

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

# **Problémoví rodiče z pohledu učitelů mateřských škol**

*Diplomová práce*

Autor: Radka Bečková  
Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika  
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku  
Vedoucí práce: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.  
Oponent práce: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.



## Zadání diplomové práce

<b>Autor:</b>	<b>Radka Bečková</b>
Studium:	P17P0879
Studijní program:	N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
<b>Název diplomové práce:</b>	<b>Problémoví rodiče z pohledu učitelů mateřských škol</b>
Název diplomové práce AJ:	The problematic parents from the perspective of kindergarten teachers

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Cílem diplomové práce je vytvořit typologii problémových rodičů z pohledu učitelů mateřských škol na základě metody konstantní komparace. Dílčím cílem práce je zjistit, jakým způsobem učitelky mateřských škol s jednotlivými typy problémových rodičů jedná. Teoretická část obsahuje vymezení základních pojmů jako osobnost, jednotlivé poruchy osobnosti, komunikace a vzdělávání v mateřské škole. V praktické části budou vyhodnoceny rozhovory s učiteli mateřských škol a vytvořena typologie problémových rodičů na základě metody konstantní komparace. Poté budou shrnuty rady od učitelů mateřských škol, jak s jednotlivými typy rodičů v praxi jednat.

CAKIRPALOGLU, Panajotis (2012). Úvod do psychologie osobnosti. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4033-1. ČAPEK, Robert (2013). Učitel a rodič. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4640-1. ŘÍČAN, Pavel (2010). Psychologie osobnosti. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3133-9. KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2014). Dítě a mateřská škola. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4435-3.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.

Oponent: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 31.5.2017

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne .....

Podpis .....

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č.13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: .....

Podpis studenta: .....

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla poděkovat mé vedoucí diplomové práce Ing. et Ing. Mgr. Marii Herynkové, Ph.D. za pomoc, odborné vedení a cenné rady, které mi při psaní této diplomové práce poskytla. Dále bych ráda poděkovala všem učitelkám mateřských škol, které si udělaly čas, a zúčastnily se výzkumu.

## **Anotace**

BEČKOVÁ, RADKA (2019). *Problémoví rodiče z pohledu učitelů mateřských škol*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzita Hradec Králové, 77 s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je vytvořit typologii problémových rodičů a zároveň zjistit, s jakými problémovými rodiči se učitelé mateřských škol setkávají nejčastěji a jakým způsobem s nimi jednájí. Teoretická část je zaměřena na současné poznatky o osobnosti, její struktury, temperamentu, charakteru a různých poruchách osobnosti, které mohou mít na chování jedince výrazný vliv. Dále poukazuje na různé metody komunikace, které lze využít při jednání s rodiči předškolních dětí. V neposlední řadě se teoretická část věnuje problematice proměn učitelské a rodičovské role. Součástí empirické části diplomové práce jsou analyzována data, která byla získána prostřednictvím rozhovoru a dotazníkového šetření. Na základě získaných dat byla vytvořena typologie problémových rodičů a následně zmapovány zkušenosti v jednání učitelů mateřských škol s těmito rodiči.

Klíčová slova: osobnost, temperament, charakter, morálka, poruchy osobnosti, komunikace, učitel, rodič.

## **Anotace**

BEČKOVÁ, RADKA (2019). *The problematic parents from the perspective of kindergarten teachers*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 77 p. Diploma Thesis.

The aim of this diploma thesis is to create a typology of problematic parents and to determine which group of the problematic parents is the most frequently encountered by kindergarten teachers and in what ways they respond to these parents. The theoretical part focuses on current knowledge about the personality, its structure, temperament, character and various personality disorders, which can have a significant influence on a behavior of an individual. It also refers to various methods of communication that can be employed in interaction with parents of pre-school children. Last but not least, the theoretical part describes the issues of modifying the teacher's and parent's role. The empirical part of the thesis analyses the data obtained through the interview and questionnaire survey. Based on the gathered data, the typology of problematic parents was created and the experience of kindergarten teachers with these parents was mapped.

Keywords: personality, temperament, character, morality, personality disorders, communication, teacher, parent.

## Obsah

Úvod.....	10
Teoretická část	
1 Osobnost.....	12
1.1 Struktura osobnosti.....	14
1.2 Temperament.....	17
1.3 Charakter.....	19
1.4 Morálka a morální vývoj jedince.....	19
2 Poruchy osobnosti.....	22
2.1 Typy poruch osobnosti.....	23
3 Komunikace.....	30
3.1 Verbální a neverbální komunikace.....	30
3.2 Zdravá komunikace.....	33
3.3 Asertivita.....	33
4 Spolupráce rodičů a mateřské školy.....	36
5 Proměna současné rodiny.....	37
6 Proměna učitelské profese.....	39
Empirická část	
7 Cíl výzkumu.....	40
7.1 Výzkumné otázky.....	40
8 Metodologie výzkumu.....	41
8.1 Popis výzkumného nástroje.....	41
8.2 Popis výzkumného souboru.....	42
8.3 Předvýzkum.....	43
8.4 Postup při sběru dat.....	44
8.5 Způsob analýzy dat.....	44
9 Výsledky výzkumu.....	45



9.1	Kvalitativní část .....	45
9.1.1	Typologie problémového rodiče .....	46
9.2	Kvantitativní část .....	52
9.2.1	Souvislost mezi věkem předškolních pedagogů a počtem problémových rodičů .....	52
9.2.2	Souvislost mezi praxí předškolních pedagogů a počtem problémových rodičů .....	52
9.2.3	Rozdíly v počtu problémových rodičů mezi městem a vesnicí .....	53
9.2.4	Rozdíly v počtu problémových rodičů mezi heterogenní a homogenní třídou .....	54
9.2.5	Zkušenosti učitelek mateřských škol s jednotlivými typy problémového rodiče .....	55
10	Limity výzkumu .....	68
11	Diskuse .....	69
	Závěr .....	72
	Seznam použité literatury .....	74
	Seznam příloh .....	77

## Úvod

Rodiče jsou jedním z nejčastěji, ovšem hned po dětech, diskutovaných témat učitelů mateřských, základních i středních škol. V očích dítěte se jedná o nejdůležitější osoby v jeho životě. Aby docházelo k optimálnímu a harmonizovanému vývoji dítěte, měli bychom jako učitelé mateřských škol poznat a pochopit nejen dítě samotné, ale zároveň i jeho rodiče. Každý rodič je individualitou sám o sobě. Liší se svým charakterem, temperamentem i chováním v různých situacích (Matějček, 2015). Existují rodiče ideální, jejichž děti by chtěla mít ve třídě každá učitelka, ale i rodiče problémoví, kteří vykonávání profese učitele dokážou někdy velmi znepríjemnit. V každém případě je důležité poznat každého rodiče jako celistvou osobnost a být schopen mu porozumět. Je to jeden z prvních kroků k započítí úspěšné spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou. Kořátková (2008) ve své knize upozorňuje, že se učitelky mateřských škol stále snaží o navázání spolupráce s rodiči dětí předškolního věku a vyhovět jejich požadavkům. Nicméně úroveň těchto požadavků se stále zvyšuje a „...*rodiče někdy vyžadují to, co není pro děti tak vhodné ...*“ (Kořátková, 2008, s. 87). Jak tedy vycházet s takovými rodiči, aby nás naše profese stále naplňovala?

Téma Problémoví rodiče z pohledu učitelů mateřských škol je mi jako začínající učitelce velmi blízké. Již na bakalářském studiu jsem měla obavy z rodičů předškolních dětí. Měla jsem strach, co si o mě jako o nové učitelce pomyslí a také, že nedokážu být takovou učitelkou, jakou by si pro své dítě představovali. Během následujících let mého studia na Univerzitě Hradec Králové jsem si uvědomila, že to, s jakými rodiči se při vykonávání své profese setkám, neovlivním. Avšak mohu ovlivnit to, jakým způsobem bude mezi námi vzájemná spolupráce probíhat. Jsem si vědoma, že nejsem jediná učitelka, které se při pomyšlení na jednání s rodiči, úlekem rozbuší srdce. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla pro sepsání rad za pomoci zkušených učitelů, které nám pomohou tento strach překonat.

Cílem této práce je vytvoření typologie problémového rodiče, na jejímž základě bude zjištěno, zdali s těmito problémovými rodiči učitelky mateřských škol dokážou jednat anebo nikoliv. Dílčím cílem této diplomové práce je nastínit doporučené jednání s těmito rodiči. V teoretické části budou popsána témata týkající se osobnosti, temperamentu, charakteru, poruch osobnosti, komunikace a proměn učitelké a

rodičovské role. Empirická část je zaměřena na vyobrazení problémových rodičů pomocí typologie.

## Teoretická část

### 1 Osobnost

Osobností se člověk nerodí, osobností se člověk stává. Jedná se o velice složitý proces stavby organizace lidské psychiky, kdy vše má svůj čas (Nakonečný, 2011).

Osobností se zabývá psychologie osobnosti. Studuje psychické, sociální a biologické vlastnosti a rysy jedince se zaměřením na jeho individualitu. Dále zkoumá vzájemné působení mezi osobnostními předpoklady a situací, čímž vytváří podklady pro psychodiagnostiku jedince (Kučera, 2013). Zrod psychologie osobnosti se pojí se jménem amerického psychologa Gordona W. Allporta, který ve své knize *Personality: A Psychological Interpretation* sepsal tehdejší poznatky o osobnosti. Jeho první studie osobnosti a jejího charakteru byla zveřejněna již v roce 1941. Dalšími významnými průkopníky oboru psychologie osobnosti byli Henry Murray a Raymond B. Cattell (Říčan, 2010).

Definice pojmu osobnosti je v dnešní době nespočet. Tento pojem je natolik obsáhlý, že ho nelze definovat pouze jedním výrokem (Balcar, 1983). V odborných knihách se můžeme setkat jak se staršími definicemi, které stály u samého zrodu tohoto pojmu v historii, tak i s moderním pojetím osobnosti. Říčan (2010) ve své knize uvádí, mimo jiné, tři základní pohledy na osobnost. První z nich je pohled laika, který osobnost popisuje jako jedince, který je svým způsobem něčím pro okolí zajímavý, pozoruhodný a vynikající v pozitivním smyslu. Tento způsob uchopení pojmu osobnost v sobě nese hodnotící aspekt. Ve druhém pohledu se autor zaměřuje na psychickou individualitu jedince, kdy osobnost popisuje jako „... *osobitost, odlišnost jedince od jiných jedinců, zejména od jedinců téhož věku a kultury*“ (Říčan, 2010, s. 13). Zde se psychologie osobnosti zaměřuje na individuální rozdíly mezi lidmi. Ve třetím pohledu autor popisuje osobnost jako architekturu neboli strukturu lidské psychiky. Zde je kladen důraz na člověka po duševní stránce jako celek.

Jinou definici tohoto pojmu popisuje ve své publikaci i Cakirpaloglu (2012). Hovoří tzv. o biosociální definici, kdy osobnost vyjadřuje míru sociální přitažlivosti. To znamená, že výraznost dané osobnosti jedince závisí na tom, do jaké míry dokáže

upoutat pozornost lidí. Později pak tyto osobnosti můžeme rozdělit na introverty či extroverty.

Helus (2011) ve své publikaci taktéž definuje osobnost jako jedinečnou lidskou bytost (tedy jako individualitu), avšak klade důraz na její vlastnosti, které ji charakterizují a na její já, neboli sebepojetí.

Podle autorů Busse a Cantorové (1989) je osobnost ojedinělým a relativně ustáleným vzorcem chování, myšlení a emocí vyjadřovaný konkrétním jedincem.

*„Osobnost je individuum chápané jako integrace k seberealizaci v interakci se svým prostředím“* (Čakrt, 2005, s. 21). Každý člověk vyrůstá v určitém sociálním prostředí, ve kterém se realizuje, a které ho svým způsobem ovlivňuje. Pouze mezi lidmi se lidská osobnost vytváří, roste a formuje. Pokud tedy chceme pochopit něčí osobnost, musíme se zaměřit na to, co má s ostatními lidmi společné, ale zároveň i na to, co ji od ostatních lidí odlišuje. Zkrátka na to, co je pro tuto osobnost jedinečné.

Definice posledních čtyř autorů jsou si v jedné věci podobné. Všichni výše zmínění autoři popisují osobnost jako individualitu - tzn., že osobnost je něco jedinečného a originálního. Nicméně i mezi těmito definicemi můžeme vidět rozdíly. Cakirpaloglu (2012) a Busse s Cantorovou (1989) se ve své definici zaměřili na vnější výrazovost jedince – tím se osobnost odlišuje od ostatních. Na druhé straně Helus (2011) rozlišuje individualitu osobnosti pomocí jejich vlastností. Poslední autor, Čakrt (2005), definuje pojem jedinečnost osobnosti na základě odlišného sociálního prostředí, který na ni má výrazný vliv.

Rozmanitost vymezení tohoto pojmu dokazuje Gordon Allport, v jehož publikaci můžeme najít souhrn 50 definic osobnosti. K sepsání tolika definic Allport využil hned několika zdrojů jako je filosofie, teologie, právo, sociologie apod. To vše dokazuje fakt, že psychologie není jediný obor, který se osobností zabývá. Zároveň vysoká četnost definic dokazuje rozmanitost individuálních projevů osobnosti a jejich psychických procesů (Cakirpaloglu, 2012). Další definic, které popisují význam pojmu osobnost, je nespočet. Každá z existujících definic však usiluje pouze o výčet těch nejdůležitějších znaků a sděluje tak teoretické možnosti a program výzkumu. Neexistují lepší nebo horší

definice osobnosti. Jejich význam závisí na použitelnosti pro teorii a výzkum osobnosti (Blatný a kol., 2010).

Jak již můžeme vidět, způsobů, jakým vysvětlit a popsat pojem osobnost je nekonečné množství. Zmínění autoři se však shodují, že každá osobnost, tedy každý jedinec je individualitou sám o sobě – jinak uvažuje, chová se a přemýšlí. Pro nás učitele to znamená, že se v mateřské škole nebudeme setkávat pouze s jedním typem rodiče, ale každý z nich bude odlišný. Budou mít rozdílné představy o chodu mateřské školy, rozdílné požadavky na nás a na jejich děti. I jejich chování a prožívání bude rozdílné. Z tohoto důvodu považuji za nezbytné mít znalosti z psychologie osobnosti, abychom dokázali vnímat rodiče jako individualitu.

### **1.1 Struktura osobnosti**

Osobnost je člověk jako celek mající také svoji stavbu neboli strukturu. Pojem osobnost představuje spleť psychický fenomén, ve kterém se nachází soustava funkčně propojených morfologických částí (Cakirpaloglu, 2012). Strukturu osobnosti lze přirovnat k struktuře organismu. Ten je tvořen jednotlivými orgány, které jsou mezi sebou funkčně propojeny a vzájemně spolu korelují (Říčan 2010).

Britský lékař, psycholog a zakladatel psychoanalýzy Sigmund Freud rozčlenil osobnost celkem do tří složek – Id, Ego a Superego (Cakirpaloglu, 2012). Každá ze tří složek se řídí vlastním principem. První složka, Id (z latiny Ono), se řídí principem slasti (Fontana, 1997). Již ze samého názvu můžeme cítit jakési odcizení této složky vůči rozumu a vůli. V této složce se soustředí všechna psychická energie. *„Způsob, jakým Id zachází s psychickou energií, odráží jeho primitivní, chaotickou a sobeckou povahu. Podle Freuda je Id hluchý, slepý a hloupý mocnář“* (Cakirpaloglu, 2012, s. 118). Působí na nevědomé úrovni – tzn., že jde o energii, která rozhoduje za člověka, aniž by si toho byl vědom. Cílem Id je poskytnutí jedinci uspokojení elementárních potřeb potřebných k jeho přežití (potrava, teplo, úkryt apod.) a přežití celého druhu (sex). Podle Fontany (1997, s. 209) je Id *„... sobecké a nevědomé a neví nic o potřebách druhých a následcích svých činů.“* Tato složka osobnosti je nejvíce výrazná u kojenců a batolat. Nicméně vidět ji můžeme i u některých dospělých jedinců.

Zhruba koncem prvního roku života jedince nastává vývoj druhé složky osobnosti, kterou Sigmund Freud nazval Ego. Tato složka se řídí principem reality a oproti předchozí složce, Ego působí na vědomé úrovni (Fontana, 1997). Řeší situace, kdy není v jeho silách uspokojit potřeby jedince, jelikož je pro dosažení slasti nutno ještě něco vykonat, odložit anebo počkat na příchod vhodné situace (Říčan, 2010). Ego pochází z Id, a protože nemá svoji vlastní pudovou energii k uspokojení potřeb, musí si ji od Id půjčovat (Cakirpaloglu, 2012). „*Je-li však ego neúspěšné, pak se id domáhá přímého projevu a objevují se výchovy neovladatelného hněvu, agrese nebo žádosti ...*“ (Fontana, 1997, s. 210). Pro optimální vývoj jedince je podstatné, aby složky Id a Ego byly v souladu – Ego poskytuje uspokojení Id a to mu za to věnuje duševní energii.

Třetí a dle Sigmunda Freuda nejvyšší složku osobnosti tvoří Superego. Stejně jako předchozí složky osobnosti se i Superego řídí určitým principem. Zde se jedná o princip mravnosti (Cakirpaloglu, 2012). Superego se vytváří přibližně kolem šestého věku života jedince. Obsah Superega se skládá ze svědomí a z tzv. ego-ideálu. Svědomí v jedinci, který způsobil něco, co neměl, vyvolá vinu. Ego-ideál představuje ambice jedince při plnění svých snů. Superego taktéž nemá svoji vlastní duševní energii jako je tomu u předchozí složky osobnosti – Ega. Stejně tak může být i Superego překonáno potřebami Id, v případě, že jsou jeho potřeby dlouhodobě neuspokojovány (Fontana, 1997).

Jak je již z předchozích odstavců poměrně znatelné, mezi jednotlivými složkami osobnosti panuje velká soutěživost o duševní energii. „*Dominující složka osobnosti určuje povahu, zralost a duševní zdraví člověka*“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 119). Pokud je onou dominující složkou Id, jedinec je charakteristický svojí nízkou frustrační tolerancí a morální nevyzrálostí. V případě, že je silnější Superego, jedinec má tendenci neustále kritizovat v touze po dokonalosti. Je vystaven neustálé psychické zátěži, ze které se mohou později vyvinout neurotické a psychotické obtíže. Pokud u osobnosti převažuje Ego, jedinec je tolerantní a racionální. Většinou se jedná o emočně a sociálně vyvážené osoby.

