

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Renata Krakovková

Rodičovské kompetence ve výchově dětí

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

2. 3. 2021

Renata Krakovková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Miluši Hutýrové, Ph.D. za odborné vedení, podnětné a cenné rady a myšlenky, rovněž za vstřícnost, ochotu a čas v rámci osobních i emailových konzultací. Poděkování patří také všem účastníkům výzkumu za vypracování a odevzdání dotazníků a poskytnutí rozhovorů. Děkuji účastníkům výzkumu za otevřenost a upřímnost při osobních setkáních. Velice ráda bych poděkovala také své rodině a svým přátelům za trpělivost a podporu v průběhu celého studia.

Anotace

Diplomová práce se zabývá vývojem rodičovských kompetencí rodičů s ohledem na věk dítěte. Cílem práce je poskytnout realistický pohled na danou problematiku a pojmenovat možnosti a limity v kompetencích rodičů při výchově. Pozornost byla zaměřena na oblast výchovy, na vývoj rodičovských kompetencí a na oblast spolupráce a vlivu školy a osobnosti pedagoga na výchovu dítěte. Výsledky práce mohou posloužit k pochopení provázanosti problémů, jejich příčin a mohou přispět k nalezení funkčních a vhodných kroků v oblasti podpory a pomoci nejen dětem, ale také jejich rodinám.

Klíčová slova

funkce rodiny, rodina, rodičovské kompetence, výchova, škola jako instituce, osobnost pedagoga

Abstract

The diploma thesis deals with the development of parental competencies of parents with regard to child's age. The aim of the thesis is to provide a realistic view of the issue and to name the possibilities and limits in the parental competencies in education. The attention was focused on the area of education, on the development of parental competencies and on the area of cooperation and the influence of the school and teacher's personality on the education of the child. The results of the thesis can serve to understand the interconnectedness of problems, their causes and they can as well contribute to finding functional and appropriate steps in the field of support and assistance not only to children but also to their families.

Keywords

family functions, family, parental competencies, children raising, school as the institution, personality of teacher

Obsah

Úvod.....	8
1 Rodina	10
1.1 Funkce rodiny	11
1.2 Formy rodiny	12
1.3 Problémy současné rodiny	13
2 Charakteristika vybraných vývojových období dítěte.....	15
2.1 Předškolní období	15
2.2 Období mladšího školního věku	17
3 Rodičovské kompetence.....	22
3.1 Pojem rodičovské kompetence	23
3.2 Oblasti rodičovských kompetencí	24
3.3 Rodičovské kompetence v oblasti výchovy dětí.....	27
3.4 Posilování rodičovských kompetencí	28
4 Výchova dítěte.....	32
4.1 Hranice a pravidla ve výchově	35
4.2 Výchovné prostředky.....	37
4.2.1 Odměna	40
4.2.2 Trest	41
4.3 Komunikace mezi rodičem a dítětem	43
4.3.1 Zásady správné komunikace mezi rodičem a dítětem	43
5 Výchovné styly v rodině	46
5.1 Základní typy výchovy	47
5.2 Současné trendy ve výchově.....	50
5.2.1 Respektovat a být respektován podle manželů Kopřivových	50
5.2.2 Zdravý rozum ve výchově podle Pavly Koucké	51
5.2.3 Nevýchova podle Kateřiny Králové.....	52
5.3 Spoluvychovatelé.....	54
5.3.1 Sourozenci.....	54
5.3.2 Prarodiče	55
5.4 Příklady nejčastějších chyb rodičů ve výchově dětí	57
6 Výchova dítěte v kontextu školy	59
6.1 Škola jako sociální instituce	59
6.2 Funkce školy.....	61
6.3 Osobnost pedagoga.....	63

7	Vývoj výchovných kompetencí a přístupů rodičů a pedagogů	67
7.1	Cíle výzkumného šetření	67
7.1.1	Cíle kvantitativního šetření a hypotézy	67
7.1.2	Cíle kvalitativního šetření a výzkumné otázky	68
7.2	Metody šetření	68
7.2.1	Kvantitativní výzkum	69
7.2.2	Kvalitativní výzkum	69
7.3	Výběr účastníků výzkumného šetření a prostředí realizace	70
7.3.1	Výběr účastníků kvantitativní části smíšeného výzkumu	70
7.3.2	Výběr účastníků kvalitativní části smíšeného výzkumu	70
7.4	Získávání dat a jejich zpracování	71
7.4.1	Získávání dat a jejich zpracování v kvantitativním výzkumu	71
7.4.2	Získávání dat a jejich zpracování v kvalitativním výzkumu	71
7.4.3	Časový harmonogram výzkumného šetření	72
7.5	Metoda vyhodnocování a interpretace dat	73
7.5.1	Metoda vyhodnocování a interpretace dat v kvantitativním výzkumu	73
7.5.2	Metoda vyhodnocování a interpretace dat v kvalitativním výzkumu	73
8	Výsledky výzkumného šetření a jejich analýza	74
8.1	Charakteristika rodin účastníků výzkumu	74
8.2	Výchovné styly a kompetence rodičů	78
8.2.1	Výchovné styly matek	78
8.2.2	Výchovné styly otců	79
8.2.3	Rozdíly ve výchově matek a otců	80
8.2.4	Vliv prarodičů na výchovu dítěte	80
8.2.5	Zařazení dítěte do MŠ/ZŠ a vliv na výchovu	82
8.2.6	Hranice ve výchově	85
8.2.7	Odměny a tresty ve výchově	87
8.2.9	Ocenění ve výchově	91
8.3	Vlastní zkušenosti rodičů s výchovou dětí	92
8.3.1	Výchova rodičů v primární rodině a její vliv na výchovu dětí v rodině nově založené	92
8.3.3	Podpora a pomoc rodičům ve výchově dětí	94
8.4	Působení škola a osobnost pedagoga	96
8.4.1	Oblast komunikace a spolupráce se školou	96
8.4.2	Osobnost pedagoga a jeho vliv na výchovu dítěte	98

8.4.3 Negativní projevy chování dítěte ve škole a doma	100
8.4.5 Spolupráce se školou při problémech v chování dětí.....	102
8.5 Shrnutí a závěry výzkumného šetření.....	102
8.5.1 Shrnutí dotazníkového šetření a interpretace výsledků šetření.....	103
8.5.2 Shrnutí rozhovorového šetření a interpretace výsledků šetření	104
Závěr.....	109
Seznam zkratek	111
Seznam použitých zdrojů	112
Seznam grafů a tabulek	117
Seznam příloh.....	118

Úvod

„Nemají správné chování, neváží si starších lidí a neuznávají autority. Často odmítají, srkají při jídle a tyranizují své učitele.“ Tento zajímavý citát, přestože je aktuální a mohl by se vztahovat k dnešní době, je z úst známého aténského filozofa Sokrata. Již od dob dávno minulých je patrné, že se ve společnosti takovéto děti objevovaly. Není zcela pravda, že jen v dnešní době jsou děti hrozné, nevychované, nerespektující. Troufám si říct, že děti jsou právě takové, jaké jim umožníme být. Jsou vlastně jakýmsi obrazem toho, jak je k dětem přistupováno, jaký mají vzor, co je jim umožněno, dovoleno apod. Děti jsou takové, jak jsou vychovávány, a výchova je taková, jaká je společnost a jací jsou rodiče.

V současné době je stále více stavěna do konfrontace výchova či nevhova. Toto téma je velmi živé a aktuální. Velká část rodičů je ovlivněna zejm. západní společností, která je více svobodná, otevřená a benevolentní. Zároveň je patrný velký přísun literatury více či méně odborné, která dává zaručeně správný „návod“ na výchovu. Velký vliv má i dnešní společnost, která je orientována na svobodu a práva dětí. Nicméně ruku v ruce s právy jdou i povinnosti a na ty se už zapomíná. Dříve byla výchova předávána z generace na generaci. Rodiče se nebáli poradit se s prarodiči a využít intuici a zdravý selský rozum. Dnes jako by to bylo špatně. Informace se hledají na internetu, jsou však často vytrženy z kontextu a nabízejí či podsouvají pouze to, co se hodí. Dřívější výchova měla jasně stanovená pravidla a vybízela k respektu a úctě. Dnes jako by tato slova byla cizí.

Mnoho lidí zaměňuje respektující výchovu s výchovou volnou. To jsou však dva velmi odlišné styly. Potřebují děti hranice? Jak je nastavit? Jaký je rozdíl mezi respektující a autoritativní výchovou? Co ve výchově dodržet? Je nutné být důsledný? Mohu říct dítěti ne? Jsou opravdu dnešní děti tak hrozné a nevychované? Tyto věty často slýchávám nejen ve svém okolí, ale také ve škole, ve školce, od známých apod. Mám mnoho přátel, kteří si s výchovou svých dětí neví rady. Neumí využít zdravý selský rozum a intuici. Informace hledají na internetu, kupují drahé publikace, obtelefonávají jiné kamarádky, u nichž se domnívají, že jsou odbornice na výchovu, a než dojdou k nějakému řešení oné vzniklé situace, kterou chtěli s dítětem řešit, je situace pryč a dítě již vůbec neví, o co šlo.

Řešením by mohla být výchova důsledná, respektující a efektivní. Cílem respektující výchovy je zodpovědnost, respektování obou stran a schopnost uvědomit si důsledky svého chování. Typická je diskuse s dítětem, možnost vyjádřit pocity obou stran, jasně daná pravidla, rovnováha mezi stanovením hranic a potřebami dítěte. Mottem respektující výchovy je *“Moje*

svoboda končí tam, kde začíná svoboda druhého".¹ Hranice a pravidla mají ve výchově své oprávněné místo. Stále je potřeba mít na paměti jejich vhodné množství, aby jich nebylo málo, ale ani mnoho. Podstatné je seznámit dítě s hranicemi a být důsledný. Hranice a pravidla nastavuje rodič s dítětem a jsou závazné pro oba, čímž podpoříme a zdůrazníme partnerský přístup. Smyslem hranic je vymezení dítěti mantinely, tj. prostor, kde se bezpečně a svobodně může pohybovat. V rámci respektující výchovy si můžeme dovolit dát dítěti svobodu. Nicméně je zapotřebí si uvědomit, že existují oblasti, kde to možné je, a naopak existují oblasti, ve kterých dítěti volnost poskytnout nemůžeme a je naopak potřeba, aby rozhodl rodič. Podstatou respektující výchovy je pravidelnost, režim a řád, který dává dítěti pocit jistoty a bezpečí.

Spolu s respektující a důslednou výchovou jsou klíčové rodičovské kompetence. Rodičovské kompetence v oblasti výchovy jsou některým rodičům jasné, mají je dostatečně rozvinuté, dokážou je uplatnit a využívat. Na druhou stranu je velké množství rodičů, jejichž úroveň rodičovských kompetencí je velmi nízká, až dokonce tyto kompetence vůbec nemají. Důležité je nabídnout těmto rizikovým rodičům možnosti rozvoje a pomoci jim s posílením rodičovských kompetencí ve výchově.

Důležité je uvědomit si myšlenky Senecy: „*Cesta předpisů je dlouhá, ale cesta příkladu je krátká a účinná.*“ To, co uděláme, jaký vzor dětem poskytneme, má daleko větší váhu než to, co budeme pouze říkat. Dítě je odrazem vlastní rodiny. Ve výchově je velmi důležité své dítě znát. Důležité je přijmout dítě takové, jaké je a nepředělávat jej v někoho jiného. Dnešní doba klade vysoké nároky nejen na dospělé, ale i na děti. Je důležité se na chvíli zastavit, trávit čas společně, komunikovat a projevat si lásku, úctu a respekt, být pokorný a mít zájem jeden o druhého. Základem je vybudovat pevný vztah, ze kterého se děti i rodiče budou těšit a bude je naplňovat láskou, štěstím, radostí a touhou být spolu. Láska je velmi důležitá, protože pokud má dítě pocit, že je opravdu přijímáno a milováno, má zájem na tom, aby i druhého svým chováním těšilo a bude se více snažit dodržovat stanovené hranice.

¹ Proč děti potřebují hranice? www.promaminky.cz [online]. 2019, 6.2.2019 [cit. 2020-09-27]. Dostupné z: <https://www.promaminky.cz/clanky/rozvoj-a-vychova-ditete-106/potrebuji-deti-hranice-758>

1 Rodina

„V zájmu plného a harmonického rozvoje osobnosti musí děti vyrůstat v rodinném prostředí, v atmosféře štěstí, lásky a porozumění.“²

Rodina je solidární skupina osob, která spolu dlouhodobě žije a jejíž dospělí členové jsou odpovědní za výchovu dětí. Základní, nukleární rodinu vymezujeme jako model společného soužití v rámci jedné domácnosti, kdy společně žijí manžel, manželka a jejich děti. V současné době se však velmi často setkáváme s tzv. rodinou širší, kterou tvoří také prarodiče, strýcové, tety, bratřenci, sestřenice apod. V současném vymezení rodiny je nutné zmínit také rodinu neúplnou s jedním rodičem.

Rodina je nejstarší společenskou institucí, která vytváří emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. *„Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury.“* (Průcha a kol., 2013, s. 189) Model rodiny se v posledních desetiletích významně proměňuje, zvyšují se možnosti rodinných typů, které zahrnují rodinu vlastní a úplnou, ale taky rodinu neúplnou, nevlastní a náhradní³.

Velký sociologický slovník (Petrušek, 1996, s. 940) vymezuje rodinu jako *„původní a nejdůležitější společenskou skupinu a instituci.“* Mezi hlavní funkce rodiny patří reprodukce, výchova, socializace a přenos kulturních vzorů.

Sociologický slovník (Jandourek, 2007, s. 206) rodinou označuje *„formu dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnujícím přinejmenším rodiče a děti.“* Mezi hlavní znaky, které rodinu vymezují, se považuje společné bydlení, vzájemná příbuzenská linie, společné vytváření a konzumace statků a další. Tyto hlavní znaky jsou podmíněny sociokulturně.

Rodinu jako systém definuje Matějček. Rodina jako systém je zapojena do širšího společenského systému, do kterého patří nejen příbuzenstvo, sousedé, přátelé, ale i všichni, kdo rodinu obklopují a jsou s ní ve styku. Rodinu ovlivňují a jsou také touto rodinou ovlivňováni⁴.

² Preambule Úmluvy o právech dítěte

³ PRŮCHA, Jan a Eliška, WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Vyd. 7. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9

⁴ MATĚJČEK, Zdeněk, 2009. Výbor z díla. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1056-6

Dle Matějčka „*rodině pomáhají, ulevují, chrání ji, ale někdy ji také ruší, tísní a zatěžují svými nároky.*“ (Matějček, 2009, s. 360)

Matějček a Langmeier spojují pojem rodina se soužitím rodičů a dětí. Uvádějí, že v rodině dochází ke vzájemnému uspokojování všech potřeb jejich členů. Rodinu považují za pospolitost, kde dochází k vzájemnému sdílení emocí, k vzájemnému dávání a přijímání a členům rodiny je umožněn vlastní osobní růst v podmínkách rodiny. Matějček a Langmeier považují vzájemně sdílenou a působenou radost jako podstatnou složku všech prvků, které tvoří rodinu⁵.

Rodina je jedním z podstatných a základních stabilizujících prvků společnosti, který utváří prostor pro reprodukci společnosti. Není přitom důležité, jak je rodina vymezena, ale jak jsou definovány její funkce, díky kterým rodina naplňuje potřeby svých členů. Role a postavení rodiny ve společnosti je nezastupitelná. Rodina zásadně rozhoduje o tom, jaký vztah dítě bude mít k celé společnosti, ke každému jednotlivci, a především k sobě samému.

1.1 Funkce rodiny

Rodina plní základní funkce vycházející z potřeb jejich členů. Matoušek považuje jako základní životní potřeby nejen potřeby materiálního zabezpečení (potravin, ošacení, bydlení), ale také potřeby ochrany zdraví, zajištění bezpečí, emoční podpory i podpory učení ve smyslu otevírání budoucnosti⁶. Členové rodiny plní společensky uznávané role, sdílí společnou domácnost a funkce rodiny. Jedná se zejm. o tyto čtyři základní funkce:

- Biologicko – reprodukční funkce: Z hlediska zachování lidské společnosti je reprodukční funkce funkcí základní. Biologickou funkci lze vymežit ve vztahu k uspokojování základních biologických potřeb členů rodiny. Biologické potřeby jsou potřeby primární neboli vrozené a patří mezi ně např. potřeba dýchání, spánku, potravy a bezpečí.

- Výchovná a socializační funkce: Rodina je základní institucí, která se podílí na formování osobnosti dítěte a poskytuje dítěti příklady a vzory chování. Rodiče mají zodpovědnost za výchovu svého dítěte, za jeho vzdělávání, za zajištění bezpečí dítěte. Rodiče učí dítě chápat, přijímat a respektovat mravní a etické hodnoty a normy. V rámci socializační funkce Havlík a Kot'a zmiňují, že na socializaci dítěte mají mimo rodiny vliv také vrstevníci a

⁵ MATĚJČEK, Zdeněk a Josef LANGMEIER, 1981. Výpravy za člověkem. Praha: Odeon. ISBN 01-070-81

⁶ MATOUŠEK, Oldřich, Hana PAZLAROVÁ a kol., 2014. Podpora rodiny: Manuál pro pomáhající profese. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0697-2

spolužáci, zejm. v období pubescence a dospívání. V souvislosti s touto funkcí nelze nezmínit školu, která se stává součástí života rodiny, spolupodílí se na výchově dítěte a ovlivňuje hodnotový systém dítěte⁷.

- Citová neboli emocionální funkce: Význam emocionální funkce v současnosti výrazně roste a rodina je považována za základ pro emocionální uspokojování potřeb svých členů. Havlík a Kořa navíc vymezují, že z historického hlediska, kdy se zásadně změnilo postavení dítěte v rodině ze člena domácnosti, který měl povinnost podílet se na každodenním fungování rodiny, na člena, který je předmětem ochrany a lásky. „*Emocionální spojení je spjato s tvorbou domova. Proto tak důležitá tvorba domova klade na rodinu mimořádné emocionální a morální nároky, jimž ne každé rodinné soužití je s to dostát.*“ (Havlík, Kořa, 2007, s. 71)

- Ekonomicko-zabezpečovací funkce: Z dlouhodobého hlediska je tato funkce považována za nejvýznamnější. Již od nepaměti zapojení členů rodiny do chodu domácnosti a dělba práce znamenala mnohdy přežití všech členů rodiny. Později, zhruba v druhé polovině 20. století, se přesouvá ekonomické zajištění členů rodiny mimo rodinu. Rodiče hospodaří s vlastními finančními, ale i materiálními prostředky. Rodina se podílí na upokojování materiálních potřeb svých dětí a zajišťuje svým dětem materiální podporu. Vyšší nároky na zaměstnanost členů rodiny jsou přímým důsledkem stále kratšího času, který spolu rodina tráví, což mělo za následek přesunutí péče o děti, staré, nemocné, ale i chudé na instituce zřízené státem.

1.2 Formy rodiny

Na základě dostupné literatury rozlišujeme několik forem rodinného soužití. Forma rodinného soužití je ovlivněna celou řadou demografických faktorů, mezi které patří např.: věk partnerů v okamžiku svatby, vzdělání partnerů, prostředí rodiny, právní a náboženské aspekty, plodnost apod. Přestože v průběh historického vývoje prošla rodina řadou změn, formy rodiny zůstávají téměř totožné. Vymezujeme tři základní typy rodiny: rodina nukleární, rodina rozvětvená a rodina komunitní. Nukleární rodina je co do velikosti nejmenším typem rodiny a je tvořena otcem, matkou a dětmi. Sezdané děti již nejsou členy této nukleární rodiny, ale vytváří svou vlastní rodinu. Naopak rodina rozvětvená je co do počtu členů rodiny mnohem větší. V rámci rodinného soužití tvoří jednu domácnost prarodiče, rodiče a děti. Posledním typem je rodina

⁷ HAVLÍK, Radomír, KOŘA, Jaroslav, 2007. Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-327-7

komunitní, kdy doslova pod jednou střechou žijí rodiče společně se všemi svými ženatými či vdanými dětmi a jejich dětmi⁸.

V současné moderní společnosti je častějším typem rodina nukleární, neboť je lépe adaptována na podmínky života současné společnosti. Moderní rodina bývá izolovaná, soustředěná sama na sebe, často nebývá součástí širší příbuzenské rodinné sítě⁹.

1.3 Problémy současné rodiny

Problémy rodiny neboli „krize rodiny“ bývá často spojována s rozvodem nebo rozchodem manželů nebo partnerů, domácím násilím, užíváním alkoholu a jiných návykových látek, finančními problémy, narušenými vztahy k dětem v rodině apod. Krize rodiny se projevuje vysokou rozvodovostí, nárustem počtu narozených dětí mimo manželství, rostoucím počtem neúplných rodin a v neposlední řadě zvyšujícím se počtem dětí trpících syndromem CAN¹⁰, vysokou sebevražedností dětí, ale také vysokou kriminalitou a agresivitou dětí. Vlivem těchto krizí je ohroženo plnění základních funkcí rodiny¹¹.

V současné rodině je zaznamenána proměna vztahu mezi rodičem a dítětem, kdy se jedná o vztah spíše tzv. kamarádský a je charakteristický otevřeností a rovnocenným postavením. Rodiče ve značné míře přesouvají pozornost spíše než na poslušnost dítěte na vnímání dítěte jako jedinečné osobnosti, kterou nechtějí omezovat, případně jinak ovlivňovat. Zájmem rodičů je, aby z dítěte vyrostla silná individualita a výrazná osobnost, která se dokáže snáz v životě prosadit, nicméně o poslušnosti se mnohdy nezmiňují vůbec. Mnohdy však právě poslušnost způsobuje krizi v rodině ze strany výchovy, která se dříve či později modifikuje do celkové rodinné krize, která se pak projevuje ve všech funkcích rodiny a má za následek rozpad rodiny. V oblasti výchovy se rodiče nejvíce potýkají s problémy respektování autority, v jejímž důsledku děti neposlouchají, jsou drzé, odmítají a dělají naschvály. Postupně je možné tyto nežádoucí faktory spatřovat v prostředí mateřské, či základní školy.

Mezi další nežádoucí projevy v chování dítěte patří mimo jiné agresivita, vulgárnost, vztekání, žárlivost, lhaní, krádeže a užívání návykových látek. Rodiče mají velikou zodpovědnost za správný vývoj dítěte a jeho rozvoj ve všech oblastech, kdy nechtějí nic

⁸ MONTOUSSÉ, Marc a Gilles, RENOARD, 2005. *Přehled sociologie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-976-3

⁹ MONTOUSSÉ, Marc a Gilles, RENOARD, 2005. *Přehled sociologie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-976-3

¹⁰ Syndrom CAN neboli Child Abuse and Neglect tj. syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte.

¹¹ PROCHÁZKA, Miroslav. 2012. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3470-5

zanedbat. Mnohdy jsou rodiče bezradní, dítě nedokážou vhodně motivovat či stimulovat. Častým problémem bývá také přemíra kroužků či jiných zájmových a volnočasových aktivit, kdy dítě má organizovaný téměř celý volný čas a pokud náhodou má nějaký čas tzn. volný, neví, co s ním. Velkým problémem je neschopnost a bezmocnost rodičů odpoutat dítě od počítačových, či jiným multimediálních zařízení. Mnoho rodičů také pochybuje o vlastní rodičovské kompetenci, nevěří svému zdravému rozumu a úsudku a nevyužívá vlastních zkušeností. Doslova se bojí dítěti něco zakázat, přikázat, aby jej netraumatizovali, případně dítěti nezpůsobili psychické trauma. Rodiče mají velmi často obavy, zda výchovu zvládají a svou výchovnou rodičovskou rolí si nejsou vůbec jistí¹².

Velkým problémem současných rodin, dříve téměř nemyslitelným, jsou rodinné statusy jako je rozvod rodiny a znovu uzavíraná manželství, čímž dochází ke vzniku dalších rodin nových. Počty rozvedených rodin jsou vysoké, naštěstí však počet rozvodů má mírně klesající tendenci. V roce 2019 klesl počet rozvodů meziročně o 200¹³. V posledních letech přibývá uzavřených manželství, stále však zhruba polovina se rozvádí. V roce 2017 rozvodovost dosáhla téměř 47,2 %. Prodloužila se doba manželství na zhruba 13,2 roku. Většina rozvedených se nebrání vstoupit do manželství znovu¹⁴. Počty rozvedených manželství jsou alarmující. Rozpad rodiny se projeví ekonomickými problémy, kdy rodina ztrácí jeden z příjmů. Nicméně rozvodem jsou narušeny také další oblasti života. Rodina je ohrožena po sociální stránce, což vyplývá z nutnosti opustit své bydlení, přerušit již vybudované sociální vztahy, vazby a přátelství. V neposlední řadě je rozvod doprovázen emočními problémy rodičů a dětí. „*Rozvod je zlá věc, ale špatné manželství nemusí být nic lepšího, ba ještě horší.*“ (Matějček, 1992, s. 153) Rodiče by si měli uvědomit, jaká je situace v rodině a jakou atmosféru dětem vytvářejí. Důležité je, aby po rozvodu konflikt mezi manžely ustál a domov byl opět pro dítě místem klidu a bezpečí¹⁵.

¹² LACINOVÁ, Lenka, ŠKRDLÍKOVÁ, Petra, 2008. *Dost dobří rodiče aneb drobné chyby ve výchově dovoleny*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-442-7.

¹³ ČSÚ. Pohyb obyvatelstva – rok 2019. ČSÚ. [online]. 2020. [cit. 20. 9. 2020]. Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/cri/pohyb-obyvatelstva-rok-2019>

¹⁴ ČTK. *Počty svateb rostou, polovina manželství se ale rozpadá*. Novinky.cz [online]. Praha, 2019. [cit. 2020-10-01]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/domaci/clanek/pocty-svateb-rostou-polovina-manzelstvi-se-ale-rozpada-40282995>

¹⁵ MATĚJČEK, Zdeněk, 1992. *Dítě a rodina*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-25236-2

2 Charakteristika vybraných vývojových období dítěte

„*Vývoj dítěte je úžasně dramatický jev.*“ (Matějček, 1998, s. 3) Z drobného stvoření, které dokáže broukat, když je spokojené nebo naopak vriskat, když vyjadřuje nespokojenost, se za pár let stane osobnost originální, svébytná a zcela samostatná. Rodiče jsou nejen při tom, ale zcela v tom. Vše se děje pod přímým dohledem rodičů a posléze také pedagogů a vychovatelů. Každý den ve vývoji dítěte mohou rodiče něco objevovat a obdivovat, radovat se, ale také trápit se¹⁶.

Následující kapitoly se blíže věnují pouze dvěma vývojovým obdobím, a to je období předškolní a období mladšího školního věku, neboť tato dvě vývojová období odpovídají vědeckému zaměření praktické části této práce. Období před a těsně po narození, kojenecké období a batolecí období nejsou opomenuta. Je k nim přihlíženo s velkým významem, ale nejsou blíže v této práci zachycena, neboť nekorespondují se záběrem této práce.

