky mateřské školy. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5
22. MERTIN, Václav. Výchova bez trestů. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-028-8.
23. MICHALOVÁ, Zdeňka. Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0182-3.
24. NAKONEČNÝ, Milan. Psychologie osobnosti. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
25. PACHL, Ladislav. Malá abeceda rodiny. Praha: Panorama, 1983. Pyramida (Panorama).
26. PELIKÁN, Jiří. Výchova jako teoretický problém. Dědictví Komenského (Amosium servis). Ostrava: Amosium Servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
27. PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
28. PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. Přehled poruch psychického vývoje. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5452-9.

29. ŘÍČAN, Pavel. Psychologie osobnosti: obor v pohybu. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.
30. ŘÍČAN, Pavel. S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0343-8.
31. SKALKOVÁ, Jarmila. Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu: Vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.
32. SKUTIL, Martin. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
33. SMÉKAL, Vladimír. Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadlení [i.e. zrcadle] vědomí a jednání. 3., opr. vyd. Studium (Barrister & Principal). Brno: Barrister & Principal, 2009. ISBN 978-80-87029-62-6.
34. STŘELEČEK, Stanislav. Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-61-3.
35. SVOBODOVÁ, Eva a VÍTEČKOVÁ, Miluše. Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.
36. SVOBODOVÁ, Eva. Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
37. SYSLOVÁ, Zora. Profesní kompetence učitele mateřské školy. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.
38. SYSLOVÁ, Zora. Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi. I. vydání. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8475-9.
39. SYSLOVÁ, Zora; BURKOVIČOVÁ, Radmila; KROPÁČKOVÁ, Jana; ŠILHÁNOVÁ, Kateřina a ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie. Didaktika mateřské školy. Řízení školy (Wolters Kluwer). Praha: Wolters Kluwer, 2019. ISBN 978-80-7598-276-6.
40. ŠMELOVÁ, Eva a PRÁŠILOVÁ, Michaela. Didaktika předškolního vzdělávání. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.
41. ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. Dítě a rozvod rodičů. 1 vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3181-0.

42. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0470-3.
43. ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
44. TEYSCHL, Otakar a BRUNECKÝ, Zdeněk. Duševní vývoj a výchova dítěte. 2. vyd. Pyramida (Orbis). Praha: Orbis, 1964.
45. VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.
46. VANÍČKOVÁ, Eva. Tělesné tresty dětí: definice, popis, následky. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0814-0.
47. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
48. WYCKOFF, Jerry a UNELL, Barbara C. Výchova bez křiku a pohlavků: ověřená řešení nejobvyklejších problémů chování předškoláků. Žijeme s dětmi. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1193-3.

Elektronické zdroje:

1. BERTHÓTYOVÁ, Júlie. Vliv volnosti ve výchově na psychickou odolnost předškolních dětí. Online, Diplomová práce, vedoucí PhDr. Simona Horáková Hoskovcová, Ph.D. Praha: Univerzita Karlova, 2008. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/19043/DPTX_2008_1_11210_ASZK10001_122057_0_67065.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [cit. 2024-04-16].
2. BRAUN, Virginia a CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. Online. Qualitative Research in Psychology. 2006, s. 41. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Virginia-Braun/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology/links/00b7d52c9e6303d840000000/Using-thematic-analysis-in-psychology.pdf?origin=publication_detail&tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpenN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uRG93bmxi

[vYWQiLCJwcmV2aW91c1BhZ2UiOiJwdWJsaWNhdGlvbjJ9fQ](#). [cit. 2024-04-07].

3. GÖRNEROVÁ, Hanna. Problémové chování dítěte v mateřské škole. Online, Diplomová práce, vedoucí Mgr. Tereza Komárková, Ph.D. Praha: Univerzita Karlova, 2022. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/175753/120427022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [cit. 2024-04-16].

9. Přílohy

Ukázka rozhovoru s probandkou č. 5

Já se nejdřív zeptám kolik let praxe za sebou máte jako paní učitelka?	
	Asi 10.
Dělala jste dřív jinde? Taky v Olomouci, byla to městská škola?	
	Všecko krom jedné ano.
První se zeptám, myslíte si, že ta rodinná výchova nebo to jak rodič vlastně vychovává to dítě je důležitý v, jakože, v tom budoucím ohledu? Jak to dítě potom roste, jak se vyvíjí?	
	Eee s ohledem na to jak roste a vyvíjí, jaký člověk se z něho vlastně tvoří tak na něho působíme všichni ne jenom prostředí jako vnější ale v první řadě rodina, potom vlastně výchovné a vzdělávací zařízení. Protože s náma tráví od 3 let většinu času přes týden. To znamená působí na sebe děti navzájem, to jak my je vlastně řídíme co se týče té výchovy. Zasahujeme do..eee do těch interakcí, jak se k sobě mají chovat a tvarovat. Takže nejenom ta vzdělávací, ale v té školce hlavně výchovná. Aa hodně právě narážíme na potíže, kde jsou volné hranice, tak narážíme u rodičů. Protože v momentě kdy se nemůžete domluvit s dítětem zjistíte, že stejná domluva je s rodičem. Že to je z rodiny. Takže opravdu pokud máte ve třídě velké individualistu nebo eee hodně prostě náročné děti, vychází to z toho, že ani ty rodiče nejsou na tom jinak. Tudíž nemůžou předat tomu dítěti nic jiného. To oni nevnímají
To jste mi tak pěkně nahrála na další otázku, který ten styl výchovy teďka považujete za nejběžnější? S čím se tak jako setkáváte nejčastěji v současnosti?	
	Tak zase eee..asi do toho dám i jako matka svou zkušenost ee kdy já třeba vidím ten