Dalším z předních psychologů, který se zabýval strukturou osobnosti, je švýcarský psycholog a zakladatel analytické psychologie Carl Gustav Jung. Podle něj osobnost „*...tvoří Já, nevědomí (osobní a kolektivní), psychické postoje (introverze, extroverze) a*

*psychické funkce (myšlení, citění, vnímání a intuice)*“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 34). Jung svými poznatky o struktuře osobnosti doplnil Sigmunda Freuda. Domníval se, že Freud ve své analýze opomněl jednu důležitou složku. Jedná se o kolektivní nevědomí. Individuální nevědomí je vše, co bylo z vědomí člověka vytěsněno. U každého člověka je odlišné. Kdežto kolektivní nevědomí se podle Junga dědí a podléhá evoluci. Je tedy pro všechny lidi, jakožto jednotný živočišný druh, stejný. Má i svoji vlastní strukturu, kterou tvoří tzv. archetypy. Jedná se o geneticky dané tendence chovat se a prožívat takovým způsobem, který je pro lidský druh běžné. V těchto tendencích se skrývají všechny zkušenosti lidské existence. Na jejich podkladě se vytváří představy, které následně prostupují do snů, mýtů, náboženství a pohádek v různých kulturách (Říčan, 2012). Mezi nejznámější archetypy patří dle Říčana archetypy animus, anima a stín. Anima je archetyp, který patří mužům, a animus můžeme vidět u žen. Tyto dva archetypy nám pomáhají porozumět a ocenit druhé pohlaví. Díky nim jedinec dokáže použít některé prvky chování druhého pohlaví ve svém vlastním jednání. Pokud se stane, že jeden z těchto archetypů bude mít u jedince převahu, pak muž může ztratit svoji mužnost a žena ženskost. Archetyp zvaný stín je odvrácenou stránkou povahy každého jedince. Také se jedná o původ tvořivosti a životaschopnosti. Jedinec by měl stín přijmout jako součást své duše, jinak pozbývá svoji celistvost (Peterková, 2008).

Jak je již výše zmíněno, podle Carla Gustava Junga osobnost tvoří dva psychické postoje – extroverze a introverze. Tvrdil, že duševní energie, jinak zvaná libido, může být mířena směrem ven (extroverze) anebo směrem dovnitř (introverze). Jsou to dva odlišné póly, které sebou přináší i odlišné chování jedince v určitých situacích. Extrovertní jedinec dává přednost žití ve společnosti, ke které má velmi otevřený postoj. Stejný postoj zaujímá i k celému světu. Jeho zdrojem energie jsou tedy lidé. Jelikož se jedná o velmi živou a impulzivní osobnost, navazování kontaktu mu nedělá potíže. Na druhé straně introvertní jedinec si zachovává jistý odstup od druhých lidí. Dle Junga má tento jedinec negativní vztah se svojí vlastní osobou. Co se týče vztahů, tyto jedinci se zaměřují spíše na hloubku navázaného vztahu, než na jejich početnost. Jejich povaha je spíše přemýšlivá, váhavá a především odtažitá. Jejich důvěra k druhým lidem je tak velmi nízká. Proto jsou tyto lidé méně adaptibilní nežli extroverti (Čakrt, 2005).



## 1.2 Temperament

Temperament představuje vrozenou vlastnost osobnosti, která se vyznačuje svým specifickým chováním a emočním prožíváním jedince vůči daným předmětům či situacím (Cakirpaloglu, 2012). Jelikož se jedná o dědičně determinovanou vlastnost osobnosti, není možné ji v průběhu života jedince měnit. Nicméně je zde možnost její kultivace. Jestliže si pod pojmem temperament představíme různé tendence reagovat na určité situace různým způsobem, kultivace bude v tomto případě znamenat sloučit reakci jedince s životními styly prostředí, ve kterém se jedinec nachází (Helus, 2011). Například rodič, jehož temperament je označen jako výbušný, se snaží najít způsob, jakým nebude příliš vystupovat do popředí společnosti – zkrátka hledá takový způsob chování, který je pro danou společnost únosný.

Zájem o temperament osobnosti a jeho studium můžeme vidět už v antice. Řecký lékař Hippokrates se snažil nalézt určité propojení mezi somatickými potížemi jedince a tělesnými tekutinami kolujícími v jedincově těle. Při svém bádání si povšiml, že každé somatické onemocnění je doprovázeno určitým způsobem chování. Jeho následné studium vztahů mezi tělesnými šťávami a lidskou psychikou jedince vedlo k vytvoření první typologii temperamentu. Jedná se o Hippokratovu teorii individuálních rozdílů z pohledu biologie a psychologie (Cakirpaloglu, 2012). Společně s řeckým lékařem Galénem rozdělili jedince na sangviniky, flegmatiky, choleryky či melancholiky. Vše záviselo pouze na tom, jaká tělesná šťáva (krev, hlen, žlutá žluč, černá žluč) v těle jedince převládá (Říčan, 2010). Následně ke každému typu temperamentu přiřadili emoční ladění, projev a prožívání, které je pro něj typický. Sangvinik se řadí mezi společenského člověka, který je veselý a příjemný. Lehce se vzruší a zpravidla i rychle zklidní. Naopak flegmatik je spíše interní a lhostejný člověk. Ve většině situacích je klidný, jelikož jeho emoce vznikají pomalu a jsou krátkodobé. Cholerik je typický svojí neovladatelnou výbušností. Jedná se o velmi konfliktního a neklidného jedince. Jeho emoce jsou prudké a zpravidla dlouhodobé. Poslední typ, melancholik, je přímým opakem sangvinika. Emoce u melancholika vznikají pomaleji, jsou silné a trvají dlouho. Z těchto emocí převládá spíše smutek (Cakirpaloglu, 2012).

Na Hippokratovu a Galénovu typologii temperamentu navázal německý psycholog Hans Jürgen Eysenck - respektive využil pouze názvy jednotlivých typů temperamentu. Snažil se o shrnutí všech dosavadních poznatků a teorií temperamentu do jedné.

Inspiroval se u Carla Gustava Junga, od kterého přejal dimenzi introverze – extroverze, a dimenzi neuroticismu, která bývá označována také jako dimenze emoční lability, či stability (Blatný a kol., 2010).

Introverze a extroverze je definovaná jako míra zaměření jedince na vnitřní nebo vnější svět. Mezi introverty patří ti jedinci, kteří preferují samotu a mají tendence se uzavírat do sebe (melancholik, flegmatik). Naopak extroverti jsou velice společenší a se svými problémy se svěřují ostatním (sangvinik, choleric).

Dimenze neuroticismu označuje, jak už je výše zmíněno, emoční labilitu či stabilitu jedince. Emočně labilní jedinci jsou náladoví, přecitlivělí až úzkostní. Neradi se přizpůsobují (melancholik, choleric). Kdežto emočně stabilní jedinci se řadí mezi ten typ osobností, které jsou klidné a velmi přizpůsobivé (flegmatik, sangvinik). Eysenck tak dokázal popsat vztah temperamentových dimenzí ke klasickým temperamentovým typům (Noel-Hoeksema, 2012).

Další z odborníků, kteří se zabývali temperamentem, byl německý psychiatr Ernst Kretschmer. Stejně jako Hippokrates a Galénos se i Kretschmer snažil najít souvislosti mezi určitým jevem a onemocněním jedince. V jeho případě se jednalo o souvislost mezi tělesnou konstitucí jedince a jeho psychickou nemocí. Například jedinci, u kterého byla diagnostikovaná schizofrenie, přisuzoval spíše astenickou konstituci jeho těla. Kdežto u lidí, kteří trpí cyklofrenií, mají převážně pyknickou konstituci těla. Na základě jeho výzkumu charakterizoval tři typy konstituce těla, kterým následně připsal pro ně typické vlastnosti:

- 1) Astenický (leptosomní) – vysoká hubená postava bez tuku, úzká ramena, hrudník i boky, slabší svalstvo;
- 2) Pyknický typ – menší svalnatá postava, větší obsah tuku, měkké svalstvo, krátké končetiny;
- 3) Atletický typ – sportovní postava, dobře vyvinuté svaly, široký hrudník a boky (Cenková a kol., 2011).

Teorii temperamentu můžeme v publikacích najít nespočet. Ovšem s ohledem na téma diplomové práce byly vybrány pouze tyto tři, díky kterým lze určit typ jedince na základě jeho projevů.

### 1.3 Charakter

Další vlastností osobnosti, podle níž lze určit typ jedince, je charakter neboli jedincova povaha. Na rozdíl od temperamentu, charakter není vrozený. Jedná se o vlastnost osobnosti, která se v průběhu života jedince utváří prostřednictvím sociální interakce a učení (Cakirpaloglu, 2012). Nakonečný (2011, s. 578) charakter popisuje jako „... *jedinečnost a zvláštnost individua a také napětí, v němž jedinec stojí ve vztahu ke společnosti a jejím požadavkům.*“ Jinak řečeno, charakter vyjadřuje vztah jedince ke světu a společnosti, ve které se nachází. Cakirpaloglu (2012) definuje charakter na základě behavioristického přístupu jako tendenci chování jedince v určitých sociálních situacích určitým způsobem. Pokud tedy chceme hodnotit charakter jedince, musíme se zaměřit na kontext celé situace, v němž bylo jeho chování projevováno. Helus (2011) shrnul ve své definici poznatky výše zmíněných autorů. Charakter dle něj označuje ty vlastnosti osobnosti, které jsou spojené s morálkou jedince, s jeho zásadami a hodnotami. Tyto vlastnosti se projevují v postojích a chování. Také upozorňuje na význam zvnitřňování požadavků společnosti pro jeho vývoj. Ke zvnitřnění dochází tehdy, kdy hodnoty a normy společnosti jedinec přijme za své a jsou pro něj přirozené. Pokud k tomuto zvnitřnění norem a hodnot společnosti dojde, můžeme mluvit o tzv. morálním chování.

### 1.4 Morálka a morální vývoj jedince

Morálka je jednou z vlastností člověka, která je účelně propojena s ostatními složkami osobnosti. Cakirpaloglu (2012, s. 94) popisuje morálku jako „... *získanou psychickou dispozici vnímat, cítit a jednat v souladu s etickými normami a zároveň jako nedílnou součást osobnosti.*“ Z této definice vyplývá, že morálka, stejně jako charakter, není vrozená.

V historii morálka zásadně determinovala vývoj určitých kultur. Nabízela lidem jakýsi návod k vytvoření takových způsobů chování, které korespondovaly s požadavky dané společnosti. Sloužila také jako návod, jakým způsobem jednat s ostatními zeměmi. Nedodržování morálních zásad dané kultury bylo trestáno.

I v dnešní době s sebou morální chování může nést a nemusí, určitá pravidla. Tato pravidla ovšem taktéž mohou, ale nemusí být podřízena zákonem (Fontana, 1997). Morálka je tedy souhrn určitých norem a zásad, podle kterých by se jedinec měl chovat.

Morálkou a morálním vývojem se zabývala, stejně jako temperamentem a charakterem, řada odborníků. Jedním z nich je významný švýcarský psycholog Jean Piaget. Domníval se, že morální vývoj souvisí s rozvíjením se poznávacích procesů (Piaget, 1932). Pro výzkum morálky sestavil soubor příběhů, které následně předčítal dětem. Na základě získaných výpovědí sestavil pro výzkum morálního vývoje jedince dvě stádia – heteronomní a autonomní.

Morální heteronomie – dle Piageta jedinec v tomto stádiu ještě není zcela po mentální a emocionální stránce vyvinut. Přijímání norem, hodnot a příkazů probíhá skrze vnější autoritu - rodiče, jiné pro jedince významné osoby (Cakirpaloglu, 2012). Vše, co je jedinci sděleno autoritou, je vnímáno jako správné. Je to způsobené tím, že svoji identitu spatřuje právě ve svých autoritách. Pro toto období je typický egocentrismus a nerealistické uvažování. Jedinec nerozlišuje fakta od svých představ. V hodnocení situací nepřipouští žádné polehčující okolnosti, které by umožňovaly úpravu pravidel (Vacek, 2011).

Morální autonomie – jedinec v tomto období uvažuje racionálně a autonomně. Na rozdíl od předchozího stádia zde dochází ke schopnosti hodnocení sociálního kontextu a předvídání morálních následků. Morální autonomie je vyspělejší forma morálního usuzování (Cakirparloglu, 2012).

Dle Piageta a Inhelderové (2010) stupeň morálního vývoje závisí především na zrání centrální nervové soustavy, na vývoji logického a abstraktního myšlení. S tím souvisí i samotný přechod do autonomního stádia.

Na Piagetovu teorii morálního vývoje navázal americký psycholog Lawrence Kohlberg. Nahradil jeho dvě úrovně morálky (autonomní a heteronomní) triádou prekonvenční, konvenční a postkonvenční morálky, ke kterým připojil šest stádií morálního vývoje. Na rozdíl od Piageta se Kohlberg zaměřil na vyšší věkovou kategorii. Piaget svoji teorii uplatňoval na dětech předškolního věku, zatímco Kohlberg se zaměřil na adolescenty (Cakirpaloglu, 2012).

#### 1) Prekonvenční úroveň

##### Stadium 1: Heteronomní morálka

- orientace na poslušnost a vyhýbání se trestu;
- jedinec jedná správně jen proto, aby se vyhnul trestu;
- toto stadium je srovnatelné s Piagetovým.

#### Stadium 2: Individualismus

- jedinec jedná správně právě tehdy, když je to pro něj nějakým způsobem přínosné (očekávání odměny);
- nejdůležitější je uspokojení svých potřeb (egocentrismus);
- objevuje se zde princip reciprocity – ty uděláš něco pro mě a já zase něco pro tebe.

### 2) Konvenční

#### Stadium 3: Orientace na dobré vztahy

- pro jedince je důležité, co si o něm myslí ostatní („významní druzí“ – ti, kteří jsou pro daného jedince důležití);
- snaha o naplnění přání svého blízkého okolí;
- jedná se o potřebu být dobrým člověkem (jak pro sebe, tak pro druhé).

#### Stadium 4: Stadium řád a pořádek

- respektování autority, zákonů a pravidel;
- tato pravidla jsou respektována bez výjimky za každé situace.

### 3) Postkonvenční

#### Stadium 5: Společenská smlouva a individuální práva

- vše závisí na společné dohodě;
- zákony, normy a pravidla jsou relativní – dají se upravit tak, aby vyhovovala všem uživatelům;
- dodržování těchto norem je založeno na racionálním uvažování.

#### Stadium 6: Univerzální etické principy

- jedinec jedná dle vlastních, sebou zvolených, morálních norem;
- jedincovo jednání je doprovázeno svědomím (Vacek, 2011).

Prekonvenční úroveň se týká dětí do devíti let věku, některých adolescentů, mnoha dospívajících a kriminálků. Konvenční úrovně dosahují většinou adolescenti a dospělí. Co se týče Postkonvenční úrovně morálního vývoje, té bohužel dosahuje pouhá menšina naší společnosti. Z toho vyplývá, že se během našeho života setkáme s jedinci s různým stupněm morálního vývoje.

## 2 Poruchy osobnosti

Předchozí kapitola byla věnována osobnosti jako zdravému celku. V některých případech však může dojít ke změnám vlastností osobnosti, nebo ke změnám, které zásadně působí na psychické funkce jako je vnímání, myšlení, morálka a prožívání. Zároveň dochází k poklesu schopnosti jedince se učit a ponaučit se ze zkušenosti. Poruchy osobnosti můžeme rozlišit dle závažnosti jejich obtíží na mírné a závažné. Cakirpaloglu (2012) dále upozorňuje na to, že mnoho jedinců s poruchami osobnosti je schopno fungovat v soukromém i pracovním životě bez toho, aby se u nich tyto potíže projeví. Vágnerová (2008) ve své publikaci zmiňuje procentuální zástup osob, které trpí nějakou poruchou osobnosti. Jedná se o 5-13 % populace.

Poruchami osobnosti se zabývá mnoho autorů, například Pavel Říčan, Milan Nakonečný, Marie Vágnerová, Ján Praško a již výše zmíněný Panajotis Cakirpaloglu. Vzhledem k přehlednosti a obsahu témat jsem se rozhodla, že budu vycházet pouze z publikací posledních tří odborníků.

Významná česká psycholožka Marie Vágnerová (2008, s. 513) definuje ve své publikaci *Psychologie pro pomáhající profese poruchy osobnosti* jako „... *trvalý a těžko ovlivnitelný vzorec osobnostních rysů, které se odlišují od aktuální socio-kulturní normy.*“ Tito lidé mají problémy se sociální adaptací, nejsou schopni vytvářet a ani udržovat mezilidské vztahy, mají narušený vztah ke své vlastní osobě, nejsou schopni realisticky hodnotit situace a druhé osoby. Dále se nechovají v souladu s normami společnosti (Cakirpaloglu, 2012). Jejich maladaptivním chováním trpí sám jedinec, ale dopad to má i na jeho okolí. Příčiny vzniku mohou být různé. V literatuře se nejčastěji uvádí faktory biologické a psychosociální. Nicméně i tyto příčiny nejsou jednoznačné.

## **2.1 Typy poruch osobnosti**

Na následujících řádcích budou stručně popsány jednotlivé typy poruch osobnosti a pro ně typické znaky.

### **Paranoidní porucha**

Jedinec s paranoidní poruchou osobnosti je nadměrně přecitlivělý vůči svému okolí i své osobě. Jeho nedůvěra k druhým lidem je tak velká, že nemá téměř žádnou šanci k navázání delšího či hlubšího vztahu. Trpí neustálým pocitem ohrožení a je velice vztahovačný. Všechna hodnocení, která nejsou pozitivního rázu, nesou tito jedinci velice špatně. Vše berou jako útok na jejich vlastní osobu. Tyto znaky souvisejí s nesprávným či zkresleným popisem mnoha situací (Vágnerová, 2008).

#### *Doporučené jednání*

Navázat kontakt či důvěryhodný vztah s těmito osobami je velice obtížný. Jakákoliv snaha o vřelý přístup může vyvolat v jedinci podezření. Pokud se tedy setkáme v mateřské škole s takovým typem rodiče, je lepší si udržovat určitý odstup. V rozhovoru s ním bychom mu měli přenechat jistou autonomii a vyjádřit pochopení pro jeho problém s důvěrou k druhým. Jedině tak se k němu můžeme přiblížit a postupně si získat jeho důvěru (Praško a kol., 2003).

### **Schizoidní porucha osobnosti**

Tito lidé mají velice odlišné citové prožívání. Mají omezenou schopnost citového prožívání a emoční citlivosti. Nejsou schopni cítit ani prožívat radost, jsou velice chladní. Typické je pro tyto jedince uzavřenost do sebe a nezájem o okolní svět. Od lidí se doslova distancují. Jelikož patří mezi velmi introvertní jedince, kteří žijí pouze svým světem, realita je příliš nezajímá. Co se týče jejich uplatnění v zaměstnání, vyhledávají spíše takový typ práce, kde můžou uplatnit své samotářské aktivity. Druzí lidé jsou pro ně divní, nesrozumitelní až obtěžující. Proto práce v týmu pro ně nemá význam (Vágnerová, 2008).

#### *Doporučené jednání*

Jak jsem výše zmínila, tito jedinci nevyhledávají společnost lidí. Žijí si ve své realitě. Při jednání s nimi bychom se měli pokusit o rozhovor týkající se jejich specifických zájmů. Jen tak je možné, že si u nich získáme důvěru (Praško a kol., 2003).