2.1 Předškolní období

Předškolní období vymezujeme zhruba od 3-6 let. Začátek bývá spojen s nástupem do mateřské školy a konec fáze nebývá určen fyzickým věkem, ale je určen spíše sociálně, nástupem do školy¹⁷.

Tělesná konstituce dítěte se mění, baculatost se mění ve štíhlost a vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Dochází k osifikaci zápěstních kůstek, které mají značný význam pro rozvoj jemné motoriky.

Pro vývoj motoriky je nutno zmínit motoriku hrubou i jemnou. Hrubá motorika se zdokonaluje, pohyby jsou ke konci období již koordinované a chůze se automatizuje. Dítě upevňuje a zdokonaluje složité pohybové koordinace, jako je jízda na koloběžce, na kole, plavání, bruslení a lyžování. Rozvoj jemné motoriky umožní dítěti manipulovat s tužkou, nůžkami, jíst příborem, házet a chytat míč apod. Motorický vývoj je možno označit jako „*neustálé zdokonalování a zlepšování pohybové koordinace a elegance.*“ (Šimíčková-Čížková, 2003, s. 68) Pohyb je stále nepřírozenější potřebou dítěte.

Poznávací procesy se vyvíjejí velmi intenzivně. Vnímání převládá celistvé, kdy dítě vnímá předměty nápadně a ty, které mají vztah k činnosti. Dítě začíná rozlišovat doplňkové

¹⁶ MATĚJČEK, Zdeněk, POKORNÁ, Marie, 1998. *Radosti a starosti*. 1. vyd. Jinočany: H+H. ISBN 80-86022-21-8

¹⁷ VÁGNEROVÁ, M., 1999. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-803-4

barvy (růžová, fialová, oranžová) a sluchem dokáže rozlišit různé druhy zvuků (zpěv ptáků, příjíždějící auto). Dítě dokáže pojmenovat chutě a vůně. Zdrojem poznání je stále ještě hmat.

Paměť je mechanická, ale rozvíjí se již paměť slovně logická. Opakující se a známé situace dokáže dítě reprodukovat. Pozornost je nestálá, přelétavá, ale s přibývajícím věkem se dítě dokáže lépe a déle soustředit. Vybavování představ je plynulejší, dítě zvládá reprodukovat děj pohádky, popsat prožité zážitky apod. Velmi důležitý je rozvoj fantazie. Dítě dokáže vstoupit do role a rozvíjet je v rámci tzv. námětových her. Velmi výrazná proměna je dosažena v rámci myšlení. Pojmové myšlení je nahrazeno myšlením názorným, stále silně egocentrickým. Dítě si nedokáže uvědomovat názory druhých. Dítě bezpečně dokáže třídit předměty podle jednoho kritéria (barva, tvar, velikost), kdy využívá zrakovou oporu. Při pojmovém myšlením dochází k rozvoji analýzy, syntézy a srovnávání. Dítě pojmenovává jednotlivé předměty a dokáže je vymezit podle druhu.

Zásadním vývojem prochází řeč. Dítě začíná zjišťovat příčinu a často klade otázku „Proč?“, čímž vymezujeme tzv. druhé ptací období. Pro vývoj řeči je důležitý přirozený nárůst slovní zásoby, kterou dítě v tomto období obohatí o zhruba 2000 až 2500 slov, což znamená, že celkový slovní fond dítěte obsahuje v 6 letech cca 3000 až 4000 slov. „*Zlepšuje se mluvnická struktura aktivního slovníku*“ (Šimíčková-Čížková, 2003, s. 70), kdy dítě začíná aktivně skloňovat, časovat a řeč se stává výrazným prostředkem dorozumívání.

Velký pokrok zaznamenáváme také v oblasti sociální a emoční. Rozvíjí se smysl pro humor a dítě projevuje radost ze spontánní činnosti. Pomalu se vytrácí strach z neznámého prostředí a neznámých lidí, dítě si však začíná uvědomovat strach ze smrti nebo z nemoci. V oblasti vyšších citů se rozvíjí city sociální (k dospělým a vrstevníkům), intelektuální (souvisí se získáváním nových zkušeností), estetické (umožňují vnímat krásno) a etické (kdy dítě posuzuje, co je správné a co nikoli, co se smí a nesmí). U dítěte se objevuje tzn. sebecit, který je ale stále ještě zaměřen egocentricky. Při rozvoji vyšších citů je velmi podstatný vliv dospělého, především jeho působení jako vzor. „*K citovosti a citlivosti vychováváme dítě nejvíce tehdy, když se sami chováme citlivě a citově, a to bezprostředně a upřímně.*“ (Matějček, 1998, s. 61) Na výchovu k citlivosti a citovosti není nikdy ani brzy, ani pozdě¹⁸. Důležité je vychovávat pomocí přirozených denních vzorů, které musí být autentické, opravdové a pro dítě dobře čitelné.

¹⁸ MATĚJČEK, Zdeněk, POKORNÁ, Marie, 1998. *Radosti a starosti*. 1. vyd. Jinočany: H+H. ISBN 80-86022-21-8

Dítě si vše osvojuje v rámci sociálního učení. Hlavní činnosti, při které dochází k socializaci dítěte, je hra. „*Hra odráží složité vztahy mezi dítětem a jeho životním prostředím, uplatňuje se v ní práce i učení.*“ (Šimíčková-Čížková, 2003, s. 72) Hra je základní psychickou potřebou dítěte a je významným socializačním a motivačním činitelem. Hra je považována za diagnostický nástroj, který může upozornit na odlišnosti ve vývoji. Pro správný vývoj dítěte jsou důležité různé typy her: s pravidly, bez pravidel, volné hry, sportovní, konstruktivní, námětové a hry „jako“. Dítě dokáže velmi rychle vstoupit do role a opustit v rámci hry realitu. Významným prvkem je opravdovost, kdy panenka má skutečné vlásky, auto opravdu jezdí. Na konci vývojového období dokáže dítě odlišit práci od hry. „*Práce začíná být samostatnou specifickou aktivitou, dítě začíná postupně chápat smysl pracovní činnosti a nespokojuje se pouze s tím, že může jako práť, jako uklízet.*“ (Šimíčková-Čížková, 2003, s. 72) Dítě se dožaduje možnosti vykonat práci skutečně. Pracovní návyky a postoje k práci dítě zúročí ve škole a je proto velmi důležité ve výchově optimálně využít tzv. hrovou motivaci k činnosti¹⁹.

2.2 Období mladšího školního věku

Vývojová etapa mladšího školního věku je zahájena vstupem dítěte do školy. Dítě přijímá novou roli, roli školáka. Toto období časově vymezujeme od 6–10 let, kdy dochází k důležitým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním a učením.

Důležité je vymezení školní zralosti. V tomto období dochází ke zrání organismu, které se projevuje v celkové reaktivitě, stabilitě a odolnosti vůči zátěži. Zlepšují se veškeré motorické a senzorycké koordinace i manuální zručnost. Zrání centrální nervové soustavy je předpokladem k rozvoji v oblasti vnímání. V oblasti zrakového vnímání se rozvíjí schopnost vidění na blízkou vzdálenost, rozlišování detailů na obrázku, oční pohyby jsou pravidelné a systematické a dochází ke koordinaci vidění s pohyby rukou. Sluchové vnímání se rozvíjí rychleji než zraková percepce. Dítě dokáže rozlišovat fonémy, tj. zvuky mluvené řeči svého rodného jazyka. Pro úspěšnost ve škole je potřebná koordinace činnosti obou hemisfér. Úspěšnost je rovněž závislá na motivaci dítěte ke školní práci a emoční zralosti²⁰.

Důležité je dosažení určité sociální úrovně, kdy je dítě méně závislé na rodině a mělo by být schopné podřídit se jiné autoritě.

¹⁹ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2003. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0629-2

²⁰ VÁGNEROVÁ, M., 1999. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-803-4

„Psychoanalýza označila toto jako období latence, kdy je ukončena jedna etapa psychosexuálního vývoje a základní pudová energie je relativně v klidu až do počátku dospívání.“ (Šimíčková-Čížková, 2003, s. 93) Hovoříme o období rozumového růstu. Je to věk střízlivého realismu, kdy dítě se ptá „co je“ a „jak to je“. Realismus je nejprve naivní, později se stává kritickým, což je známka blížícího se dospívání.

Tělesný vývoj souvisí s růstem, který je plynulý. Na začátku a na konci období se může objevit mírné zrychlení. Dítě mladšího školního věku bývá harmonicky rozvinuté, nicméně je potřeba počítat s velkými, individuálními rozdíly, včetně rozdílů pohlaví.

Zlepšuje se jemná i hrubá motorika. Pohyby jsou rychlejší, přesnější a koordinovanější, což se projevuje zejména zlepšením u psaní a kreslení. Stále přetrvává všeobecná aktivita dítěte. Dítě má radost z pohybu. Zejm. při psychickém napětí vrací pohyb dítě do duševní rovnováhy. Je nutné, aby byl pohyb každodenní součástí každého školáka. Dítě se začíná zajímat o různé druhy sportu.

Poznávací procesy úzce souvisí s city. Vnímání je cílevědomé, už není náhodné. Dítě přechází od vnímání konkrétnějších jevů k vnímání všeobecnějšímu. Kolem 10.–11. roku je vnímání zhruba stejně přesné jako u dospělého. Dítě má však méně zkušeností pro třídění informací a vyvozování souvislostí.

Představivost dosahuje u dítěte mladšího školního věku vrcholu. Postupně se vytrácí spontaneita z období předškolního. Dítě dokáže rozlišovat mezi fantazií a skutečností. Fantazie je potlačena realitou. Školní práce rozvíjí úmyslnou, záměrnou představivost. „*Jde o důležitý moment ve vývoji představ – přechod od bezděčného vzniku představ ke schopnosti záměrně vyvolávat potřebné představy.*“ (Šimíčková-Čížková, 2003, s. 95)

Bezprostředně spojená s vnímáním je paměť, která však je na počátku školní docházky neúmyslná a mechanická. Dítě potřebuje pomoc dospělého ke spojení nových poznatků s předcházejícím. Ke zdokonalování paměti dochází velmi rychle. Stále častěji dítě uplatňuje záměrné zapamatování, racionalitu a logický úsudek. Dítě využívá záměrné paměťové strategie a propojuje druhy paměti. Velmi důležitá je motivace, čím si dítě jasněji uvědomuje cíl a účel zapamatování, tím je paměť efektivnější.

Rozvoj pozornosti je pro školáka prvořadý, ovlivňuje totiž kvalitu ostatních poznávacích procesů, a tím i úspěšnost či neúspěšnost v oblasti učení. Na začátku školní docházky bývá pozornost krátkodobá, spontánně zaměřená. Často dochází k přerušení

pozornosti. Dítě není téměř schopno odolávat rušivým vlivům. Vůli ovládaná pozornost je výrazně ovlivněna organizací vyučování. Proto platí, že čím nižší ročník, tím by měly být úkoly krátkodobější. Nutné je časté buzení pozornosti, stejně jako obnovení motivace k činnosti. Velmi pozitivně působí pestré, střídající se formy práce, pochvala a povzbuzení a časté zařazování relaxačních chviliek a cviků, zařazování her a využívání alternativních vyučovacích metod a přístupů.

Vývoj myšlení je výrazně ovlivněn školním prostředím a osobností učitele. Dítě si postupně osvojuje schopnost logických operací. Logický úsudek se opírá o konkrétní věci a jevy. Výkony děti jsou velmi ovlivněny motivací, přiměřenosti úkolů a mnoha dalšími faktory. Obecně lze říct, že mladší žáci jsou schopni pracovat převážně v názorné předmětové rovině, postupně se v rámci řízeného vyučování myšlenková činnost odděluje od vnímání a stává se relativně samostatným procesem. Cílenými postupy je možné podpořit výstavbu logického myšlení. Vše je podmíněno silnou motivací, která musí přicházet zvnějšku (pochvala, povzbuzení, známka, úsměv, pohled, pohlazení apod.).

Spolu s vývojem myšlení se obohacuje a vyvíjí řeč. V závislosti na vnějších podmínkách roste slovní zásoba a dochází k významnému pokroku v oblasti artikulace. Rozvoj paměti podporuje rychlý rozvoj řeči. Krátkodobá a dlouhodobá paměť je stabilnější. Dítě dokáže lépe reprodukovat naučenou látku. Ve škole si dítě osvojuje řeč psanou a čtenou, což bývá zpočátku velmi náročné a unavující. Vlivem školy a osvojené dovednosti číst, se řeč dítěte výrazně rozvíjí. Roste slovní zásoba, prodlužuje se délka vět a souvětí, věty jsou složitější. Celkově se zkvalitňuje větná skladba zejm. užitím gramatických pravidel.

Emocionální vyrovnanost a sociální obratnost jsou pro celkovou adaptaci a úspěšnost v rámci školního procesu velmi důležité. Pro toto věkové období je typický ústup lability a impulzivity, slábne egocentrismus a narůstá schopnost seberegulace. Dítě je schopno potlačit či zřetelně vyjádřit své pocity. Schopnost emočního porozumění narůstá a dítě je schopno chápat širokou škálu citů. Patrné jsou ovšem velké individuální rozdíly, související s citovým uspokojením v raném dětství.

Emocionální stránka má zásadní vliv na úspěšnost i spokojenost žáků. Dochází k rozvoji vyšších citů (etické, estetické, sociální a intelektové). Hodnotová orientace a sociální kontrola je velmi labilní a závisí na situaci i autoritě. Začínají se stabilizovat sociální normy morálního jednání. Morální vývoj je výrazně ovlivněn výchovou a vzájemnou interakcí mezi členy rodiny.

V oblasti sebepojetí je důležité kladné sebehodnocení. Důležité je si uvědomit, že dítě je na jedné straně socializováno zvnějšku (rodiči, vrstevníky, učiteli apod.), ale na druhé straně se do značné míry socializuje samo, čímž dochází k doplnění tradičního vlivu významných osob v prostředí dítěte o vnitřní zpracování (jak si dítě vysvětluje informace zvnějška, jak je zpracovává, jak je přijímá). Dítě si v podstatě vytváří teorii o sobě, která je základem k jeho pojetí vlastní identity²¹.

Období mladšího školního věku nazýváme obdobím extroverze. Sociální role školáka přináší nové postavení. Dítě si rozšiřuje své sociální zkušenosti a odpoutává se od rodiny. Rodinné vztahy však nadále zůstávají základem citové jistoty. Děti v tomto období navazují nové vztahy s vrstevníky, spolužáky, učí se spolupracovat a soutěžit. Dítě se více zajímá o sebe a svůj vlastní úspěch, teprve později bere ohled na kolektiv třídy, objevuje se pocit sounáležitosti a společné odpovědnosti. Dětská skupina je málo diferencovaná, vztahy ve třídě jsou spíše nahodilé. Ke konci tohoto období se objevují trvalejší přátelské vztahy a dochází k diferenciaci celé třídy. Chlapecké a dívčí skupinky v tomto období pomíjí. Vztah k učiteli se rovněž vyvíjí a zpočátku je velmi nekritický. Dochází k mísení úcty, náklonnosti, obdivu, ale i strachu. Vztah se vyvíjí na základě konkrétních zkušeností žáka s učitelem. Dítě začíná samo sebe vychovávat. Ke konci tohoto období převažuje u dítěte odpovědnost za to „*co sami uděláme s tím, co do té doby udělali jiní s námi.*“ (Matějček, 1998, s. 155) Připravit se na tuto zodpovědnost může ale jen dítě, které bylo doposud vychovávané²².

Hlavní činností dítěte mladšího školního věku je učení a práce, spočívající v plnění mnoha zadaných úkolů. Je nutné si ovšem uvědomit, že pro zdravý rozvoj osobnosti je stále velmi důležitá hra. Hra je oproti dřívějšímu období více diferenciována. Velmi oblíbené bývají hry konstruktivní, pohybové, soutěživé a společenské – se stále složitějšími pravidly. Hry dětí intelektově nadanějších bývají více tvořivé a nápadité. Obecně platí, že chlapci jsou při hře více originální a tvořivější než děvčata, ale také jsou hlučnější a agresivnější. Rádi využívají otevřený prostor. Pro hry děvčat je typická stereotypnost a konformita. Hry děvčat bývají klidnější. Co se prostoru týká, využívají dívky raději uzavřený prostor.

Hra plní úlohu relaxační a je přirozenou formou odreagování od školních povinností. Hra má rovněž značný mentálně hygienický význam. Hra je nedílnou součástí vyučování

²¹ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. 2003. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0629-2

²² MATĚJČEK, Zdeněk, POKORNÁ, Marie, 1998. *Radosti a starosti*. 1. vyd. Jinočany: H+H. ISBN 80-86022-21-8

zejména v první a druhé třídě, nicméně ji uvítají také děti ve starších ročnících. Hra navozuje přátelskou pracovní atmosféru. Hra plní důležitou funkci terapeutickou a diagnostickou, čímž se stává pro učitele neocenitelným pomocníkem při jeho pedagogické činnosti. V mladším školním věku se začínají objevovat první zájmy, které však mají spíše přechodný charakter. Děti se teprve seznamují s volnočasovými aktivitami a činnostmi a poznávají své schopnosti. Je velmi důležité, aby dítě v rámci volného času rozvíjelo své schopnosti a dovednosti. Úspěšná seberealizace v oblasti zájmů dítě nejen rozvíjí a obohacuje osobnost dítěte, ale je také vhodnou kompenzací výkonových či sociálních neúspěchů ve škole²³.

²³ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2003. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0629-2

3 Rodičovské kompetence

Matějček a Dytrych konstatují, že „rodina v našich sociokulturních poměrech ztratila mnohé funkce, které jí dříve byly vlastní, přičemž mimořádného významu nabyly dvě funkce, které jsou nepochybně základní a rozhodující, totiž přinášet citové uspokojení všem svým členům a připravit dítě pro život v dané společnosti.“ (Matějček, Dytrych, 1999, s. 132) Rodina „má možnost ovlivňovat vývoj dítěte v jeho nejcitlivějších fázích, nejpřirozenějším způsobem a nejvydatněji může uspokojovat základní psychické potřeby dítěte a je modelem mezilidských vztahů, které si dítě ponese dál do života a jímž bude poměřovat všechny vztahy další, do nichž samo vstoupí.“ (Matějček, 1994, s. 16)

Rodiče jsou v rodině těmi určujícími činiteli, kteří svými schopnostmi, dovednostmi, vlastnostmi a osobnostními charakteristikami přispívají k utváření rodinného klimatu a ovlivňují fungování rodiny. Rodiče jsou ti, kteří jsou zodpovědní za výchovu svých dětí, za výchovný styl a vedení vlastních dětí. Rodiče ve své rodičovské roli zabezpečují zajištění optimálního rozvoje dítěte zejm. naplňováním čtyř základních potřeb dítěte – biologických, psychických, sociálních a vývojových²⁴.

Matějček uvádí, že mezi základní funkce rodiny patří uspokojení základních psychických potřeb dítěte. Jedná se především o potřebu náležitého přísunu podnětů zvenčí, která hovoří o potřebném dostatečném množství podnětů z okolí, které pak jsou dále zpracovávány. Další je potřeba smysluplného světa, která souvisí s podněty, kterými dítě stimulujeme a podněcujeme. Tyto podněty musí mít řád a smysl. Podporujeme dítě, aby se učilo pro radost a napomáháme uvádění smyslu do dění světa. Velmi důležitá je potřeba životní jistoty, bez níž člověka ovládá úzkost a strach. Nenasycená potřeba se projevuje nejčastěji agresivním chováním vůči slabším. Další potřebou je potřeba vlastní společenské hodnoty, tzn. být uznáván, oceňován a přijímán. Uspokojením této potřeby se utváří identita neboli vědomí vlastního já čili sebevědomí. Poslední a nezbytná je potřeba otevřené budoucnosti, životní perspektivy. Dojde-li k uspokojení této potřeby, dokážou děti vnímat čas od minulosti do budoucnosti²⁵.

Povinností rodiče je poskytnout dítěti odpovídající rodičovskou péči s ohledem na uspokojení všech uvedených potřeb tak, aby z dítěte vyrostl odpovědný a zralý člověk. Matoušek uvádí, že mezi základní atributy takové rodičovské péče patří: láskyplný vztah

²⁴ LOVASOVÁ, Lenka, 2006. *Rodinné vztahy*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-66-0

²⁵ MATĚJČEK, Zdeněk, 1994. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-83-6

pečující osoby, schopnost stanovovat dítěti meze, monitoring ve smyslu povědomí o aktivitách dítěte, vytvoření stabilního a stimulačního prostředí a zajišťování fyziologických potřeb dítěte²⁶.

Rodičovskou péčí, která poskytuje dítěti potřebné podmínky pro jeho rozvoj s ohledem k výše zmíněným atributům a uvedeným potřebám, můžeme nazývat pozitivní rodičovství. Podstatou pozitivního rodičovství je směřovat k vytváření stabilního, strukturovaného a podporujícího prostředí pro výchovu a vývoj dítěte. Mezi klíčové prvky pozitivního rodičovství patří vřelý vztah, jehož nutnou a přirozenou součástí je např. vstřícnost, porozumění neboli pozitivní vliv a důsledná disciplína zahrnující jasná očekávání²⁷. Mnohé empirické výzkumy poukazují na podstatný vliv dalších významných faktorů, jakými jsou např. duševní zdraví rodičů, kvalita rodičovských a manželských vztahů či ekonomické zdroje rodiny. Významnou charakteristikou rodičů ovlivňující přístup k rodičovství jsou rodičovské kompetence.

3.1 Pojem rodičovské kompetence

Pojem rodičovské kompetence není v odborné literatuře jednoznačně vymezen. Pro objasnění pojmu rodičovské kompetence, vyjdeme z definice pojmu kompetence. Jandourek definuje kompetenci jako „*schopnost zvládnout nějakou činnost nebo situaci.*“ (Jandourek, 2007, s. 125) V případě rodičovských kompetencí by se mělo jednat o schopnost zvládnout roli rodiče.

Podobnou definici pojmu rodičovské kompetence poskytuje také Metodika Ministerstva práce a sociálních věcí (dále jen MPSV) pro poskytování dotací ze státního rozpočtu nestátním neziskovým organizacím v oblasti podpory rodiny pro rok 2011, kde jsou rodičovské kompetence definovány jako „*takový výkon rodičovské role, který respektuje individualitu dítěte, jeho práva a důstojnost, nepoužívá tělesné tresty jako legitimní prostředek výchovy dítěte. Jde o takový přístup k rodičovství, který dítěti poskytuje dostatek vstřícnosti, vřelosti, akceptace a bezpečí.*“ (MPSV, 2010, s. 3)

Podobnou definici rodičovských kompetencí uvádí ve své prezentaci organizace Právo na dětství v rámci Systémového projektu MPSV, konkrétně v programu Systémový rozvoj a podpora nástrojů sociálně-právní ochrany dětí. „*Rodičovské kompetence jsou takové schopnosti a dovednosti rodičů, které umožňují dítěti se vyvíjet přiměřeně jeho potřebám ve všech*

²⁶ Matoušek, Oldřich, 2003. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-19-9

²⁷ BAUMRIND, Diana, 1991. *Effective parenting during the early adolescent transition*. In P. A. Cowan, & M. Hetherington (Eds.), *Family transition* (111–163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

oblastech života. Znamená to, že rodiče sami nebo s podporou dokáží uspokojovat potřeby dítěte v kontextu jeho věku, duševního, mentálního i tělesného vývoje a umožňují/podporují tím optimální rozvoj jeho potenciálu.“ (MPSV, Posilování rodičovských kompetencí, 2018) Rodičovské kompetence je možno vnímat jako prostředek rodičovství, který vede k tomu, aby rodiče mohli být svým dětem rodiči. Zásadní rodičovskou kompetencí je dítě milovat a chránit jej před veškerým nebezpečím. Podobně jako byly zmíněny výše klíčové prvky pozitivního rodičovství, je možné na tomto místě uvést klíčové prvky rodičovských kompetencí, mezi které bezesporu patří: bezpečí, jistota, vřelost, vstřícnost, akceptace neboli přijetí, respekt, důstojnost, individuální přístup a používání nenásilných výchovných prostředků²⁸.

Takovéto vysvětlení pojmu rodičovské kompetence téměř shodně koresponduje s pojmem rodičovské péče, který definoval Matoušek. Matoušek vymezuje pojem rodičovská péče „*soubor všech činností nutných k tomu, aby byl z dítěte vychován odpovědný a zralý člověk.*“ (Matoušek, 2003, s. 186) Kvalita rodičovské péče má vztah taktéž k psychologickým charakteristikám dítěte nejen v době, kdy je o dítě pečováno, ale i později.

3.2 Oblasti rodičovských kompetencí

Pro vymezení oblastí rodičovských kompetencí je možné vycházet z Rámce pro posouzení potřeb dětí a jejich rodin. Koncepce propojuje tři základní oblasti: rodina a prostředí, vývojové potřeby dítěte a rodičovská kapacita. Pojem rodičovské kapacity je totožný s pojmem rodičovské kompetence. Vyhodnocovací rámec v grafické podobě je součástí přílohy č. 1: Vyhodnocovací rámec pro posuzování potřeb dětí (Racek, Solařová a Svobodová, 2014, s. 8).

Oblasti, které by měl rodič zvládat v rámci plnění rodičovských kompetencí, rozdělují Bechyňová a Konvičková do šesti oblastí:

- Dohled: Rodič by měl být schopný zajistit svému dítěti bezpečné prostředí odpovídající jeho věku, vyhodnocuje případná rizika a stanovuje jasná pravidla pro chování dítěte.
- Výživa: Rodič by měl být schopný zajistit svému dítěti dostatečné množství kvalitní stravy vztahující se k věku dítěte, případně odpovídající jeho zdravotnímu stavu.

²⁸ MPSV (2018): Systémový projekt MPSV – Systémový rozvoj a podpora nástrojů sociálně-právní ochrany dětí. [online]. 2020. [cit. 23. 9. 2020]. Dostupné z http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:e5JlVi1_GQJ:www.pravonadetstvi.cz/files/files/Prezentace-1-Posilovani_rodicovskych_kompetenci.pdf+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz

- Oblečení a hygiena: Rodič by měl zajistit dítěti pravidelnou a odpovídající péči v oblasti hygieny a měl by odpovídajícím způsobem zajistit dítěti oblečení opět s ohledem na věk, počasí, zdravotní stav apod.

- Péče o fyzické zdraví: Rodič by měl vyhodnotit zdravotní stav dítěte a být schopen zajistit vhodnou péči odpovídající zdravotnímu stavu dítěte.

- Péče o psychické zdraví: Rodič by měl být schopný emočně reagovat na své dítě přiměřeně jeho věku, měl by poskytovat dítěti psychickou oporu a o potřebách s dítětem vhodným způsobem komunikovat.

- Péče o rozvoj osobnosti dítěte a jeho vzdělávání: Rodič by měl být schopný vytvářet dítěti podnětné prostředí odpovídající věku dítěte a jeho potřebám, učit dítě novým dovednostem, rozvíjet jeho sociální chování apod.