	<p>rozdíl. Jsme možná trošku starodmodní, ale žiju v jednom domě s rodiči nebo s tatínkem, protože maminka už leta není. Eee vidím ten rozdíl v té výchově, kdy ty rodiče jsou na to sami. Někdo je daleko od rodičů, či od prarodičů, někdo tu cestu volí záměrně. Ale ten vliv kdy vlastně nepůsobí na ty rodiče, jo nepředávají jim ty zkušenosti, to vy když jste byli malí, tak jsme s váma řešili tohle nebo hele mě se zdá jo. Samozřejmě neudílejí nevyžádané rady obzvláště jako mladým, ale opravdu trošičku působit vhodným způsobem na ty mladý, když vidím ee že sem jim ty děcka rozjíždí..že by mohli trošku ubrat, oni si to přeberou a sami si zvolí, kde zasáhnout, kde si tu hranici nastaví. Ale dneska opravdu hodně ti lidi tápou, jsou nejistí a pak jsou ty děti bez hranic, nejistý, mění výchovný styly, zkouší, hledají cestu, díky internetu aaa všemu možnému mají prostě před sebou spoustu možností a oni neví, kudy se mají vydat. Obzvláště třeba u prvního dítěte, u toho druhého už je trošku to první vyškolí, že jo. Ale je to, je to, je to problém ty děti bez hranic jsou fakt problémový</p>
<p>Takž taková ta volná výchova, svobodná?</p>	
	<p>Absolutně.</p>
<p>Jaký třeba u těch dětí, když víte teda že pochází tady z té volné nebo, že rodiče praktikují tady tu volnou výchovu, kde ty hranice nemá a tak, sledujete nějaké projevy toho dítěte v té mateřské škole? Je něčím třeba, ne jiné, ale..</p>	
	<p>Jsou..jsou samozřejmě náročnější. A to je právě problematika. To je ten největší problém třeba já teď jako osobnostně řeším ee, že vlastně ta práce je čím dál náročnější, protože počet dětí ve třídě se nemění, ten je pořád stejnej, ale ty děti jsou mnohem náročnější. Máte spoustu specifických vad, poruch, postižení, odchylek eee nesnižují se vám počty ve třídě, pokud máte asistenta tak je to svým způsobem dobré jako na dozor, jinak je to práce jako navíc, protože ho</p>

musíte naučit se chovat v tom prostředí, aby vám do toho nezasahoval, nenarušoval. Jo je to prostě..má to něco navíc, ale spoustu věcí pro vás jako pedagoga navíc jako zátěž aa také máte ukrajince a jiné národnosti, ať už to jsou romové, kteří jsou teda místní, ale je ta kultura úplně jiná, takže k těm dětem zase musíte přistupovat jinak, rodiče neuznávají vzdělání, takže s nima musíte spoustu věcí dohnat i sociálně i jakoby vědomostně v tý školce aa eee další taková skupina jsou vietnamci. Oni prostě žijou v komunitě, tam se mluví po jejich takže ty děti mají pořád problémy s jazykem, přesto že ty rodiče už se narodili tady. Beru si je i domů, takže to vím úplně přesně. Aa obzvlášť přes covid jsem s nima pracovala. Takže neříkám to z buhdarma. Co se týče těch dětí bez hranic, oni neustále vyžadují pozornost navíc, neustále mají komentáře a doptávají se, proč by měli něco respektovat, proč by měli něco dělat jako ostatní a berevám to hodně času a sil a v podstatě dneska těch pár dětí, kteří jsou z domu ať už co se týče toho praktického života, těch dovedností co se týče hygieny, oblékání, stolování, jsou z domu jak se říká na úrovni, kde by měli být všichni, jsou slušně vychování, ví kdy si mají hrát, jo respektují prostě ten denní režim, rituál, jsou vyrovnané, protože doma je to všechno v pohodě, žádné potíže doma, tak tyhle děti jsou na těchle těch v tom kolektivu bité, protože furt jenom musí čekat, až tyhle děti si prosadí svou nebo zjistí že si ji neprosadí, že se musí individuálně někomu dopomocť a to je jako ne jeden, ale několikati dětem. Říkám opravdu dneska jsou slušně vychování děti ze spořádané funkční rodiny, čekatelé...bych řekla v té třídě. Je to nepříjemný, mně to vadí, ale nedokážu s tím nic udělat, protože já musí prostě pracovat i s těma, co potřebujou ty věci dohnat nebo naučit se respektovat. Tím zaberete minimálně půl roku ve školním roce. Než je to trošku.