## **Disociální porucha osobnosti**

Pro asociální poruchu osobnosti je typická její egocentričnost a neschopnost akceptovat chování dle norem společnosti. Mají nutkání okamžitého uspokojení vlastních potřeb bez ohledu na druhé. Pokud k uspokojení nedojde, nastává mrzutá nálada a podrážděnost. Jelikož mají tito lidé zvýšenou potřebu vzrušivosti (špatně nesou nudu), mají sklony k užívání různých návykových látek. Neřídí se obecně platnými sociálními normami. Pokud spáchají nějaký trestný čin, nepocitují vinu. Jsou to lidé jakoby bez svědomí. Jelikož mají tendenci neustále lhát a podvádět a potřeby druhých pro ně nejsou důležité. Nedovedou navázat a udržet si hlubší vztah. V případě, že mají děti, chovají se k nim chladně a bezohledně. Tyto děti bývají často týrány a zneužívány. Nejsou schopni se adaptovat na jakékoliv prostředí. Všude vyvolávají konflikty. Pro jedince s touto poruchou osobnosti je typické zvýšené riziko kriminálního chování. Druhými lidmi bývají proto odmítáni (Vágnerová, 2008).

### *Doporučené jednání*

Vzhledem k jedincovým výbuchům hněvu, sklonům k podvodům, lhaním a manipulaci je doporučena velká obezřetnost. Také autor doporučuje, abychom se naladili na jedincovu komunikační vlnu. To však neznamená, že budeme souhlasit s jeho dosavadním jednáním. Pouze se pokusíme v jedinci vzbudit respekt a následně vysvětlit, že dlouhodobé následky mají pro něj daleko vyšší cenu než ty krátkodobé (Praško a kol., 2003).

## **Emočně nestabilní porucha osobnosti**

Tato porucha se vyznačuje psychickou nestabilitou jedince, neschopností jedince korigovat své chování a velice impulzivním jednáním. Dle převažujících rysů se tato porucha dále dělí na impulzivní typ a hraniční typ.

### *Impulzivní typ emočně nestabilní osobnosti*

Výbušnost, impulzivita a emoční nestabilita – toto jsou typické znaky pro tento typ poruchy osobnosti. Emoce těchto jedinců jsou nepředvídatelné. Nejsou schopni je ovládat, regulovat či potlačit. Často u nich převládá pocit zlosti a vzteku, který následně vybízí k agresivnímu jednání. Uspokojení jejich potřeb je na prvním místě. Co se týče jejich uvažování, tito jedinci žijí pouze přítomností. Schopnost plánovat budoucnost u



nich nezaregistrujeme. Z tohoto důvodu není v jejich kompetenci uvažování nad důsledky jejich chování. Dále je pro ně typické vymýšlení si a slibování něčeho, co nikdy nesplní. V případě, že by je někdo chtěl kritizovat, může dojít s tímto člověkem snadno ke konfliktu.

### *Hraniční typ emočně nestabilní poruchy*

Tento typ je charakteristický nejasnou představou jedince o sobě a také nestabilním emočním prožíváním. U jedinců s touto poruchou panuje pocit prázdnoty. Převážně jsou negativní, úzkostní a depresivní. Neví, kým jsou, snaží se sami v sobě zorientovat. Tyto problémy s jejich identitou se mohou odrazit i v jejich sexuální orientaci. To jim stěží udržet si vztah. Také u nich převažuje pocit nudy, který souvisí s pocitem prázdnoty. Tito lidé těžko snášejí samotu, která prohlubuje jejich pocit prázdnoty apod. Jejich agrese, způsobená jejich pocitem, se často obrací proti nim samotným. Mývají sklon k sebepoškozování (Vágnerová, 2008).

### *Doporučené jednání*

Stejně jako u předchozí poruchy, musíme i zde být velice opatrní. U impulzivního jedince musíme vypozařovat spouštěče jeho agresivity a snažit se jim předcházet. V případě hraničního typu platí to samé. Při rozhovoru s jedincem s hraniční poruchou osobnosti se snažíme, abychom v něm neprohloubili jeho negativní pocity (Praško a kol., 2003).

### **Histrionská porucha osobnosti**

Typickým rysem pro tuto poruchu osobnosti je egocentrismus. Osoby s touto poruchou chtějí být za každou cenu středem pozornosti a ocenění. Jsou ochotni toho dosáhnout za pomoci jakýchkoliv prostředků (například pomocí manipulace, dramatizace, lhaním, podvodem apod.). Na první pohled se tito jedinci mohou zdát jako velice okouzující a zábavní. Po delší době strávené s nimi, začnou být otravnými. Mají sklony k nepřesné až přehnané interpretaci reality. Bohužel jsou přesvědčeni, že jejich tvrzení jsou správná. „*Důležitým znakem je nerovnováha mezi citovými prožitky a jejich vnějšími projevy*“ (Vágnerová, 2008, s. 528). Obvykle se chovají až koketním způsobem i přesto, že uvnitř jsou naprosto chladní (Vágnerová, 2008).

### *Doporučené jednání*

Musíme být připraveni na to, že si nás tito jedinci budou chtít získat na svoji stranu, a je potřeba se tomu vyvarovat. Při rozhovoru s nimi poskytujeme pochopení a emoční podporu, ale vše s mírou. Měli bychom si udržovat určitý odstup a očekávat jejich teatrálnost a zveličování (Praško a kol., 2003).

### **Narcistická porucha osobnosti**

Pro tento typ poruchy osobnosti je charakteristický přecitlivělý egocentrismus, který je doprovázen nedostatkem empatie k ostatním lidem. Tito jedinci jsou přesvědčeni o své jedinečnosti. Mají až přehnané představy o svém vlastním já, o jejich kráse a inteligenci. S tím souvisí i neschopnost akceptovat názor ostatních, jelikož pouze oni mohou mít pravdu. Také mají vysokou potřebu být obdivováni. Touží po obdivu, proto mívají sklon k exhibicionismu. Jejich sebestřednost je spojena s arogancí k ostatním lidem, s neempatií, žárlivostí a závistí (Vágnerová, 2008).

#### *Doporučené jednání*

V jednání s těmito jedinci nesmíme dát najevo svoji nejistotu. Musíme vyzařovat sebevědomím. V případě, že jedinec zjistí, že jsme chybu udělali, tak jsme pro něj, jako člověk, skončili. Přestane si nás vážit (Praško a kol., 2003).

### **Anankastická (obsedantně-kompulzivní) porucha osobnosti**

Jedinci s anankastickou poruchou osobnosti trpí nadměrnou potřebou kontroly. Převládá u nich pocit, že něco udělali špatně, nebo na něco zapomněli. Z tohoto důvodu mají tendenci neustále věci kontrolovat. S tím souvisí i jejich pomalé tempo, jak v osobním životě, tak v pracovním. Názor druhých je pro ně svatým, bývají na něm často závislí. I zde mají očekávání a obavy, že jejich hodnocení bude mít negativní charakter. Snaží se tomu předejít svoji pečlivostí a puntičkářstvím. Lpí na detailech, ačkoliv jim mohou utéct souvislosti. Ve svém životě preferují stereotyp. S tím souvisí i jejich omezení v oblasti přizpůsobení se novým věcem. Řadí se mezi jedince, kteří nejsou schopni prožívat radost a chybí jim smysl pro humor. Z tohoto důvodu bývají označováni v partnerském životě jako nudní a neatraktivní partneři (Vágnerová, 2008).

#### *Doporučené jednání*

Těmto jedincům je vhodné zadávat jakékoliv úkoly – je jisté, že je splní s velkou pečlivostí. Pokud v mateřské škole nastane problém, který je třeba s takovým člověkem prodiskutovat, je na místě si připravit velice detailní postup, který mu následně sdělíte. Tímto mu dáte najevo, že to myslíte opravdu vážně a zvýší se pravděpodobnost získání jeho důvěry (Praško a kol., 2003).

### **Pasivně-agresivní porucha osobnosti**

Charakteristickým znakem pro jedince s touto poruchou osobnosti je vyrovnávání se nepřijatelným způsobem s požadavky kladené jeho okolím. Objevují se u nich sklony k depresím, hostilita a mrzutá nálada. Svoji hostilitu k druhým lidem nejsou schopni vyjádřit přímo. Jsou přesvědčeni, že pokud by tak učinili, vystavili by se ohrožení. Mají tendenci vyhnout se přímému konfliktu a svoji agresivitu tedy ventilují jiným, pasivním, způsobem. „*Požadavky svého okolí nedovedou odmítnout, eventuálně se dohodnout na jiné variantě*“ (Vágnerová, 2008, s. 534). Teoreticky na ně přistoupí, následně ale reagují odkládáním požadavků, negováním, pomalým tempem, zapomínáním apod. Zkrátka řešení problémů mají tendenci odsouvat. Také nejsou schopni přijímat rady od zkušenějších. V tomto případě následuje kritika jejich rad a pohrdavý postoj (Vágnerová, 2008).

#### *Doporučené jednání*

Pasivně-agresivním jedincům nesmíme při rozhovoru příliš vnucovat své názory nebo je úkolovat. Náš přístup k nim by nám mohli vrátit pomocí svých pasivně-agresivních manévřů. Pokud však budeme po takovém něco rodiči potřebovat, doporučuje se mu informaci předat v písemné podobě s požadavkem podepsání. V takovém případě se tento rodič nemůže vymluvit na to, že informaci neslyšel, nevěděl či neviděl (Praško a kol., 2003).

### **Úzkostná (vyhýbavá) porucha osobnosti**

Jedinci trpící touto poruchou mají slon k úzkostnému prožívání a vyhýbání se možnému zdroji ohrožení, které by mohlo jakýmkoliv způsobem prohloubit jejich pocit úzkosti. Jejich život je tedy plný napětí a strachu. Je pro ně těžké navázat hlubší vztah, jelikož mají obavy ze zklamání. Nicméně tyto osoby po takovém vztahu touží, mají potřebu být milováni a oceněni. Bohužel jejich nízké sebehodnocení jim to neumožňuje. Nejsou schopni přesné interpretace situace, stejně tak názorům druhých přikládají nepřiměřenou váhu (Vágnerová, 2008).

#### *Doporučené jednání*

Jelikož jsme jako učitelé pro tyto rodiče cizími lidmi, vyvoláváme v nich pocit strachu a ohrožení. V komunikaci s těmito jedinci je tak dobré se postupně snažit o vybudování si důvěry a jistoty. Tento proces může trvat i měsíce. O jeho strachu z dané situace

mluvíme a snažíme se mu poskytnout všechny kroky, jak lze nebezpečí předejít (Praško a kol., 2003).

### **Závislá porucha osobnosti**

Již z názvu této poruchy můžeme odhadnout její typický znak. Jedná se o neúměrnou závislost jedince na druhé osobě. S tím souvisí i nadměrný strach z opuštění a neschopnost osamostatnění se. Tito jedinci bývají, stejně jako jedinci s předchozí poruchou, úzkostní a negativní. Mají nízké sebevědomí a převládá u nich pocit neschopnosti. Stávají se prakticky závislými na svém okolí. Bezhlavě se ztotožňují s jejich názory a ve všem se jim podřizují. S jejich chováním se zvyšuje pravděpodobnost, že se stanou obětí manipulace či týrání (Vágnerová, 2008).

#### *Doporučené jednání*

Tito jedinci se velice bojí kritiky od druhých lidí. Proto je dobré, pokud potřebujeme s tímto rodičem projednat potíže jeho dítěte, zeptat se nejdříve na jeho názor a teprve pak sdělíme ten svůj. Tím mu i dáme prostor pro vlastní vyjádření. Tento postup platí i při rozhodování – rozhodnutí necháme vždy na rodiči. Při komunikaci s tímto jedincem se musíme vyhnout situaci, kdy se jedinec stává na nás závislým (Praško a kol., 2003).

### 3 Komunikace

V předchozí kapitole jsme se seznámili s problematikou poruch osobnosti. Jak jsem již výše zmínila, v mateřské škole se můžeme setkat s různými typy rodičů. Někteří mohou vykazovat určité rysy poruch osobnosti, nebo jakýmkoliv jiným způsobem se řadit mezi tzv. problémové rodiče a jiní zase mohou být pro nás rodiči ideálními, se kterými je radost komunikovat. Ať se mezi dveřmi třídy setkáme s jedněmi nebo s druhými, je důležité, abychom s nimi dokázali vhodným způsobem jednat – tedy znali základy komunikace. Dle Čapka (2013) učitelé nemají v oblasti komunikace s rodiči dětí dostatečné odborné znalosti. Jsou odborníky na komunikaci pouze s dětmi. Proto může následně nastat situace, kdy učitel zvolí nevhodnou formu komunikace. V této kapitole se tedy budeme zabývat tematikou komunikace a následně si nastíníme i její možné metody, abychom byli v komunikaci úspěšní.

Strnadová (2011) ve své publikaci definuje komunikaci pomocí slova, ze které byl tento pojem odvozen – *communicare*. Jedná se o původně latinské slovo. V překladu znamená „něco spojovat“. Komunikace je tedy spojení sítě mezi sdělujícím a příjemcem.

Stejně tak Výrost a Slaměník (2010) vysvětlují pojem komunikace jako spojení mezi lidmi, které probíhá skrze předávání a přijímání významů. Také ve své publikaci zdůrazňují význam komunikace pro utváření společenských vztahů.

#### 3.1 Verbální a neverbální komunikace

Existují různá dělení komunikace. Podle užití komunikačních prostředků a způsobů zprostředkování, se komunikace nejčastěji dělí na verbální (slovní) a neverbální (mimoslovní). Tyto dva způsoby se navzájem doplňují. Dokonce jeden může zcela nahradit druhý. „*Verbální a neverbální projevy v některých situacích mohou být v rozporu*“ (Strnadová, 2011, s. 122). Jedná se o nesoulad mezi slovy a chováním jedince. V tomto případě může ze strany příjemce dojít k rozpaku a nepochopení. V takové situaci může působit neverbální projev sdělujícího věrohodněji nežli projev verbální.

## **Verbální komunikace**

Tento způsob komunikace je založen na užití verbálních, neboli slovních, prostředků. Jedná se o vyjadřování pomocí jazyka. Verbální komunikace může mít přímou nebo zprostředkovanou formu, anebo mluvenou či psanou. Nicméně pro člověka má hluboký význam. Jedinec, který je separován od komunikace s lidmi, může být deprivován. Dále se jedná o důležitou podmínku pro proces myšlení. Také jedinci umožňuje okamžitou zpětnou vazbu, výměnu názorů a bezprostřednost. Při verbálním způsobu komunikace může zaznamenat barvitost slov a určité nadsázky zvolené sdělujícím (Mikuláščík, 2010).

Při verbální komunikaci je důležitá správná volba užitých slov. Tento proces výběru výrazně ovlivňuje naše myšlení a má také vliv na celý průběh (atmosféru) a výsledek komunikace. Nevhodně zvolená slova mohou celou komunikaci zbrzdit a v některých případech i velmi znepríjemnit. Vymětal (2008) verbální komunikaci dále dělí na formální a neformální. Formální způsob komunikace je většinou předem připravený a obsahuje určité zásady a společenská pravidla. Můžeme se s ním setkat například při přijímacích pohovorech a také při jednání s rodiči dětí v mateřské škole. Oproti tomu neformální způsob komunikace je nenáročný, co se týče jeho přípravy. Během našeho života se s ním setkáme častěji nežli s formální formou komunikace. Jedná se o běžné situace, jako jsou telefonáty, rozhovory s kolegyněmi, rodinou apod.

## **Neverbální komunikace**

Na druhé straně neverbální komunikace je tzv. komunikací beze slov. Využívá mimoslovních prostředků, jako jsou gesta, mimické pohyby, pohyby celého těla, oční kontakt, udržování si prostorové vzdálenosti apod. (DeVito, 2008).

*Gestika* – tento pojem obsahuje pohyby horních (popř. i dolních) končetin a hlavy, které mají v komunikaci za úkol dokreslit nebo úplně zastoupit komunikaci verbální. Uplatňují se při popisu a pro ujasnění toho, co má sdělující na mysli. Dále mohou posloužit jako regulátor chování (zdvížení prstu jako upozornění na neadekvátní chování) a také jako znaky (např. zvednutý palec vzhůru zastupuje slovo výborně). Gesta jsou kulturně a individuálně podmíněné (Hayesová, 1998).

*Mimika* – jedná se o pohyby obličejových svalů, které vyjadřují to, co jedinec při komunikaci prožívá. Mimika signalizuje, že jsme informace sdělujícího přijali či nikoliv. Dále nám sděluje emoce, které se posluchač prožívá. Nicméně dle Strnadové (2011, s. 135) „... *mimika nemusí vždy stoprocentně souhlasit s prožitkem ...*“. To, že se někdo směje, ještě nemusí znamenat, že je šťastný.

*Posturologie* – tento pojem vyjadřuje držení těla při komunikaci. Jedná se polohu rukou, nohou a hlavy. Vyjadřuje emoční naladění jedince a postoj ke komunikačnímu partnerovi.

*Kinezika* – jedná se o spontánní pohyby těla, které nelze nazvat gesty (kousání se do rtu, potahování se za nos apod.). Tyto pohyby jsou pro každého jedince specifické.

*Pohledy* – oční kontakt hraje v komunikaci velkou roli. Čím je ho méně, tím nejistěji se cítí posluchač. Pokud se na nás posluchač déle ne dívá, lze usoudit, že nás neposlouchá (Hayesová, 1998).

*Proxemika* – jedná se o vzdálenost mezi komunikujícími. DeVito (2008) ve své publikaci rozlišuje čtyři základní vzdálenosti:

- 1) Intimní vzdálenost (do 45 cm)
  - typická pro intimní vztahy;
  - není vhodná například pro pracovní pohovor
- 2) Osobní vzdálenost (45 cm – 1,2 m)
  - osobní prostor jedince, ve kterém se cítí bezpečně.
- 3) Společenská vzdálenost (1,2 m – 3,7 m)
  - vhodná pro formální záležitosti (školní třída, kancelář).
- 4) Veřejná vzdálenost (více než 3,7 m)
  - například vzdálenost posluchače od přednášejícího v posluchárně.

*Haptika* – tento pojem zahrnuje komunikaci pomocí doteků. Doteky mohou mít formální, neformální, přátelský a intimní charakter. To vše závisí, které části těla se komunikující dotýkají. Strnadová (2011) popisuje tři doteková pásma. První pásmo je společenské, profesní a zdvořilostní. V tomto pásmu se používají doteky na ruce a paže. Druhé pásmo je osobní a přátelské. Zde se jedinci dotýkají na pažích, ramenou, vlasech a obličeji. Poslední pásmo je intimní, kde jsou doteky neomezené.

Lidé, kteří mají znalosti v oblasti neverbální komunikace, bývají přesvědčiví a dokážou druhého ovlivnit. Zvyšuje se jim tak jejich popularita a psychosociální pohoda (DeVito, 2008).