Výše uvedené oblasti slouží jako nástroj pro posouzení péče rodičů o děti v rodině a zároveň umožňuje zhodnotit situaci dítěte v rodinném prostředí. V jednotlivých oblastech se zaměřujeme zejm. na to, zdali je rodič schopen v oblasti dohledu poskytnout dítěti bezpečné a odpovídací prostředí, tzn. vhodně upravit bytové podmínky či eliminovat rizika, kdy je dítě bez dohledu apod. V oblasti výživy se posuzuje, zda má dítě zajištěnou pravidelnou stravu s ohledem na zdravý růst. V oblasti oblečení a hygieny je posuzováno, zda rodič vede dítě ke správným hygienickým návykům a zda má dítěte dostatek oblečení. V oblasti péče o fyzické zdraví je sledováno, zda rodič dokáže rozpoznat, kdy se dítě necítí dobře a vhodným způsobem situaci vyhodnotí (vyhledá lékaře, má vhodně vybavenou domácí lékárničku apod). V oblasti péče o psychické zdraví je rozhodující, zda rodič ví, o co má dítě zájem, co dělá, co prožívá a zda zvládá vhodným způsobem na dítě reagovat. Sleduje se, zda rodič dokáže stanovovat jasná pravidla a definovat jasně hranice ve výchově. Pozornost je zaměřena na pozorování společné interakce mezi rodičem a dítětem. V rámci poslední oblasti, kterou je péče o rozvoj osobnosti dítěte a jeho vzdělávání se vyhodnocuje podnětnost rodinného prostředí, zda je rodič schopný vytvořit vhodné domácí podmínky pro domácí přípravu, být nápomocný při výukových obtížích, komunikovat se školou, motivovat dítě apod. Z vypracovaného zhodnocení je posléze možné definovat ty oblasti, jejichž stav není odpovídající. Rodičům je nabídnuta pomoc a podpora s ohledem na zmírnění ohrožení dítěte²⁹.

²⁹ BECHYŇOVÁ, Věra a Marta KONVIČKOVÁ, 2011. *Sanace rodiny: Sociální práce s dysfunkčními rodinami*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0031-4

Obdobně vymezuje dílčí oblasti rodičovských kompetencí Denisa Sedláčková, která definuje 10 základních oblastí. Jedná se o tyto:

- Oblast citového zázemí: zahrnující bezpodmínečné přijetí dítěte, zájem o dítě a fyzickou náklonost.
- Oblast zvládnání stresu: zahrnující kontrolu stresu dítěte, relaxace rodiče a pozitivní interpretaci událostí.
- Oblast vztahových schopností: kam patří budování vztahů v rodině a modelování dobrých vztah k ostatním lidem.
- Oblast autonomie a nezávislosti: kde se zaměřujeme na vedení k samostatnosti a povzbuzování zdravé sebedůvěry.
- Oblast vzdělávání: v rámci níž přispíváme k uvědomování si důležitosti vzdělávání a poskytujeme nabídku vzdělávacích příležitostí.
- Oblast životních dovedností: kam patří zajištění stabilního bydlení, plánování do budoucna, organizace času a vytváření kompetencí při jednání na úřadech.
- Oblast zvládnání chování: kde se zaměřujeme na zvládnání nevhodného chování, upevňování pozitivního chování, práce s emocemi a učení sociálním dovednostem.
- Oblast zdraví: široce zastoupena zajištěním potřeb pro zdravý vývoj dítěte, hygiena dítěte, znalost zdraví/nemoci, preventivní zdravotní prohlídky, pohyb, režim dne a výživa dítěte.
- Oblast kulturní kompetence a spiritualita: kde vymezujeme podporu spirituálního rozvoje dítěte a předávání znalosti o kultuře.
- Oblast bezpečí: kde se zaměřujeme na zajištění bezpečí dítěte a vytváření jasných a srozumitelných pravidel.

Tyto oblasti jsou rovněž předmětem vyhodnocování zaměřených na posouzení silných stránek rodiče a míry ohrožení dítěte a sledování posunu v rodičovských kompetencích v průběhu práce s rodinou³⁰.

Podobným způsobem vymezuje oblasti rodičovských kompetencí Pavel Navrátil. Jednotlivými oblastmi podle Navrátila jsou:

- Základní péče: zahrnující zajištění všech fyziologických potřeb dítěte a poskytnutí zdravotní péče dítěti (zdravá výživa, vhodné oblečení, péče o osobní hygienu).

³⁰ Rodičovské kompetence podle Denisy Sedláčkové. [online]. 2020. [cit. 23. 9. 2020]. Dostupné z <https://prezi.com/hie7jewflnj/rodicovske-kompetence/>

- Zajištění bezpečí: kam patří zejm. ochrana dítěte před tělesným či psychickým ohrožením, rovněž ochrana dítěte před kontaktem s nebezpečnými osobami a poskytnutí dítěti potřeby jistoty.

- Emoční vřelost: kterou rodič projevuje zejm. schopností naplňovat emocionální potřeby dítěte, ujišťuje dítě o jeho vlastní hodnotě, čímž umožní dítěti navázání bezpečných a stabilních vazeb s jinými dospělými osobami v jeho dalším životě (projevuje se dostatkem fyzického kontaktu – mazlení, pohlazení, projevování respektu k dítěti, oceňování, motivování a povzbuzování dítěte).

- Stimulace: ve smyslu přiměřeného množství, kvality a různorodosti podnětů.

- Výchova a vedení (hranice): kdy rodič je schopný naučit své dítě regulovat chování a emoce, poskytuje dítěti pozitivní vzor chování, kontroly emocí a budování mezilidských vztahů a rovněž stanovuje dítěti hranice, pomocí kterých si dítě osvojuje sociální chování a buduje si vlastní svědomí a systém hodnot, které mu umožní vyrůst v samostatnou dospělou osobnost.

- Stabilita: neboli schopnost rodiče zajistit dítěti stabilní prostředí v přiměřené míře, které umožní dítěti jeho zdravý vývoj a pevný a bezpečný vztah k primárnímu pečovateli. Bezpečnou vazbou se rozumí poskytování emoční podpory dítěti a spočívá v předvídatelných reakcích na chování dítěte. Na pokrok dítěte by měl být rodič schopný pružně reagovat. Rodič by měl rovněž zprostředkovat dítěti kontakt s ostatními členy rodiny a jinými významnými dospělými³¹.

3.3 Rodičovské kompetence v oblasti výchovy dětí

Z výše uvedené kapitoly týkající se oblastí rodičovských kompetencí je patrné, že vezmeme-li do úvahy jakoukoli ze tří uvedených klasifikací, všechny tři obsahují shodně rodičovskou kompetenci v oblasti výchovy.

Autorky Bechyňová a Konvičková hovoří o rodičovské kompetenci v oblasti výchovy v oblasti, kterou nazývají dohled. Při bližším vymezení této oblasti zmiňují, že rodič je povinný zajistit svému dítěti nejen bezpečné prostředí či eliminovat případné hrozby a rizika, které mohou nastat, je-li dítě samotné, ale rovněž je povinen stanovit jasná pravidla pro chování dítěte³².

³¹ NAVRÁTIL, Pavel, 2007. *Posouzení životní situace: úvod do problematiky. Sociální práce/Sociálna práca*, ISSN 1213-6204

³² BECHYŇOVÁ, Věra a Marta KONVIČKOVÁ, 2011. *Sanace rodiny: Sociální práce s dysfunkčními rodinami*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0031-4

Vezmeme-li do úvahy vymezení oblastí rodičovských kompetencí podle Denisy Sedláčkové, také zde najdeme oblasti, které se jednoznačně vztahují k výchově. Vymezení jednotlivých oblastí není stálé a neměnné a neexistuje pevné ohraničení. Jednotlivé oblasti na sebe navazují a mohou spolu více či méně souviset. V rámci této kategorizace je oblast kompetencí ve výchově předmětem dvou dílčích oblastí. Jedná se o oblast zvládání chování. Rodiče jsou zodpovědní za upevňování pozitivního chování a vedou děti svým přístupem ke zvládání nevhodného chování. Pracují s emocemi dítěte a učí jej sociálním dovednostem. Zcela jistě je oblast rodičovských kompetencí ve výchově také náplní oblasti vztahových schopností, kdy si dítě upevňuje klíčové dovednosti v oblasti budování vztahů nejen v rodině, ale také mimo rodinu. Podstatnou klíčovou vlastností je výchova k respektu a úctě³³.

Zcela srovnatelně definuje Navrátil oblast výchovy a vedení (hranice). Povinností a zodpovědností rodiče je naučit dítě regulovat chování a emoce. Žádoucí je, aby rodič poskytl dítěti pozitivní vzor chování, vedl dítě ke zvládání emocí a kontrolou nad nimi. Rodič je zodpovědný za budování vztahů s ostatními lidmi. Dítě neizoluje, ale poskytne mu dostatek příležitostí k navázání vztahů s ostatními členy rodiny a jinými významnými dospělými. Rodič v oblasti výchovy stanovuje jasná pravidla chování a hranice. Dítě si pomocí bezpečného a stabilního prostředí vytváří vlastní systém hodnot³⁴.

Rodič má významné postavení a roli ve výchově dítěte a je za výchovu dítěte zodpovědný. Dítěti poskytuje přirozený vzor chování. Zájmem každého rodiče by mělo být, aby tento vzor chování byl pozitivní. Rodič stanovuje hranice ve výchově, kterými vymezuje bezpečné prostředí s pravidelným režimem, na který se může dítě spolehnout. Rodič by měl být ve výchově důsledný. V rámci výchovy rodič buduje u dítěte zdravé sebevědomí a otevírá jej světu. Rodič umožňuje dítěti kontakt s vrstevníky, ale také s ostatními dospělými. Rodič přitavuje dítě na jeho život. Zájmem rodiče je vychovávat dítě tak, aby z něj vyrostla samostatná a nezávislá dospělá osoba. Rodič vštěpuje dítěti základní hodnoty, kterými jsou bezpečí, jistota, vřelost, vstřícnost, přijetí, respekt, důstojnost a individuální přístup.

3.4 Posilování rodičovských kompetencí

Dříve než je v praxi pozornost zaměřena na posilování rodičovských kompetencí, je nutné znát rodinnou situaci. Po pečlivém vyhodnocení a posouzení silných stránek rodiče a míry ohrožení

³³ Rodičovské kompetence podle Denisy Sedláčkové. [online]. 2020. [cit. 23. 9. 2020]. Dostupné z <https://prezi.com/hie7jewflnj/rodicovske-kompetence/>

³⁴ NAVRÁTIL, Pavel, 2007. *Posouzení životní situace: úvod do problematiky. Sociální práce/Sociálna práca*, ISSN 1213-6204

dítěte, je sledována rodinná situace a je vyhodnocován posun v rodičovských kompetencích. Teprve poté bývá zahájena velmi citlivá spolupráce s rodinou zaměřena na posilování rodičovských kompetencí.

Zásah do rodičovských kompetencí lze v obecné rovině podložit pouze zvláštním druhem ochrany, vyplývající z Úmluvy o právech dítěte. Oporu lze najít také v příslušné legislativě, konkrétně v zákoně č. 359/1999 Sb., o sociálně – právní ochraně dítěte. Při všech formách zásahu do rodičovských kompetencí je nutné zachovat veškerá rodičovská práva a rodičovské kompetence v nejvyšší možné míře. Veškerá podpora směřovaná k rodině musí být ve prospěch dítěte a její poskytnutí musí být včasné a jasně zacílené. Dítě není možné po neúměrně dlouhou dobu ponechat v nedostatečné a neodpovídající péči rodičů. S ohledem na potřeby dětí, které musí být v určité míře naplněny, je mnohdy nemožné naplnit tyto potřeby dětí, aniž by byla překročena hranice rodičovských kompetencí³⁵.

Vyhodnocování situace ohroženého dítěte a jeho rodiny je dlouhodobý proces shromažďování, porovnávání, analýzy a syntézy informací, který je zahájen prvním kontaktem pracovníka s rodinou až do ukončení spolupráce. Cílem není jen popis nežádoucí situace, ale objasňují se a identifikují její příčiny, délka trvání a působení na dítě s ohledem na jednotlivé oblasti jeho vývoje a chování. V souladu s rizikovou či nežádoucí situací dítěte a rodiny jsou společně hledány zdroje, potřeby a kompetence jednotlivých členů rodiny, širší rodiny a komunity. Základem pro sestavení individuálního plánu pro práci s dítětem a rodinou je právě kvalitní vyhodnocení situace. Důležitá je spolupráce rodiny i dítěte³⁶. K vyhodnocení potřeb dítěte se vychází z Dubowitzové škály. Dubowitz uvádí, že k zanedbávání péče o dítěte dochází tehdy, pokud nejsou uspokojovány základní potřeby dítěte, přičemž příčiny zanedbávání nejsou důležité. Za základní potřeby považuje autor: odpovídající strava, oblečení, bezpečný a chránící domov, adekvátní zdravotní péče, vzdělávání, dohled, ale také zde řadí ochranu před nebezpečím z vnějšího prostředí. V nepolehčí řadě uvádí autor pozitivní přijetí a podpora dítěte.³⁷

³⁵ Rodičovské kompetence podle Denisy Sedláčkové. [online]. 2020. [cit. 23. 9. 2020]. Dostupné z <https://prezi.com/hie7jewf1nj/rodicovske-kompetence/>

³⁶ Vyhodnocování situace dítěte a jeho rodiny. Čí je dítě. [online]. 2020 [cit. 24. 9. 2020]. Dostupné z: <http://www.cijedite.cz/?nav=temata/vyhodnocovani-situace-ohrozene.html&comment=76>

³⁷ Dubowitz, H., DePanfilis, D., 2000. *Handbook for Child Protection Practice*. Sage Publications. Inc., Thousand Oaks

Při poskytování podpory rodině a dítěti jsou uplatňovány tyto základní principy:

- Rodičovské kompetence jsou zásadně posuzovány prostřednictvím potřeb dítěte odpovídající jeho věku.
- Potřeby dětí zůstávají stejné, mění se jen způsoby a míra jejich naplňování.
- Potřeby dětí je potřeba posuzovat vždy komplexně ve všech vzájemných souvislostech.
- Předpokladem pro naplnění dalších potřeb dítěte je naplnění základních materiálních potřeb rodiny.
- Práce s rodinou musí být založena na vzájemné důvěře, stejně tak jako nabízené oblasti podpory.
- Podpora rodiny musí být přiměřená, včasná (ideálně na úrovni prevence) a flexibilní³⁸.

V současné době existuje určité spektrum vhodných metod a nástrojů, které je možné při podpoře rodin a dětí využít. Při respektování výše uvedených principů se jedná zejm. o osvětu, podporu mezioborové práce, fungování multidisciplinárních týmů, metodu případové práce a spolupráce s aktivní účastí rodiny. Dále je možné nastavit plánování s ohledem na udržitelnost zajištění potřeb dětí, realizovat osvětu a edukaci v oblasti potřeb dětí a rodičovských kompetencí a zaměřit se na aktivizaci rodičů a podporu participace dětí. V maximální možné míře se využívá terénní práce, depistáž ohrožených dětí ve spolupráci s lékaři a školami, využívá se dobrovolnických programů, peer programů a práce s rodičovskými skupinami. Součástí metod je také praktický nácvik rodičovských dovedností a poskytování poradenství³⁹.

Při poskytování podpory dětem a rodinám se uplatňuje zavádění inovativních přístupů a služeb do praxe. „*Předmětem inovativního přístupu je vymezení a sjednocení pojetí rodičovských kompetencí optikou potřeb dítěte, případně definování příslušných podpůrných služeb.*“ (Věra Bechyňová, Lucie Smutková, Kristýna Jůzová Kotalová, 2018, s. 15) Hlavními nástroji využívanými v rámci inovativních přístupů jsou edukace aktérů podpůrné sítě,

³⁸ MPSV (2018): Systémový projekt MPSV – Systémový rozvoj a podpora nástrojů sociálně-právní ochrany dětí. [online]. 2020. [cit. 23. 9. 2020]. Dostupné z http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:e5JlVi1_GQJ:www.pravonadetstvi.cz/files/files/Prezentace-1-Posilovani_rodicovskych_kompetenci.pdf+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz

³⁹ MPSV (2018): Systémový projekt MPSV – Systémový rozvoj a podpora nástrojů sociálně-právní ochrany dětí. [online]. 2020. [cit. 23. 9. 2020]. Dostupné z http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:e5JlVi1_GQJ:www.pravonadetstvi.cz/files/files/Prezentace-1-Posilovani_rodicovskych_kompetenci.pdf+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz

aktivizace rodičů a rodiny, osvěta veřejnosti, podpora implementace mezioborové případové práce do praxe, tzv. změna myšlení a posílení finančních prostředků určených na prevenci⁴⁰.

⁴⁰ MPSV (2018): Systémový projekt MPSV – Systémový rozvoj a podpora nástrojů sociálně-právní ochrany dětí. [online]. 2020. [cit. 23. 9. 2020]. Dostupné z http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:e5JjLVi1_GQJ:www.pravonadetstvi.cz/files/files/Prezentace-1-Posilovani_rodicovskych_kompetenci.pdf+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz

4 Výchova dítěte

Výchova dítěte patří mezi základní funkce rodiny, které by měla rodina naplňovat. Výchova je „proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními dispozicemi a stimulujičích jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“ (Průcha, 2013, s. 257)

Výchova je dlouhodobý proces, který probíhá od raného dětství dítěte, kdy rodič promyšleně a cílevědomě působí na své dítě. „Porozumět výchově znamená porozumět vztahu mezi vychovatelem a dítětem.“ (Matějček, 2015, s. 21) Výchova je oboustranný, vzájemný vztah, kdy dítě je prostředím nejen ovlivňováno a formováno, ale také samo aktivně do svého prostředí zasahuje, utváří jej a přetváří. Dítě je vychováváno a samo „vychovává“ tehdy, kdy je zapotřebí, aby vychovatel vhodně reagoval na projevy a postoje dítěte⁴¹. Výchovu není možné zaměňovat s manipulací. Výchova manipulací by se v krátkodobém horizontu mohla zdát účinná, ale po čase by dítě hledalo z takové výchovy únikovou cestu a mohlo by se uchýlit k nežádoucímu chování⁴².

K výchově dítěte je potřeba přistupovat zodpovědně. Výchova dítěte se nedá aplikovat univerzálně. „Výchova je určitý postoj k dítěti a dařit se může jedině na základě pevného vztahu rodiče a dítěte.“ (Rogge, 2007, s. 9) V chování a jednání dítěte se odráží nejen rodičovský styl výchovy. Vzorce dětského jednání jsou ovlivněny projevy vývojového stupně, na němž se dítě nachází a zahrnují temperament, charakter a individualitu dítěte⁴³. Při výchově dítěte hraje významnou roli také vliv prostředí. Rodič je pro dítě důležitým vzorem. Důležité je uvědomění, že dítě není pasivním divákem a všechno dění ve svém okolí vztahuje k sobě. Čím jednoznačněji rodiče jednají, tím snadněji se dítě učí sociálním dovednostem⁴⁴. Důslednost při jednání rodiče vede k jistotě bezpečí. „Opakováním stále téhož postoje se dítěti vepíší do srdce dobré vzorce jednání. Tímto způsobem je položen základ k budování svědomí.“ (Prekopová, 2014, s. 93)

Podobně vystihuje situaci latinské přísloví: „*Verba docent, exempla trahunt.*“ neboli „Slova povzbuzují, ale příklady táhnou.“

⁴¹ MATĚJČEK, Zdeněk, 2015. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0852-5

⁴²KOPŘIVA, Pavel a kol., 2012. *Respektovat a být respektován.* Vyd. 3. Bystrice pod Hostýnem: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0

⁴³ ROGGE, Jan-Uwe, 2007. *Výchova dětí krok za krokem.* Praha: Portál. 2007. ISBN 978-80-7367-249-2

⁴⁴ PREKOPOVÁ, Jiřina, 2014. *Malý tyran.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0773-3

Proces výchovy se v průběhu let mění a profiluje, stejně tak, jako se vyvíjí a profiluje osobnost dítěte a celkové uspořádání rodiny. Otázkou výchovy se zabýval také významný pedagog Jan Ámos Komenský, který považoval vzdělání a respekt k vychovatelům, ale také ke společnosti za zásadní. Výchova dítěte je složitou záležitostí. Obě strany, vychovatel i vychovávaný jsou jedinečné osobnosti. Základem výchovného vztahu by měl být individuální přístup, pochopení a trpělivost s nutnou dávkou empatie, tolerance a respektu.

V dobách dřívějších byly ve výchově uplatňovány zcela jiné trendy. Základem byl fakt, že rodiče a vychovatelé mají vždycky pravdu a zaslouží si úctu⁴⁵. Takovou výchovu bychom snadno mohli označit za autoritativní, kdy vychovatel uplatňuje moc a nadřazenost nad dítětem. Taková výchova může mít negativními dopady na dítě. Dítě se stává pasivním, neurotickým, případně se dítě staví do opozice, vzdoruje a dělá naschvály⁴⁶. Druhým protipólem je dnešní moderní styl výchovy, často označován jako moderní či volná výchova. Častý názor je, že tato výchova vznikla právě jako reakce na velmi přísnou a tvrdou dřívější výchovu, kdy rodiče nechtěli vychovávat stejným způsobem, jak byli vychovávaní oni. Výchově nechávají volný průběh, namísto toho, aby stanovovali pravidla a striktně vyžadovali jejich dodržování. V rámci volné výchovy však dítě postrádá řád a jistotu, čímž dochází k neuspokojení jedné z psychických potřeb dítěte, potřeby jistoty a bezpečí. Absence řádu a jistoty způsobí, že dítě se neorientuje v tom, co je, co bude a nemůže se na nic spolehnout. Pocity nejistoty vyvolávají v dítěti nespokojenost a zmatečnost. Dítěti chybí pevný řád, jistota a stabilní bod, na který se může spolehnout. Mnohé děti, které nenarazily na hranice vytvořené od vlastních rodičů, ve vnějším světě na tyto hranice narazí, ve škole, u kamarádů, vrstevníků, spolužáků apod⁴⁷.

Rodiče často stojí před otázkou, jakou výchovu tedy pro své dítě zvolit. Pro správnou volbu typu výchovy je zcela jistě nejdůležitější myslet vždy na prvním místě na dítě a respektovat individuální přístup. Zvolit takový typ výchovy, který poskytne dítěti pocit bezpečí a jistoty, zejm. nastavením pravidel a řádu, ale zároveň projevovat vůči dítěti dostatek lásky. Při výchově se vyplácí řídit se intuitivně, poslouchat zdravý selský rozum a vycházet ze zkušenosti, pokud se osvědčila. Důležité je být ve výchově důsledný, autentický a spravedlivý a snažit se všechny situace řešit stejně. Vychováváme stále, doma, venku, v obchodě, na návštěvě, každý den a každým okamžikem.

⁴⁵ HAASOVÁ, Irmgard, 1991. *Ostatní děti smějí všechno*. 1. vyd. Praha: Portál, 1991. ISBN 80-85282-10-0

⁴⁶ MATĚJČEK, Zdeněk, DYTRYCH, Zdeněk, 1997. *Jak a proč nás trápí děti*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-587-4

⁴⁷ PÖSLOVÁ, Blanka, 2020. *Tolerantní výchova*. Vyd. 1. Praha: Grada publishing. ISBN 978-80-271-0622-6

Na tomto místě lze rodičům poradit zvolit tzv. zlatou střední cestu a z obou typů výše uvedených výchov vybrat to nejlepší, tzn. jakýsi kompromis mezi výchovou autoritativní a nezdravě volnou. Leman označuje tento typ výchovy jako tzv. výchovu zdravou autoritou. Autor uvádí, že tito rodiče své děti neovládají a nerozhodují za ně. Při výchově uplatňují kázeň, která je výsledkem učení jejich vlastního života⁴⁸.

Často kladenou otázkou rodičů může být také, kdy začít. Velmi často rodiče zmiňují, že dítě je ještě malé, že na výchovu je ještě dost času. Přesto však, jakmile má dítě dostatek rozumu, je možné se s ním domluvit, něco mu vysvětlit, ukázat a ono je schopné to pochopit, je ten pravý čas začít⁴⁹. Před samotným aktem výchovy, již od narození dítě potřebuje cítit lásku od rodičů, která je potřebná k navázání důvěrného a respektujícího vztahu mezi dítětem a rodičem. Díky důvěře pak bude možno s dítětem budovat další vztahy a učit je, vychovávat a milovat a dítě bude snáze respektovat stanovené hranice. „*Vychovávat dítě znamená především respektovat jeho dětskou osobnost se všemi jejími zvláštnostmi a bezpodmínečně ho milovat.*“ (Prekopová, 2015, s. 7) Dnešní rodiče se ve výchově dopouští mnoha chyb, stejně jako se jich dopouštěli jejich rodiče. Nicméně chyby nesmí nikoho odradit. Chyby jsou důležité. Snaha rodičů být dokonalí a bezchybní, je pro děti mnohem nebezpečnější než chyby, kterých se rodiče při výchově dopustí⁵⁰.

Ve výchově se soustřeďuje velká pozornost na dítě. Avšak americká psychologka Laura Markham zdůrazňuje, že je potřeba věnovat pozornost také rodičům. Markham vymezuje tři základní koncepty: umění seberegulace, napojování se na dítě a vytváření hlubokého vztahu a koučink, nikoli kontrola. „*Malý člověk je rebel a stejně jako velký se staví na odpor proti autoritě a kontrole.*“ (Markham, 2015, s. 15) Místo kontroly a požadavku na poslušnost lze uplatnit formu koučování ve smyslu společného hledání cesty, která podporuje individuální rozvoj. Mnohem lépe pak rodič zvládne dětské emoce, usměrní jeho chování a rozvine potřebné dovednosti. V roli emocionálního kouče dítěte bude rodič rozvíjet emoční inteligenci dítěte potřebnou ke zvládnutí vlastních pocitů, což umožní dítěti přijímání moudrých rozhodnutí. Místo trestu uplatní rodič empatické stanovení hranic a limitů, díky nimž dítě rozvíjí vlastní seberegulaci. To vše se řídí vlastními hodnotami, tzn. že není ohrožena vzájemná úcta v rámci rodiny. Rodič, který empaticky stanovuje hranice, klade na dítěte dostatečně vysoké požadavky

⁴⁸ LEMAN, Kevin, 2011. *Jak vychovávat děti a nepřijít o rozum*. Vyd. 1. Praha: Návrat domů. ISBN 978-80-7255-41-2

⁴⁹ MATĚJČEK, Zdeněk, 1999. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 2. vyd. Praha: Portál, ISBN 80-7178-320-X

⁵⁰ PREKOPOVÁ, Jiřina, SCHWEIZEROVÁ, Christel, 2015. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0826-6

a zároveň dítě vede. „V tomto přístupu je však také partnerství, vzájemné naslouchání, pochopení a respekt, takže dítě se nemusí uchýlovat k obranným postojům a pravděpodobně za sebe převezme zodpovědnost.“ (Markham, 2015, s. 195) Díky empatickému přístupu rodič lépe zvládá vlastní úzkost a dítě lépe překonává nepříjemné situace, což vede k výraznější spokojenosti rodiče i dítěte⁵¹.