### 3.2 Zdravá komunikace

Komunikaci můžeme také rozdělit na funkční a dysfunkční. Funkční, neboli zdravá komunikace, je ta, která jedince obohatí, pobaví, informuje, přesvědčí nebo uklidní. V opačném případě se jedná o komunikaci plnou slovních útoků, agrese, pomluv překrucování apod. Lidé, kteří jakýmkoliv způsobem strádají po kvalitní zdravé komunikaci (jsou od ni izolováni), jednají dysfunkčně (např. jedinec s duševní poruchou). Lze se tedy domnívat, že pokud jedinec je vystavován dysfunkční komunikaci, zanechá to následky. Dysfunkční komunikace totiž ovlivňuje kognitivní procesy, charakter člověka (bezohlednost, necitlivost) a také fyziologické děje našeho organismu (svírání žaludku při pocitu strachu, bušení srdce, bolest hlavy apod.)

Zdravá komunikace je tak odborníky považována za „... důležitou podmínku osobnostního optima, vnitřní harmonie, vyrovnaného duševního stavu“ (Strnadová, 2011, s. 286). Dokonce má podle nich větší význam nežli vyřešené existenční podmínky a profesní spokojenost.

### 3.3 Asertivita

Další metodou, kterou lze využívat v komunikaci s lidmi je asertivita. Jedná se o „... praktický způsob komunikace a jednání, kterým člověk vyjadřuje a prosazuje otevřeně a přiměřeně své myšlenky, city, názory a postoje. Postupuje tak, aby nepřekračoval vlastní práva, ani práva ostatních lidí“ (Šauerová a kol., 2012, s. 192). V asertivní komunikaci jde především o nemanipulativní jednání, kdy člověk říká to, co má na mysli, má přiměřené sebevědomí a nepovyšuje se nad druhého. Partnera, se kterým komunikuje, respektuje a naslouchá mu. Také dokáže přiznat chybu anebo vytvořit kompromis (Praško, 2005).

Ne každý člověk však umí jednat asertivně. Proto na následujících řádcích budou popsány základy asertivních technik dle Vališové (1998).

#### 1) Asertivní ne

- Tato technika je vhodná pro lidi, kteří neumí říct druhým NE. Užívá se při situacích, se kterými jedinec nesouhlasí nebo chce odmítnout něco, co považuje za nesprávné a to bez pocitu viny. Je důležité říct pouze samostatné NE bez omluvy, či vysvětlení. Můžeme však NE doplnit o empatii (např. „Chápu, že to chceš takto, ale ne.“

- 2) Pokažená gramofonová deska
  - Tato technika je velice podobná předchozí. Pomocí této techniky se jedinec naučí vytrvale opakovat svůj požadavek nebo odmítnutí bez toho, aby na něm byl vidět pocit úzkosti a nejistoty. Nejedná se o útok na druhou osobu. Pouze klidně a přátelsky opakujeme svůj požadavek.
- 3) Otevřené dveře
  - Pomocí této techniky asertivity se jedinec naučí přijímat manipulativní kritiku. Kritizujícímu sdělíme, že na tom, co říká, může být něco pravdivého. Dotyčný si uvědomí naši vychytralost, jelikož nenarazil na odpor, ale mohl klidně vstoupit dál.
- 4) Sebeotevření
  - Jedinec se pomocí této techniky otevře druhému a odhalí mu své kladné i záporné stránky osobnosti. Ukáže svoji nedokonalost a vyjádří pochopení.
- 5) Volná informace
  - Při trénování této techniky je třeba umět dobře pozorovat sebe i druhého. Jedná se o umění říct, co mi vadí, co cítím a co mi dělá radost. Pomocí této techniky si mezi sebou vytvoříte rovnocenný vztah, kdy mezi sebou budete mít tzv. jasno.
- 6) Negativní dotazování
  - Tato technika podporuje kritiku a tím vede partnera k větší asertivitě a snižuje jeho manipulativní jednání.
- 7) Negativní aserce
  - Negativní aserce je charakteristická tím, že jedinec souhlasí s oprávněnou kritikou. Učí nás přijímat a uvědomovat si vlastní chyby. Jedinec následně posoudí své vlastní chování a tím redukuje zlost a agresi kritika.
- 8) Přijatelný kompromis
  - Pomocí této techniky se jedinec snaží při komunikaci najít společné řešení problému, které nebude vadit ani jedné z komunikujících stran.
- 9) Selektivní ignorace
  - Jedná se o záměrné vytěšňování informací, které pro jedince nejsou podstatné a o kterých víme, že v druhém vyvolávají agresivní chování.

Tento způsob komunikace můžeme využít například při jednání s rodiči dětí v mateřské škole. Díky ní můžeme vytvořit vztah na partnerské úrovni a tím započít spolupráci mezi rodiči a mateřskou školou, které se budeme věnovat v následující podkapitole.

## 4 Spolupráce rodičů a mateřské školy

Jak je již známo, vše jde lépe ve dvou. Tak tomu je i v mateřské škole, kdy jsou rodiče ochotni pomáhat a podílet se na chodu mateřské školy. K tomu napomáhá spolupráce mezi těmito subjekty. Dle Syslové (2013) je právě tato spolupráce popisována jako významný faktor pro efektivní vývoj předškolního vzdělávání. Tím, že se budou rodiče aktivně zajímat o mateřskou školu, účastnit se jejich akcí a spolupracovat s ní jako s rovnocenným partnerem, může výrazně a významně přispět k úspěšnému vzdělávání jejich dítěte. *„Jen tam, kde rodiče a škola nacházejí společné cíle, kde jsou rodiče informováni, co se ve škole děje, mohou se na tomto dění podílet, jen tam se rozvíjí vzájemné porozumění a příznivé školní klima“* (Čapek, 2013, s. 16).

Spolupráce mezi rodinou a školou je také jedním z klíčových principů pro program Začít spolu. V České republice je tento program v mateřských školách realizován již od roku 1994. V současné době je do tohoto programu zapojeno více jak sto mateřských škol. Cílem tohoto programu je zapojování rodičů do vzdělávání jejich dětí, individuální přístup k těmto dětem a partnerský vztah mezi školou a rodinou (Čapek, 2013).

Spolupráce by dle mého názoru měla v mateřské škole nastat již při započetí docházky. Rodič by měl učitelce mateřské školy sdělit, co má jeho dítě rádo, co ho vyvede z míry a jak ho případně uklidnit. Zkrátka podat učitelce takové informace, které usnadní adaptaci dítěte na nové prostředí. Co víc si učitelka mateřské školy může přát, nežli je rodič, který ji respektuje jako odborníka, váží si jejich rad a spolupracuje s ní. V mateřské škole se čím dál více setkávám s rodiči, kteří tento proces odmítají. Jakoukoliv radu učitelky hned zavrhnou a paní učitelka je tak, co se týče zlepšení vzdělávání jejich dítěte, bezmocná. Nicméně jsem ráda, že stále ještě existují ti rodiče, kterým na jejich dětech a mateřské škole, do které jejich děti dochází, záleží.

## 5 Proměna současné rodiny

*„... rodina je místem vzájemné důvěry, porozumění a soucítění – a děti nemají být z tohoto důvěrného společenství vylučovány“* (Matějček, 2015, s. 115). Toto je ideální představa rodiny z pohledu dětského psychologa Zdeňka Matějčka. Když se ale ohlédneme do samé historie rodiny, zjistíme, že tomu tak vždy nebylo.

V dřívějších dobách jsme se mohli setkat s rodinou, která měla patriarchální charakter. Hlavou rodiny byl otec, který povětšinou využíval autoritářský styl výchovy a vše se mu tak muselo podřizovat. S plynutím doby se však struktura rodiny a její výchovný styl začal měnit. Během druhé světové války byla řada mužů, otců od rodin odloučena. Ženy zůstaly na své děti samy. Po skončení druhé světové války začala v Evropě stoupat sňatečnost a s tím i klesal věk, ve kterém lidé sňatek uzavírali. Plnohodnotná rodina, láska a radost z dětí se staly primární hodnotou mladých lidí. S tím souvisí i tzv. baby boom, tedy rapidní nárůst počtu narozených dětí. Autoritativní styl výchovy se tak změnil na demokratický a vztah k dítěti se proměnil na respektující (Helus, 2015)

V 80. letech 20. století, konkrétně po roce 1989, došlo v pojetí rodiny k velkým změnám. Vlivem proudu emancipace se ženy začaly více zajímat o svůj kariérní růst. S tím souvisí i odkládání narození prvního dítěte. Manželství již není pro mladé lidi prioritou. Pokles sňatečnosti způsobil vyšší nárůst počtu nemanželských dětí. Většina mladých párů sdílí společnou domácnost bez toho, aby vstoupili do manželství (Fialová, 2000). Současná rodina tak prošla velkou řadou změn. První z nich je zaměstnanost. Do práce již chodí jak matka, tak otec. Doba, kterou rodiče tráví v práci, se čím dál víc zvyšuje a čas na své děti a sebe se snižuje. Po dobu pobytu v práci se tak o děti starají prarodiče nebo najaté chůvy (Špaňhelová, 2010). Od roku 1960 také přibylo téměř o 40 % víc neúplných rodin. Za neúplnou rodinu můžeme považovat takovou, kde jeden z rodičů chybí (z důvodu úmrtí či rozvodu). Z celkového počtu neúplných rodin tvoří 34 % rodin neúplných z důvodu rozvodu. V České republice je rozvodovost dvakrát vyšší nežli na Slovensku. Bohužel se tento stav stále zhoršuje (Matějček, 2017). *„Děti z rozvedených rodin zažívají traumata, konflikty, frustrace, jsou neurotizovány domácím napětím“* (Matějček, 2008, s. 16). V těchto případech často dochází ke střídavé péči, kdy je dítě po soudem stanovenou dobu u matky a u otce. Může tak docházet k pocitům nejistoty a ztráty bezpečí. V případě, že do mateřské školy dochází dítě, kterému se

právě rozvádějí rodiče, je namístě, aby tuto informaci věděla jeho třídní učitelka a přizpůsobila tak vzdělávání dítěte dané situaci.

Je nutné zmínit, že výchovný styl dnešní rodiny se také změnil. V dnešní době začal být trendem styl liberální. Tedy uvolněný styl výchovy. Rodiče svým dětem více domlouvají, než aby jim stanovili pevné hranice. Tento způsob výchovy může později vést ke ztrátě respektu rodičů.

## 6 Proměna učitelské profese

Původ předškolního vzdělávání se datuje do poloviny 19. století. V první opatrovně a mateřské škole působily ženy pěstounky. Tyto ženy měly za úkol starat se o děti hlavně, co se týče stránky zdravotní a bezpečnostní. Postupem času se do mateřských škol začala dostávat i příprava na školu a život. Ze začátku však tato příprava probíhala tradičními autoritářskými způsoby. S tím souvisí i vznik názvu učitelka, který byl ustanoven až v roce 1934. Vlivem pedocentrismu na přelomu 19. a 20. století se do popředí dostává nový pohled na dítě a jeho výchovu. Hlavním znakem tohoto směru je přirozená výchova a respekt k dítěti. Se vznikem tohoto směru souvisí i vznik nových konceptů předškolního vzdělávání, které se také zaměřovaly na individualitu dítěte a přeorganizování celého školství. Změny proběhly, co se týče počtu dětí ve třídách. Ten byl snížen s ohledem na možnosti individuální práce s dětmi. V této době byly paní učitelky považovány stále za odborníky a rodiče s nimi jednali s úctou a respektem (Syslová, 2013).

V dnešní době je tomu jinak. Vzhledem k růstu moderních technologií a dostupnosti knih o výchově jsou dnešní rodiče více informováni. Bohužel někteří rodiče čerpají z neověřených a méně odborných zdrojů. Mají pocit, že jedinými odborníky na výchovu svého dítěte jsou oni. To následně vede k situacím, kdy rodič odmítá spolupracovat na vzdělávání a výchově svého dítěte s učitelkou a dochází k řadě nepříjemných konfliktů. Jak tvrdí Kořátková (2008), na dnešní učitele jsou kladeny čím dál vyšší nároky. Jak profesní (ze strany ministerstva), tak činnostní (ze strany rodičů). Láska k dítěti dnes již nestačí. Dnes musí mít učitelka vystudované základy pedagogického minima, aby se mohla stát kvalifikovanou učitelkou. Dále jsou mateřské školy více přístupné k požadavkům rodičů a jejich dětí. V současné době existuje nespočet mateřských škol, které nabízejí alternativu ve vzdělávání a rodiče tak mají velký výběr, kam své dítě přihlásí.

## **Empirická část**

### **7 Cíl výzkumu**

Cílem této diplomové práce je vytvořit typologii problémových rodičů z pohledu učitelů mateřských škol na základě metody konstantní komparace. Dílčím cílem této práce je zjistit, s jakými problémovými rodiči z vytvořené typologie se učitelé setkávají nejčastěji a jakým způsobem s nimi jednají.

#### **7.1 Výzkumné otázky**

- 1) S jakými typy problémových rodičů se učitelé mateřským škol setkávají?
- 2) Jakým způsobem učitelé mateřských škol s problémovými rodiči jednají?
- 3) Jaké rady odborníků užívají učitelé mateřských škol v oblasti komunikace s problémovými rodiči?
- 4) Existuje souvislost mezi věkem předškolního pedagoga a počtem problémových rodičů, se kterými se setkal během své praxe?
- 5) Existuje souvislost mezi délkou praxe předškolního pedagoga a počtem problémových rodičů, se kterými se setkal během své praxe?
- 6) Existují rozdíly v počtu problémových rodičů předškolních dětí mezi předškolními pedagogy působícími na vesnici a na městě?
- 7) Existují rozdíly v počtu problémových rodičů předškolních dětí mezi předškolními pedagogy působícími v heterogenních třídách a v homogenních třídách?



## **8 Metodologie výzkumu**

Následný text bude věnován metodologii výzkumu této diplomové práce. Současně bude popsán výzkumný soubor a postup při sběru dat. Empirická část práce je rozdělena na kvalitativní a kvantitativní. Jedná se tedy i snášený design empirické části.

### **8.1 Popis výzkumného nástroje**

Výzkumné nástroje pro tuto diplomovou práci byly zvoleny dva – rozhovor a dotazník. Byly vytvořeny na základě informací uvedených v teoretické části diplomové práce a sestavených výzkumných otázek. Oba nástroje byly určeny pro učitele mateřských škol. Na základě dat získaných z rozhovorů s učiteli mateřských škol byla vytvořena typologie problémových rodičů. Stejná typologie pak byla využita pro sestavení dotazníkového šetření, které bylo zaměřeno na setkávání s danými typy problémových rodičů v mateřské škole a na metody využívané při komunikaci s nimi.

Jako první nástroj výzkumného šetření jsem si zvolila polostrukturovaný rozhovor viz příloha A, protože souhlasím s Chráskou (2016), že s sebou přináší výhody jako je osobní kontakt s respondenty, hlubší proniknutí do tématu a možnost okamžitého zpětného tázání v případě ujasnění či doplnění respondentovi odpovědi. Rozhovor byl složen celkem ze tří částí. První, neboli vstupní část, byla zaměřena na přivítání respondentů, navození příjemné atmosféry a sdělení pokynů k následnému poskytování rozhovoru. Druhá část rozhovoru byla složena z demografických otázek (pohlaví, věk, praxe v mateřské škole, heterogenní či homogenní věkové složení dětí ve třídě), otázek zaměřených na popis ideálního a problémového rodiče, zjištění se kterými problémovými rodiči se během své praxe v mateřské škole respondenti setkali a otázky směřované ke komunikaci s problémovými rodiči. Rozhovor obsahuje uzavřené i otevřené otázky, které slouží k získání co největšího množství informací. Poslední část rozhovoru sloužila ke shrnutí získaných informací, poděkování za poskytnutí rozhovoru a rozloučení.

Pomocí dat získaných z rozhovorů s učiteli mateřských škol byla pomocí kategorizace vytvořena typologie problémového rodiče, na jejíž základě byl sestaven druhý výzkumný soubor určený také pro učitele mateřských škol. Z důvodu potřeby získání co nejvyššího počtu dat za krátký časový interval byla zvolena metoda dotazníkového

šetření viz příloha B. Dotazník byl složen celkem ze čtyř částí. V první části se nachází oslovení respondentů, popis cíle dotazníkového šetření i jeho časové rozpětí. Druhou část dotazníku tvoří otázky zaměřené na demografické údaje respondentů (demografické údaje jsou totožné v obou výzkumných nástrojích). Ve třetí části dotazníkového šetření se nachází již zmíněná typologie problémového rodiče sestavená z celkem 16 typů problémových rodičů. V této sekci respondenti zaškrtnli ten typ, problémového rodiče, se kterým se během své praxe v mateřské škole setkali a následně popsali, jak s daným typem jednali. Dotazníkové šetření bylo složeno celkem z 20 položek. Převažovaly položky polootevřené (celkový počet 16) nad uzavřenými (celkový počet 4). Poslední část byla věnována poděkování a rozloučení s respondenty.

## **8.2 Popis výzkumného souboru**

Vzhledem ke zkoumané problematice byl výzkumný soubor složen pouze z učitelů mateřských škol. Osloveny byly studentky dálkové formy navazujícího magisterského studia oboru Předškolní pedagogiky a učitelé dvou mateřských škol ve Středočeském kraji. Osloveni byli také učitelé na internetových stránkách pomocí vytvořeného online dotazníku.

### **Kvalitativní část**

Výzkumný soubor pro kvalitativní část výzkumu čítá celkem 15 respondentek. Jednalo se o studentky dálkového studia Pedagogické fakulty Hradce Králové a učitelky dvou mateřských škol ve Středočeském kraji. Věkové složení respondentek bylo velmi rozmanité. Ve věku 20-30 let se rozhovoru zúčastnilo 8 žen (53,3 %), dále ve věku 31-45 let 2 ženy (13,3 %) a ve věku 46-59 let se výzkumného šetření zúčastnily 4 ženy (26,7 %). Věkovou kategorii nad 60 let zastupovala pouze 1 žena (6,7 %). Jednotlivé škály věkových kategorií byly převzaty od Josefa Langmeiera a Dany Krejčířové (2006).

Pro získání co nejvíce dat z rozhovorů, byla důležitá praxe respondentek v mateřské škole. Začínající učitelky (0,5 – 2,5 let praxe) měly zastoupení v počtu 7 (46,7 %) respondentek, učitelky s praxí 7-12 let byly zastoupeny počtem 6 (40%) respondentek a zbylé 2 (13,3 %) učitelky byly zařazeny do kategorie zkušených učitelek s letitou praxí, jelikož jejich působení v mateřské škole trvá více než 30 let. Všechny respondenty tak podmínku k zúčastnění se rozhovoru splňovaly.

Poslední dvě otázky pro získání demografických údajů učitelek byly zaměřeny na věkové složení dětí v jejich třídách (tzn. zda paní učitelky učí v heterogenních třídách či homogenních) a umístění místa jejich pracoviště (tzn. mateřská škola na vesnici nebo mateřská škola ve městě). Většina, celkem 12 (80 %), respondentek pracuje v heterogenních třídách a pouze 3 (20 %) ve třídách s homogenním složením dětí. Co se týče umístění školek, ve kterých pracují, zde převládají městské školky v počtu 13 (86,7 %). Zbylé 2 (13,3 %) respondentky pracují na vesnici.