4.1 Hranice a pravidla ve výchově

Výchova dítěte je cesta, jak dítěti ukázat, jak se má správně chovat, co je správné a žádoucí a naopak, co je špatné a nežádoucí. Průvodcem na této cestě jsou rodiče. Rodiče jsou ti, kdo mohou na dítě působit a mohou je ovlivňovat a dítě se nechá. Rodiče jsou ti, kdo důsledným používáním „ano“ a „ne“, samotným pojmenováním toho, co je dobré, ale i toho, co je špatné, vymezují a stanovují dítěti hranice. Vlivem negativních emocí, tónu hlasu a adekvátní mimiky dítě poznává, že provedlo něco špatného, nežádoucího. Osvojením tohoto mechanismu si dítě uvědomuje, že existují určité hranice⁵².

Rodič či vychovatel, který chce dítěti nastavit hranice, musí být osobnost pevná, čitelná a důsledná. Bude-li jednání rodiče důsledné, dítě již od malička bude vědět, že se může spolehnout na to, že rodič zákazy myslí opravdu vážně a že nedělá výjimky. „Ne“ musí být vždycky „ne“ a nesmí se změnit na „ano“ nebo „možná“, „uvidíme“ apod. „Ne“ má pro dítě znamenat zákaz, nikoli hrozbu trestu. „*Mělo by mu spíše pomoci poznat hranice prostoru, ve kterém se může volně pohybovat.*“ (Prekopová, 2015, s. 96) Pokud dítě nerespektuje jasné „ne“, potřebuje dostat další znamení, např. dotek. Pevnost nemá nic společného s křikem, s fyzickým či psychickým násilím, ale pevností rozumíme určitost v postojích a hlase, vnitřní klid, uvolněnost a vzájemnou úctu⁵³. Hranice a pravidla jsou nezbytnou součástí výchovy. Děti, které vyrůstaly v tzv. volné výchově bez hranic a pravidel, mohou vykazovat v pozdějším věku výrazné problémy v chování⁵⁴.

Děti potřebují mít hranice. Hranice vymezují prostor, poskytují jistotu a bezpečí a vnášejí řád do nejistého a pro děti zmateného světa dospělých. Děti chtějí mít pravidla a hranice, které jim umožňují mít jasno. Hranice nabízí dětem pomoc, zjednávají ochranu a vymezují spolehlivý prostor, kde vše funguje pro dítě spolehlivě a pochopitelně. „*Rodiče, kteří jsou ve výchově svých*

⁵¹ MARKHAMOVÁ, Laura, 2015. *Aha! Rodičovství*. Vyd. 3. Praha: Kristián entertainment. ISBN 978-80-204-3950-5

⁵² PREKOPOVÁ, Jiřina, 2010. *I rodiče by měli dělat chyby*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-766-4

⁵³ ROGGE, Jan-Uwe, 2016. *Děti potřebují hranice*. 6. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1152-5

⁵⁴ PÖSLOVÁ, Blanka, 2020. *Tolerantní výchova*. Vyd. 1. Praha: Grada publishing. ISBN 978-80-271-0622-6

děti lhostejnější, často se namísto stanovování jasných pravidel uchylují pouze k zákazům a trestům.“ (Rogge, 2016, s. 31) Zákazy vedou děti k tajnostem a lžím. Tresty vytváření bloky. Lhostejnost a nedůslednost vychovatele způsobí, že dlouho ignorují překračování hranic. Překračování hranic tolerují, však jen do doby, kdy pohár tzv. přeteče a zareagují naprosto přehnaně a neadekvátně. Překračováním hranic dítě poukazuje na chybějící pravidla a hranice⁵⁵.

Rozhodnou-li se rodiče pro nastavení hranic, musí být důslední a skálopevní v dodržování. Nesmí nikdy dát dítěti na výběr. Komunikace s dítětem musí být jednoznačná a taková, aby ji dítě rozumělo. Samotné nastavení je začátek, dále musí následovat důslednost při dodržování⁵⁶. Stanovování hranic není jednoduché, nedá se naučit a neplatí univerzálně. Hranice jsou stanovovány vždy s ohledem na individualitu daného dítěte. Rogge vyvozuje základní předpoklady při stanovování hranic:

- Hranice a pravidla potřebují děti nejisté, nesamostatné a dezorientované. Rituály a rutiny jim poskytují jistotu a sebedůvěru.

- Stanovování hranic je postaveno na vzájemné úctě, na respektu tělesných a duševních hranic druhého. Dítě potřebuje dospělého, který nejen stanovuje hranice, ale stanovené hranice také prožívá.

- Stanovování hranic nesmí být bojem o moc, ale musí být budovány na společném základě. Zde není výherce ani poražený. Ten, kdo stanovuje hranice, musí přemýšlet o důsledcích při jejich porušení. Důsledkem porušení pravidel není potrestání dítěte. *„Důsledky budují na spolupráci dítěte, aby se v budoucnu zabránilo porušování pravidel a překračování hranic.*“ (Rogge, 2016, s. 75)

Časté nedostatky, kterých se rodiče při stanovování hranic a pravidel dopouštějí, jsou:

- Hranice a pravidla jsou často formulovány nejasně, nejednoznačně a pro dítě nečitelně. Děti potřebují jasně vědět, co v určitých situacích mohou a co nikoli.

- Rodiče a vychovatelé nehovoří v rovině „já“, ale argumentují v rovině „se“. Místo aby použili větu: „Zlobím se!“ nebo „Ruší mě to!“, často používají „To se nedělá!“

- Stanovování hranic bývá často nerozhodně artikulovatelné, např. „Už jsem ti to říkal snad tisíckrát!“. Takovému výrazu děti neporozumí. Potřebují jasnou rozhodnost v postoji těla, ale také v intonaci hlasu. Děti musí pochopit, že vymezení hranic myslíme vážně.

⁵⁵ ROGGE, Jan-Uwe, 2016. *Děti potřebují hranice*. 6. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1152-5

⁵⁶ MORRISH, Ronald, 2009. *12 klíčů k důsledné výchově*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-557-8

- Kritiku věci nesmíme zaměnit s kritikou osoby. Děti potřebují vědět, že je vnímáme jako osoby a že je máme rádi, i když se dopouští chyb a porušují hranice a pravidla.
- Hranice nesmí být přehnané a nepřiměřené, neboť by byly dětmi přijaty jako trest. Děti by zahájily boj o moc. Boj o to, kdo z koho.
- Pravidla mají smysl jen tehdy, promyslíme-li současně důsledky a přirozené následky při jejich nedodržení⁵⁷.

Zásada při stanovování hranic zní: „*Být pevný, ale nevládnout, být důsledný, ale nehrozit.*“ (Rogge, 2016, s. 126) Jedině tak budou děti schopné hranice poznávat, hledat mantinely, ale nepřekračovat je. Pokud rodiče nastaví hranice a jsou důslední, jsou dětmi respektováni, ctěni, ale někdy mohou být i dětmi „nenáviděni“, ale i to patří k citově zralému vztahu mezi rodiči a dětmi⁵⁸.

Stanovit hranice ve výchově považuje za potřebné také Pavla Koucká, která zdůrazňuje, že hranice musí být rozumné. Rozumnými hranicemi jsou hranice pevné, nikoli tvrdé, pružné, dostatečné a nepřehnané, dohodnuté a respektující⁵⁹.

4.2 Výchovné prostředky

V rámci výchovy je možné používat celou řadu technik a prostředků, kterými lze působit na dítě a přimět je chovat se tak, jak od něj očekáváme. Mezi výchovné prostředky lze jednoznačně zařadit stanovování hranic a pravidel. Mezi další výchovné prostředky využívané rodiči ve výchově dětí řadíme používání odměn a trestů, zvyšování hlasu, zákazy, výhružky, izolace dítěte do místnosti a jiné.

Bližší pozornost zaměříme na odměny a tresty. Stojí za to si položit otázku, proč jsou odměny a tresty tolik oblíbené. Odpovědí by mohl být okamžitý viditelný efekt a návaznost na emoce. Odměny a tresty ve vychovávaném dítěti mohou navodit pocit strachu. Pro dítě je nejdůležitější láska, přijetí a pocit sounáležitosti. Láska je ve výchově důležitá a nezbytná, ale jen lásky nestačí. I to naprosto vzorné a poslušné dítě potřebuje usměrnit, povzbudit. Na jedné straně je potřeba ukázat dítěti, co dělat má a na straně druhé naopak, co dělat nemá. Prostředkem bývají velmi často odměny a tresty⁶⁰.

⁵⁷ ROGGE, Jan-Uwe, 2016. *Děti potřebují hranice*. 6. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1152-5

⁵⁸ ROGGE, Jan-Uwe, 2013. *Rodiče určují hranice*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0533-3

⁵⁹ KOUCKÁ, Pavla, 2014. *Zdravý rozum ve výchově*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0614-9

⁶⁰ ŘÍČAN, Pavel, 2013. *S dětmi chytře a moudře*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0343-8

Jen těžko lze říct, jak má soustava odměn a trestů vypadat, co v ní má být obsaženo a co nikoli, případně co je účinné dost a co málo. Matějček alespoň uvádí zásady, které je nutné při využívání odměn a trestů ve výchově dodržovat. První zásada hovoří o tom, že výchovné prostředky by měly být přiměřené osobnosti a věku dítěte. Obecně lze říct, že výchovné prostředky vázané na tělesné prožitky, ať již v pozitivním či negativním vnímání, s postupujícím věkem ztrácí na účinnosti. S přibývajícím věkem nabývají na významu prostředky duševního charakteru – ocenění, pochvala či projev uspokojení jako odměna. Druhá zásada zdůrazňuje srozumitelnost pro dítě. Srozumitelnost se týká především trestu, kdy dítěti musí být jasné, za co bylo potrestáno. Potrestáním dítěte za tajemnou vinu se rodič dopouští hrubého přestupku. Takovýto trest, navíc vykonaný milovanou osobou, vyvolá v dítěti zmatek. Další zásadou je zásada členitosti a bohatosti výchovných prostředků. Je potřeba vyvarovat se stereotypního opakování jednoho postupu. Pokud dítě odměňujeme, či trestáme, doporučuje Matějček měnit a střídat různé metody a postupy, jejichž uplatňování lze stupňovat podle závažnosti provinění. Jedině tak se lze vyvarovat toho, že se dítě vůči uplatňovanému systému odměn a trestu stane imunní. Další zásada připomíná, že s výchovnými prostředky se to nemá přehánět. Pokud zvolíme neúměrně vysokou odměnu či trest, nemáme možnost dalšího stupňování. Rovněž přesycováním odměn odnaučujeme dítě radovat se z maličností a podobně, neúměrně vysoké tresty vedou dítě k pasivitě, apatii, vzdoru nebo vzpouře. Poslední zásadou je zásada důslednosti. Vychovatel, který je nedůsledný, uvádí dítě ve zmatek. Vychovatel nemůže dopustit, aby dítě za stejné chování jednou bylo odměněno a jindy potrestáno. Nedůslednost způsobuje u dítěte chaos a neschopnost vyhodnotit, které chování je dobré a které špatné. Nedůslednost je špatná nejen tehdy, jeli nedůsledná jedna osoba vychovatele, ale nebezpečná pro dítě je i tehdy, existují-li rozdíly ve výchově mezi rodiči, mezi rodiči a prarodiči, případně mezi rodinou a školou⁶¹.

Odměny a tresty bývají velmi často v antagonistickém, tedy protichůdném postavení. Jako protichůdné vnímal odměny i tresty také Matějček. Podáváme-li se na tuto problematiku konkrétně, dostaneme následující dvojice odměn a trestu:

- Poskytnout něco milého vs. odeprít něco milého: na straně odměn počítáme s tím, že ocenění a odměnění správného chování má povzbudivý vliv na příští chování, zatímco na straně trestu předpokládáme tlumivý vliv nepříjemného zážitku z nesplněné touhy, z neuspokojené potřeby na nevhodné chování, k němuž by mohlo v budoucnu dojít.

⁶¹ MATĚJČEK, Zdeněk, 2015. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0852-5

- Práce za odměnu a práce za trest: uložit dítěti práci za trest má výchovný smysl jen tehdy, znamená-li odčinění či odstranění škody, kterou svým chováním dítě způsobilo. Práce obecně by neměla být trestem, neboť práce je životní nutností a samozřejmostí. Naopak podílí se na nějaké práci celá rodina, spolupracují-li, může být práce odměnou.

- Ocenění a ponížení, pochvala a výtky: od prvních okamžiků života reaguje dítě velmi výrazně na pochvalu. Pochvala je nejúčinnějším povzbuzujícím prostředkem. Opakem pochvaly a ocenění je celá řada negativních výchovných prostředků, např. výčitky, pokárání, hubování. Jsou s nimi spojeny pocity ponížení. Výhodou je, že se tyto tresty dají obměňovat a stupňovat. Nevýhodou je nebezpečí neustálého opakování, přehánění a omílání.

- Sliby a hrozby: sliby obecně mají podpořit nebo udržet snahu dítěte něco dokázat nebo něčeho dosáhnout. Sliby musí být reálné a uskutečnitelné. Naopak hrozby a výhrůžky mají vyvolat strach z možného trestu a zabránit tak nežádoucímu chování. Hrozbám a výhrůžkám je lepší se raději vyhnout. Na nikoho nepůsobí dobře, žije-li v trvalém napětí a pod neustálou hrozbou trestu⁶².

Význam odměn a trestů ve výchově je znám od nepaměti. Jen v jednotlivých dobách se uplatňovalo jedno či druhé více či méně. Odměna a trest mají ve výchově své místo, ale nesmí být jediným prostředkem výchovy. K odměnám a trestům je potřeba přistupovat na třech úrovních. Na úrovni tělesné neboli fyziologické, kam patří cokoli hmatatelného, viditelného – pohlázení, čokoláda jako odměna či pohlavek nebo domácí vězení za trest. Vyšší duševní neboli psychologická úroveň, která již nemá projevy tělesné, ale citové – pochvala a uznání na straně jedné, a naopak odeprání přízně či ponížení na straně odvrácené. Nejvyšší úroveň duchovní zahrnující hodnoty jako je láska, porozumění, soucit, odpuštění a vděčnost⁶³.

Dítě je zapotřebí vychovávat s láskou a výchovou jej zaujmout. Odměny a tresty mohou ve výchově pomoci, ale nesmíme to s nimi přehánět, neboť dítě ztratí přirozenou motivaci a pokud nebude odměněno či pochváleno, nebude pracovat. Stejně tak je to i s tresty. Pokud dítě bude nadměrně trestáno, ztratí chuť ke spolupráci a ke změně. Využíváme-li tyto výchovné prostředky v rozumné míře, určitě nám mnoho ve výchově usnadní.

⁶² MATĚJČEK, Zdeněk, 2015. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0852-5

⁶³ MATĚJČEK, Zdeněk, 2015. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0852-5

4.2.1 Odměna

Odměna je pro dítě přirozená, neboť dítě ji zakouší takřka od narození. Úsměvem, vstřícným tónem hlasu, pohlažením. Kolem prvního roku života již dítě pochopí, že je chváleno a dělá mu to velmi dobře. Každý člověk, dítě či dospělý, touží být chválen a odměňován. Otázkou je, co je to odměna. Odměna není to, „*co jsme si jako odměnu vymysleli, ale co dítě jako odměnu přijímá.*“ (Matějček, 2015, s. 30) Čáp definuje odměnu jako „*takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, ale také sociální skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování a jednání, nebo přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb, libost, radost.*“ (Čáp a kol., 2007, s. 253) Správné a žádoucí chování můžeme odměňovat různými formami. Nejčastěji to může být odměna hmotná neboli materiální (sladkost, věc, peníze apod.) a odměna nehmotná neboli psychická (pochvala, povzbuzení, uznání a ocenění).

Odměňovat dítě hmotně formou sladkostí, hraček, peněz by mělo být pečlivě zváženo. Při neadekvátním používání těchto odměn hrozí, že se děti velmi rychle naučí dělat něco jen za něco a v okamžiku, kdy odměna nepřijde, ztratí o danou věc zájem. Rovněž neúměrným hmotným odměňováním hrozí, že si dítě přestane vážit maličkostí a bude brát tyto hmotné odměny jako automatické a samozřejmé. Nesprávné užívání hmotných odměn může mít za následek trvalé a nenávratné změny charakteru osobnosti dítěte. Tyto odměny mají zpravidla krátkodobý účinek a děti po čase o ně ztrácejí zájem⁶⁴. Mnohem větší účinek mají odměny, které poskytují uspokojení základních tělesných a citových potřeb. Hmotné odměny jsou do jisté míry lákavé, ale pocit lásky, přijetí, tolerance, sounáležitosti nepřinesou⁶⁵. Žádoucí je rovněž dětem konkrétně sdělit, za co jsou odměňovány.

Daleko vyšší efekt přinášejí odměny nehmotné, jinak řečeno, chceme-li duševní a duchovní. Nejčastěji používaná je pochvala, která je pro správný vývoj osobnosti velmi významná. Pochvalou je naplňována potřeba bezpečí, lásky a sounáležitosti. Obecně platí, že pochval by mělo být více než kárání. Dítěti musí být jasné, za co je chváleno, co se mu povedlo, co udělalo dobře, jaký udělalo pokrok apod. a pochvala musí být konkrétní. Stereotypní až rutinní používání obecných pochval se zcela míjí účinkem. Často užívané „*ty jsi šikulka*“ dítěti nic nepředá. Specifickou formou pochvaly může být i poděkování a ocenění, jako nejvyšší forma pochvaly. Je důležité dítě chválit a oceňovat. Udělení pochvaly a ocenění buduje v dítěti

⁶⁴ KOPŘIVA, Pavel a kol., 2012. *Respektovat a být respektován*. Vyd. 3. Bystřice pod Hostýnem – Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0

⁶⁵ MATĚJČEK, Zdeněk, 2015. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0852-5

rozvoj schopnosti umět sám sebe pochválit a ocenit, čímž se dítě stává sebevědomým a sebejistým jedincem. Nejvyšší pochvalou pro dítě je to, co může dělat přímo a zároveň s dospělým⁶⁶. Udělení pochvaly nesmí být prostředkem soupeření a soutěživosti mezi dětmi.

Negativně vnímá pochvaly Kopřiva a kol. Pochvaly z dlouhodobého hlediska rozvoje osobnosti dětí mají svá rizika. Pochvaly vytvářejí „závislost na vnějším hodnocení, na druhých lidech, především pak na těch, kteří představují autoritu, což omezuje vnitřní svobodu člověka.“ (Kopřiva a kol., 2012, s. 170) Lidé, kteří jsou závislí na autoritě, jsou snáze zmanipulovatelní. Manipulovatelné děti se často stávají manipulátory nikoli až v dospělosti, ale již v dětství. Kopřiva pochvalu označuje jako cíl, pro který je činnost dělána. Samotná činnost, včetně prožitku z činností a radost je až druhořadé. Pochvaly vyvolávají v dětech také pocit strachu, že se jim činnost nepovede a pochválení nebudou. Pro tento důvod jsou často děti ochotné práci ukončit a opustit⁶⁷.

4.2.2 Trest

Položíme-li si stejnou otázku, tedy co je to trest, bude odpověď znít tak, že „trest není to, co jsme si jako trest pro dítě vymysleli, ale to, co dítě jako trest prožívá.“ (Matějček, 2015, s. 29) Velmi důležité je, aby mezi tím, co vychovatel za trest pokládá a co dítě jako trest přijímá, byla shoda⁶⁸. Čáp a kol. trestem označuje „takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, popřípadě sociální skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování a jednání, nebo přináší vychovávanému omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci.“ (Čáp a kol., 2007, s. 253) Tresty vyvolávají nepříjemné pocity.

Uplatňováním trestů ve výchově je potřeba si uvědomit, že trest je až ten krajní prostředek. Neúměrně stanovený trest nebo trest příliš častý může napáchat ve výchově jen těžce odstranitelné a napravitelné škody. Trest nelze z výchovy zcela vymýt, ale je potřeba užít trest správným způsobem. Trest je pro dítě přijatelný tehdy, chápe-li, na základě chování dospělého a jeho emočních projevů, že odsouzení se týká konkrétního chování nebo činu, v žádném případě ne dítěte. Dítě musí vědět, za co je trestáno. Trest musí být pro dítě srozumitelný a konkrétní. Dítěti musí být také známo, jaké jsou jeho povinnosti, co smí a co nesmí. Trestání musí být spravedlivé a v žádném případě nemůže být dítě potrestáno za cokoli,

⁶⁶ MATĚJČEK, Zdeněk, 2015. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0852-5

⁶⁷ KOPŘIVA, Pavel a kol., 2012. *Respektovat a být respektován.* Vyd. 3. Bystřice pod Hostýnem – Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0

⁶⁸ MATĚJČEK, Zdeněk, 2015. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0852-5

co neudělalo. Jeli dítě potrestáno neoprávněně, zpravidla to vyvolá pocit křivdy, který si dítě ponese ještě po dlouho dobu⁶⁹. Rodič by měl důsledně promýšlet také stupeň trestu, neboť neúměrně vysoký trest může vést k pasivitě, apatii, agresi či vzdoru. Zpravidla rovněž platí, že dítě trestáme ihned po prohřešku, neboť je-li mezi trestem a prohřeškem delší doba, mívá se trest zpravidla účinkem. Při trestání respektujeme osobnost dítěte, a právě ona osobnost je zásadní při rozhodování o formě a stupni trestu. V neposlední řadě je potřeba zmínit odpuštění. Poslední fází udělení trestu je právě odpuštění, posilující kladný vztah mezi trestajícím a trestaným a v dítěti upevňuje pocit vlastního svědomí⁷⁰.

Tresty mají ve výchově své místo a jsou logickou reakcí na chování dítěte. Dítě od nepaměti ví, že překročí-li hranice nebo poruší-li pravidla, následuje trest.

Nejčastějším typem trestů je trest fyzický neboli tělesný, který vychovatel uplatňuje zejm. v raném věku. S přibývajícím věkem je trest fyzický nahrazen zpravidla zákazy nebo odebráním věci. V dnešní době velká část trestů spočívá v nemožnosti používat multimediální zařízení typu mobil, notebook, PlayStation apod. Z dob našeho dětství si lze taky dobře vzpomenout na zákaz jít ven, tzv. „zaracha“ a práce navíc. V poslední době jsou tělesné tresty čím dál více vytěsňovány tzv. tresty psychickými. Rodiče odmítají dítěti emocionální náklonnost, něco mu neustále vytýkají, nálepkují jej apod. Tyto duševní tresty se zaryjí velmi hluboko a mají dalekosáhlé následky, přestože nejsou dobře viditelné. Duševní tresty zasahují a zraňují nitro dítěte⁷¹.

Kopřiva vychází z vyjádření prof. Matějčka, který se o trestech vyjádřil: „*Tresty zastavují, ale nebudují.*“ Mechanismus účinku trestu působí následovně. „*Trestem můžeme někoho přimět, aby udělal, co chceme, nebo nedělal, co nechceme. Mechanismus, kterým toho dosáhneme, je však založen na strachu, nikoli na osvojování morálních hodnot.*“ (Kopřiva a kol., 2012, s. 137) Tresty se mohou zdát velmi účinné, ale vyvolávají silné negativní emoce. Základním úkolem výchovy by mělo být naučit dělat děti správné věci proto, že jsou správné, nikoli proto, že se bojí trestu, který hrozí. Dopustí-li se dítě nežádoucího chování, nemá v žádném případě toto nežádoucí chování zůstat bez povšimnutí. Na překračování hranic a pravidel je potřeba reagovat. Spíše však než hrozit a trestat je daleko prospěšnější ukázat dětem

⁶⁹ MATĚJČEK, Zdeněk, 2015. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0852-5

⁷⁰ ŘÍČAN, Pavel, 2013. *S dětmi chytře a moudře.* 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0343-8

⁷¹ ROGGE, Jan-Uwe, 2016. *Děti potřebují hranice.* 6. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1152-5

cestu, stanovit a nastavit hranice a pravidla a domluvit se s dětmi na důsledcích porušení hranic a pravidel⁷².

4.3 Komunikace mezi rodičem a dítětem

Komunikace mezi rodičem a dítětem, stejně jako výchova, by měla být založena na partnerském přístupu s velkým ohledem na respekt k oběma stranám, rodičům i dětem. Partnerský přístup znamená chovat se k dětem jako k dospělým, které respektujeme nebo si jich vážíme.

V komunikaci více než kde jinde rodiče uplatňují neefektivní způsoby komunikace a vůči dětem uplatňují mocenský vztah nadřazenosti. Tyto způsoby komunikace jsou velmi rozšířené, a přestože je lidé používají, nechtějí primárně ublížit. „*Naskočí často úplně automaticky a podvědomě si jimi spíše chceme ulevit od vlastních emocí a dosáhnout toho, aby se dělo, co se má správně dít.*“ (Kopřiva a kol., 2012, s. 23) Neefektivní komunikace zahrnuje výčitky, obviňování, poučování, vysvětlování, moralizování, citové vydírání, zákazy, varování, ale taky negativní proroctví, nálepkování, srovnávání, příkazy, pokyny a vyhrožování. Velkým problémem neefektivní komunikace jsou urážky a ponižování. Zcela nežádoucí je používání ironie a sarkasmu.

Takováto komunikace nemůže být efektivní hned z několika důvodů. Neefektivní komunikace je neadresná, neosobní a obsahuje negativní hodnocení osoby a jejich kvalit. Je rovněž nevhodná po obsahové stránce sdělení, neboť je zaměřena jen na to, co není v pořádku a není nosná. Dítěti není mnohdy zřejmé, co má vlastně udělat a od kdy, případně do kdy to má udělat. Velmi často obsahuje negativní zmínky o minulosti nebo budoucnosti a je z ní patrný mocenský vztah nadřazenosti. Značným úskalím jsou řečnické otázky, na které neočekáváme žádnou odpověď, jen podsouvají úmysly a vyvolávají v dítěti pocit bezmocnosti⁷³.

4.3.1 Zásady správné komunikace mezi rodičem a dítětem

Efektivní komunikace se opírá o dva základní principy. První je popisný jazyk a druhým je nenásilná komunikace.

Nejprve pár slov o nenásilné komunikaci. Autorem nenásilné komunikace je Marshall Rosenberg. Marshall Rosenberg považuje urážky, nadávky, odsuzování nebo obviňování nešťastným vyjádřením nenaplněných potřeb. V komunikaci je potřeba odlišovat názor od

⁷² KOPŘIVA, Pavel a kol., 2012. *Respektovat a být respektován*. Vyd. 3. Bystřice pod Hostýnem – Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.