### **Kvantitativní část**

Výzkumný soubor pro kvantitativní část neboli dotazníkové šetření čítá celkem 110 respondentek. Věkové složení výzkumného souboru pro dotazníkové šetření bylo stejně rozmanité jako u rozhovoru. Avšak zde výrazně převažovala věková kategorie respondentek v časně dospělosti 20-30 let a to v počtu 66 (60 %). Ve věku 31-45 let se výzkumného šetření zúčastnilo 36 (32,7 %) respondentek a ve věku 46-59 let pouze 8 (7,3 %) respondentek. Průměrná délka jejich praxe v oboru učitelky mateřské školy činí 7 let v rozmezí od 3 měsíců po 36 let.

Co se týče věkového složení tříd učitelek mateřských škol, zde jednoznačně převažovaly respondentky z heterogenních tříd a to v počtu 86 (78,2 %). Ve třídách s homogenním složením dětí pracuje tedy zbylých 24 (21,8 %) respondentek. Poslední otázka z části dotazníkového šetření zaměřené na demografické údaje respondentů směřovala k získání dat o umístění mateřských škol, ve kterých respondentky pracují. Dotazníkového šetření se dle výsledků zúčastnilo celkem 63 (57,3 %) učitelek působících v mateřské škole ve městě a 47 (42,7 %) působících na vesnici.

### **8.3 Předvýzkum**

Předvýzkum pro oba nástroje byl proveden v dubnu roku 2018. Výzkumný soubor pro tento předvýzkum se skládal ze tří studentek Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Smyslem předvýzkumu bylo ověřit smysluplnost otázek. Na základě výsledků předvýzkumu byla upravena formální podoba položek v obou výzkumných nástrojích. Tyto respondentky nejsou součástí výzkumného souboru této diplomové práce.

#### **8.4 Postup při sběru dat**

Rozhovory probíhaly osobní formou na území Univerzity Hradce Králové a dvou mateřských škol ve Středočeském kraji. Rozhovory byly nahrávány na mobilní zařízení, což umožnilo rychlejší a volnější spád celého sběru dat.

U dotazníkového šetření byla zvolena jak tištěná forma dotazníků, která byla následně rozdána studentkám dálkové formy studia Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Hradec Králové, tak i jejich online podoba z důvodu rychlejšího sběru dat. Online dotazníkové šetření bylo vytvořeno pomocí online formuláře na Disk Google. Zde po vytvoření dotazníku, byl vygenerován internetový odkaz, který byl následně zaslán na skupinu Inspirace pro učitele MŠ na sociální síti Facebook.

#### **8.5 Způsob analýzy dat**

Data z kvalitativního výzkumu byla analyzována prostřednictvím metody konstantní komparace, kdy byly výpovědi respondentek rozřazeny do kategorií. Co se týče kvantitativní části výzkumu, zde bylo využito způsobů analýzy dat hned několik. Souvislosti mezi věkem předškolního pedagoga a počtem problémových rodičů, se kterými se během své praxe učitelky mateřských škol setkaly, byla analyzována prostřednictvím korelační analýzy (Pearsonův korelační koeficient). Stejnou metodou byla zjišťována souvislost mezi délkou praxe předškolních pedagogů a počtem problémových rodičů, se kterými se během své praxe setkali. Rozdíly v počtu problémových rodičů předškolních dětí mezi předškolními pedagogy působícími v heterogenních a homogenních třídách byl zjišťován pomocí metody t-testu pro nezávislé výběry. Stejným způsobem byly analyzovány rozdíly v počtu problémových rodičů předškolních dětí mezi předškolními pedagogy působícími v mateřské škole umístěné na vesnici a na městě. Zkušenosti respondentek s jednotlivými problémovými rodiči byly analyzovány pomocí metody konstantní komparace.

## 9 Výsledky výzkumu

### 9.1 Kvalitativní část

Pro uvedení do problematiky rozhovoru byly na úvod zvoleny dvě otázky zaměřené na rodiče předškolních dětí. Jejich cílem bylo zjistit, jaké charakteristiky by dle učitelů mateřských škol měl mít rodič ideální a rodič problémový. Na základě odpovědí respondentek byly metodou konstantní komparace vytvořeny kategorie. Některé respondentky uváděly několik charakteristik. Jejich odpovědi tak mohly být započítány do několika kategorií. Vzhledem k přehlednosti jsou výsledné charakteristiky ideálních a problémových rodičů uvedeny v tabulkách č. 1 a 2.

Jak můžeme v tabulce č. 1 vidět, na první příčce se umístil ideální rodič, který spolupracuje jak s učitelkami v mateřské škole, tak i s celou mateřskou školou jako se vzdělávací institucí. Dále by si učitelky mateřských škol přály, aby je rodiče respektovali jako odborníky na výchovu dětí, měli své dítě na první příčce v žebříku jejich hodnot, jednali s nimi slušně a s úctou a dodržovali pravidla stanovená mateřskou školou ve školním řádu. Zajímavá byla také odpověď, že ideální rodič ve skutečnosti neexistuje. Tato odpověď se při výzkumném šetření vyskytla pouze jednou. Nicméně i přesto doufám, že tací rodiče, jaké paní učitelky popisují jako ideální, jsou stále v naší zemi přítomni.

Tabulka č. 1: Charakteristiky ideálního rodiče z pohledu učitelek mateřských škol

	<b>Absolutní hodnota</b>	<b>Procentuální zastoupení (%)</b>
Spolupracující	12	80,0
Rodič, pro kterého je dítě vždy na prvním místě	8	53,3
Komunikativní	7	46,6
Respektující	5	33,3
Slušný	4	26,6

Tabulka č. 2 obsahuje subjektivní hodnocení problémového rodiče. Kategorie Neadekvátní chování v sobě zahrnuje lhaní, agresi, neustálé stěžování si, pomlouvání mateřské školy, faleš a arogantnost. Dále učitelky mateřských škol za problémového rodiče považují takového rodiče, který odmítá komunikaci, nebo se jí jakýmkoliv

způsobem vyhýbá, nejeví zájem o své dítě, nerespektuje pravidla mateřské školy a je nespolupracující.

Tabulka č. 2: Charakteristiky problémového rodiče z pohledu učitelek mateřských škol

	<b>Absolutní hodnota</b>	<b>Procentuální zastoupení (%)</b>
Neadekvátní chování	11	73,3
Nekomunikativní	5	33,3
Rodič bez zájmu o své dítě	5	33,3
Nerespektující pravidla	4	26,6
Nespolupracující	4	26,6

### **9.1.1 Typologie problémového rodiče**

Na následujících řádcích budou popsány jednotlivé typy problémových rodičů na základě informací z rozhovoru. Názvy jednotlivých typů vznikly ve spolupráci s respondentkami. U jednotlivých typů problémových rodičů můžeme v závorce vidět procentuální zastoupení daného typu u respondentek.

Z výpovědí respondentek vyšlo dohromady 35 typů problémových rodičů. Následně za použití metody konstantní komparace byla vytvořena typologie, která zahrnuje 16 typů problémových rodičů, se kterými se respondentky během své praxe setkaly nejčastěji. Některé respondentky uvedly více typů problémových rodičů. Jejich odpovědi tak mohly být započítány do několika kategorií. Některé typy problémových rodičů připomínají poruchy osobnosti, které jsou popsány v kapitole č. 2. Spojitosti mezi typy problémových rodičů a poruchami osobnosti jsou u jednotlivých typů problémových rodičů uvedeny.

#### **Chameleon (46,7 %)**

Tento typ problémového rodiče se v rozhovorech vyskytoval nejčastěji. Jedná se o typ rodiče, který je k učitelkám falešný, neupřímný a jedná za jejich zády. Má mnoho podob – s učitelkami jedná vlídně a vstřícně, ale za dveřmi školky je pomluví. Pokud nastane nějaký problém, nebo se tomuto typu něco na školce či paní učitelce nelíbí, jde přímo za vedením školy anebo zřizovatelem. „Přetvářející rodič je podle mě jeden z nejhorších typů rodičů, protože nikdy nevíte, co od něj můžete očekávat.“ Rysy chování rodiče chameleona jsou velice podobné histrionské a paranoidní poruše osobnosti.

### **Agresivní rodič (46,7 %)**

Je až znepokojivé, že zrovna tento typ rodiče se umístil na předních příčkách této typologie. Tento typ rodiče je často vznětlivý a patří mezi horkokrevné typy osobnosti. Svoji agresivitu vybíjí nejen na vyučující, ale i na svých dětech. Ve svém mluveném projevu často využívá sprostých slov a výhrůžek. Respondentky upozornily i na fakt, že se setkaly přímo i s tak silnou agresivitou rodiče, která vyústila až k fyzickému napadení učitelek. Může vykazovat chování podobné jedincům s disociaální poruchou osobnosti.

### **Hyperprotektivní rodič (40 %)**

Tento typ rodiče byl také často nazýván jako opečovávací typ. Jedná se o typ rodiče, který má až přehnaný strach o své dítě, který dosahuje až k úzkosti. Například ho odhlašuje z akcí školy, aby se mu něco během dne nestalo. „Doma si dítě nakrmí, oblékne. Jeho dítě nic nemusí, nemá žádné povinnosti.“ Dochází zde k jakési výměně rolí v rodině, kdy domácnost ovládne dítě, které si dělá to, co se mu zlíbí. Rysy hyperprotektivního rodiče jsou velmi podobné jedinci trpící úzkostnou poruchou osobnosti.

### **Nespolupracující typ (40 %)**

Rodič, který s mateřskou školou nespolupracuje, spolupráci odmítá anebo ji sabotuje. Zkrátka jedná se o ignoraci pokynů od vyučujících či vedení školy. V případě, kdy jsou v mateřské škole děti vedeny k samoobsluze a dítě ji už bez větších problémů zvládá, tento rodič si ho při vyzvedávání posadí na koleno a oblékne si ho sám. Také se jedná o rodiče, který s učitelkami odmítá diskutovat – na otázku „Proč?“ odpoví „Protože si to myslím!“ Tento typ rodiče lže, je nespolehlivý, neplatí obědy anebo velmi rád slibuje, ale své sliby už nevyplní.

### **Typ Inženýr (33,3 %)**

Tento typ problémového rodiče má nutkání neustále dávat učitelkám najevo, že je něco víc, nežli jsou ony. Výchově a vzdělávání rozumí ze všech nejlépe a za žádnou cenu nebude poslouchat rady „obyčejné učitelky“. Zkrátka povyšování se nad druhé je na jeho denním pořádku. Dle výpovědí se tak nejčastěji chovají rodiče, kteří mají vystudovanou vysokou školu a pyšní se svým titulem – proto tento typ nese název

Inženýr. Nicméně nutno podotknout, že tyto vlastnosti přísluší i některým rodičům, kteří vysokoškolský titul nemají. Tento typ problémového rodiče má velice podobné rysy narcistické poruše osobnosti.

### **Typ Aktivista (20,0 %)**

Aktivista neboli přílišně aktivní rodič. Na první pohled se tento typ rodiče může zdát jako prospěšný pro učitelku i pro celou mateřskou školu. Zapojuje se do různých aktivit a akcí, pomáhá a zajímá se o předškolní vzdělávání ve všech směrech. Jeho zájem je bohužel až tak přehnaný, že zasahuje do práce učitelky. Tito rodiče mají tendenci do všeho mluvit a zároveň chtějí do všeho vidět. „Mají pocit, že pokud něčím mateřské škole přispějí, tak můžou nahlédnout do interních dokumentů a rozhodovat o něčem důležitém.“ Neznají hranice mezi jejich kompetencemi a kompetencemi učitelky mateřské školy. Požadují vysvětlení vašeho počínání – tzn. co a proč jste právě udělali.

### **Typ Stěžovatel (20,0 %)**

Tento typ také mimo jiné získal od respondentek přezdívky jako jsou/je prudič, potížiista a pisatel. Na jeho denním pořádku je neustálé stěžování si druhým osobám (zřizovatel, ředitel) na učitelky, chod mateřské školy a na věci, které jsou v mateřské školy běžné. „Sedí v autě před školkou a počítá, kdy chodíme ven a co tam děláme.“ Ve většině případů při řešení problémů odmítá osobní kontakt a vše tak probíhá formou psaní e-mailů. Jeho chování připomíná paranoidní poruchu osobnosti.

### **Typ Přehlížejí problém (20,0 %)**

Jedná se o typ rodiče, který si nechce připustit anebo odmítá vidět, že jeho dítě má problém. Z psychologického hlediska se nacházejí ve fázi popření. Fáze popření je jednou z prvních reakcí osoby při sdělení špatné diagnózy. V tomto případě se jedná o rodiče, kterým se paní učitelky snaží vysvětlit, že s jejich dítětem je něco v nepořádku a je třeba konzultace s odborníkem. Bohužel v této fázi dochází k šoku, kdy se rodič zablokuje a odmítá přistoupit na rady učitelek, jelikož podle něj není možné, aby jeho dítě mělo nějaké potíže.



### **Typ Opozdilci (13,3 %)**

V dnešní době se čím dál více v rodinách preferuje liberální styl výchovy a rodiče staví své zájmy nad zájmy dětí. Pak nastávají situace, kdy zapomenou dítě vyzvednout ze školky apod. Tito rodiče nedodržují školní řád. Své děti do školky vodí buď velmi pozdě, když už ve třídách probíhá denní program, nebo naopak moc pozdě – děti zůstávají ve třídě mezi posledními.

### **Typ Bezohlední (13,3 %)**

Tento typ rodiče zahrnuje celou škálu nežádoucího chování vůči dítěti a zároveň i mateřské škole jako celku. V první řadě se jedná o rodiče, kteří přihlašují do školky děti, které jsou na návštěvu mateřské školy ještě malé. Jsou to děti dvouleté a někdy i tříleté, které nezvládají osobní hygienu (nedojdou si samy na toaletu), sebeobsluhu (samy se nenají - paní učitelky je musí krmit, a neobléknou) a adaptace probíhá velmi obtížně. V současné chvíli většina mateřských škol není pro takové děti přizpůsobena. Přítomnost takto malých dětí ve třídě vyžaduje asistenta pedagoga, kterého není lehké sehnat. Dále se jedná o rodiče, kteří mají dovolenou (nebo nepracují), ale své dítě i přesto, že jsou doma, dají do školky. Nedokážou se vcítit do dítěte a jeho aktuálních potřeb.

### **Typ Cestář (13,3 %)**

Již samotný název tohoto typu může prozrazovat jeho chování. Tito rodiče svým dětem doslova vyšlapávají cestičku jejich života. Jsou schopni udělat cokoli, aby jejich dítě mělo co nejlepší a hlavně nejjednodušší život. Pokud se na jejich dítě někdo jen křivě podívá, je zle. Chtějí, aby jejich dítě bylo oblíbené a ve všem nejlepší. Děti těchto rodičů mají o sobě často stejné mínění – jsou až přehnaně sebevědomí.

### **Typ Alkoholik (13,3 %)**

Jedná se o rodiče, kteří své děti doprovází či vyzvedávají v podnapilém stavu. Tito rodiče se často vyhýbají osobnímu kontaktu s učitelkami při předávání dítěte, aby to z nich nebylo cítit. „Dítě šoupne do třídy a hned odchází.“

### **Nekontaktní typ (13,3 %)**

Tento typ se také vyhýbá osobnímu kontaktu s učiteli. V tomto případě se jedná o rodiče, kteří mají problémové dítě a nechtějí to řešit.

### **Rodič, jehož dítě to doma nedělá (6,7 %)**

Jedná se o typ problémového rodiče, který učitelé lže. Například tvrdí, že jeho dítě zvládá základy sebeobsluhy, přičemž ve školce je patrné, že to tak není. Tento typ také zahrnuje rodiče, kteří vodí své děti do školky nemocné, či nedoléčené, ale tvrdí, že jsou úplně zdravé, jelikož doma jim nic nebylo.

### **WI-FI rodič (6,7 %)**

WI-FI rodič neboli vysoce kontaktní rodič. Tento typ vyžaduje až příliš osobního kontaktu s učitelkou. Každý den tak vyžaduje po paní učitelce rozhovor o jeho dítěti. V dialogu se většinou zajímá o běžné věci, jako je strava dítěte během dne (tzn. jestli jedlo či ne), spánek apod. Tyto situace nastávají při přebírání dítěte, kdy se paní učitelka musí soustředit na zbytek třídy a zbytek rodičů současně. Pro takové případy jsou pro rodiče vypsány individuální schůzky, které ale tento rodič zásadně nevyužívá.

### **Psychicky nemocní rodiče (6,7 %)**

Tito rodiče jsou nebo byli pacienti psychiatrických léčení, či ambulantně docházejí k psychologovi. Mají narušenou psychickou stránku osobnosti. Často užívají léky (např. antidepressiva).

Typologie nezahrnuje tyto typy problémových rodičů z důvodu minimálního zastoupení: Rodiče z nižších sociálních vrstev a Bezradní rodiče. Výjimečně se v odpovědích některých respondentek objevily rasistické odpovědi vůči jiným kulturním skupinám. Z tohoto důvodu nebyly zařazeny do typologie.

Na závěr celého rozhovoru byly užity otázky, jejichž cílem bylo zjistit, zdali učitelky mateřských škol, se kterými byl rozhovor veden, užívají v komunikaci s rodiči rady odborníků, zdali si problémy spojené s jejich profesí odnáší z mateřské školy do svého soukromého života a jestli by podle nich bylo vhodné zařadit do dalšího vzdělávání učitelů školení zaměřené na komunikaci s rodiči.

Jak je z tabulky č. 3 viditelné, většina učitelek mateřských škol se v komunikaci s problémovými rodiči inspiruje radami odborníků přes komunikaci. Často užívají asertivitu, neverbální komunikaci a metodu pozitivního hodnocení, kdy negativa o dítěti

jsou sdělována až na závěr. Učitelky, které se radami odborníků v komunikaci neřídí, spoléhají na svoji přirozenost, řídí se „selským rozumem“, nebo jednají na rovinu.

Tabulka č. 3: Rady odborníků užívané učitelkami mateřských škol při komunikaci s rodiči

	<b>Absolutní hodnota</b>	<b>Procentuální zastoupení (%)</b>
ANO	11	73,3
NE	4	26,7
Celkem	15	100

V tabulce č. 4 můžeme vidět, že většina respondentek z řad učitelek mateřských škol si odnáší problémy z mateřské školy do svého soukromého života.

Tabulka č. 4: Přenášení problémů z povolání do osobního života

	<b>Absolutní hodnota</b>	<b>Procentuální zastoupení (%)</b>
ANO	14	93,3
NE	1	6,7
Celkem	15	100

Co se týče zařazení více školení se zaměřením na komunikaci s problémovými rodiči, v tabulce č. 5 můžeme vidět, že učitelky mateřských škol považující zařazení tohoto školení za vhodné. Některé se dokonce zúčastnily kurzů jako je Respektovat a být respektován, Komunikace s rodiči v MŠ a Komunikace s problémovými rodiči. V jednom případě byl vznesen požadavek na kurz zaměřený na emoční odolnost.

Tabulka č. 5: Zařazení školení v komunikaci s problémovými rodiči do dalšího vzdělávání učitelů

	<b>Absolutní hodnota</b>	<b>Procentuální zastoupení (%)</b>
ANO	13	86,7
NE	0	0
NEVÍM	2	13,3
Celkem	15	100

## 9.2 Kvantitativní část

### 9.2.1 Souvislost mezi věkem předškolních pedagogů a počtem problémových rodičů

Na následujících řádcích jsme hledali odpověď na výzkumnou otázku č. 4: „Existuje souvislost mezi věkem předškolního pedagoga a počtem problémových rodičů, se kterými se setkal během své praxe?“

Souvislost mezi věkem předškolních pedagogů a počtem problémových rodičů, se kterými se setkali během své praxe, byla zjišťována korelační analýzou (Pearsonův korelační koeficient). Tabulka č. 6 potvrzuje, že byla zjištěna statisticky významná pozitivní korelace mezi věkem předškolních pedagogů a počtem problémových rodičů, se kterými se během své praxe setkali ( $r = 0,205$ ;  $p < 0,05$ ). S trochou zjednodušení můžeme říct, že čím je předškolní pedagog starší, tím více se s problémovými rodiči setkal.

Tabulka č. 6: Souvislost mezi věkem respondentek a počtem problémových rodičů

	věk
počet problémových rodičů	.205*

\*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.5$

### 9.2.2 Souvislost mezi praxí předškolních pedagogů a počtem problémových rodičů

Na následujících řádcích jsme hledali odpověď na výzkumnou otázku č. 5: „Existuje souvislost mezi délkou praxe předškolního pedagoga a počtem problémových rodičů, se kterými se setkal během své praxe?“

Stejně jako u předchozí tabulky č. 6, byla i v tomto případě zjišťována souvislost mezi praxí předškolních pedagogů a počtem problémových rodičů prostřednictvím korelační analýzy (Pearsonův korelační koeficient). I zde, jak je z tabulky č. 7 zřetelné, byla zjištěna statisticky významná pozitivní korelace mezi délkou praxe předškolních pedagogů a počtem problémových rodičů, se kterými se právě během své praxe setkali

( $r = 0,196$ ;  $p < 0,05$ ). Z tabulky č. 7 tedy vyplývá, že čím je praxe respondentek delší, tím se během své praxe setkaly s více problémovými rodiči.

Tabulka č. 7: Souvislost mezi délkou praxe respondentek a počtem problémových rodičů

	Praxe
počet problémových rodičů	.196*

\*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.5$

### 9.2.3 Rozdíly v počtu problémových rodičů mezi městem a vesnicí

Na výzkumnou otázku č. 6: „Existují rozdíly v počtu problémových rodičů předškolních dětí mezi předškolními pedagogy působícími na vesnici a na městě?“ jsme hledali odpověď pomocí statistické metody t-test pro nezávislé výběry.

K výpočtu rozdílu v počtu problémových rodičů předškolních dětí byl použit t-test pro nezávislé výběry. V tabulce č. 8 můžeme vidět, že nebyla splněna podmínka homogenity rozptylu. Z tohoto důvodu byl použit modifikovaný T-test pro rozdílné rozptyly ( $F = 4,227$ ;  $p = 0,042$ ). Z tabulky plyne rozdíl v počtu, s kolika problémovými rodiči se setkali učitelé ve městě ( $M = 7,762$ ;  $SD = 3,223$ ) a na vesnici ( $M = 7,851$ ;  $SD = 2,458$ ). Z toho vyplývá, že rozdíl v průměrném počtu problémových rodičů na vesnici a ve městě je minimální. Tudíž není statisticky významný. To znamená, že v počtu problémových rodičů předškolních dětí, se kterými se respondentky během své praxe setkaly, nehraje roli to, zdali učí na vesnici nebo na městě.

Tabulka č. 8: Rozdíly v počtu problémových rodičů mezi učiteli z města a vesnice (město  $n = 63$ ; vesnice  $n = 47$ )

proměnná	průměr město	průměr vesnice	p	t	df	SD město	SD vesnice	F - poměr rozptylů	p-rozptyly
celkový počet problémových rodičů	7.762	7.851	.870		108	3.223	2.458	4.227	.042

SD = směrodatná odchylka

#### 9.2.4 Rozdíly v počtu problémových rodičů mezi heterogenní a homogenní třídou

Na výzkumnou otázku č. 7: „Existují rozdíly v počtu problémových rodičů předškolních dětí mezi předškolními pedagogy působícími v heterogenních třídách a v homogenních třídách?“ jsme hledali odpověď pomocí statistické metody t-test pro nezávislé výběry.

K výpočtu rozdílu v počtu problémových rodičů předškolních dětí byl použit t-test pro nezávislé výběry. V tabulce č. 9 můžeme vidět, že oproti tabulce č. 8 byla splněna podmínka homogenity rozptylu ( $F = 2,765$ ;  $p = 0,099$ ). Z tabulky vyplývá pouze minimální rozdíl, v počtu s kolika problémovými rodiči se setkali učitelé mateřských škol působící v homogenních třídách ( $M = 7,125$ ;  $SD = 3,366$ ) a v heterogenních třídách ( $M = 7,988$ ;  $SD = 2,765$ ). To znamená, že rozdíl v průměrném počtu problémových rodičů, se kterými se setkali předškolní pedagogové působící v homogenních a heterogenních třídách, není statisticky významný. Z tabulky tedy vyplývá, že v počtu problémových rodičů předškolních dětí, se kterými se respondentky během své praxe setkaly, nehraje roli to, zdali učí v heterogenní nebo homogenní třídě.

Tabulka č. 9: Rozdíly v počtu problémových rodičů mezi učiteli působícími v heterogenních a homogenních třídách (heterogenní  $n = 86$ ; homogenní  $n = 24$ )

proměnná	průměr homo.	průměr hetero.	p	t	df	SD homo.	SD hetero.	F - poměr rozptylů	p-rozptyly
celkový počet problémových rodičů	7.125	7.988	.200	-1.289	108	3.366	2.763	2.765	.099

SD = směrodatná odchylka

### **9.2.5 Zkušenosti učitelek mateřských škol s jednotlivými typy problémového rodiče**

Na následujících řádcích bude uvedeno, jak mnoho učitelek mateřských škol se s jednotlivými typy problémových rodičů setkalo a jak k nim přistupují. U názvů jednotlivých typů problémových rodičů je v závorce uvedeno procentuální zastoupení korespondující s počtem respondentek, které se s tímto typem rodiče během své praxe setkaly. Některé respondentky uvedly několik zkušeností. Jejich odpovědi tak mohly být započítány do několika kategorií. Z důvodu přehlednosti byla četnost setkání s jednotlivými typy problémových rodičů a zkušeností učitelek mateřských škol s jednotlivými typy problémových rodičů shrnuta v tabulkách. Kategorie Nezodpovězeno v sobě zahrnuje odpovědi respondentek, které buď na položku v dotazníku neodpověděly, nebo na ni z důvodu nepochopení, odpověděly takovým způsobem, který nebyl pro výzkum podstatný.

V tabulce č. 10 je viditelné, že nejčastěji se respondentky během své praxe v mateřské škole setkaly s rodiči, kteří přehlížíjí problém (82,7 %), s rodiči, jejichž děti to doma nedělají (81,8 %), s rodiči, kteří své děti vodí pozdě, nebo si je pozdě vyzvedávají (79,1 %). Poslední příčky tabulky zauímají typy rodičů, se kterými se učitelky mateřských škol setkaly během své praxe nejméně. Jedná se o agresivní rodiče (20,9 %), alkoholiky (20,9 %) a rodiče, kteří jsou psychicky nemocní (10 %).

Tabulka č. 10: Četnost setkání se učitelek mateřských škol s problémovými rodiči

	<b>Absolutní hodnota</b>	<b>Procentuální zastoupení (%)</b>
Přehlížejí problém	91	82,7
Rodič, jehož dítě to doma nedělá	90	81,8
Opozdilec	87	79,1
Chameleon	81	73,6
Bezohledný	79	71,8
Nespolupracující	58	52,7
Aktivista	57	51,8
Hyperprotektivní	54	49,1
Stěžovatel	54	49,1
Cestář	46	41,8
Nekontaktní	42	38,2
Inženýr	37	33,6
WI-FI rodič	25	22,7
Agresivní	23	20,9
Alkoholik	23	20,9
Psychicky nemocní	11	10,0



### **Rodič, přehlížející problém (82,7 %)**

Tento typ rodiče bývá většinou velice tvrdohlavý a ve svém rozhodnutí neústupný. Jak můžeme vidět v tabulce č. 11, respondentky svoji trpělivost neztrácejí a snaží se ho neustále na daný problém upozorňovat. Využívají tedy metodu podobnou asertivní metodě „gramofonová deska“, kdy jedinci neustále dokola sdělují svůj požadavek. Jelikož rodič, kterému právě sdělíme, že jeho dítě má určitý problém, může prožít fázi šoku, je na místě s ním jednat velice opatrně a s velkou mírou empatie. Nicméně dle výpovědí je jednání s tímto jedincem velice obtížné. Respondentky bývají ve svém jednání s ním neúspěšné a některé to dokonce vzdají. Ty, které se snaží dál, nabízejí rodiči například osobní konzultaci, nebo mu daný problém předají písemně. Pouze jedna respondentka si s tímto problémovým rodičem nevěděla rady.

Tabulka č. 11: Jednání s rodičem přehlížejícím problém

<b>Jednání s problémovými rodiči</b>	<b>Absolutní hodnota</b>	<b>Procentuální zastoupení (%)</b>
Upozornění na problém a vysvětlení	61	67
S užitím empatie	11	12,1
Obtížně	9	9,9
Vzdát to	3	3,3
Osobní konzultace	2	2,2
Problém rodiči dát písemně	2	2,2
Nevěděli si rady	1	1,1
Nezodpovězeno	5	5,5

### **Rodič, jehož dítě to doma nedělá (81,8 %)**

Tento typ rodiče učitelkám mateřských škol lze. Například tvrdí, že jeho dítě je zdravé, přitom je vidět, že tomu tak není. V případě, že je dítě znatelně nemocné a rodič praví opak, žádají učitelky rodiče o donesení lékařské zprávy o zdravotním stavu dítěte. Pokud se symptomy nemoci znovu objeví až během denního programu, učitelky neprodleně telefonují rodičům s požadavkem o okamžité vyzvednutí dítěte. Je nutné rodičům připomenout, že jejich nemocné dítě může nakazit i ostatní děti a jeho stav se může během pobytu v mateřské škole prudce zhoršit. Co se týče nezvládnutí sebeobsluhy, zde je řešení složitější. Respondentky mají zkušenosti s přímým dokazováním, kdy rodiče pozvou na část dne do mateřské školy, aby přímo viděli, jak si

jejich dítě v činnostech vede. Také rodiče žádají o videozáznam, na kterém bude znatelné počinání si dítěte při problémové situaci doma. Některé respondentky dokonce nechávají rodiče ve lži a problém dále nijak neřeší. Mezi dalšími výpověďmi se také objevilo využití opory od ředitele mateřské školy, nepřijetí dítěte do mateřské školy v případě nemoci, získávání důvěry rodiče a bezradnost. Tyto zkušenosti respondentek jsou popsány v tabulce č. 12.

Tabulka č. 12: Jednání s rodičem, jehož dítě to doma nedělá

Jednání s problémovým rodičem	Absolutní hodnota	Procentuální zastoupení (%)
Slušný rozhovor s rodiči	20	22
Požadování předložení lékařské zprávy	13	14,3
Přímé dokazování problému	12	13,2
Opakované upozorňování na problém	10	11
Nijak	8	8,8
Bezradnost	7	7,7
Nechávat rodiče ve lži	3	3,3
Opora v řediteli MŠ	3	3,3
Nepřijetí dítěte do MŠ	3	3,3
Získat si důvěru rodiče	1	1,1
Nezodpovězeno	11	12,1

### Opozdilci (79,1 %)

S těmito problémovými rodiči se setkávají respondentky dle výpovědí velmi často (tabulka č. 13). Popisují, že se snaží rodičům opozdílům vysvětlit, proč je nevhodné vodit dítě do školky pozdě. Děti tak přijdou o ranní činnosti, komunitní kruh a část spontánní hry. Často se také obracejí na školní řád, který rodiče na začátku školního roku podepisovali. V případě, že se pozdní příchody i přes domlouvání a prosby o dodržování stanoveného časového rozvrhu, opakují, zašle ředitelka mateřské školy takovému rodiči vytýkáci dopis. Následně hrozí vyloučení dítěte z mateřské školy z důvodu porušování školního řádu. Některé učitelky využívají i možnosti nepřijetí dítěte do mateřské školy při pozdním příchodu. Ovšem mezi respondentkami se našly i takové, které tento problém rodičům tolerují. Další zkoušejí metodu vyjádření svých pocitů, kdy rodiči sdělí, jak se cítí, když na ně musí čekat po pracovní době. Jedná se o

metodu volné informace, která je jednou ze základních technik asertivní komunikace. Pouze jedna respondentka si s tímto rodičem nevěděla rady.

Tabulka č. 13: Jednání s opozdilcem

<b>Jednání s problémovým rodičem</b>	<b>Absolutní hodnota</b>	<b>Procentuální zastoupení (%)</b>
Opakované upozorňování na dodržení školního řádu	40	44,9
Vysvětlování důsledků	13	14,6
Domluva	12	13,5
Využití opory v řediteli MŠ	8	9
Nepřijetí dítěte do MŠ	5	5,6
Tolerování pozdních příchoďů	5	5,6
Vyjádření svých pocitů	2	2,2
Nevěděli si rady	1	1,1
Nezodpovězeno	3	3,4

### **Chameleon (73,6 %)**

Tento typ rodiče je falešný a při jednání s učitelkou mateřské školy užívá jakousi masku, kterou při zavření dveří mateřské školy ihned ze svého obličej sejmeme. Při jednání s tímto typem problémového rodiče učitelky mateřských škol, jak můžeme vidět v tabulce č. 14, nejvíce spoléhají na slušné vystupování a jejich profesionalitu – jsou obezřetné v ohledu podávání informací těmto rodičům, vyhýbají se osobním informacím, volí vhodná slova a využívají ve svém jednání asertivity. Dále se respondentkám osvědčilo jednat s těmito rodiči stručně a narovinu. Zeptají se rodiče, jaký má problém a následně ho požádají, ať příště další potíže řeší přímo s nimi. Nicméně mezi respondentkami se objevily i takové, které naopak s těmito rodiči diskutují a vysvětlují jim danou situaci. Některé respondentky s rodiči jednají stejným způsobem, jako jednají rodiče s nimi. Avšak mezi výpověďmi se našly i takové, které potvrzují, že respondentky v jednání s rodiči nedělají rozdíly. Jednají se všemi rodiči stejným způsobem. Pouze jedna respondentka si s tímto typem rodiče nevěděla rady, a jedna využila opory v řediteli mateřské školy.

Tabulka č. 14: Jednání s chameleonem

<b>Jednání s problémovým rodičem</b>	<b>Absolutní hodnota</b>	<b>Procentuální zastoupení (%)</b>
Slušný rozhovor s rodiči	34	42,0
Trpělivé odpovídání a vysvětlování daného problému	27	33,3
Stručný rozhovor s rodiči	12	14,8
Jednání stejným způsobem jako jedná rodič	6	7,4
Jednání stejným způsobem jako s ostatními rodiči	6	7,4
Nijak	2	2,5
Nevěděli si rady	1	1,2
Využití podpory ředitele MŠ	1	1,2
Nezodpovězeno	2	2,5

### **Bezohlední (71,8 %)**

Jedná se o typ rodiče, který je bezohledný jak ke svému dítěti, tak i k mateřské škole. Do mateřské školy vodí děti, které ještě nemají zcela osvojené základy sebeobsluhy. Na mateřskou školu jsou tedy ztlačeni malí. V tabulce č. 15 můžeme zpozorovat, že s tímto typem rodiče je dle výpovědí velmi těžké počínání. Ze zákona mají právo na to, aby jejich dvouleté dítě bylo přijato do mateřské školy, a často se o tento předpis opírají. Učitelkám nezbyvá nic jiného, než trpělivě rodičům vysvětlovat důsledky předčasného nástupu jejich dítěte do mateřské školy. Vyzdvihují především potřebu matky v tomto věku. Také žádají o zkrácení doby pobytu dítěte v mateřské škole, dokud se plně neadaptuje. Bohužel z výpovědí respondentek je ztlačeno, že s takovými rodiči nic nezmůžou, proto respondentky chování těchto rodičů často tolerují. Menší část respondentek se snaží doporučit rodičům, aby si své dítě ještě ponechali nějakou dobu doma.

Tabulka č. 15: Jednání s bezohledným rodičem

<b>Jednání s problémovým rodičem</b>	<b>Absolutní hodnota</b>	<b>Procentuální zastoupení (%)</b>
Bezmoc - rodiče na to mají ze zákona právo	38	48,1
Vysvětlování důsledků	17	21,5
Tolerování problému	11	13,9
Doporučení ponechání si dítěte doma	9	11,4
Slušný rozhovor s rodiči	3	3,8
Nezodpovězeno	2	2,5

### **Nespolupracující (52,7 %)**

Jedná se o rodiče, který nechce spolupracovat s mateřskou školou, nebo práci jakýmkoli způsobem sabotuje. V tomto případě, jak můžeme vidět v tabulce č. 16, se učitelky mateřských škol opakovaně pokouší o vysvětlení rodiči důležitost spolupráce mezi nimi a mateřskou školou a to vše ve prospěch dítěte. Tento způsob jednání je podobný asertivní metodě „gramofonová deska“. Tito rodiče mají tendenci většinu věcí dělat za své dítě. Týká se to například sebeobsluhy. Zde je na místě rodičům neustále a opakovat pokroky jejich dítěte. Dokonce některé respondentky zmínily, že požádají před rodiči dítě, aby jim samo předvedlo, jak se umí obléct samo a má z toho radost. Ovšem mezi výpověďmi byly zaznamenány i takové, které upozorňují na fakt, že s těmito rodiči je jednání komplikované a většinou svoji snahu později vzdají a problém neřeší.