⁷³ KOPŘIVA, Pavel a kol., 2012. *Respektovat a být respektován*. Vyd. 3. Bystřice pod Hostýnem – Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0

faktu. Místo neustálého hodnocení se doporučuje popis. Hodnotící jazyk, který je všem dospělým mnohem bližší, by měl být v komunikaci nejen s dětmi nahrazen jazykem popisným. Rosenberg představuje nenásilnou komunikaci pomocí principu 4 PO, kterými jsou pozorování, pocity, potřeba a požadavek neboli prosba. Rosenberg také doporučuje více se zabývat potřebami. V nenásilné komunikaci jsou potřeby a pocity nejdůležitější. Cílem je dokázat srozumitelně vyjádřit své potřeby a pocity a zároveň dokázat naslouchat pocitům a potřebám druhých. Lidé mnohdy prosazují jen své potřeby a neuvědomují si, že jejich potřeba nemusí být potřebou druhého člověka, případně může být, ale potřeba jejího naplnění může být různá⁷⁴.

Přehled efektivních komunikačních dovedností zahrnuje popis, konstatování, sdělení nosné informace, vyjádření vlastních potřeb a očekávání, možnost volby, vyjádření dvěma slovy a v neposlední řadě poskytujeme prostor pro spolupráci a aktivitu dětí. Níže nahlédneme detailně na jednotlivé komunikační dovednosti:

- Popis, konstatování: Popisem situace vyjadřujeme, že jsme si něčeho všimli, něco pozorujeme a sdělujeme to druhému. Podstatou je, že mluvíme o tom, co vnímáme, ale nehodnotíme. Zaměřujeme se na to, co se stalo, nikoli na toho, kdo to udělal. Tón hlasu je přátelský. Popisnou komunikaci usnadňují slova vidím, slyším, cítím, vnímám apod.

- Sdělení nosné informace: Popis vyjadřuje partnerský vztah a navozuje pocit bezpečí. Sdělované informace mají být smysluplné. Věta nesoucí informaci je věta oznamovací či souvětí, jejichž podmět je v 1. nebo 3. osobě. Tím se zásadně odlišují od příkazu či rad, které jsou formulovány ve 2. osobě (ty nebo vy). Informace musí být pravdivé a názorné. Obecnou zákonitostí je poskytování pozitivních sdělení, stejně tak jako poskytování pozitivního popisu, neboť z pozitivních sdělení se naučíme víc.

- Vyjádření vlastních potřeb a očekávání: Podstatné jsou opět informace, díky kterým svému okolí dáváme najevo, co potřebujeme, co očekáváme my sami. Vyjádření potřeb vyslovujeme v 1. osobě jednotného čísla a pokud to je možné, formulujeme potřeby a očekávání pozitivně. Velmi často v komunikaci používáme slovesa typu: potřebuji, očekávám, pomohlo by mi apod.

- Možnost volby: Dát partnerovi na výběr je komunikační dovednost, která podporuje partnerský vztah a nevyvolává ohrožení. Dáme-li partnerovi volbu, projevujeme vůči němu partnerský vztah. Na výběr můžeme dát partnerovi dvěma způsoby, a to buď otázkou, nebo nabídkou zahrnující dvě alternativy. Možnost výběru z nabízených alternativ odpovídá věkové

⁷⁴ Marshall Rosenberg: Nenásilná komunikace (NVC). *Josef Štěpánek* [online]. 2015, 30.3.2015 [cit. 2020-09-26]. Dostupné z: <https://josefstepanek.cz/marshall-rosenberg-nenasilna-komunikace-nvc>

a intelektové úrovni dítěte. Dítě výběrem z uvedených možností podněcuje další procesy jako je porovnávání, hodnocení, třídění a zvažování pro a proti. Důležité je, aby výběr byl přijatelný pro obě strany a v žádném případě dítětem nemanipuloval. Výběr dítěte respektujeme. „*Možnost si vybrat a rozhodovat se je podmínkou pro převzetí zodpovědnosti.*“ (Kopřiva a kol., 2012, s. 71)

- Dvě slova: Tím prvním nutně musí být oslovení a tím druhým obsah, který chceme ve velmi úsporném projevu sdělit. Např. „Jirko, zuby!“ Užití oslovení na začátku věty zabraňuje vyslovení rozkazovacího tónu. Dovednost „dvě slova“ šetří čas. Někdy si dokonce vystačíme jen s jedním slovem a našim pohledem či gestem. Tuto techniku je možné použít, např. když se dítě chová nevhodně a my chceme zareagovat a nenechat toto šaškování, předvádění či cokoli jiného bez povšimnutí. Výhodné je techniku aplikovat také v situaci, kdy dítě zásadně porušuje pravidla chování, např. fyzicky napadá jiné dítě, vysmívá se apod. Dvěma slovy vyslovíme kategoricky nesouhlas, zároveň mluvíme o pozorovaném chování a udržujeme nehodnotící přístup.

- Prostor pro spolupráci a aktivitu dětí: V případě neefektivní komunikace je přemíra aktivity na dospělé osobě (rodič, učitel, vychovatel). Zájmem efektivní komunikace je přenesení aktivity na dítě a potlačení jeho pasivity. Zeptat se dětí, jaké řešení v problematice situaci navrhnou, modeluje efektivní chování pro celý život. Navíc si děti uvědomí, že na řešení problému nejsou sami a nebojí se požádat o pomoc. Pokud si dítě neví rady s návrhem řešení, poskytneme mu dostatek času, případně můžeme navrhnout alternativy řešení. Princip této komunikační dovednosti spočívá také v tom, přestat se ptát. Zájem o situaci, komunikačního partnera se dá projevit i jinak než pomocí otázek. Obecně platí zásada, že mluvit méně dobré komunikaci prospívá. Důležité je naslouchat a projevit zájem o druhého.

Uvedené dovednosti efektivní komunikace se v projevu mohou kombinovat. Nejvhodnější je kombinace popisu a informace, popisu a vzbuzení zájmu o spolupráci, informace s vyjádřením očekávání, případně s možností volby⁷⁵.

⁷⁵ KOPŘIVA, Pavel a kol., 2012. *Respektovat a být respektován*. Vyd. 3. Bystřice pod Hostýnem: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0

5 Výchovné styly v rodině

„Každá výchovná strategie, která není založená na vnitřním postoji k dítěti, je předem odsouzena k nezdaru. Není v ní duše, není v ní duchovní postoj.“ (Rogge, 2007, s. 9)

Výchova dětí v rodinách prošla v historickém kontextu vývojem a mnohými proměnami. Tento vývoj není zdaleka ukončen. Do konce minulého století byl v rodinách výrazně zastoupen autoritativní výchovný styl, jehož základem bylo dominantní postavení rodičů a byl patrný výrazně podřízený vztah dítěte vůči rodiči. Zejm. vlivem této přísné autoritativní výchovy bylo zájmem rodičů vychovávat jinak, než byli sami vychovávaní. Výchova se začínala postupně transformovat a uvolňovat. Díky celkové globalizaci a otevřenosti světa, nebo chceme-li Evropy, se k nám začaly dostávat nové výchovné trendy tzv. volné výchovy. Rodiče neměli zájem vychovávat své děti tak, jak byli vychovávaní sami, a zkoušeli se vydat novou cestou, cestou uvolnění. Nicméně, jak se opět ukázalo z hlediska časového posunu, ani cesta uvolnění výchovy nebyla ta pravá. Děti byly ponechány v dokonalé volnosti, rodiče je nechtěli žádným způsobem omezovat, ovlivňovat či jinak na ně výchovně působit a děti se nedokázaly v tomto chaotickém a bezhraničním prostředí orientovat. Tato naprosto volná výchova nepřispívala nejen k naplnění základních psychických potřeb dítěte jako je láska, bezpečí a jistota, ale zároveň bezhraniční prostředí a absence pravidel nevedly děti k poslušnosti, kázní, respektu, toleranci, úctě či jiným hodnotám potřebným pro život ve společnosti.

Výchova znamená respektovat odlišnou cestu dítěte, na kterou se vydáme s dítětem jako jeho vlastní příklad a vzor. Dítě vnímá nápodobu všemi smysly. *„Příklad zmůže víc než celá výchova.“ (Prekopová, 2015, s. 21)*

Obecně lze říct, že na počátku 21. století, přestože materiální podmínky pro život jsou mimořádně příznivé, kvalita života a vzájemných vztahů tomu neodpovídá. Smutným trendem současné společnosti je, že těžiště života se přesouvá mimo rodinu. Výchova dětí bohužel neprobíhá jen doma, ale na výchově se spolupodílí např. jesle, mateřské či základní školy. Jednou z hlavních příčin, proč se výchova výrazným způsobem přesunuje z rodiny do výchovně-vzdělávacích zařízení, je ekonomický tlak na matky, které se spolupodílejí na hmotném zajištění rodiny. Bohužel děsivým faktem je to, že *„překvapivě velký počet malých dětí je zanedbáván a citově strádá.“ (Herman, 2008, s. 103)* Dětem chybí něha, pohlázení a

jejich základním pocitem je nedůvěra ke světu kolem sebe⁷⁶. Nic lepšího nemůže udělat matka než zůstat se svým dítětem doma v prvním třech letech jeho života.

5.1 Základní typy výchovy

Styl výchovy neboli výchovný styl je podstatou výchovy. „*Termín způsob výchovy, popřípadě výchovný styl, vyčleňuje z vysoce složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty: zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se též volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně.*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 303)

Výchovný styl či způsob výchovy vyjadřuje klíčové momenty vzájemné interakce a komunikace dospělých s dětmi. „*Způsob výchovy pomáhá orientovat se ve spletité síti výchovných jevů, protože usnadňuje rozlišení různých forem výchovného působení a jejich efektivity při využívání všech výchovných prostředků a postupů.*“ (Mertin a kol., 2010, s. 184) Výchovný styl určuje zejm. dva hlavní aspekty, a to kvalitu emočního vztahu k dítěti a formu výchovného řízení, kam patří volba a způsob užití výchovných prostředků – odměn a trestů, ale také působí na prožívání dítěte i dospělého. Dospělý a dítě jsou ve vzájemné interakci, čímž dochází k utváření a rozvíjení vzájemných vztahů⁷⁷.

Mezi nejčastější a nejznámější typy výchovy patří výchova autoritativní, liberální a demokratická. Výčet jednotlivých typů výchov je ale bohatší a zahrnuje ještě výchovu ochranářskou, perfekcionistickou, rozmazlující a zanedbávající. Při výchově se velmi často neaplikuje pouze jeden typ výchovy. Častá je situace, kdy výchova je kombinací jednotlivých výchovných stylů, zpravidla dvou. Výchovný styl často přebíráme z primární rodiny, ve které jsme byli vychováváni a tu pak uplatňujeme při výchově svých dětí, hovoříme o tzv. mezigeneračním předávání.

Autoritativní výchovný styl je založen na příkazech, zákazech a povinnostech, daleko více než na pravidlech. Do dominantního postavení staví rodiče, ten vůči dítěti uplatňuje mocenský přístup⁷⁸. Rodič rozkazuje, trestá, vyhrožuje a k přáním dítěte téměř nepřihlíží, nepřijímá jeho iniciativu ani samostatnost⁷⁹. Rodiče se nedokážou vcítit do potřeb, chování a prožívání dítěte. Rodiče často užívají slovesa „musíš“ a „nesmíš“. Rodiče velmi dobře vědí, co

⁷⁶ HERMAN, Marek, 2008. *Najděte si svého marťana*. Vyd. 3. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-260-6070-3

⁷⁷ MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona, 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8

⁷⁸ KOPŘIVA, Pavel a kol., 2012. *Respektovat a být respektován*. Vyd. 3. Bystřice pod Hostýnem: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0

⁷⁹ ČÁP, Jan, 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3

je správné a co není správné⁸⁰. Často dítěti radí, co a jak mají udělat, neboť nejlepší a jediné řešení znají právě oni. Ztráta vlastní iniciativy vede k pasivitě dítěte, ale na druhou stranu může vést dítě ke vzpouře a zjevné či skryté agresivitě, zejm. v období puberty⁸¹.

Nyní se zaměříme na výchovu liberální neboli volnou, která se vyznačuje velmi slabým vedením i řízením. Pro liberální styl je typická neexistence pravidel a norem⁸². Rodič se o výchovu dítěte příliš nestará, neklade na dítě téměř žádné požadavky a pokud náhodou nějaká vysloví, nekontroluje jejich splnění⁸³. Děti mají přílišnou volnost. Děti zpravidla nemají a nerespektují žádná pravidla, nemají nastaveny pevné hranice. Rodiče uplatňují vůči dětem kamarádský vztah⁸⁴. Tato výchova děti nejvíce ohrožuje. Děti jsou zvyklé na „výchovu“ bez hranic a pravidel, čímž nejsou ochotné ani naučená pravidla společnosti přijímat, dodržovat a respektovat. Absence hranic, pravidel, režimu a denních pravidelných rutin má za následek, že tyto děti nemají v dostatečné míře nasyceny potřeby jistoty a bezpečí. Chaos a nepravidelnost způsobuje, že tyto děti se hůře orientují v pro ně složitém světě.

Demokratická výchova je považována za optimální výchovný styl. Demokratický styl je založen na smysluplných normách a pravidlech, které odrážejí skutečné potřeby a respektují potřeby základní. Pravidel ale není mnoho. Na vytváření pravidel se podílejí všichni a jsou výsledkem konsensu neboli shody⁸⁵. Rodič má jasně vymezené cíle svého výchovného působení, dítěti však dává méně příkazů a mnohem více podporuje iniciativu dítěte. Více než tresty a zákazy upřednostňuje příklad a názornost. Rodič dítěti dává návrhy a výběr z nabízených možností nechává na dítěti. Je otevřený diskusi a respektuje individualitu⁸⁶. Rodič uplatňující demokratický styl výchovy zohledňuje potřeby dítěte s ohledem na jeho věk⁸⁷. Rodič poskytuje dítěti odpovídající množství svobody, možnost se samostatně rozhodovat a projevat názory i přání. Dítě je respektováno jako samostatná bytost. Podstatou

⁸⁰ BREJLOVÁ, Dagmar. *Jak to dítě vychovávat?* Vitalia.cz [online]. Praha. 2010 [cit. 2020-10-03]. Dostupné z: <https://www.vitalia.cz/clanky/jak-to-dite-vychovavas/>

⁸¹ PRŮCHA, Jan a Eliška, WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Vyd. 7. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9

⁸² KOPŘIVA, Pavel a kol., 2012. *Respektovat a být respektován*. Vyd. 3. Bystřice pod Hostýnem: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0

⁸³ ČÁP, Jan, 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3

⁸⁴ BREJLOVÁ, Dagmar. *Jak to dítě vychovávat?* Vitalia.cz [online]. Praha. 2010 [cit. 2020-10-03]. Dostupné z: <https://www.vitalia.cz/clanky/jak-to-dite-vychovavas/>

⁸⁵ KOPŘIVA, Pavel a kol., 2012. *Respektovat a být respektován*. Vyd. 3. Bystřice pod Hostýnem: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0

⁸⁶ BREJLOVÁ, Dagmar. *Jak to dítě vychovávat?* Vitalia.cz [online]. Praha. 2010 [cit. 2020-10-03]. Dostupné z: <https://www.vitalia.cz/clanky/jak-to-dite-vychovavas/>

⁸⁷ ČÁP, Jan, 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3

demokratického výchovného stylu je rovnocenný vztah mezi rodičem a dítětem⁸⁸. Rodič je ve výchově důsledný, vstřícný a ohleduplný.

Ochranářská výchova neboli též výchova příliš úzkostná a příliš protektivní spočívá v tom, že rodiče až nezdravě na dítěti lpí. Dítě příliš ochraňují a nedovolí mu činnosti, u nichž jsou přesvědčeni, že jsou pro dítě nebezpečné. Ze strachu, aby si dítě neublížilo, jej rodiče neustále omezují a zbavují vlastní iniciativy. Děti se mnohdy, zejm. v pozdějším věku, snaží situaci překonat nebo z ní uniknout. Často se pak stanou členem part nebo jiných kolektivů. Děti bývají často v životě obětními beránky⁸⁹.

Výchova perfekcionistická je „*výchova s přepjatou snahou o dokonalost dítěte.*“ (Matějček, 1992, s. 63) Rodiče se až přehnaně snaží, aby dítě bylo co nejdokonalejší ve všem nebo alespoň v tom, co má pro rodiče velkou hodnotu. Přes veškerou snahu o úspěch dítěte nedokážou rodiče reálně hodnotit možnosti dítěte. „*Často přenášejí na dítě svou neuspokojenou touhu po určitých hodnotách, jichž se jim v životě nepodařilo (zpravidla vlastní vinou, i když to všelijak zastírají) dosáhnout a kterých by nyní mělo dítě dosáhnout za ně.*“ (Matějček, 1992, s. 63) Pod tlakem rodičů dochází často k přetěžování a přehnanému stimulování dítěte⁹⁰.

O rozmazlující výchově hovoříme tehdy, kdy rodiče na dítěti až nezdravě citově lpí a zbožňují je. Z každého projevu dítěte jsou až přehnaně unesení. Přáním rodičů je, aby dítě zůstalo neustále malé, nedospělé a citově na rodičích závislé. Rodiče brání dítěti v osamostatnění. Rodiče nekladou na dítě žádné nároky, odstraňují dítěti z cesty veškeré překážky, vše podřizují přáním a náladám dítěte a posluhují mu⁹¹.

Posledním typem výchovy, který si zde přiblížíme je výchova zanedbávající. Naštěstí se tento typ výchovy objevuje jen zřídka. Děti v zanedbávajících rodinných podmínkách jsou přetěžovány nadměrnými pracovními úkoly. Často jsou doma samy. Děti si zvykají na „volný život“ a školu přijímají jako nutné zlo. V asociálních rodinách je výchovná situace dítěte navíc zhoršena i nevhodným osobním příkladem rodičů. Dítě bývá často školně neúspěšné⁹².

⁸⁸ KOPŘIVA, Pavel a kol., 2012. *Respektovat a být respektován*. Vyd. 3. Bystřice pod Hostýnem: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0

⁸⁹ MATĚJČEK, Zdeněk, 1992. *Dítě a rodina*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-25236-2

⁹⁰ MATĚJČEK, Zdeněk, 1992. *Dítě a rodina*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-25236-2

⁹¹ MATĚJČEK, Zdeněk, 1992. *Dítě a rodina*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-25236-2

⁹² MATĚJČEK, Zdeněk, 1992. *Dítě a rodina*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-25236-2

5.2 Současné trendy ve výchově

Obsahem této kapitoly je představit současné, moderní nebo alternativní výchovné styly. Moderní výchovné styly jsou většinou založeny na demokratickém přístupu. Základním vztahem je vztah partnerský. Specifická je komunikace, postoj ke stanování hranic a pravidel, využívání či odmítání odměn a trestů, používání zdravého rozumu, intuice či hlasu svého srdce apod. V pozornosti všech ale stojí zájem o dítě, rozvoj jeho osobnosti směrem k spokojenosti, samostatnosti a zodpovědnosti. Jednotlivé moderní výchovné styly si přiblížíme v následujících podkapitolách.

5.2.1 Respektovat a být respektován podle manželů Kopřivových

Výchovný přístup Respektovat a být respektován je koncepce manželů Kopřivových a jejich kolegů, kteří za nezbytnou podmínku úspěšné výchovy považují lásku a respekt k dětem. Respektovat znamená vědomě opustit mocenský přístup a manipulování ve výchově. Základem je vytvořit dětem hranice ve výchově, které budují morálku založenou na zvnitřněných hodnotách, „*podle nichž budou děti zvažovat své chování i tehdy, když nebude na blízku žádná kontrola.*“ (Kopřiva a kol., 2012, s. 5) Partnerský přístup umožňuje dětem zakusit respekt a úctu a vede děti k zodpovědnosti a samostatnosti. Koncepce partnerského respektujícího přístupu vychází ze tří principů.

- První princip spočívá v nastavení nezbytných pravidel a hranic ve výchově, přičemž pravidla a hranice nastavujeme spolu s dětmi. Hranice a pravidla vymezují dětem prostor, ve kterém se mohou bezpečně pohybovat a zprostředkovávají dětem pocit jistoty. Partnerský přístup je základem demokratického stylu výchovy podporující rovnocennost a důstojnost dítěte.

- Druhým principem je vzájemný respekt a úcta. Respektovat druhé a chovat se k nim s úctou znamená chovat se tak, „*aby to nezraňovalo jejich lidskou důstojnost.*“ (Kopřiva a kol., 2012, s. 14) Lidově řečeno: „*Co nechceš, aby druhí činili tobě, nečiň jim ty sám.*“ Respekt také znamená brát druhého takový, jaký je, včetně jeho odlišných názorů, vkusu, vyznání, nadání apod. Respektovat neznamená nechat si vše líbit. Respektovat znamená projevit dětem to, že si jich vážíme, že je respektujeme a že jsme partnery.

- Třetím principem tohoto přístupu je výchova k zodpovědnosti, která je protikladem poslušnosti. Mnoho dospělých mylně považuje poslušnost za žádoucí výsledek výchovy.

Zodpovědnost staví na vnitřně přijatých hodnotách a normách chování, podle kterých se řídíme, i když nás zrovna někdo nekontroluje⁹³.

5.2.2 Zdravý rozum ve výchově podle Pavly Koucké

Autorkou koncepce Zdravý rozum ve výchově neboli Uvolněné rodičovství je Pavla Koucká, psychologka a matka tří dětí. Koucká reaguje na přetížené a přehnaně cílevědomé matky, které se za všech okolností snaží ve výchově dětí být dokonalé a skvělé a nepřipouští, že by mohly pochybit a dopustit se ve výchově chyb. Rodiče by měli ve výchově používat vlastní rozum a přirozenou intuici. Důležité je, aby rodiče zavzpomínali, jak byli sami malí a umožnili dětem znovu si neorganizovaně hrát, dopřáli dětem volný pobyt venku, neorganizovaný pohyb a pobyt v partě kamarádů. Není důležité stále se někam hnát a dělat to, co se od nás očekává. Mnohem důležitější je být schopný vnímat své vlastní dítě a sebe sama a dělat svobodná rozhodnutí. Žádný obecně správný styl výchovy a péče neexistuje, ani žádná nejlepší míra uvolněnosti. Vždy je potřeba vnímat konkrétního rodiče, konkrétní dítě v konkrétních podmínkách⁹⁴.

Koucká uvádí, že „*jako rodiče máme jistou tendenci držet se té výchovné cesty, kterou jsme se vydali.*“ (Koucká, 2014, s. 23) Zájem a ochotu pro změnu máme až tehdy, nastane-li nějaký problém. Daleko smysluplnější je však začít rozumně už na začátku. Zdravý a silný vztah partnerské dvojice je základem nejen pro fungování rodiny, ale také pro citový vývoj dítěte. Ideální recept na výchovu neexistuje. Důležité je citlivě vnímat svoje dítě, přemýšlet nad ním, nad všemi okolnostmi a souvislostmi.

Tento výchovný styl rovněž považuje za žádoucí nastavit dětem hranice, neboť „*absence smysluplných hranic však ve výsledku škodí rodičům i dětem.*“ (Koucká, 2014, s. 109) Použití výčitek, nadávek, zákazů a trestů vede děti k naštvání, pomstě, tajnostem a lžím. Koucká uvádí čtyři skutečnosti, které mohou rodičům pomoci:

- Jako rodiče nemusíme být dokonalí.
- Nastane-li s dítětem ve výchově problém, neznamená to, že jsme špatnými rodiči.
- Občas, máme-li důvod, se můžeme na své děti zlobit a ony se mohou zlobit na nás.
- Rady kamarádek a známých nejsou zásadní a nemusíme je akceptovat⁹⁵.

⁹³ KOPŘIVA, Pavel a kol., 2012. *Respektovat a být respektován*. Vyd. 3. Bystřice pod Hostýnem: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0

⁹⁴ KOUCKÁ, Pavla, 2017. *Uvolněné rodičovství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1275-1

⁹⁵ KOUCKÁ, Pavla, 2014. *Zdravý rozum ve výchově*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0614-9

Aby rodič mohl být důsledný a děti se o něj mohly opřít, musí být silný. Silný znamená, že si na nic nehraje, přiměřeně se ovládá a vyjadřuje své emoce, nepodléhá tlaku okolí, je přirozenou autoritou, nemá problém dítě omezit, netrestá, nekřičí, unese nespokojenost dítěte a nevytváří si o dítěti ideální představu. Přirozená autorita rodiče se projevuje jednoznačností, určitostí v postojích a hlase, vnitřním klidem, uvolněností a úctou k dítěti i sobě samému. Silný rodič je pro dítě oporou, vytváří pocit bezpečí a je vzorem.

Rodiče by neměli usilovat o dokonalost. „*Jen od chybujících rodičů se dítě může naučit, jak s chybami zacházet, jak se z nich poučit a jak je napravit a jak se s nimi vyrovnat.*“ (Koucká, 2014, s. 167)

Výchova dětí je bezesporu intuitivní, přirozenou záležitostí. Výchova je individuální záležitostí, v rámci níž, je potřeba pozorovat, citlivě vnímat, naslouchat vnitřními hlasy a přemýšlet⁹⁶.

5.2.3 Nevýchova podle Kateřiny Králové

Nevýchova je výchovný styl, který vznikl v České republice. Autorkou této výchovné koncepce je pedagožka Kateřina Králová, která věří, že dítě je již hotový člověk a není potřeba jej nic učit, neboť se učí samo tím, jací jsme, jak žijeme, co děláme, a ne slovy nebo postupy⁹⁷.

Nevýchova staví na 4 základních principech: respekt, otevřená komunikace, vnitřní hranice a nápodoba. Respekt znamená, že v rámci nevychovy není dítě postaveno do nadřazené, ani podřazené pozice. Rodič je stejně důležitý jako dítě. Rodič se neobětuje, neustupuje, nenechá si skákat po hlavě, ale taky nenařizuje, neponižuje, nevyhrožuje. Místo toho používá nevychovné principy otevřené komunikace⁹⁸. Dítě, jelikož není součástí problému, ale je součástí jeho řešení, lépe spolupracuje. Nevýchova neaplikuje výchovné strategie manipulace a nátlaku pro usměrnění dítěte. Spíše prosazuje otevřenou komunikaci, pomocí níž rodič srozumitelně vyjadřuje svoje potřeby a naslouchá potřebám dítěte. Cílem je hledat společná řešení jakéhokoliv problému. Hranice jsou v nevychově velmi důležité. Mnohem více než zákazy, příkazy a tresty, které fungují na základě strachu, prosazuje nevychova schopnost rodiče najít svoje vnitřní hranice, které vychází z konkrétních potřeb rodiče a dítěte. Jsou pro dítě srozumitelné, bezpečné, může se o ně opřít a nemusí se jich bát. Rodič je pro dítě

⁹⁶ KOUCKÁ, Pavla, 2014. *Zdravý rozum ve výchově*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0614-9

⁹⁷ HAVLÍKOVÁ, Magdalena. *Jak to vypadá, když se děti nevychoávají*. Idnes.cz [online]. 2013. [cit. 29. 9. 2020]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/onadnes/vztahy/nevychova-liberalni-vychova.A131104_144818_deti_haa

⁹⁸ NEVÝCHOVA. O nevychově. Králová, Kateřina. *Nevýchova*. [online]. Praha: Centrum nevychovy s. r. o., 26. 11. 2013, [cit. 29. 9. 2020]. Dostupné z: <https://www.nevychova.cz/o-nevychove>

přirozenou autoritou, kterou dítě poslouchá, protože chce, ne proto, že musí. Posledním principem je nápodoba. Dítě se od rodiče učí nejen tím, co mu rodič říká, ale především tím, co dělá. Dítě sleduje, jak rodič reaguje, komunikuje, jak se cítí, jak řeší problémy apod. Tím, jak rodič dítě vychovává a jak se k němu chová, učí dítě, jak se má chovat dítě k sobě samému, k rodiči, k druhým lidem, ale i ke světu⁹⁹.