Tabulka č. 16: Jednání s nespolutracujícím rodičem

<b>Jednání s problémovým rodičem</b>	<b>Absolutní hodnota</b>	<b>Procentuální zastoupení (%)</b>
Opakování prosby o spolupráci	34	58,6
Názorná ukázka pokroku dítěte	9	15,5
Tolerování problému	6	10,3
Vzdávání se	5	8,6
Pochvala dítěte před rodičem	1	1,7
Nezodpovězeno	4	6,9

### **Aktivista (51,8 %)**

I přesto, že tento typ rodiče vyžaduje po učitelkách nekonečné množství informací a vysvětlování, většina respondentek, jak můžeme vidět v tabulce č. 17, odpověděla, že mu na jeho otázky odpovídají. Zanechávají si však svůj profesionální přístup a odpovědi směřují pouze na nezbytně nutné informace. Jednání s tímto typem rodiče je pro učitelku mateřské školy velice časově náročné – musí se věnovat jak rodiči, tak zároveň ostatním dětem ve třídě. Z tohoto důvodu volí některé respondentky komunikaci v rámci osobní konzultace. Rozhovor však probíhá na slušné a profesionální úrovni. Některé respondentky upozorňují tyto rodiče na to, že veškeré podstatné informace mají sepsané na nástěnkách.

Tabulka č. 17: Jednání s rodičem aktivistou

<b>Jednání s problémovým rodičem</b>	<b>Absolutní hodnota</b>	<b>Procentuální zastoupení (%)</b>
Stručné odpovídání na otázky	39	68,4
Nabídka osobních konzultací	9	15,8
Slušný rozhovor na profesionální úrovni	6	10,5
Podání informací skrze nástěnky	6	10,5

### **Hyperprotektivní (49,1 %)**

Tento typ rodiče je typický svým až úzkostným strachem o své dítě. Z tabulky č. 18 je zřetelné, že na prvním místě v jednání s hyperprotektivním rodičem je jednoznačně budování jeho důvěry k vám jako k učiteli. Vše probíhá za pomoci vysvětlování, podrobného popisování průběhu akce, značné míry empatie a uklidnění. Respondentky také doporučují takového rodiče vzít s sebou na výlet, aby se sám přesvědčil, že jeho dítě není v ohrožení. Následně je také osvědčené vysvětlit rodiči následky jeho chování – jeho dítě tak ztratí možnost naučit se a poznat nové věci, více prohloubit sociální vztahy s dětmi ve třídě a bude mu to líto. Velmi znepokojující je však počet výpovědí, které vyjadřují neutrální postoj k celé situaci. Zkrátka respondentky ustoupí a respektují rozhodnutí rodiče. Na druhé straně, dvě respondentky v dotazníku zmínily, že těmto hyperprotektivním rodičům je dobré v jejich požadavcích neustupovat.

Tabulka č. 18: Jednání s hyperprotektivním rodičem

<b>Jednání s problémovým rodičem</b>	<b>Absolutní hodnota</b>	<b>Procentuální zastoupení (%)</b>
Utváření důvěry	31	57,4
Rozhodnutí nechávat na rodičích	13	24,1
Zdůraznění dopadů na dítě	10	18,5
Opatrné jednání	2	3,7
Tolerování problému	2	3,7
Nabídnutí rodiči zúčastnění se akce	2	3,7
Nezodpovězeno	1	1,9
Neustupovat	2	3,7

### **Stěžovatel (49,1 %)**

Stěžování si druhým osobám na učitelky, chod mateřské školy a na věci, které jsou v mateřské škole běžné, je u tohoto rodiče na denním pořádku. V tomto případě (tabulka č. 19) učitelky mateřských škol nejčastěji volí cestu v komunikaci pomocí vysvětlovací metody, kdy stěžujícího si rodiče vyslechnou a následně se snaží uvést na pravou míru problém, na který si stěžuje. To vše však vyžaduje vysokou míru trpělivosti. V minimálním zastoupení se učitelky rozhodly tyto typy rodičů ignorovat. Dále respondentky nabízejí těmto typům rodiče individuální schůzky, možnost trávení dne s jejich dítětem v mateřské škole.

Tabulka č. 19: Jednání se stěžovatelem

<b>Jednání s problémovým rodičem</b>	<b>Absolutní hodnota</b>	<b>Procentuální zastoupení (%)</b>
Vyslechnutí a vysvětlení problému	41	75,9
Nereagovat	3	5,6
Nabídka individuálních schůzek	2	3,7
Nabídka strávení jednoho dne v MŠ	2	3,7
Trpělivé jednání	2	3,7
Snažení o spolupráci	1	1,9
Využití opory ředitele MŠ	1	1,9
Nezodpovězeno	5	9,3

### **Cestář (41,8 %)**

Jak je již z kapitoly č. 2 Typologie problémového rodiče známé, tito rodiče vyšlapávají svému dítěti cestičku. Jejich dítě nesmí mít v životě potíže, a když ano, jsou schopni postarat se o opak. Z tabulky č. 20 je zřejmé, že se respondentky ve svých výpovědích shodly na tom, že s tímto typem rodiče je nutné jednat jako s každým jiným rodičem především slušně. Dále před ním jeho dítě příliš nevyzdvihují a nebojí se ho upozornit na vzniklý problém. Pokud tento rodič nesouhlasí, je na místě mít připravené důkazy k předložení – kresby, výtvary, pracovní listy apod. Rodič tak přímo uvidí, jak si na tom jeho dítě v porovnání s ostatními dětmi stojí. V neposlední řadě je nutné zdůraznit, že každé dítě je šikovné a především, že se jedná o individualitu jako takovou.

Tabulka č. 20: Jednání s rodičem cestářem

Jednání s problémovým rodičem	Absolutní hodnota	Procentuální zastoupení (%)
Upozornit na problém	18	38,3
Slušný rozhovor s rodiči	10	21,3
Dítě tohoto rodiče nevyzdvihovat	8	17
Opatrné jednání	3	6,4
Dokazování přímými důkazy	2	4,3
Nezodpovězeno	6	12,8

### Nekontaktní (38,2 %)

Tito rodiče odmítají nebo se minimálně vyhýbají osobnímu kontaktu s učitelkami. Jak můžeme zpozorovat v tabulce č. 21, v případě jednání s nekontaktním typem rodiče se učitelky nevzdávají. Snaží se o navázání osobního kontaktu pomocí různých metod (např. oční kontakt), aby rodiči mohli předat informace o jeho dítěti. Pokud v navázání osobního kontaktu nejsou úspěšní, navrhuje rodičům alternativu v podobě komunikace přes e-mail, lístečky s informacemi, telefon apod. Také nabízejí možnosti osobní schůzky, avšak tuto formu komunikace tito rodiče většinou odmítnou a na schůzku nedorazí.

Tabulka č. 21: Jednání s nekontaktním rodičem

Jednání s problémovým rodičem	Absolutní hodnota	Procentuální zastoupení (%)
Zkoušet dál komunikovat	26	61,9
Využít alternativy komunikace	12	28,6
Nabídnutí osobní schůzky	6	14,3
Nezodpovězeno	2	4,8

### Inženýr (33,6 %)

Tento typ problémového rodiče má tendenci se neustále povyšovat nad učitelky mateřských škol. Neustále jim dává najevo, že je něco víc, než ony. Jak můžeme zpozorovat v tabulce č. 22, v jednání s tímto typem rodiče se učitelky snaží o přesvědčení rodiče, že to jsou profesionálové ve svém oboru a tak by se k nim mělo také přistupovat. V případě, že se jim stále něco nelíbí, doporučují rodiče vyslechnout a následně dopodrobna vysvětlovat, z jakého důvodu tak v mateřské škole jednáte a jaký to má přínos pro jejich děti. Zkrátka snaží se o vybudování vzájemné důvěry, respektu a



následné spolupráce mezi rodičem a učitelkou. Některé respondenty využívají přítomnost druhé kolegyně či oporu v řediteli mateřské školy.

Tabulka č. 22: Jednání s rodičem inženýrem

<b>Jednání s problémovým rodičem</b>	<b>Absolutní hodnota</b>	<b>Procentuální zastoupení (%)</b>
Přesvědčit o své profesionalitě	14	37,8
Vyslechnout	10	27,0
Navrhnout spolupráci	5	13,5
Využití opory ředitele MŠ nebo druhé kolegyně	4	10,8
Vybudování si respektu a důvěry	4	10,8
Slušný rozhovor s rodiči	4	10,8
Trpělivě vysvětlovat postupy v MŠ	3	8,1
Jednat co nejméně	2	5,4
Nezodpovězeno	1	2,7

#### **Wi-Fi rodič (22,7 %)**

Tito rodiče mají tendenci být s učitelkami jejich dětí v neustálém kontaktu. Většinou jejich počínání zasahuje do samého dění mateřské školy a omezuje učitelky ve věnování se ostatním rodičům či dětem. Z tohoto důvodu, jak můžeme vidět v tabulce č. 23, učitelky předají informace tomuto rodiči velice stručně a rychle. Jedná se pouze o ta nejnutnější sdělení, aby se vyvarovaly směřování hovoru na nepodstatné věci. Pokud tento postup sám o sobě nepomůže, přidají k tomu vysvětlení, že se musí věnovat i ostatním rodičům či dětem a požádají rodiče o využití individuálních schůzek.

Tabulka č. 23: Jednání s vysoce kontaktním rodičem

<b>Jednání s problémovým rodičem</b>	<b>Absolutní hodnota</b>	<b>Procent. zast. (%)</b>
Stručný rozhovor s tímto rodičem	18	72,0
Vysvětlení, že se učitel musí věnovat i jiným rodičům/dětem	10	40,0
Nabídnutí individuálních konzultací	8	32,0
Trpělivé jednání	3	12,0
Nezodpovězeno	5	20,0

### **Agresivní (20,9 %)**

Jedná se o velmi vznětlivého rodiče, který si svoji agresi vybíjí nejen na učitelích, ale bohužel i na dětech. Setkání se s tímto rodičem může být nepříjemné až někdy nebezpečné. Nicméně, jak můžeme vidět v tabulce 24, respondentky i přes obavy doporučují upozornit rodiče na jeho neadekvátní chování a na pravidla mateřské školy. Jednají s ním velmi opatrně a pouze s klidnou hlavou, nenechají se jím rozhodit a k rozhovoru přizvou další osobu (nejčastěji kolegyni). Dále je také vhodné vyjádřit porozumění tomuto rodiči. Jedna respondentka zmínila, že s tímto rodičem jedná stejným způsobem – agresivně. V tomto případě tato respondentka jedná s rodičem na úrovni nezdravé komunikace, která je popsána v kapitole č. 3.

Tabulka č. 24: Jednání s agresivním rodičem

<b>Jednání s problémovým rodičem</b>	<b>Absolutní hodnota</b>	<b>Procentuální zastoupení (%)</b>
Upozornit na nevhodné chování	9	39,1
Jednat s klidnou hlavou	6	26,0
Jednat s jiným členem rodiny	4	17,4
Opatrně	3	13
Využití empatie	1	4,3
Stejným způsobem - agresivně	1	4,3
Nejednat s ním	1	4,3

### **Alkoholik (20,9 %)**

Jak můžeme vidět v tabulce č. 25, na předních příčkách v jednání s rodičem alkoholikem se objevilo volání druhého zákonného zástupce. Respondentky tuto možnost využívají v případě, že rodič, který si přišel své dítě vyzvednout, je ve stavu, který neumožňuje jeho předání. Dítě následně předají střízlivému rodiči. Počet respondentek, které odpověděly, že s tímto rodičem nedělají nic a jejich dítě mu musí vydat, je vysoký. Policii volají pouze v případě agrese, spíše spoléhají na oporu ředitele mateřské školy.

Tabulka č. 25: Jednání s rodičem alkoholikem

Jednání s problémovým rodičem	Absolutní hodnota	Procentuální zastoupení (%)
Volat druhého rodiče	6	26,1
Nic - vydat dítě	5	21,7
Volat policii	4	17,4
Využití opory ředitele MŠ	4	17,4
Slušný rozhovor s rodičem	2	8,7
Nezodpovězeno	5	21,7

### Psychicky nemocní (10 %)

V tabulce č. 26 je viditelné, že učitelky jednají s rodiči velmi opatrně, uvážlivě, s úctou a respektem. Zkrátka jako s ostatními zdravými rodiči. Pokud rodič v důsledku své nemoci často zapomíná, informace mu předají v písemné podobě. Také doporučují zajistit si kontakty i na další blízké osoby, které můžou dítě vyzvednout, nebo kterým mohou informace poskytnout.

Tabulka č. 26: Jednání s psychicky nemocným rodičem

Jednání s problémovým rodičem	Absolutní hodnota	Procentuální zastoupení (%)
Opatrné jednání	3	27,3
Jednání s úctou a respektem	3	27,3
Jako s ostatními rodiči	2	18,2
Důležité informace sdělovat druhému zákonnému zástupci	2	18,2
Informace podávat v písemné podobě	1	9,1

Je nutné podotknout, že učitelky mateřských škol při komunikaci s výše uvedenými typy problémových rodičů v hojném zastoupení dokázaly poradit. Užívají rady odborníků na komunikaci, jako je asertivní forma komunikace. Dále často využívají oporu v řediteli mateřské školy. Především si zachovávají svoji profesionalitu a se všemi rodiči jednají slušně a s respektem.

## 10 Limity výzkumu

Pro výzkum této diplomové práce bylo stanoveno sedm výzkumných otázek. Odpovědi na tyto otázky byly hledány za pomoci dvou odlišných výzkumných nástrojů. Prvním z nich je dotazníkové šetření, které dle Skutila a kol. (2011) umožňuje snadné a rychlé získávání dat od velkého počtu respondentů za krátký časový interval. Nicméně tento výzkumný nástroj s sebou přináší i určitá rizika.

Jedním z největších rizik tohoto výzkumu spatřuji neumožnění dovysvětlení otázky v případě, že ji respondent nerozumí. Často tak docházelo k tomu, že některé položky dotazníku byly vyplněny částečně anebo nebyly vyplněny vůbec. V některých případech docházelo i, vzhledem k nepochopení otázky, k odpovědím, které nedávaly smysl. Dalším rizikem tohoto výzkumu spatřuji zkreslení výpovědí respondenta směrem, který je pro něj v tu chvíli žádoucí. I přesto, že dotazníkové šetření bylo provedeno v anonymní formě, je možné, že vzhledem ke zvolenému tématu, měly respondentky obavy odpovědět dle pravdy nebo si v odpovědích chtěly přilepšit. Do výzkumného nástroje tak mohly respondentky poskytnout takové odpovědi, které výrazně sniží kvalitu výzkumu. Další riziko spatřuji v počtu získaných respondentů. I přes to, že počet respondentů je pro provedení výzkumu dostačující, dle mého názoru nepostihne reálnou skutečnost celého problému.

Jako druhý výzkumný nástroj byl zvolen rozhovor. Stejně jako předchozí metoda má i tato své výhody a svá úskalí. Na rozdíl od dotazníkového šetření, rozhovor umožňuje dodatečné vysvětlení otázky v případě, že ji respondent nepochopí. Prostřednictvím rozhovoru získáme informace o respondentovi, které bychom v jiné metodě nezískali. Například si můžeme všimnout emocí respondenta či jeho neverbální komunikace. Na druhé straně se jedná o velmi časově náročnou metodu, během které nelze získat tak rozsáhlý počet respondentů, jako to lze u dotazníkového šetření.

## 11 Diskuse

Cílem diplomové práce je vytvoření typologie problémového rodiče na základě výpovědí učitelek mateřských škol prostřednictvím rozhovoru. Vytvořená typologie se skládá z celkem šestnácti různých typů problémových rodičů. Z výsledků diplomové práce vyplývá, že každá učitelka mateřské školy se během své praxe setkala minimálně s jedním typem problémového rodiče. Počet problémových rodičů, se kterými se jako učitelky mateřských škol setkáme, bohužel nelze nijak ovlivnit. Předpokládala jsem, že se s více problémovými rodiči, setkávají učitelky učící na vesnických školách, kde se vzhledem k nízkému počtu obyvatel, všichni dobře znají. Můj předpoklad se pomocí metody t-testu pro nezávislé výběry nepotvrdil. Z této metody vyplynulo, že se učitelky působící v mateřských školách na vesnici setkávají téměř se stejným počtem problémových rodičů jako učitelky působící v mateřských školách na městě. Dále byly také zjišťovány souvislosti mezi věkem či praxí respondentek a již zmíněným počtem problémových rodičů. Zde z výsledků korelační analýzy vyplynulo, že s přibývajícím věkem a praxí respondentek, stoupá i počet problémových rodičů, se kterými se během své praxe setkaly.

Četnost problémových rodičů, nijak ovlivnit nelze. Co ale můžeme, jako učitelé mateřských škol změnit, je komunikace s těmito rodiči a navázat s nimi spolupráci. Bertlová (2015) ve svém článku s názvem Komunikace a spolupráce s problémovými rodiči a rodiči s problémy upozorňuje na fakt, že právě učitelé mateřských škol by měli v komunikaci udělat ten první krok. Bohužel však nejsou v této oblasti dostatečně proškoleni. Výzkum diplomové práce však potvrzuje tvrzení Kořátkové (2008), že se učitelky mateřských škol mají velký zájem se dále vzdělávat. Ve výzkumu toto tvrzení potvrdilo celkem 13 (86,7 %) respondentek. Pouze dvě respondentky (13,3 %) si v potřebě dalšího vzdělávání učitelek ohledně komunikace s rodiči nejsou jisté. V rozhovorech některé respondentky zmínily, že se již některých kurzů zaměřených na komunikaci s rodiči zúčastnily a považují tuto zkušenost za velmi přínosnou. I já se domnívám, že by bylo dobré do dalšího vzdělávání učitelek mateřských škol zařadit víc školení zaměřených na komunikaci s rodiči. Učitelky by pak před rodiči působily více sebejistě a profesionálně. Jejich hodnota by stoupla jak v očích rodičů, tak i v očích dětí, které, jak tvrdí Kořátková (2008) se inspiroují svým okolím a vytváří si tak základ pro svůj život. Proto je pro jejich vývoj optimální, aby se inspirovaly pouze tím nejlepším.

I přesto, že některé respondentky stále neprošly žádným kurzem zaměřeným na komunikaci s rodiči, v některých případech využívají prvky asertivní komunikace. Nicméně se tento způsob komunikace ve výsledcích vyskytoval velmi zřídka. Přitom užití asertivní metody komunikace by učitelkám mateřských škol mohlo pomoci vyřešit spoustu problémů v komunikaci s problémovými rodiči z vytvořené typologie. Například u problémového rodiče typu Stěžovatel by bylo vhodné použít metodu Gramofonové desky, kdy by učitelka mateřské školy opakovala dokola svůj požadavek, přičemž by na sobě nedala znát známku nejistoty. Stejná metoda by se dala využít i u rodiče typu Opozdilec. V tomto případě by učitelky mateřských škol daly rodiči najevo, že dodržování školního řádu je nutnou podmínkou pro docházení jejich dítěte do mateřské školy.