Jak Nevýchova vlastně vypadá? Nevýchova není o moralizování dítěte. Základem nevychovy je kvalitní komunikace na partnerské úrovni a snaha zkvalitnit vztah a vzájemný respekt. Nevýchova podle Králové neznámá nechat dítě růst jako dříví v lese. Podle Králové je výchova i nevychova o tom, co děláme než o tom, co říkáme¹⁰⁰.

Nevýchova se neorientuje jen na spokojenost dítěte, ale důležitá je rovněž spokojenost rodiče, neboť platí, spokojený rodič rovná se spokojené dítě. Jak již bylo uvedeno výše, základním předpokladem nevychovy je spolupráce, pochopení a domluva mezi rodičem a dítětem. Nevýchova není o kompromisech ani o ustupování. Nevýchova začne přirozeně fungovat, když si oba partneři porozumí, a to bez hádek, křiku, vzteku a odmítání¹⁰¹. Velmi důležitá je přirozenost rodiče. Rodič si na nic a nikoho nehraje. Rodič musí být ale ochotný opustit tradiční výchovné konvence předávané mezigeneračně. Nevýchova pomáhá rodičům opustit výchovné vzorce, které nefungují a objevit oboustranný partnerský vztah mezi rodičem a dítětem. Pokud budou rodiče respektovat rady, budou posléze pozorovat změnu nejen na dětech, ale i na sobě. Nevýchovou se dítě stane spolupracující, vstřícné a zodpovědné a rodič spokojený a sebevědomý¹⁰².

Obsahem této kapitoly bylo představit různé výchovné styly. Přehled výchovných stylů byl přestaven v širokém spektru od tradičních, až po alternativní a moderní. Nelze jednoznačně říct, který výchovný styl je nejlepší. Obecně je ale možno uvést, že není na škodu zvolit zlatou střední cestu. Umožnit svým dětem důslednou výchovu s vymezenými hranicemi a pravidly, s respektem a úctou, s partnerským demokratickým přístupem a efektivní komunikací. Zcela na paměti musíme mít rozvoj osobnosti dítěte s ohledem na jeho individualitu. Výchovný styl není

⁹⁹ NEVÝCHOVA. O nevychově. Králová, Kateřina. Nevýchova. [online]. Praha: Centrum nevychovy s. r. o., 26. 11. 2013, [cit. 29. 9. 2020]. Dostupné z: <https://www.nevychova.cz/o-nevychove>

¹⁰⁰ HAVLÍKOVÁ, Magdalena. *Jak to vypadá, když se děti nevychoávají*. Idenes.cz [online]. 2013. [cit. 29. 9. 2020]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/onadnes/vztahy/nevychova-liberalni-nychova.A131104_144818_deti_haa

¹⁰¹ NEVÝCHOVA. O nevychově. Králová, Kateřina. Nevýchova. [online]. Praha: Centrum nevychovy s. r. o., 26. 11. 2013, [cit. 29. 9. 2020]. Dostupné z: <https://otevrene.nevychova.cz/article/76-nevychova-neni-volna-vychova>

¹⁰² NEVÝCHOVA. O nevychově. Králová, Kateřina. Nevýchova. [online]. Praha: Centrum nevychovy s. r. o., 26. 11. 2013, [cit. 29. 9. 2020]. Dostupné z: <https://www.nevychova.cz/o-nevychove>

dogma a není potřeba se jej držet příliš upnutě. Zjistíme-li, že nám cokoli nevyhovuje nebo naopak se nám osvědčilo cokoli jiného, je vhodné původní cestu opustit a vydat se cestou jinou. Určitě je užitečné mít na paměti zdravý rozum, věřit své intuici a využít osvědčené zkušenosti. Je zcela jisté, že rodiče se na výchově dětí nepodílejí sami. Velký vliv mohou mít nejen sourozenci, prarodiče, ale i škola jako instituce. Jednotlivým spoluvychovatelům jsou věnovány následující kapitoly.

5.3 Spoluvychovatelé

Na výchově dítěte v rodinném prostředí se v českých podmínkách mnohdy nepodílí jen rodiče, ale svou měrou přispívají a výchovu ovlivňují také sourozenci a prarodiče. Tyto vztahy mají svá specifika. Jak mohou ovlivnit výchovu, přiblíží následující kapitoly.

5.3.1 Sourozenci

Sourozenecký vztah je vztah specifický. Sourozenec dokáže být celoživotním partnerem, oporou, ale také cizím člověkem, který projde životem vedle nás, nikoli s námi. Sourozenecký vztah může být rovněž nejdelším vztahem v životě. Sourozenecký vztah má význam již v historii, kdy vypukla vzpoura mezi synem Adama a Evy, Kainem a Ábelem. „*Sourozenecká vazba vzniká v dětství, a proto vztahy mezi sourozenci mohou ovlivnit především rodiče.*“ (Skládalová, 2018, s. 9) Rodiče musí svůj čas věnovat všem sourozencům spravedlivě, a to nejen společně všem sourozencům, ale také každému zvlášť. Rovněž je potřeba si uvědomit, že každý ze sourozenců je individualita, proto je nesmírně důležité sourozence nesrovnávat. Z vnějšího světa jsou děti neustále nabádány k soutěžení, v rodině jim umožňme nesoutěžní prostředí¹⁰³.

V sourozeneckém vztahu se velice často objevuje problém žárlivosti a rivalry. Tyto jevy jsou naprosto přirozené a normální. V sourozeneckém vztahu se neobjevuje jen přirozené sobectví, ale vztah sourozenců je také příležitostí pro jejich vývoj, vzdělání a kultivaci. Důležitými aspekty sourozeneckého vztahu je sourozenecká náklonnost, láska, solidarita k sobě navzájem, spolupráce, obětavost, ale také respekt k zájmům a svobodě druhého¹⁰⁴.

Matějček zmiňuje následující základní principy sourozeneckého vztahu. Staršímu sourozenci neodebírat nic z jeho zájmů a věnovat mu dostatečnou rodičovskou přízeň. Staršímu sourozenci je zapotřebí zajistit určité soukromí a zajistit, aby měl cokoli, co je jen jeho (hračky,

¹⁰³ SKLÁDALOVÁ, Markéta, 2018. *Sourozenci – o spravedlivé výchově*. Vyd. 1. Praha: Albatros media. ISBN 978-80-264-2029-3

¹⁰⁴ MATĚJČEK, Zdeněk, 2009. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1056-6

knihy apod.). Rovněž je vhodné, zejm. u starších školních dětí, diferencovat identitu jednoho a druhého. Respektujeme věk a potřeby dětí. Není dobré, aby starší dělal a dostával všechno stejné jako mladší sourozenec. Za nejdůležitější považuje Matějček „*posilovat prosociální postoje každého zvlášť*“ (Matějček, 2009, s. 369), ale zároveň posilovat také prosociální orientaci celé rodiny. Některé činnosti podniká celá rodina současně. Zároveň jsou aktivity, kterým se věnuje jen otec či matka s jedním z dětí¹⁰⁵.

Sourozenecký vztah je také důležitý pro vzájemnou výchovu. Výchovné působení má však své jedinečné a důležité specifické znaky. Sourozenci tvoří v rodině osobitě společenství. Jeden sourozenec je druhému vydatným zdrojem vývojových podnětů. „*Charakteristickým znakem sourozenecké skupiny je danost a jednotnost životních podmínek.*“ (Matějček, 2018, s. 61) Sourozenci mají shodné rodiče – vychovatele, společné příbuzenstvo atd., které jsme si nevybrali, bylo nám prostě dáno. Sourozenci, mezi nimiž je menší věkový rozdíl, mohou mít blízké zájmy a potřeby, ale samozřejmě nemusí. Jejich partnerský vztah bývá zpravidla bližší než ke komukoli jinému. Sourozenecký vztah je zdrojem častých konfliktů, ale také zároveň je zdrojem pozitivních společenských postojů a tendencí. Formují se žádoucí schopnosti jako je souhra, soucítění a spolupráce. Život v sourozenecké skupině je významnou životní přípravou na vlastní budoucí rodičovství, neboť nikde jinde děti nezískají tolik podnětů, zkušeností a pozitivní motivace pro rodinný život. Rodina s dětmi je bohatá nejen na radosti a starosti, ale také na negativní a pozitivní prožitky¹⁰⁶.

5.3.2 Prarodiče

V této kapitole se blíže zaměříme na roli prarodičů ve výchově dětí. Jen pro upřesnění uvádím, že se jedná o vliv prarodičů na výchovu dětí v běžné rodině s rodiči. Nehovořím o situaci, kdy mají prarodiče děti ve výlučné péči.

Prarodiče mají ve výchově dětí – vnoučat – své nezastupitelné místo, přestože často dochází k třecím plochám a neshodám ve výchově. Rodiče si často stěžují na výchovný styl prarodičů, který je odlišný. Někteří prarodiče děti zbytečně rozmazlují. Jednání babiček a dědečků vyvolává krátkodobá podráždění a narušení vztahů mezi rodiči a dětmi. Děti výchovné styly porovnávají, zvažují výhody a nevýhody a vytváření si vlastní hodnocení. Děti si však po čase uvědomí, že ani jeden výchovný styl není lepší ani horší, že jsou jen odlišné. Velký vliv na výchovném stylu prarodičů má vzdálenost, a to prostorová i časová. Ti prarodiče, kteří jsou

¹⁰⁵ MATEJČEK, Zdeněk, 2009. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1056-6

¹⁰⁶ MATEJČEK, Zdeněk, 2018. *Rodiče a děti*. Vyd. 3. Praha: Albatros media. ISBN 978-80-7429-797-7

ve větší vzdálenosti a návštěvy vnoučat nebývají tak časté, jsou ve výchově shovívavější, uvolněnější a klidnější než ti prarodiče, kteří jsou svým vnoučatům stále nablízku. Problém mezi generací prarodičů a rodičů nastane zpravidla tehdy, když dojde ke konfrontaci výchovných stylů a vzájemnému poměrování, kdo vychovává lépe apod. „*Děti potřebují rodiče i prarodiče, kteří jim poskytují spolehlivost a jistotu.*“ (Rogge, 2007, s. 225) Dítě potřebuje každého z nich, každého vlastním a individuálním způsobem¹⁰⁷.

Pro prarodiče je vztah k vnukům jako jejich druhé rodičovství. Nemají však přímou zodpovědnost za výchovu, a tak mohou být tolerantnější a děti víc rozmazlovat. Mnohdy udělají cokoli, aby splnili svým vnukům jejich přání a potřeby. Prarodiče prezentují svým vnoučatům, co je a jejich rodiče formovalo. Prarodiče jsou jakýmsi spojencem mezi minulostí a současností. Rodiče zajišťují materiální zaopatření, babička a dědeček poskytují bezpečí a jistotu. Prarodiče často ve vyprávěních a vzpomínkách na dětství rodičů poukazují, že také nebyli dokonalí a bezchybní a umožní dětem pohled na rodiče z jiné perspektivy. Prarodiče pociťují vůči vnoučatům jakousi výchovnou svobodu. Sami si mohou určovat, na kolik do jejich výchovy zasáhnou. Právě kombinace svobody a nižší míra zodpovědnosti formují onu shovívavost ve výchově vnuků a často je zdrojem neshod mezi rodiči a prarodiči. O vzniklých sporech a neshodách je potřeba mluvit a řešit je, aby nenarůstaly do neřešitelných mezí, neboť spory mezi těmito výchovnými generacemi nejvíce odnášejí právě děti – vnoučata. Není většího neštěstí, než když spory zcela přetnou vztahy mezi oběma stranami. Chyba je často na obou stranách a je potřeba hledat a nastavit kompromis vyhovující všem. Prarodiče se musí oprostít od neustálé kontroly a zasahování do výchovy svými radami a neustálým vměšováním se. Rodiče potřebují podporu a doprovod, nikoli neustále poučování a opravování. Pokud také prarodiče příliš lpí na roli „pomocných“ rodičů, vnoučata se velmi často od nich úplně odpoutají¹⁰⁸.

„*Jedině tehdy, když sebe samé přijímáte jako celistvé osobnosti se všemi složkami využitými i nevyužitými, jediné tehdy můžete i svá vnoučata přijímat jako osobnosti.*“ (Rogge, 2007, s. 232) Prarodiče učí vnoučata chápat realitu a získávají si u vnoučat uznání tím, že svým životem poukázali na mnohá zvládnutá krizová období a jsou ztělesněním dobra, vytrvalosti a trpělivosti¹⁰⁹. Prarodiče jsou pro novou rodinu velkou pomocí, oporou a podporou a mohou předávat zkušenosti nejen z výchovy na další generaci. Ve vzájemném vztahu rodiče – prarodiče však nesmí chybět respekt, úcta a mnohdy i pokora. Prarodič by měl výchovný styl

¹⁰⁷ ROGGE, Jan-Uwe, 2007. *Výchova dětí krok za krokem*. Praha: Portál. 2007. ISBN 978-80-7367-249-2

¹⁰⁸ ROGGE, Jan-Uwe, 2007. *Výchova dětí krok za krokem*. Praha: Portál. 2007. ISBN 978-80-7367-249-2

¹⁰⁹ ROGGE, Jan-Uwe, 2007. *Výchova dětí krok za krokem*. Praha: Portál. 2007. ISBN 978-80-7367-249-2

rodiče respektovat a tolerovat a v žádném případě jej před vnoučaty neshazovat, ani zpochybňovat. Je-li mezi rodiči a prarodiči respektující a tolerantní vztah, je prarodič pro výchovu vnoučat obohacením, přínosem a darem¹¹⁰.

5.4 Příklady nejčastějších chyb rodičů ve výchově dětí

V předcházejících kapitolách jsme se podívali na výchovu z pohledu, jaká by výchova měla být. Nyní se zaměříme na časté chyby, kterých se rodiče opakovaně, v dobré víře, že činí nejlépe jak mohou, dopouštějí. Chyby nejsou na škodu, jen je potřeba si je uvědomit a poučit se z nich.

Mezi sedm nejčastějších chyb, kterých se rodiče při výchově dětí dopouštějí, patří:

1. Rodiče se příliš snaží své děti ochraňovat: Mateřská láska některých rodičů nezná mezí. Některé matky jsou až přehnaně úzkostné, přičemž mnohem lepší je naučit dítě snášet různé obtíže a připravit jej na to, že vše se mu nemusí povést.

2. Rodiče příliš na děti spěchají: Mnoho rodičů v dnešní hektické době nemá na děti dost času. Rodiče nemají dostatek času ani na vzájemné naslouchání a sdílení pocitů, které je velmi důležité a potřebné. V důsledku nedostatku času má rovněž mnoho rodičů tendenci dělat věci za děti, nebo jim v tom alespoň pomoci. Děti poté ztrácí motivaci a chuť zkoušet, dělat a objevovat nové věci.

3. Rodiče příliš děti obdivují: Metoda přílišného obdivu má ale negativní důsledky, kdy dítě po čase zjistí, že přílišný obdiv se mu dostává jen od rodičů. Zvenčí nepřichází a dítě to považuje za osobní prohru a zklamání, neboť bylo na obdiv a chválení zvyklé. Dítě rovněž může začít pochybovat o objektivitě rodičů a jejich obdiv nevidí reálně. Největším problémem může být úniková reakce dítěte, kdy začne rodičům lhát a podvádět je jen pro to, aby nepříjemné realitě uniklo.

4. Rodiče nechají vinu, aby zastínila dobrou výchovu: Je-li dítě pokáráno za porušení pravidel či překročení hranice, musí vědět, že je káráno za nevhodné chování, nikoli že je káráno dítě samotné. Mnohdy se velmi často a stále dokola dítěti omílá onen prohřešek. Není potřeba svalovat vinu na dítě. Je-li dítě rodičem potrestáno, musí vědět, že rodič má dítě stále rád a že o něj stojí. Důležité je umění se omluvit.

5. Rodiče si nepřipustí své vlastní chyby z minulosti: Chyby, kterých jsme se dopustili, není potřeba zatajovat. Důležité je se z chyb poučit. Místo zbytečného moralizování a přesvědčování je lepší nechat děti, aby se poučily z našich vlastních chyb z minulosti. Děti musí

¹¹⁰ ŠPAŇHELOVÁ, Ilona, 2008. Průvodce dětským světem. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Grada Publishing. ISBN 978-80-249-1907-8

být připravené na možnost setkání se s nepříjemnými situacemi, musí být připravené dělat rozhodnutí a nést za ně zodpovědnost. Rodiče jsou dětem vzorem a je zapotřebí dětem ukázat, že i rodič může pochybit, že dokáže přiznat selhání a nést za něj důsledky. Přiznání chyby a omylu posílí vztah mezi rodičem a dítětem¹¹¹.

6. Rodiče často měří děti podle úspěchu ve škole: Přičemž daleko příznivější je brát a milovat dítě takové, jaké je. Dítě posuzujeme individuálně se všemi jeho schopnostmi a dovednostmi. Není nic horší než dítě srovnávat se sourozencem či spolužákem. Je-li v rodině dětí více, nepoměřujeme je mezi sebou a nepřispíváme k sourozenecké rivalitě. Rovněž by rodič měl podporovat dítě v jeho silných stránkách, rozvíjet v nich zájem dítěte a umožnit tak dítěti být dobrý v tom, co ho baví. Je zcela nežádoucí, když si rodič svou nesplněnou vysněnou představu nahrazuje tím, že nutí dítě do činností, o kterou dítě nejeví zájem.

7. Rodiče často dělají něco jiného, než činí: Rodiče jsou pro své děti přirozeným vzorem, a proto jako rodiče musí dělat jen to, co chtějí, aby dělaly jejich děti. Důležité je učit děti respektu, úctě, důvěře a ochotě pomoci druhým lidem. O tom nestačí jen mluvit, ale je potřeba také činit¹¹².

¹¹¹ LORENZOVA, Barbara. *10 největších chyb ve výchově dětí, které dělá každý rodič!* Extralife.cz [online]. 2018 [cit. 2020-09-30]. Dostupné z: https://www.extralife.cz/lifestyle/10-nejvetsich-chyb-ve-vychove-deti-ktere-dela-kazdy-rodic_888.html

¹¹² DIVÍNOVÁ, Jana. *7 chyb ve výchově dětí, které jim brání v životě uspět.* Zdravé zdraví [online]. 2015. Praha. [cit. 2020-09-30]. Dostupné z: <https://zdravezdravi.cz/rodina/7-chyb-ve-vychove-deti-ktere-jim-brani-v-zivote-uspět>

6 Výchova dítěte v kontextu školy

Obecně lze říct, že na počátku 21. století je škola významným partnerem při výchově dětí. Výchova dětí neprobíhá jen v rodinném prostředí, ale přesouvá se také mimo rodinu, tj. do institucí jako jsou jesle, mateřské či základní školy. Jednou z hlavních příčin je tlak na stále se zvyšující materiální stránku rodiny a s tím související ekonomický tlak na matky, které velmi brzy po narození dítěte nastupují zpět do práce¹¹³. Zaměstnanost žen – matek dětí školního věku vedla k tomu, že velké množství těchto dětí bylo již součástí předškolního vzdělávání, což beze sporu velmi pozitivně ovlivnilo jejich charakter a obsah edukačních procesů v primární škole. Je zaznamenána akcelerace těchto kognitivních výkonů žáka. Na druhé straně, sociální fenomén zaměstnanosti žen – matek má také negativní dopady, které jsou patrné přímo v rodinách. Děti jsou po návratu ze školy příliš dlouho a často doma samy bez dohledu a bez dozoru. Děti pak mají mnoho volného času, který neumí využít efektivně a hrozí jim negativní efekty pro jejich způsob života (nevhodné party, kriminalita, užívání návykových látek apod)¹¹⁴.

6.1 Škola jako sociální instituce

Průcha vymezuje školu jako „*společenskou instituci, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů.*“ (Průcha, 2013, s. 221) Škola je důležitým místem pro socializaci žáků. Škola jako instituce podporuje osobnostní a sociální rozvoj žáků a připravuje žáky na osobní, pracovní, ale také občanský život. V průběhu času se škola výrazně proměnila z instituce poskytující vzdělání, na instituci přibližující se životní realitě¹¹⁵.

Vedle rodinného prostředí je to právě škola, která se významnou měrou podílí na vývoji a rozvoji lidského jedince. Se školou se pojí pojmy jako je vzdělání, vzdělávání, výchova, edukace a socializace. „*Škola je začleněná do širšího sociálního prostředí, plní úkoly ve vztahu ke společnosti i k jednotlivci.*“ (Gillernová a kol., 2012, s. 9) Škola je primárně institucí společenskou se svými vlastními cíli a způsoby jejich naplnění a svým vlastním prostředím. Úkolem školy je předávat poznatky a dovednosti pomocí vhodných metod, snažit se usměrňovat vliv výchovně – vzdělávacího působení, podílet se na socializaci jedince a na rozvoji jeho osobnosti. Postavení žáka v rodině a ve škole je zcela odlišné. Školní prostředí je

¹¹³ HERMAN, Marek, 2008. *Najděte si svého mar'ana*. Vyd. 3. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-260-6070-3

¹¹⁴ PRŮCHA, Jan, 2017. *Moderní pedagogika*. Vyd. 6. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7

¹¹⁵ PRŮCHA, Jan a Eliška, WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Vyd. 7. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9

pro žáka méně osobní a vyžaduje osvojení a přijetí specifické role žáka. Nutná a podstatná je spolupráce školy a rodiny¹¹⁶.

V současné době je velká pozornost věnovaná tzn. klíčovým kompetencím, které jsou v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání definovány jako „*souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“ (RVP ZV, 2017, s. 10) Klíčové kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a v neposlední řadě jsou důležité pro posilování funkcí k občanské společnosti. Klíčové kompetence nejsou izolované, ale vzájemně se prolínají a doplňují. Mezi základními klíčovými kompetencemi, kterými jsou kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, občanská, pracovní, je také velmi důležitá kompetence sociální a personální. Osvojit si uvedené kompetence je možné pouze jako celek, proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat celý vzdělávací obsah, aktivity a činnosti, k nimž ve škole dochází¹¹⁷.

V současném školství nabývají na významu kompetence sociálního charakteru. Žáci mají absolvovat nejen tradiční školní učení a osvojit si mnoho poznatků, ale „*mají získat příležitost k rozvoji sebereflexe, vytváření mezilidských vztahů, konstruktivního řešení konfliktů, definování vlastních hodnot a postojů i akceptaci či toleranci specifických projevů chování a jednání osob ve svém okolí.*“ (Gillernová a kol., 2012, s. 10) Osvojení těchto sociálních dovedností klade vysoké nároky na rozvíjení profesních sociálních dovedností učitele. Tyto dovednosti lze účinně rozvíjet jen v rámci sociální skupiny, nikoliv mimo ni. K rozvoji těchto hodnot dochází během vyučovacího procesu a jsou jeho přirozenou součástí. Sociální dovednosti není možné klasifikovat známkou, přesto však pedagog a potažmo škola jako instituce může mít ohromnou radost z toho, že žáci dokážou efektivně komunikovat, spolupracovat, sdělovat své potřeby a vzájemně se respektovat¹¹⁸. Žák na konci vzdělávacího období zvládá účinně spolupracovat ve skupině, podílet se společně na vytváření pravidel a pozitivně ovlivňovat kvalitu společné práce. Žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, je ohleduplný a má úctu při jednání s druhými lidmi, čímž přispívá k budování dobrých mezilidských vztahů a je připraven, v případě potřeby, nabídnout pomoc nebo o ni požádat. Žák

¹¹⁶ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka, KREJČOVÁ a kolektiv, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9

¹¹⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2017 [cit. 2020-10-20]. Dostupné z: www.msmt.cz

¹¹⁸ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka, KREJČOVÁ a kolektiv, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9

přispívá k diskusi v malé skupině, ale i v rámci celé třídy, komunikuje a spolupracuje efektivně s ostatními při řešení úkolu, oceňuje zkušenosti a práci druhých lidí, respektuje různá hlediska a z toho, co si druzí myslí, říkají nebo dělají, čerpá poučení. Žák si vytváří představu o sobě samém, posiluje sebedůvěru a samostatný rozvoj, ovládá svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty¹¹⁹.

Ve škole probíhá důležitá forma socializace jedince. Jedná se o dlouhodobý proces, který ovlivňuje budoucí postavení jedince – žáka ve společnosti. Proto je nutné vnímat školu jako sociální instituci ve společnosti a zaměřit se na podporu a zdokonalování funkcí, které škola naplňuje. Škola jako sociální instituce měla, má a bude mít rozhodující vliv na socializaci jedince, a proto je potřeba její místo ve společnosti neustále posilovat a podporovat.

Grecmanová definuje tzv. ideální školu, jejíž školní klima by bylo značně suportivní a pozitivní. Pozitivní klima dle Grecmanové vzniká ve škole, která žákům umožňuje samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost. Vzdělávání odpovídá individuálním možnostem žáka a podporuje rozvoj osobnosti žáka. Pedagog pozitivním přístupem vede žáky mimo jiné k dodržování sociálních a pracovních ctností¹²⁰.

6.2 Funkce školy

Vymezení úkolů a očekávání od školy můžeme definovat jako funkce školy. Funkce vyjadřují, čím je škola pro společnost užitečná. „*Škola slouží k uspokojování socializačních potřeb společnosti a jejich členů.*“ (Havlík a kol., 2007, s. 96) Havlík a kol. v současné době zmiňují zejm. tyto funkce školy: výchovná, vzdělávací, kvalifikační, integrační a selektivní. K uvedenému výčtu ještě přidávají funkci ochrannou a resocializační čili nápravnou jako tzv. funkce speciální. Blíže si vymežíme jednotlivé funkce:

- Výchovná funkce je významnou součástí socializačních procesů a spočívá v předávání kulturních vzorců chování a hodnot z generace na generaci. V rámci této funkce dochází k formování vlastností, citů, vůle a charakteru. Jedná se o osobnostní vlastnosti, které se projevují v chování a jednání. Výchovná funkce přispívá ke kultivaci osobnosti jako takové.

- Vzdělávací funkce je realizovaná procesy, při kterých si žáci osvojují vědomosti, dovednosti a znalosti, a dokážou je cíleně používat. Základním principem školní výchovy je přechod od výchovy k sebevýchově, a stejně tomu je i v případě vzdělání. Cílem je přechod od

¹¹⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2017 [cit. 2020-10-20]. Dostupné z: www.msmt.cz

¹²⁰ GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3

vzdělání k tomu, aby byl jedinec schopen vlastního sebevzdělání. Vzdelání slouží žákům jako nástroj poznání a nástroj k činnosti, ale také jako nástroj kontroly a nástroj přetváření okolí. Vzdelání rovněž osobnost žáka kultivuje, neboť díky vzdělávacímu procesu se stává z žáka bytost, která ví, zná a rozumí.