Z výpovědí respondentek jsem také zaznamenala, že je trápí rodiče, kteří nechtějí nebo odmítají spolupracovat s mateřskou školou. V počtu učitelek, které se s tímto typem rodiče během své praxe setkaly, se tento typ nespolupracujícího rodiče umístil na šesté příčce. Jak tvrdí Koťátková (2008, s. 89) „*Už v programech práce, které byly pro všechny mateřské školy před rokem 1989 povinné, nacházíme požadavky a spolupráci s rodinou.*“ Ve skutečnosti tomu tak tehdy nebylo. Rodiče předškolních dětí měli například velmi omezený přístup do tříd svých dětí. Do prostor tříd se dostali pouze při třídních schůzkách či besídkách. V současné době jsou mateřské školy více přístupné ke spolupráci. V případě již zmíněného nespolupracujícího rodiče, respondentky nejčastěji odpovídaly, že s tímto typem neztrácejí trpělivost a nadále se opakovaně snaží a prosí o spolupráci. Jak uvádí Lenka Beránková (2009) ve svém článku Spolupráce s rodiči na webovém portálu rvp.cz, s rodiči lze navázat spolupráci například tím, že je zapojíme do dění v mateřské škole. Tuto variantu spolupráce, jak můžeme vidět v tab. 18 a 19, respondentky využívají. Dle mého názoru, důvod, proč někteří rodiče o spolupráci s mateřskou školou nejeví zájem, je ten, že se v mateřské škole cítí cizí. Nevědí, jak to v mateřské škole funguje a k učitelkám nemají téměř žádnou důvěru. Z tohoto důvodu se přikláním k variantě přizvání rodičů tohoto typu ke strávení jednoho dne v mateřské škole společně se svým dítětem. Tato metoda s sebou může přinést i další pozitivum v podobě vyvrácení mýtu kolujícímu mezi dnešními rodiči, že mateřská škola je pouze hlídací institucí. Tento mýtus má svůj počátek již v 1. polovině 20. století, kdy „...*byl podporován názor, že instituce pečující o předškolní děti jsou výhradně sociálními*

*institucemi, a proto patří do resortu sociální péče, a nikoli školství“ (Opravilová, 2016, s. 31). S tím souvisí i fakt, že na páté příčce se v počtu setkání respondentek problémovým typem rodiče se umístili bezohlední rodiče, kteří do mateřské školy přihlašují děti mladší tří let. Tyto děti ve většině případů nejsou z vývojového hlediska připraveny na pobyt v mateřské škole. Respondentky nejčastěji uváděly, že v jednání s těmito rodiči pociťují bezmoc, jelikož to zákon rodičům umožňuje. Nicméně mezi odpověďmi respondentek se našly i takové, které potvrzují, že se učitelky mateřských škol snaží rodičům vysvětlit následky jejich počínání. Souhlasím s odborníkem Zdeňkem Matějčkem (2008), že v tomto období je pro dítě nejdůležitější přítomnost jemu nejbližších osob - rodičů. Ti mu poskytují pocit bezpečí a jistoty. Ovšem také upozorňuje, že těmito osobám musí na dítěti velmi záležet. Jinak řečeno, musí se u nich objevit mateřská láska.*

Dalším zajímavým poznatkem je to, že učitelky mateřských škol často vyhledávají oporu v řediteli mateřské školy. Tento poznatek považuji za velmi důležitý jak pro začínající učitelky, tak učitelky s letitou praxí. Ředitel mateřské školy by se měl umět za své zaměstnance postavit a být jim oporou v těchto složitých situacích. Jedná se o jeden z předpokladů pro vytvoření dobrého klimatu v mateřské škole a spokojeného týmu.

## 12 Závěr

Učitelská profese prošla od samého počátku dlouhým vývojem. Na samém začátku byli učitelé považováni za profesionály na výchovu a vzdělávání dětí. V poslední době však dochází k posunu. Učitelé již v očích některých rodičů nejsou považováni za odborníky a mateřskou školu někdy vnímají jako hlídací instituci. Vliv rodičů narůstá. Ze strany rodičů jsou na učitele kladeny čím dál vyšší požadavky, jejichž naplnění často není v jejich kompetencích. Dochází k narušení partnerského vztahu mezi oběma stranami a tím postupně zaniká i spolupráce mezi nimi. Ovšem pokud je nespokojený rodič, je nespokojený i učitel. Pokud jsou tyto dvě strany nespokojené, má to zásadní vliv i na dítě. Proto je důležité, aby učitelé a rodiče spolu vycházeli pokud možno co nejlépe.

Cílem této diplomové práce je vytvoření typologie problémových rodičů, se kterými se setkávají předškolní pedagogové. Dílčím cílem této práce je zjistit, s jakými problémovými rodiči z typologie se předškolní pedagogové setkávají nejčastěji, a jakým způsobem s nimi jednájí. Na základě informací z rozhovoru byla vytvořena typologie, která se skládá z celkem 16 různých typů problémových rodičů, se kterými se respondentky během své praxe setkaly. Dále bylo zjištěno, že převážná většina respondentek z řad učitelek mateřských škol, využívá při komunikaci s těmito typy problémových rodičů rady odborníků. Jedná se například o užití neverbální komunikace, asertivity a metody kladného hodnocení. Co se týče komunikace s problémovými rodiči, dle respondentek by bylo velmi přínosné zařadit do dalšího vzdělávání učitelů školení týkající se komunikace právě s těmito rodiči. Prostřednictvím dotazníkového šetření bylo zjištěno, že se nejčastěji učitelky mateřských škol setkávají s rodiči, kteří přehlíží problém svého dítěte, a s rodiči, kteří v mateřské škole tvrdí, že jejich dítě všechno zvládá, ale učitelky jsou přesvědčeny, že tomu tak není. Dále se jedná o rodiče, kteří nedodržují školní řád a vodí nebo vyzvedávají své děti příliš pozdě. V neposlední řadě se také setkávají s rodiči, kteří se k nim na první pohled chovají mile a vstřícně, ale po zavření dveří je při první příležitosti pomluví. Také bylo zjištěno, že s přibývajícím věkem a praxí učitelek mateřských škol, stoupá počet problémových rodičů, se kterými se setkaly. Na druhé straně rozdíly v počtu problémových rodičů mezi učitelkami mateřských škol působícími na vesnici a ve městě jsou téměř minimální. Stejně tak tomu je i rozdílů v počtu problémových rodičů mezi učiteli



mateřských škol působícími v homogenních a heterogenních třídách. Tyto poslední dva zmiňované faktory tak na setkání s problémovými rodiči vliv nemají.

Domnívám se, že tato diplomová práce přináší zajímavý pohled na problematiku problémových rodičů a komunikace s problémovými rodiči. Může být přínosná pro budoucí a současné učitelky mateřských škol. Jak jsem již výše zmínila – spokojený rodič = spokojený učitel. A když je spokojený učitel, jsou spokojené i děti. A děti, ty jsou naše budoucnost.

### 13 Seznam použité literatury

1. BALCAR, K. (1991). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: Mach. ISBN 59.
2. BERÁNKOVÁ, Lenka (2009). [online]. *Spolupráce s rodiči*. [2.7.2009]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/3193/SPOLUPRACE-S-RODICI.html/>.
3. BERTLOVÁ, Gabriela (2015). [online]. *Komunikace a spolupráce s problémovými rodiči a rodiči s problémy*. [26.2.2015]. Dostupné z: <http://www.ucitelskelisty.cz/2015/02/gabriela-bertlova-komunikace-spoluprace.html>.
4. BLATNÝ, M. a kol. (2010). *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3434-7.
5. BUSS, David M., CANTOR, Nancy (1989). *Personality Psychology: Recent Trends and Emerging Directions*. New York: Springer. ISBN 978-1-4684-0636-8.
6. ČAKIRPALOGLU, Panajotis (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4033-1.
7. ČAKRT, Michal (2005). *Typologie osobnosti pro manažery: Kdo sem já, kdo jste vy?* Praha: Management Press. ISBN 80-85943-12-3.
8. ČAPEK, Robert (2013). *Učitel a rodič: Spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4640-1.
9. CENKOVÁ, T. a kol. (2011). *Grafologie v poradenské a terapeutické praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2920-6.
10. DEVITO, Joseph A. (2008). *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2018-0.
11. FIALOVÁ, Ludmila (2000). *Představy mladých lidí o manželství a rodičovství*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-87-7.
12. FONTANA, David (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.
13. HAYESOVÁ, Nicky (1998). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-415-X.
14. HELUS, Zdeněk (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4674-6.
15. HELUS, Zdeněk (2011). *Úvod do psychologie: Učebnice pro střední a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3037-0.

16. CHRÁSKA, Miroslav (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. 978-80-247-5326-3
17. KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1568-1.
18. KUČERA, Dalibor (2013). *Moderní psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4621-0.
19. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, Dana (2006). *Vývojová psychologie: 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.
20. MATĚJČEK, Zdeněk (2008). *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-504-2.
21. MATĚJČEK, Zdeněk (2015). *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0852-5.
22. MATĚJČEK, Zdeněk (2017). *Rodiče a děti*. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7429-860-2.
23. MIKULÁŠTÍK, Milan (2010). *Komunikační dovednosti v praxi: 2. doplněné a přepracované vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2339-6.
24. NAKONEČNÝ, Milan (2011). *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-443-8.
25. NOEL-HOEKSEMA, Susan a kol. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0083-3.
26. OPRAVILOVÁ, Eva (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8.
27. PETERKOVÁ, Michaela (2008). [online] *Psychoweb: Carl Gustav Jung – Analytická teorie*. Dostupné z: <http://www.psychoweb.cz/psychologie/carl-gustav-jung-analyticka-teorie-osobni-a-kolektivni-nevedomi/>.
28. PIAGET, Jean (1932). *The Moral Judgment of the Child*. London: Kegan Paul.
29. PIAGET, Jean, INHELDEROVÁ, Bärber (2010). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-798-5.
30. PRAŠKO, Ján (2005). *Asertivita v partnerství*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1246-8.
31. PRAŠKO, Ján a kol. (2003). *Poruchy osobnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-737-X.
32. ŘÍČAN, Pavel (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3133-9.

33. SKUTIL, Martin a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
34. STRNADOVÁ, Věra (2011). *Interpersonální komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-157-0.
35. SYSLOVÁ, Zora (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4309-7-.
36. ŠAUEROVÁ, Markéta (2012). *Speciální pedagogika v praxi: Komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.
37. ŠPAŇHELOVÁ, Ilona (2010). *Dítě a rozvod rodičů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3181-0.
38. VACEK, Pavel (2011). *Psychologie morálky a výchova charakterů žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 9788-80-7435-108-2.
39. VÁGNEROVÁ, Marie (2008). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.
40. VALIŠOVÁ, Alena (1998). *Asertivita v rodině a ve škole: aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. Praha : H&H. ISBN 80-86022-41-2.
41. VYMĚTAL, Jan (2008). *Průvodce úspěšnou komunikací: Efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-6742-0.
42. VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK Ivan (2010). *Sociální psychologie: 2. přepracované a rozšířené vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.

## **14 Seznam příloh**

Příloha A – Rozhovor pro učitele mateřských škol

Příloha B – Dotazník pro učitele mateřských škol

Příloha C – Seznam tabulek

## **Příloha A – Rozhovor pro učitele mateřských škol**

*Téma: Problémový rodič z pohledu učitele MŠ*

- 1) Kolik Vám je let?
- 2) Kolik máte let praxe v MŠ?
- 3) Pracujete v heterogenní nebo homogenní třídě?
- 4) Pracujete ve školce na vesnici, nebo ve městě?
- 5) Jaký by podle Vás měl být ideální rodič? Jaké by měl mít takový rodič charakteristiky?
- 6) Jaký je podle Vás problémový rodič? Jaké má charakteristiky?
- 7) Setkala jste se někdy s nějakým typem problémového rodiče? Pokud ano, jak byste ho popsala? Případně – dokázala byste takovému rodiči dát nějaký název/přezdívku?
- 8) Věděla jste v tu chvíli, jak s daným rodičem jednat, nebo jste si nevěděla rady?
- 9) Máte nějaké doporučení, jak s problémovými rodiči jednat?
- 10) Využíváte při jednání s rodiči nějakou radu odborníků?
- 11) Myslíte si, že by bylo vhodné do dalšího vzdělávání učitelů zařadit nějaké školení týkající se komunikace s problémovými rodiči?
- 12) Odnášíte si problémy z MŠ domů?

## **Příloha B – Dotazník pro učitele mateřských škol**

*Dobrý den,*

*jmenuji se Radka Bečková a jsem studentkou druhého ročníku navazujícího magisterského studia oboru Předškolní pedagogika na Pedagogické fakultě v Hradci Králové. Dotazník je anonymní a je prováděn v rámci výzkumu pro praktickou část mé diplomové práce. Výsledky budou použity pouze pro svou diplomovou práci, která nese název: „Problémoví rodiče z pohledu učitelů mateřských škol.“*

*Cílem dotazníkového šetření je zjistit, s jakými problémovými rodiči se učitelé v mateřských škol setkávají nejčastěji a zdali s nimi dokážou jednat. Vyplnění dotazníku Vám zabere max. 15 minut. První část dotazníku obsahuje otázky zaměřené na demografické údaje vás respondentů. Ve druhé části je vytvořena typologie problémových rodičů na základě rozhovorů s učiteli mateřských škol.*

**1) Kolik Vám je let?**

**2) Kolik máte let praxe v MŠ?**

**3) Pracujete v heterogenní nebo homogenní třídě?**

**4) Pracujete ve školce na vesnici, nebo ve městě?**

*V následující části prosím zaškrtněte typ problémového rodiče, se kterým jste se ve své praxi setkali. Následně odpovězte, jak jste s daným typem problémového rodiče jednali nebo jestli jste byli v komunikaci s ním bezradní.*

**1) CHAMELEON**

Jedná se o rodiče, který se přetvařuje, k učitelkám mateřských škol je falešný. Tzn.: při rozhovoru s Vámi je milý a vstřícný, ale za dveřmi školy vás pomluví.

---

---

**2) AKTIVISTA**

Rodič, který vyžaduje po učitelkách příliš informací. Má potřebu neustálého vysvětlování vašeho počínání – co a proč jste udělali.

---

---

### **3) RODIČ, PŘEHLÍŽEJÍCÍ PROBLÉM**

Rodič, který si nedokáže a nechce přiznat, že jeho dítě má problém. Je tvrdohlavý a nepřístupný.

---

---

### **4) CESTÁŘ**

Rodič, který vyšlapává svému dítěti cestičku. Hlavní je, aby jeho dítě bylo vždy a ve všem nejlepší. Nikdo se nesmí na jeho dítě špatně podívat.

---

---

### **5) HYPERPROTEKTIVNÍ**

Rodič, který má přehnaný až úzkostný strach o své dítě. Například ho odhlašuje z výletů, aby se mu nic nestalo

---

---

### **6) AGRESIVNÍ**

Rodič, který je agresivní vůči dítěti i učitelce, vznětlivý a sprostý.

---

---

### **7) ALKOHOLIK**

Rodič, který vyzvedává dítě v podnapilém stavu. Minimálně je z něho alkohol cítit.

---

---

### **8) NEKONTAKTNÍ RODIČ**

Rodič vyhýbající se kontaktu s vyučujícím. Odmítá řešit problémy.

---

---

### **9) STĚŽOVATEL**

Rodič, který si neustále na něco stěžuje. Většinou se jedná o běžné věci.

---



---

## **10) INŽENÝR**

Rodič, povyšující se nad učitele. Všemmu rozumí nejlépe on sám.

---

---

## **11) WI-FI RODIČ**

Rodič, který vyžaduje až příliš osobního kontaktu. Neobejde se bez každodenního rozhovoru s učitelkou o jeho dítěti. Nevyužije pro to možnost individuální schůzky.

---

---

## **12) NESPOLUPRACUJÍCÍ**

Rodič, který nespolupracuje s mateřskou školou, popřípadě spolupráci odmítá, či sabotuje. Například: dítě se už naučilo se samo obléci – rodič si ho v šatně posadí na koleno a oblékne sám. Také se jedná o rodiče, kteří neustále jen slibují, ale sliby už nevyplní.

---

---

## **13) OPOZDILCI**

Rodiče, nedodržující školní řád. Dítě do školky vodí pozdě a pozdě ho vyzvedávají. Staví své zájmy nad zájmy dítěte.

---

---

## **14) RODIČ, JEHOŽ DÍTĚ TO DOMA NEDĚLÁ/DĚLÁ**

Jedná se o rodiče, který učiteli lže. Tvrdí, že jeho dítě doma zvládá základy sebe obsluhy, přičemž ve školce je patrné, že se jedná o lež. Týká se to i rodičů, kteří vodí své dítě do školy nemocné, ale doma nemocné přeci nebylo.

---

---

## **15) BEZOHLEDNÍ**

Rodiče, kteří dávají do školky malé děti (dvouleté). Nechávají dítě ve školce i přesto, že mají dovolenou a jsou doma.

---

---

## **16) PSYCHICKY NEMOCNÍ RODIČE**

Rodiče, kteří jsou pacienty psychiatrických léčení, či dochází k psychologovi.

---

---

Děkuji za vyplnění a přeji hezký den,

Radka Bečková

## Příloha C - Tabulky

Tabulka č. 1: Charakteristiky ideálního rodiče z pohledu učitelek mateřských škol .....	45
Tabulka č. 2: Charakteristiky problémového rodiče z pohledu učitelek mateřských škol .....	46
Tabulka č. 3: Rady odborníků užívané učitelkami mateřských škol při komunikaci s rodiči .....	51
Tabulka č. 4: Přenášení problémů z povolání do osobního života .....	51
Tabulka č. 5: Zařazení školení v komunikaci s problémovými rodiči do dalšího vzdělávání učitelů .....	51
Tabulka č. 6: Souvislost mezi věkem respondentek a počtem problémových rodičů ....	52
Tabulka č. 8: Rozdíly v počtu problémových rodičů mezi učiteli z města a vesnice (město n = 63; vesnice n = 47).....	53
Tabulka č. 9: Rozdíly v počtu problémových rodičů mezi učiteli působícími v heterogenních a homogenních třídách (heterogenní n = 86; homogenní n = 24).....	54
Tabulka č. 10: Četnost setkání se učitelkami mateřských škol s problémovými rodiči .....	56
Tabulka č. 11: Jednání s rodičem přehlížejícím problém .....	57
Tabulka č. 12: Jednání s rodičem, jehož dítě to doma nedělá .....	58
Tabulka č. 13: Jednání s opozdilcem .....	59
Tabulka č. 14: Jednání s chameleonem .....	60
Tabulka č. 15: Jednání s bezohledným rodičem .....	60
Tabulka č. 16: Jednání s nespolupracujícím rodičem .....	61
Tabulka č. 17: Jednání s rodičem aktivistou .....	62
Tabulka č. 18: Jednání s hyperprotektivním rodičem .....	62
Tabulka č. 19: Jednání se stěžovatelem .....	63
Tabulka č. 20: Jednání s rodičem cestářem .....	64
Tabulka č. 21: Jednání s nekontaktním rodičem.....	64
Tabulka č. 22: Jednání s rodičem inženýrem.....	65
Tabulka č. 23: Jednání s vysoce kontaktním rodičem .....	65

Tabulka č. 24: Jednání s agresivním rodičem.....	66
Tabulka č. 25: Jednání s rodičem alkoholikem.....	67
Tabulka č. 26: Jednání s psychicky nemocným rodičem.....	67