- Kvalifikační funkce se naplňuje potřebnými znalostmi a rozvíjením schopností a dovedností potřebných pro výkon v zaměstnání. Kvalifikace nesmí být zaměňována se vzděláním, které částečně vytváří předpoklady pro profesní uplatnění.

- Integrovační funkci naplňuje škola nejen tím, že podporuje vytváření postojů a dovedností napomáhající sociálním kontaktům a komunikaci nejen uvnitř školy, ale i v širším sociálním společenství. Integrovační funkce má velký význam na kultivaci osobnosti žáka zejm. tím, že buduje tolerantní vztah k odlišnostem, respektování jinakosti a individuální zvláštnosti, opět nejen ve škole, ale také v širším společenství. Škola je místem, kde žák formuje návyky a dovednosti potřebné pro integraci jednotlivců do společnosti a potřebných ke zvládnutí a řešení nečekaných, sociálně obtížných situací.

- Selektivní funkce souvisí s tříděním. Již při vstupu do školy probíhala první selekce. Tato funkce na tradiční škole některým žákům usnadňovala, a jiným znesnadňovala životní dráhu. Dnešní přístup, založený na integraci do společnosti, umožňuje všem žákům snadnější integraci do běžných škol a přípravu na začlenění do společnosti.

- Ochranná funkce je zakotvena i v zákonech a je považována za samozřejmou. Ochranná funkce zahrnuje nejen ochranu žáka jako takovou, ale také zachovávání tajemství, znepřístupnění důvěrných informací o žákovi, ochrana před sociálně patologickými jevy apod.

- Resocializační funkce je předmětem speciálních školských zařízení, které jsou součástí škol při věznicích pro mladistvé, při nemocnicích atd¹²¹.

Naplňenost výše uvedených funkcí je ovlivněna nejen vzdělávací politikou a školskou správou, ale do jisté míry způsob naplnění ovlivňují také společenské trendy (např. snaha absolvovat co nejvhodnější vzdělání), pedagogický rozvoj týkající se např. požadavku na změnu vzdělávacích forem a měnící se akcenty na obsah učitelského vzdělávání a práci učitele.

Z výše uvedeného vyplývá, že škola má významný podíl na výchově dětí a podílí se spolu s rodiči na výchově. Není nic lepšího, než když škola prostřednictvím svých pedagogů podporuje rodinnou výchovu a s rodiči při výchově, zejm. při řešení výchovných problémů, spolupracují. Výrazný vliv na výchovu dětí má osobnost pedagoga, která je mnohdy přirozenou

¹²¹ HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav, 2007. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-327-7

autoritou a často může výchovu velmi pozitivně ovlivnit. Působí-li pedagog jako přirozený vzor při předávání vhodných a žádoucích vzorců chování, a dítě pedagoga uznává a respektuje, je položen základ spolupracujícího vztahu mezi školou – pedagogem a rodinou.

6.3 Osobnost pedagoga

Osobnost pedagoga v dnešní moderní pedagogice má významné postavení. Pedagog v rámci pedagogického působení formuje osobnost dítěte jako celek a utváří jeho osobnost. „*Pedagog je především živým příkladem, modelem osobnosti.*“ (Říčan, 2007, s. 18) Děti mají od učitele „odkoukat“ nejen zaujetí pro vzdělání, ale také osobnost pedagoga ovlivňuje další složité procesy, jako je vytváření životních rolí, tvořivého a samostatného růstu osobnosti dítěte. Osobnost pedagoga významným způsobem ovlivňuje komplexy představ, postojů a citů dítěte¹²².

Pedagog neboli chceme-li učitel je jeden ze základních činitelů výchovně – vzdělávacího procesu. V minulosti byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, který zajišťuje ve vyučování předávání poznatků žákům. Základem současného moderního pojetí učitele je rozšířený profesionální model, který zdůrazňuje subjektivě – objektové role učitele při integraci se žáky a prostředím. Učitel má spoluvytvářet edukační prostředí, organizovat a koordinovat činnosti žáků a monitorovat proces učení. „*Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a místní komunitou.*“ (Průcha a kol., 2013, s. 242) Součástí výkonu učitelského povolání je nejen předávat žákům znalosti, dovednosti a návyky, ale zejm. působit na jejich chování, přesvědčení a cítění¹²³.

Osobnost pedagoga sehrává důležitou roli ve vzdělávání a výchově. Pedagog je zodpovědný za vytváření pozitivního třídního klimatu, které může ovlivnit zejm. svým temperamentem, inteligencí, optimismem, otevřeností a dalšími osobními charakteristikami. Cílem pedagoga by mělo být takové klima ve třídě, aby práce ve třídě byla prospěšná a příjemná všem žákům, aby rozvíjela jejich schopnosti, dovednosti, ale také pozitivně ovlivňovalo osobnostní charakteristiky žáka. Pedagog je „*důležitým vzorem pro sociální učení žáka.*“ (Čapek, 2017, s. 16) V interakci s žáky je zapotřebí chovat se tak, jak chci, aby se chovali žáci. Pedagog je pro žáky důležitou dospělou osobou a v životě žáků má zásadní místo. Čapek

¹²² ŘÍČAN, Pavel, 2007. *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Grada publishing. ISBN 978-80-247-1174-4

¹²³ PRŮCHA, Jan a Eliška, WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Vyd. 7. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9

považuje za nejvyšší formu sociálního učení identifikaci a zdůrazňuje, že žáci se musí s pedagogem identifikovat a přebírat jeho modely chování, což ale nutně vede k tomu, že pedagog se musí chovat tak, aby byl pro žáky vhodným a pozitivním vzorem¹²⁴.

Čapek hovoří o tzv. líném učiteli, který učí efektivně a suportivně. Líný učitel zapojuje žáky do vzdělávání. Aktivita má být na straně žáků a žáci mají pracovat zcela dobrovolně a svobodně. „*Pilířem svobody je právo žáka volit si, vybírat.*“ (Čapek, 2017, s. 23) Žák si při vyučování volí z učitelem předkládaných možností nebo svých vlastních, týkajících se témat, metod, složení skupin nebo způsob zapojení se do úkolu. Líný učitel vede své žáky k demokracii a svobodě. Rovněž je důležité, aby učitel vedl žáky k práci s chybou. Čapek práci s chybou, tzv. proces pokus – omyl, považuje jako nejúčinnější učící techniku. Učitel chválí a podporuje aktivní přístup žáka a motivuje žáka hledat hranice svých schopností. Je potřeba zcela eliminovat přístup, kdy žáci se bojí pod hrozbou chybovat. Důležité je naučit s chybou žáky pracovat, učit se z ní a napravovat ji. Učitel podporuje třídní klima. Zaměřuje se na aktivity, které vedou k podpoře zlepšování vztahů mezi žáky. Učitel posiluje týmového ducha, respekt žáků k sobě navzájem, vědomí sounáležitosti a ocenění přínosu spolužáků. Opět se jedná o velmi důležité schopnosti potřebné pro celý další život žáků. Součástí učitelovy práce je hodnocení. Při něm ale učitel respektuje důležité zásady, a to:

- že učitel nehodnotí jen výkony, ale oceňuje snahu a aktivní přístup žáka,
- že učitel nedává špatné známky, ale při hodnocení vychází z individuálního přístupu,
- že učitel nikdy nezohledňuje do hodnocení kázeňské záležitosti žáka, kázeňské problémy a problémy v chování žáků nikdy učitel neřeší didakticky,
- že při hodnocení žáků nikdy učitel žáky mezi sebou nesrovnává, neboť srovnávání žáků přinese úspěch pouze špičce třídy a ostatním to úspěch odepře, tento přístup je silně demotivující,
- že učitel nemá přesně definováno, co vlastně známka hodnotí,
- že učitel neklade na známku příliš velký důraz, nestresuje jimi žáky a neposiluje svou moc nad žáky pomocí známek,
- že známkováním učitel nevhodně netrestá chyby žáků,
- že při známkování neupřednostňuje svůj názor,

¹²⁴ ČAPEK, Robert, 2017. *Líný učitel. Jak učit dobře a efektivně.* Vyd. 1. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-344-5

- že učitel nedává jedničky pouze za dokonalé nebo téměř dokonalé výsledky, ale oceňuje také aktivní přístup a snahu žáků a
- že učitel na hodnocení nevyužívá pouze formální příležitosti.

Respektuje-li učitel tyto zásady, hovoříme o suportivním neboli podporujícím hodnocení¹²⁵.

Učitel svým pozitivním, podporujícím a efektivním přístupem ovlivňuje chování žáků. Spolupodílí se na výchově žáka – dítěte s rodiči. Je v zájmu obou, rodičů i pedagogů, a tedy i školy spolupracovat a podporovat se ve výchově dětí, tedy žáků.

Pedagog a žák, dva subjekty a jeden vztah, přičemž je nutné, aby vztah mezi pedagogem a žákem byl založen na vzájemném respektu. „*Žák si váží učitele pro jeho učitelské schopnosti, osobní kvality, znalosti a profesionalitu; učitel ctí individualitu každého žáka a váží si jeho studijního úsilí.*“ (Petty, 1996, s. 76) Pedagog, který uplatňuje svou přirozenou autoritu, je k žákům autentický, spravedlivý, otevřený a respektuje s žáky nastavená pravidla, si získá od svých žáků úctu. Takovému pedagogovi se budou chtít žáci zavděčit, budou chtít vyhovět jeho požadavkům a budou si vytvářet vlastní představu o sobě díky uznání pedagoga¹²⁶. Takovýto pedagog se může velmi snadno spolupodílet na výchově žáků a žáci jej bude vnímat jako přirozený vzor a budou jej respektovat. Vztah mezi pedagogem a žákem by měl být partnerský a respektující, založený na důvěře, vzájemné úctě a pochopení.

Pedagog je velmi důležitý partner rodičů při výchově dětí a dokáže na žáky působit a ovlivňovat je pozitivním a žádoucí směrem, zvláště využívá-li ve vyučování tyto složky didaktické práce: - metody, aktivity a formy práce (tedy to, jak učí), - hodnocení (tedy to, jak hodnotí), - odměny a tresty (jak a co odměňuje a trestá, jak odměny a tresty žákům vysvětluje apod.), - komunikace (jak komunikuje s žáky, zda žáky oslovuje, zda dodržuje pravidla komunikace apod.), - spoluúčast žáků (zda mají možnost se podílet na výuce, o čem rozhodují atd.) a – pravidla (jaká jsou ve třídě pravidla, zda se žáci podíleli na jejich konstruování, zda je pedagog vymáhá a jakým způsobem atd.). Dobrý pedagog neovládá jen „svůj obor“, ale je zejména přirozenou autoritou a pozitivním vzorem pro žáky¹²⁷. Pak zcela jistě je vhodným a spolupracujícím partnerem při výchově žáka – dítěte.

¹²⁵ ČAPEK, Robert, 2017. *Líný učitel. Jak učit dobře a efektivně*. Vyd. 1. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-344-5

¹²⁶ PETTY, Geoffrey, 1996. *Moderní vyučování: praktická příručka*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-070-7

¹²⁷ ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Grada publishing. ISBN 978-80-247-3450-7

Pedagog je spolu s rodičem a dalšími vychovateli významným činitelem výchovně – vzdělávacího procesu, který nese společenskou odpovědnost za úspěšnost a účinnost tohoto procesu. Mezi úkoly současného pedagoga patří nejen odpovědnost za všestranný rozvoj jedinců, za jejich přípravu pro zvládnání sociálních rolí, ale také odpovědnost za utváření stránek osobnosti a jejich rozvoj z hlediska výchovy. Naplňování zmíněných úkolů klade nároky na odborné i charakterové kvality pedagoga, na jeho přípravu a všestranný rozvoj. Osobnost pedagoga by se měla zcela jistě vyznačovat těmito kvalitami: - pedagogova hodnotová orientace, - pedagogovo vzdělání všeobecné i odborné, - pedagogovy dovednosti, - pedagogovy osobnostní rysy a charakter.

Rysem pedagogovy osobnosti by měla být kreativita, tedy schopnost neustále hledat nové způsoby. Dále zásadový morální postoj, myšlení, cítění a chování v duchu demokratismu, pedagogický optimismus, ukázněnost v jednání se žáky, schopnost sebeovládání se, pedagogický klid a schopnost pracovat soustředěně a trpělivě, pedagogická angažovanost a aktivní přístup nejen k látce, ale také k žákům samotným, hluboký zájem o žáky a snaha co nejvíce žáky poznat a v neposlední řadě spravedlivost. Charakter pedagoga by měl vyjadřovat kladný vztah k lidem, ke společnosti, k práci, k učení a hře a k sobě samému. Pedagog by měl být otevřený, obětavý, svědomitý, cílevědomý, odpovědný, vytrvalý, skromný a zdvořilý. V oblasti výchovy je velmi důležitá spolupráce rodiny a školy. Rodina a škola musí spolu komunikovat a spolupracovat. Cílem vzájemného působení rodiny a školy je vytvořit partnerský, podporující a respektující vztah¹²⁸.

¹²⁸ POSPÍŠIL, R., VLČKOVÁ, K., 2006. *Úvod do pedagogiky*. ELPORTÁL, Brno: MU Brno. ISSN 1802-128X. https://is.muni.cz/elportal/estud/pdf/ps09/uvod_ped/web/pedagog.html

7 Vývoj výchovných kompetencí a přístupů rodičů a pedagogů

Výzkumné šetření bylo realizováno v rodinách dětí čtvrté třídy základní školy. Výzkum zjišťoval kompetence rodičů dětí v oblasti výchovy, a to zejm. v oblasti vývoje rodičovských kompetencí. Výzkumem byl rovněž sledován rozdíl výchovného přístupu rodičů a pedagoga. Dále bylo sledováno, zda výchova v primární rodině má vliv na výchovu dítěte v rodině založené a zda výchovný styl matek a otců je rozdílný. Podstatou výzkumu bylo získat co nejrealnější náhled na danou problematiku.

7.1 Cíle výzkumného šetření

Vzhledem k podstatě smíšeného výzkumu byla oblast cílů blíže vymezena jak pro oblast kvantitativního šetření, tak pro oblast kvalitativního šetření.

7.1.1 Cíle kvantitativního šetření a hypotézy

Kvantitativní výzkum byl realizován dotazníkovým šetřením v rodinách dětí čtvrté třídy. Otázky uvedené v dotazníku se rozčlenily na tři oblasti, a to na oblast výchovných stylů a kompetencí rodičů, na vlastní zkušenosti rodičů a na oblast spolupráce s pedagogem a se školou.

Cíl výzkumného šetření byl formulován následujícím způsobem: Vývoj rodičovských kompetencí a přístupů s ohledem na věk dítěte.

V rámci výzkumného šetření byla stanovena jedna hypotéza hlavní a tři hypotézy dílčí. Jedná se konkrétně o tyto hypotézy:

Hypotéza hlavní: - Věk dítěte výrazně ovlivňuje výchovný styl rodičů.

Hypotézy dílčí: - Výchovný styl matek a otců je značně rozdílný.

- Výchova v primární rodině ovlivňuje výchovu dítěte v rodině založené.
- Výchovný přístup rodiče a pedagoga se zřetelně odlišuje.

Odpovědi na jednotlivé otázky měly poskytnout ucelený náhled na výchovu dětí v rodině, na zkušenosti rodičů s výchovou ve své primární rodině a na míru ovlivnění touto výchovou a na oblast spolupráce s pedagogem v oblasti výchovy dětí. Byly zjišťovány také odpovědi zaměřené na hodnocení spokojenosti či nespokojenosti s místní základní školou v oblasti komunikace a spolupráce.

7.1.2 Cíle kvalitativního šetření a výzkumné otázky

Vlastní kvalitativní výzkum probíhal v jednotlivých rodinách dětí čtvrté třídy základní školy. Pro zjišťování informací byla použita metoda rozhovoru, konkrétně polostrukturovaný rozhovor. Šetření v rodinách bylo zaměřeno na tři oblasti, a to na oblast výchovných stylů a kompetencí rodičů, na vlastní zkušenosti rodičů a na oblast spolupráce s pedagogem a se školou.

Cíl výzkumného šetření byl formulován výše uvedeným způsobem: Vývoj rodičovských kompetencí a přístupů s ohledem na věk dítěte.

V rámci kvalitativního výzkumného šetření byly definovány tyto výzkumné otázky:

- Jaké výchovné prostředky uplatňují rodiče ve výchově svých dětí z hlediska věku?
- Jak účastníci výzkumu jako rodiče vnímají vliv výchovy ve své primární rodině?
- Jak je vzájemně vnímána spolupráce a komunikace mezi rodiči jednotlivých rodin a pedagogem?

Cílem kvalitativního šetření bylo blíže vymezit a definovat výchovu dětí v jednotlivých rodinách a vliv primární rodiny účastníků šetření na výchovu v rodinách nově založených. Sledována byla blíže také oblast spolupráce a komunikace s pedagogem v oblasti výchovy dětí. Zjištěné údaje poskytují skutečné informace z rodin dětí, které umožňují pochopit, v čem se objevují limity a úskalí výchovy, čím byli rodiče ve výchově svých dětí ovlivněni a co ve výchově dětí sehrává pro rodiče důležitou roli.

7.2 Metody šetření

V rámci výzkumného šetření byl realizován tzn. výzkum smíšený. Volba formy výzkumu se opírá o toto vymezení: „*Smíšený výzkum definujeme jako obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmaty v rámci jedné studie.*“ (Hendl, 2016, str. 56) Nástrojem kvantitativního výzkumu je dotazník, zatímco kvalitativní výzkum používá rozhovor¹²⁹. Rozhovory s rodiči byly realizovány po předem získaném písemném souhlasu a vysvětlení souvislosti s účastí ve výzkumu v jejich přirozeném prostředí, tedy v domácnostech rodin. Účastníkům výzkumu byl dán prostor vyjádřit otevřeně svůj vlastní postoj

¹²⁹ ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára a kol., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-644-4

a náhled ke zjišťovaným skutečnostem. Účastníci byli rovněž poučeni, že na jakoukoli otázku nemusí odpovídat a že mají právo rozhovor kdykoli ukončit.

7.2.1 Kvantitativní výzkum

Hlavním úkolem kvantitativního výzkumu ve výzkumu smíšeném je získat nominální data spolu s výpočtem četností. Jako výzkumná metoda byla použita metoda dotazníkového šetření. Gavora vymezuje dotazníkový výzkumný nástroj jako způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Je to soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, na které respondent odpovídá. Otázky dotazníku lze třídit podle stanovených kritérií a cílů šetření¹³⁰. Otázky byly navrženy s ohledem na stanovené výzkumné hypotézy. Pro přehlednost dotazníku byla respektována pravidla a pořadí otázek. Úvodní otázky jsou zaměřeny na osobní údaje respondenta. Dále následují otázky poskytující vhled do zkoumané problematiky. Dotazník je součástí přílohy č. 2.

7.2.2 Kvalitativní výzkum

Pro vymezení kvalitativního výzkumu se opírám o definici: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2014, s. 17) Jako výzkumná metoda byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru, jehož cílem je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu¹³¹. Polostrukturovaný rozhovor je uveden v příloze č. 3 a v příloze č. 4 je přiložen souhlas se zveřejněním odpovědi.

Pro zjišťování informací jsem použila metodu rozhovoru, konkrétně polostrukturovaný rozhovor. Rozhovor byl rozdělen na tři části: souhrnný obraz výchovy dětí v rodinném prostředí, výchovy dětí ve školním prostředí a obraz vzájemné komunikace a spolupráce mezi rodinou a školou.

Kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu vnáší do výzkumné reality koncept triangulace. Triangulace má zajistit, aby výzkumné šetření bylo validní, tedy platné. Švaříček uvádí, že triangulace znamená využívání více kombinací při získávání dat a vymezuje

¹³⁰ GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6

¹³¹ ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára a kol., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-644-4

tyto typy triangulace: triangulaci metod, triangulací zdrojů, triangulaci multiperspektivní a triangulaci kombinace přístupů¹³². V tomto případě je využita varianta kombinace přístupů. Triangulace je uskutečněna použitím více metod, konkrétně dotazníkového šetření a polostrukturovaného rozhovoru, dále také otevřeným kódováním.

7.3 Výběr účastníků výzkumného šetření a prostředí realizace

Výběr účastníků, tedy výzkumný vzorek, bylo potřeba vymezit s ohledem na smíšený typ výzkumu.

7.3.1 Výběr účastníků kvantitativní části smíšeného výzkumu

Výběr účastníků pro metodu dotazníku byl omezen věkem a bydlištěm dětí. Určující pro zahrnutí do výzkumného vzorku bylo, že dítě v daném školním roce 2019/2020 navštěvuje předškolní třídu mateřské školy, druhou třídu základní školy a čtvrtou třídu základní školy v jedné obci. Další omezující limity nebyly určeny. Kvantitativní výzkum pouze doplňuje výzkum kvalitativní. Celkem bylo rozdáno 71 dotazníků a předpokládalo se, že vráceno bude alespoň 36 dotazníku správně vyplněných.

7.3.2 Výběr účastníků kvalitativní části smíšeného výzkumu

Výběr účastníků pro metodu polostrukturovaného rozhovoru byl definován věkem a bydlištěm dítěte, a bylo stanoveno, že dítě ve školním roce 2019/2020 navštěvuje čtvrtou třídu základní školy v dané obci. Kvalitativní výzkum je považován za hlavní a umožňuje pracovat s menším počtem respondentů, kteří mají možnost vyjádřit své názory ke zkoumanému tématu.

K výzkumnému šetření bylo vybráno devět rodin z vesnice v Moravskoslezském kraji. Jedná se o obec do dvou tisíc obyvatel. V obci se nachází mateřská škola a základní škola. Mateřská škola je trojtřídní. Děti jsou vzdělávány v homogenních věkových skupinách. Základní škola je devítiletá.

Rodiny byly do výzkumu vybrány náhodně. Rozhovor probíhal ve všech devíti případech v přirozeném prostředí, přímo v rodinách dětí. Kritériem pro výběr rodiny do výzkumného šetření bylo dítě navštěvující čtvrtou třídu místní základní školy. Všechny oslovené rodiny v době výzkumu žijí přímo v dané obci. Všech devět rodin žije v rodinném domě, z toho čtyři rodiny žijí ve dvougeneračním rodinném domě s prarodiči, pět rodin žije v rodinném domě samostatně. Bytové zázemí všech devíti rodin je vyhovující. Děti mají

¹³² ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára a kol., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-644-4

samostatný dětský pokoj, který ve třech případech sdílí se sourozencem. V šesti případech mají děti svůj vlastní samostatný dětský pokoj. Děti všech devíti vybraných rodin pochází z dobrých poměrů. Ve všech devíti případech se jedná o sezdaná manželství s jedním až dvěma dětmi. Rozvod či rozpad manželství neuvádí ani jedna z uvedených rodin. Rodiče se o děti starají. Děti mají uspokojeny všechny základní potřeby (bydlení, ošacení, výživu, lékařskou péči a vzdělání).

7.4 Získávání dat a jejich zpracování

Oblast získávání dat byla zpracovaná s ohledem na smíšený výzkum.

7.4.1 Získávání dat a jejich zpracování v kvantitativním výzkumu

Rodiče, jejichž děti navštěvují v uvedeném školním roce 2019/2020 předškolní třídu mateřské školy, druhou třídu základní školy a čtvrtou třídu základní školy v jedné obci, byli osloveni a požádáni o vyplnění dotazníku s názvem Rodičovské kompetence ve výchově dětí. Dotazník byl rodičům poskytnut v elektronické podobě a byl rodičům zaslán emailem. O probíhajícím dotazníkovém šetření v rámci tohoto výzkumného šetření byli informováni ředitel zmíněné školy, obě třídní učitelky a vedoucí učitelka mateřské školy v téže obci. Ředitel školy, třídní učitelky i vedoucí učitelka s dotazníkovým šetřením souhlasili a umožnili oslovení rodičů. Dotazníkové šetření probíhalo v průběhu měsíců března až června. Dotazník obsahoval 15 otázek. Osm otázek je polouzavřených výčtových, z nichž respondenti vybírali označené množství odpovídajících odpovědí, případně měli možnost dopsat svou vlastní odpověď, dvě otázky jsou uzavřené alternativní, z nichž respondenti vybírali označené množství odpovídajících odpovědí, jedna otázka je dichotomická a čtyři otázky jsou otevřené otázky s možností dopsání své vlastní odpovědi.

7.4.2 Získávání dat a jejich zpracování v kvalitativním výzkumu

Kvalitativní výzkum navazoval na výzkumnou kvantitativní část. Na základě získaných údajů z kvantitativní části výzkumu byl vypracován návrh rozhovoru. Na základě výzkumného cíle, který sleduje vývoj rodičovských kompetencí a přístupů s ohledem na věk dítěte, byli osloveni rodiče, jejichž děti navštěvují čtvrtou třídu základní školy v jedné obci.

Rodiče všech devíti oslovených rodin vyjádřili souhlas s účastí ve výzkumném šetření. Rodiče byli před vyslovením souhlasu seznámeni s cílem výzkumu, který se uskutečnil formou nahrávaného rozhovoru. Pro výzkum byl využit polostrukturovaný rozhovor, jak již bylo uvedeno výše. V osmi případech byl rozhovor uskutečněn s matkami, pouze v jednom případě odpovídali na otázky jak otec, tak matka. Více osob do rozhovoru zapojeno nebylo. Rodiče byli

poučení o anonymním zpracování poskytnutých informací, o možnosti kdykoli rozhovor ukončit, případně na jakoukoli otázku neodpovídat. Všechny rozhovory byly formou audionahrávky zachyceny na multimediální zařízení. Všechny rozhovory s rodiči probíhaly v přirozeném prostředí, konkrétně přímo v domácnostech jednotlivých rodin. Děti přítomných rodin účastny rozhovorů nebyly. Většina respondentů odpovídala velmi otevřeně, spontánně a se zájmem o danou problematiku. V rámci uskutečněného dotazování nebyla respondenty odmítnuta žádná otázka. Všechny rozhovory byly uskutečněny až do konce, žádný nebyl předčasně ukončen. Délka jednotlivých rozhovorů byla různá. Nejkratší doba rozhovoru byla cca 19 min, nejdelší rozhovor trval cca 59 min. Průměrná doba rozhovoru byla 35 min. Zvukový záznam rozhovorů byl doslovně přepsán do písemného záznamu. Získané informace byly použity pouze pro účely této práce. S osobními údaji je pracováno velmi citlivě. Pro zajištění anonymity při zpracování získaných dat byla jednotlivým rodinám přiřazena velká tiskací písmena: rodina A, rodina B, rodina C, rodina D, rodina E, rodina F, rodina G, rodina H a rodina CH. V případě zveřejnění konkrétních citovaných výpovědí rodičů, která obsahují jméno dítěte, je automaticky toto jméno vynecháno. V závorce je místo jména uvedeno jen označení syn/dcera). V rámci zpracování dat není využita žádná jiná forma označení rodin než výše uvedená.

7.4.3 Časový harmonogram výzkumného šetření

Časový harmonogram zahrnuje tři podstatné části, a to přípravu, sběr dat a vyhodnocení. Přípravná část spočívala ve vyhledání odborné literatury k tématu diplomové práce, čtení knih, kvalifikačních prací a studiu internetových zdrojů. Přípravná fáze probíhala od začátku roku 2020. Součástí přípravné fáze bylo vyhotovení dotazníku a polostrukturovaného rozhovoru. Sběr dat byl započat v březnu 2020 a probíhal do června 2020. V průběhu měsíce července byly realizovány rozhovory. Analýza získaných dat metodou dotazníku a metodou rozhovoru probíhala v srpnu roku 2020 včetně vypracování, vyhodnocení výsledků výzkumu a návrhu závěrů a doporučení.

7.5 Metoda vyhodnocování a interpretace dat

Vzhledem k podstatě smíšeného výzkumu bylo nutné pozornost věnovat zvláště metodě vyhodnocování a interpretaci v kvantitativním šetření a zvláště v kvalitativním šetření.

7.5.1 Metoda vyhodnocování a interpretace dat v kvantitativním výzkumu

Zpracování dat z dotazníku bylo provedeno tabulkami četností a grafy. Dotazník pro rodiče obsahoval úvodní část včetně informativního textu pro respondenty. Úvodní část je zaměřena na získání obecných informací o pohlaví a věku dítěte, pohlaví respondenta a o typu rodiny, ze které dítě pochází. Následující otázky směřují ke zjištění zkoumané reality a jsou rozděleny do třech oblastí: oblast výchovy dětí v rodině, oblast zkušeností rodičů s výchovou ve své primární rodině a oblast míry ovlivnění touto výchovou a na oblast spolupráce s pedagogem v oblasti výchovy dětí. Ze získaných údajů zaslanych elektronicky následně probíhalo vyhodnocení získaných dat, jejich analýza, vč. vypracování analýzy četností.

7.5.2 Metoda vyhodnocování a interpretace dat v kvalitativním výzkumu

Získaná data byla zpracována, vyhodnocena a následně interpretována pomocí techniky otevřeného kódování. Šed'ová (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s. 211) popisuje tuto techniku jako „*operace, pomocí kterých jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem.*“ Text je jako celek rozložen po obsahové stránce na dílčí jednotky, kterým je přidělen významově odpovídající kód. Pro další zpracování byla použita metoda konstantní komparace. Podstata konstantní komparace spočívá v tom, že neustále dochází k porovnávání jednotek, ve kterých jsou vyhledávány shody a rozdíly. Tímto způsobem je zachována soudržnost jednotlivých případů, které jsou neustále mezi sebou porovnávány, což umožňuje vznik základních modelů případů, ale také rozpoznávání podmínek vedoucích ke vzniku odlišností¹³³.

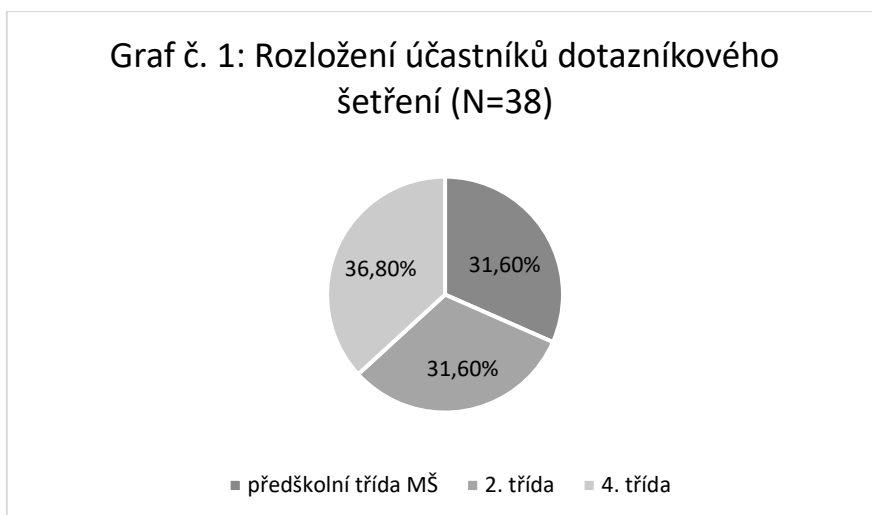
¹³³ ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára a kol., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-644-4

8 Výsledky výzkumného šetření a jejich analýza

Tato kapitola se zabývá zpracováním získaných dat, tj. analýzou informací, které byly získány v rámci dotazníkového šetření a realizovaných rozhovorů. Jednotlivé podkapitoly se blíže věnují oblastem, které poskytují souhrnný obraz výchovy dětí v rodinném prostředí, výchovy dětí ve školním prostředí a vzájemnou komunikaci a spolupráci mezi rodinou a školou. Výsledkem je poskytnutí uceleného náhledu na vývoj rodičovských kompetencí s ohledem na věk dítěte.

8.1 Charakteristika rodin účastníků výzkumu

V rámci dotazníkového šetření byli osloveni rodiče dětí navštěvující předškolní třídu mateřské školy, druhou a čtvrtou třídu základní školy v jedné obci. Rozložení účastníků zachycuje následující graf č. 1: Rozložení účastníků dotazníkového šetření.



Následující graf č. 2 znázorňuje rozložení účastníků dotazníkového šetření z hlediska pohlaví.



Třetí pohled na rozložení účastníků dotazníkového šetření je z hlediska úplnosti zúčastněných rodin (viz graf č. 3).



Jak je uvedeno výše, rozhovory v rámci výzkumného šetření byly provedeny v devíti rodinách dětí navštěvující čtvrtou třídu základní školy. V rámci rozhovorů hovořilo 10 rodičů. V osmi rodinách odpovídaly pouze matky, v jedné rodině poskytovali odpovědi na otázky otec i matka. Všechny rodiny bydlí na území jedné obce a děti navštěvují stejnou základní školu. Všechny děti jsou z jedné třídy a mají společnou třídní učitelku.

• Rodina A

Rodinu A tvoří matka, otec a jedno dítě. Rodiče jsou sezdáni. Dcera má 10 let a navštěvuje čtvrtou třídu základní školy. Rodina žije v samostatném rodinném domě, který je postaven na zahradě rodičů matky. Kontakt s prarodiči má dcera téměř denní. Rodiče otce bydlí ve vesnici vzdálené cca 8 km. Dcera má s nimi kontakt příležitostný. Rozhovor byl realizován s matkou, otec byl v práci. Výchovu dcery má ve větší míře na starosti matka, otec dojíždí do krajského města za prací a bývá doma až večer.

• Rodina B

Rodinu B tvoří matka, otec a dvě děti. Rodiče jsou sezdáni. V rodině žijí dvě děti, dcery. Starší dcera má 10 let a navštěvuje čtvrtou třídu základní školy. Mladší dcera má 8 let a chodí do druhé třídy. Rodina žije v samostatném rodinném domě. Kontakt s prarodiči mají dcery občasné, a to pouze s rodiči matky. Rodiče matky žijí ve městě vzdáleném asi 15 km a

příležitostně si dcery berou třeba na víkend. Rodiče otce již nežijí. Rozhovor byl realizován s matkou, otec byl v práci. Na výchově dětí se v rodině podílí matka i otec rovnoměrně.

• Rodina C

Rodinu C tvoří matka, otec a dvě děti. Rodiče jsou sezdáni. V rodině žijí dvě děti, dcery. Starší dcera má 15 let a je v prvním ročníku střední školy. Mladší dcera má 10 let a navštěvuje čtvrtou třídu základní školy. Rodina žije ve dvougeneračním rodinném domě na samostatném patře. Rodinný dům obývají také manželovi rodiče, s nimiž mají dcery téměř denní kontakt. S rodiči matky se dcery vídají příležitostně. Prarodiče si zejm. mladší dceru berou na víkendy a na výlety. Rozhovor byl realizován s matkou, otec byl v práci. Výchově obou dětí se ve větší míře věnuje matka, která byla dlouhou dobu ženou v domácnosti. Jak ale matka sama uvádí, vše je podřízeno otci a realizováno podle otce.

• Rodina D

Rodinu D tvoří matka, otec a dvě děti. Rodiče jsou sezdáni. V rodině žijí děti. Starší dcera má 13 let a chodí do sedmé třídy. Mladší syn má 10 let a navštěvuje čtvrtou třídu základní školy. Rodina žije ve dvougeneračním rodinném domě na samostatném patře. Rodinný dům obývá rodina spolu s matkou matky, otec matky již nežije. Děti jsou s babičkou (matkou matky) v denním kontaktu. S rodiči otce, kteří bydlí ve vesnici vzdálené cca 12 km, se děti téměř nestýkají. Rozhovor byl realizován s matkou, otec byl v práci. Výchově obou dětí se ve velké míře věnuje matka, která je ženou v domácnosti. S výchovou matce pomáhá také její vlastní matka, babička dětí. Otec se výchově věnuje minimálně.

• Rodina E

Rodinu E tvoří matka, otec a dvě děti. Rodiče jsou sezdáni. V rodině žijí dvě děti, synové. Starší syn má 10 let a navštěvuje čtvrtou třídu základní školy. Mladší syn má 8 let a chodí do druhé třídy. Rodina žije v samostatném rodinném domě, který je postaven na zahradě rodičů otce. Kontakt s prarodiči mají synové téměř denní. Otec matky – dědeček žije ve městě vzdáleném asi 15 km a příležitostně si bere syny na víkend. Matka matky již nežije. Rozhovor byl realizován s matkou, otec byl se syny na výletě na kolech. Na výchově dětí se v rodině podílí matka i otec rovnoměrně.

• Rodina F

Rodinu F tvoří matka, otec a dvě děti. Rodiče jsou sezdáni. V rodině žijí dvě děti, synové – dvojčata. Synové mají 10 let a navštěvují čtvrtou třídu základní školy. Jeden ze synů má

diagnostikovanou poruchu ADHD. Rodina žije ve dvougeneračním domě na samostatném patře. Rodinný dům obývají také manželovi rodiče. Synové jsou s prarodiči téměř v denním kontaktu. Matka matky – babička žije ve vedlejší vesnici vzdálené cca 4 km a se syny má jen občasný kontakt. Otec matky – dědeček již nežije. Rozhovor byl realizován s otcem i matkou současně. Na výchově synů se podílejí matka i otec rovnoměrně a velmi partnersky se doplňují a respektují.

• Rodina G

Rodinu tvoří matka, otec a dvě děti. Rodiče jsou sezdáni. V rodině žijí dvě děti, synové. Starší syn má 14 let a chodí do osmé třídy základní školy. Mladší syn má 11 let a navštěvuje čtvrtou třídu základní školy. Mladší syn má diagnostikovanou poruchu pozornosti. Rodina žije ve dvougeneračním domě na samostatném patře. Rodinný dům obývají také manželovi rodiče, s nimiž jsou synové téměř v denním kontaktu. S rodiči matky, kteří žijí ve vedlejší obci vzdálené cca 12 km, mají synové občasný vztah. Rozhovor byl realizován s matkou, otec byl v práci. Výchově obou dětí se ve větší míře věnuje matka, která pracuje z domu. Otec se věnuje synům po příchodu z práce.

• Rodina H

Rodinu H tvoří matka, otec a dvě děti. Rodiče jsou momentálně již sezdáni. Dlouhou dobu žili tzv. na hromádce. V rodině žijí dvě děti. Starší dcera má 13 let a navštěvuje sedmou třídu. Mladší syn má 10 let a chodí do čtvrté třídy. Rodina žije v samostatném domě. Rodiče obou rodičů, jak matky, tak i otce žijí ve stejné vesnici. S oběma prarodiči mají děti častý kontakt. Rodiče jak matky, tak otce si berou děti poměrně častou na víkendy. Rozhovor byl realizován s matkou, otec byl v práci. Výchova obou dětí je spíše záležitostí matky, která má občasné brigády, jinak je ženou v domácnosti. Po příchodu z práce se otec věnuje výchově dětí spolu s matkou.

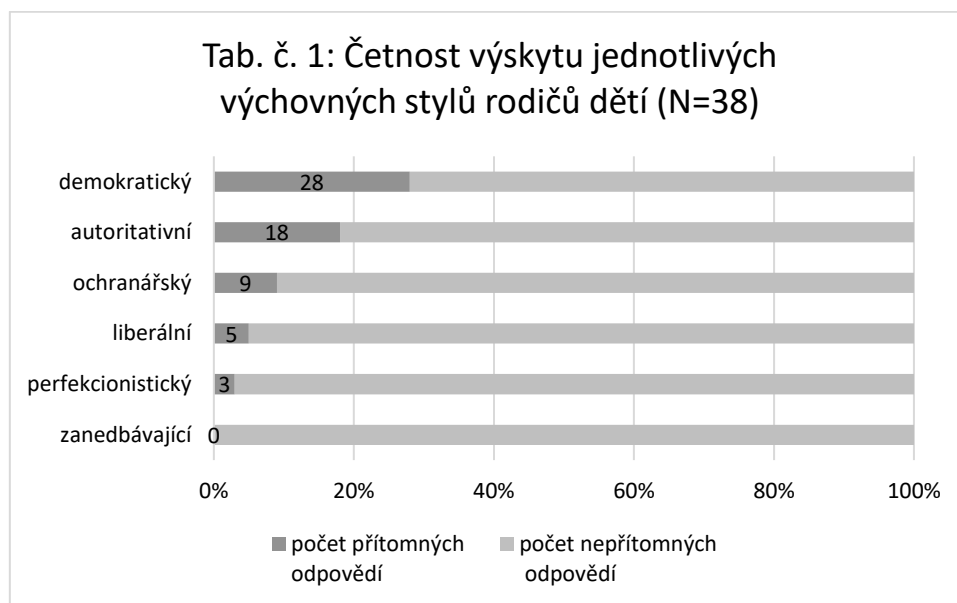
• Rodina CH

Rodinu CH tvoří matka, otec a dvě děti. Rodiče jsou sezdáni. V rodině žijí dvě děti. Starší dcera má 10 let a navštěvuje čtvrtou třídu, mladší syn má 7 let a je v předškolní třídě mateřské školy. Rodina žije v samostatném domě. Rodinný dům je umístěn na zahradě matčiných rodičů. S těmito prarodiči mají děti téměř denní kontakt. S prarodiči z otcovy strany mají děti jen příležitostný vztah, jelikož bydlí ve městě poměrně dosti vzdáleném, cca 40 km. Rodiče manžela si berou děti jen velmi výjimečně, stýkají se spíše při mimořádných návštěvách a

oslavách. Rozhovor byl realizován s matkou po příchodu z práce, otec byl v práci na odpolední směně. Na výchově obou dětí se podílejí oba rodiče společně a rovnoměrně.

8.2 Výchovné styly a kompetence rodičů

Výchovné styly a kompetence byly předmětem zjišťování v kvantitativním i kvalitativním výzkumném šetření. V rámci dotazníkového šetření odpovídalo 38 rodičů. Kombinace jednotlivých zvolených výchovných stylů a kompetencí jsou uvedeny v tabulce č. 1.



Tato kapitola se věnuje výchovným stylům a kompetencím rodičů, ale také vlivům, které mohou do jisté míry výchovné styly rodičů ovlivňovat, např. vliv prarodičů, umístění dítěte do mateřské školy, do základní školy apod. Podstatná část této kapitoly se věnuje konkrétní výchově v oslovených rodinách, je zaměřena na rozdíly ve výchově matek a otců, na hranice ve výchově, odměny, tresty a udělování ocenění ve výchově. Účastníci vybírali z uvedených možností, které jim byly nabídnuty a které odpovídaly nejčastějším výchovným stylům z hlediska dotazníkového šetření a byly pokládány se záměrem poskytnout ucelený pohled na výchovu, výchovné styly a kompetence v jednotlivých rodinách. Otázky byly dále vhodně upraveny. Na každou otázku bylo možné teoreticky získat nejvýše osmnáct odpovědí. Rozhovor byl realizován v osmi případech pouze s matkami, v jednom případě byli přítomní oba rodiče, i když matka se vyjadřovala pouze k některým otázkám a více odpovídal otec. Po zohlednění těchto skutečností bylo prakticky možné získat ke každé otázce deset odpovědí.

8.2.1 Výchovné styly matek

Matky uvedly, že v rámci výchovy uplatňují v osmi případech demokratický výchovný styl, v šesti případech uvedly, že výchovný styl demokratický kombinují s výchovným stylem

autoritativním, v jednom případě uvedla matka, že při výchově uplatňuje styl autoritativní v kombinaci s výchovným stylem perfekcionista. Matka v odpovědi uvedla toto: „*Oba probíhají většinou zároveň. Pokud po ní něco chci, musím přitvrdit, protože po dobrém to moc nejde. Většinou to vyžaduju striktně, když něco mám, nějaký požadavek a perfekcionista, že prostě mi vadí, když tam je někde ta pastelka bokem, ponožka tam na zemi jedna. Jdu po těch detailech a mám na dceru vysoké nároky.*“ (matka A) V jedné odpovědi matka uvedla, že využívá kombinace výchovného stylu demokratického a autoritativního s perfekcionista, matka uvedla: „*Upřednostňuju demokratický výchovný styl, ale když to už nejde, přecházím k autoritativnímu. Prostě trvám na tom, aby to, na čem jsme se domluvili, aby to bylo. Z mé povahy vyplývá ten perfekcionismus, někdy vyžaduju až moc perfektní provedení úkolu. Nemáš hotové úkoly, nemáš počítač, prostě tak to je.*“ (matka G) V jednom případě matka zmínila, že kombinuje demokratický a autoritativní výchovný styl s výchovným stylem ochránářským. Sama zmínila: „*Snažím se mít nějakou autoritu a snažím se být s nimi i kamarád. Většinou uplatňuji demokratickou výchovu, ale když je něco špatně, musím být přísnější. Ochranářský vnímám tak, že se svých dětí zastanu, když je potřeba. Když se něco děje, stojím za dítětem, aby věděl, že se na nás může spolehnout, že v nás má tu oporu.*“ (matka H)

Ve zmíněných šesti případech, kdy matky uvedly, že ve výchově uplatňují kombinaci demokratického a autoritativního výchovného stylu objasnily všechny matky naprosto shodně, že pokud je vše v pořádku, děti jsou hodné a nejsou žádné problémy s chováním, upřednostňují výchovu demokratickou, ovšem v případě, když se objeví problém, děti neposlouchají a nastane problém s chováním, přechází automaticky k využívání autoritativního výchovného stylu.

Z uvedených údajů vyplývá, že matky jsou spíše demokratičtější, přátelštější a pokud nastane problém s chováním dětí, přecházejí na autoritativní, přísnější styl výchovy. Jsou si vědomy toho, že ve většině případů mají menší autoritu než otcové. Příčinu spatřují v tom, že s dětmi tráví mnohem více času než otcové.

8.2.2 Výchovné styly otců

V pěti případech matky a v jednom případě otec uvedli, že otcové jsou ve výchově přísnější než matky a mají větší autoritu. Ve třech případech matky uvedly, že otcové jsou mírnější, děti více rozmazlují, ale když si poté neví s dětmi rady, jsou silně autoritativní. Matka uvádí: „*Ten hodně rozmazluje. Když už ale toho má i on dost a oni neposlechnou, tak pak už zařve, a to všichni lítaj. Potom je silně autoritativní.*“ (matka D) Podobnou odpověď poskytla i jiná matka: „*Někdy je až moc mírný, někdy jí něco dovolí, aniž já bych si řekla, kde na to přišel, ne že by*

se zeptal třeba, takže někdy má takové výkyvy. Někdy to zase přežene, řve až moc, že se zase rozčílí více. Autoritativní je určitě.“ (matka A)

Na otázku, zda se ve výchově matka s otcem shodnou, uvedly tři matky, že se neshodnou: *„Že bysme byli ve výchově za jedno, to fakt nemáme.*“ (matka B) Jiná odpověď zněla: *„Já jsem ta, která ty hranice stanovuje a drží, taťka spíš povoluje. Když to ale povolí už hodně, zvýší hlas a má daleko větší autoritu. Já to pak zase musím přitáhnout.*“ (matka G)

Z výše uvedených odpovědí je patrné, že otcové jsou ve většině rodin přísnější a mají větší autoritu než matky. Pokud jsou otcové mírnější než matky, v okamžiku neuposlechnutí dětí reagují nepřiměřeně a jsou silně autoritativní. Otcové jsou si vědomi, že tráví s dětmi mnohem méně času než matky a mají s dětmi daleko menší trpělivost.

8.2.3 Rozdíly ve výchově matek a otců

V této části výzkumného šetření bylo zjišťováno, co matky a v jednom případě otec považují za rozdíl ve výchovném působení matky a otce. V pěti případech matky shodně uvedly, že jsou přátelštější, liberálnější a tolerantnější ve výchově než otcové: *„Já jsem víc ta liberální a táta je víc ten přísněj. Kluci jsou na to zvyklí. Klasicky, mamka povolí, taťka zakáže. Snažíme se to samozřejmě nedělat.*“ (matka B) nebo: *„Otec je přísnější, více se o dcerku bojí a drží ji více zkrátka. Já bych ji více dovolila.*“ (matka C) Ve třech případech jsou si matky vědomy toho, že jsou mnohem přísnější než otec. Jak uvádí matka D: *„Syn byl druhé dítě a vytoužený kluk, miláček od taťky – taťka mu všechno dovolí a pak se diví.*“ Podobně na tomto místě odpovídala také matka A: *„Já jsem striktní, přísná a o výchově přemýšlím, otec až tak nepřemýšlí, ve výchově má výkyvy, je moc hodný a mírný a pak to zase přežene.*“ Jediným odlišením v této části výzkumného šetření byla odpověď otce, který jako jediný uvedl: *„Ve výchově se podporujeme, jsme za jedno. V konkrétních případech, kdy máme na věci jiný názor, tak se my dva domluvíme a před klukama vystupujeme společně. Oba se ve výchově tolerujeme.*“ (otec F)

Z výše uvedených údajů vyplývá, že výchovný styl matek a otců je rozdílný. Ve většině případů příčinu spatřují matky v čase, který tráví se svými dětmi, a uvádějí také nižší míru trpělivosti otců ve výchově. Dokonalá souhra a shoda obou rodičů ve výchově byla zaznamenána v jedné z rodin.

8.2.4 Vliv prarodičů na výchovu dítěte

Jak je již uvedeno výše, z devíti rodin, které se zúčastnily výzkumného šetření, pět rodin bydlí samo bez prarodičů a čtyři obývají dvojgenerační dům s prarodiči. Rodiče se v této části

vyjadřovali k tomu, jak prarodiče jejich výchovu respektují či nerespektují, zda děti rozmazlují a jak se k dětem chovají, když jsou děti u nich (na občasné přespání, na společných výletech apod).

Matky všech pěti rodin, které bydlí sami, uvedly, že prarodiče jejich výchovu respektují a nemají s jejich výchovou problém: „*Oni od malička respektují naši výchovu. Nemají s naší výchovou problém. Moji rodiče úplně v pohodě. Vše jsme si vyjasnili hned na začátku, když se děti narodily.*“ (matka H) Matka B uvádí: „*Moje mamka (matka matky) je na holky strašně hodná, někdy až moc, ale já jsem strašně ráda, že si je bere. Nic jí neříkám, ale někdy se až úplně směju a říkám „Ježíš, mami, nemusíš jim všechno dovolit.“. Manželova mamka se snaží dodržovat, ale taky je babička a já to chápu.*“. Podobně se vyjádřila k rozmazlování dětí prarodiči také matka A: „*No, babička vyžaduje, aby ji poslouchala v těch základních věcech, ale rozmazlují ji více, hlavně jako v tom jídle. Taky nemusí dodržovat ty základní pravidla, třeba jako v kolik jde spát.*“

Ze čtyř rodin, které společně obývají dvougenerační dům s prarodiči a děti mají téměř denní kontakt s prarodiči, zmínili dva účastníci, že prarodiče jejich výchovu respektují a tolerují. Otec F hodnotí tento vliv prarodičů velmi pozitivně: „*Prarodiče nás respektují. Do výchovy se nám nepletou.*“ Matka D přímo uvedla, že zpočátku to tak nebylo: „*Chvilu to nedělala, ale my jsme si to vyjasnili. Ona jim třeba nakoupí nějaké věci, proč by nenakoupila, ale vždycky první poslouchej mamku a když mamka dovolí, pak můžeš.*“

Výrazně negativní odpovědi zmínily dvě matky. V obou případech se jedná o rodiny bydlící ve dvougeneračním domě spolu s prarodiči. Obě tyto matky uvedly téměř souhlasně, že s prarodiči mají velký problém, že jejich výchovu nerespektují a prarodiče negativně zasahují do výchovy. Pro celkový kontext jsou ponechány citace v celém rozsahu: „*Babička s dědou holkám dopřejou více, naši výchovu nerespektují a nás moc neuznávají jako rodiče, pořád nás berou jako děti, myslím tady v tom soužití. Někdy jsou hnusní i na holky a mají vůči nim takové vydíravé (holky se třeba nestaví dolů za nimi dva dny, no a třeba babka přijde a řekne jim: „Vy se tady za mnou ani nestavíte, vy byste mě tady klidně nechali umřít.“) a blbé řeči (když dcera jí něco zdravého, tak ji děda řekne: „Co to jíš za sračky.“), což je nepříjemné a holky neví, jak se mají v takové situaci zachovat. Mi to přijde takové hnusné.*“ (matka C) V podobném duchu se vyjádřila také matka G: „*S prarodičema je to horší. Oni vůbec nerespektují naši výchovu. No, tak jako prarodiče jsou od toho, aby rozmazlovali, to jo, ale napětí je tady dost. Nejsou takoví babička s dědou, jak by měli být, když to tak řeknu. Děda k nim nemá vztah, že by si s nima hrál nebo tak. On je spíš jako poučuje, využívá a tak.*“ Obě matky rovněž shodně

odpověděly, že s prarodiči, se kterými nebydlí, je situace úplně opačná a vliv těchto prarodičů na výchovu dětí je pozitivní: „*Druzí prarodiče, moje mamka – to je oblíbená babička, ta se jim věnuje. Když byli malí, tak sem tam pohlídali. Babička tady nerespektuje naši výchovu a naše pravidla nedodrží. Ona má na to jiný názor a řeší si to po svém. Druhá babička jo, ta to respektuje. Tady ne.*“ (matka G)

Z výše uvedených údajů je zřejmé, že ve většině případů mají prarodiče na výchovu dětí kladný vliv, rodiče ve výchově podporují, tolerují a respektují bez ohledu na skutečnost, zda s nově založenou rodinou bydlí či nikoli. Otázka společného bydlení zde nehraje roli. Zcela negativní vztah byl zaznamenán ve dvou případech. V obou případech jde o rodinou situaci, kdy rodina s prarodiči obývá dvougenerační dům a v obou případech se jedná o manželovy rodiče, ale ani jedna z matek neuvedla přímo, že by tato skutečnost hrála roli.

8.2.5 Zařazení dítěte do MŠ/ZŠ a vliv na výchovu

Výzkumné šetření v této části bylo zaměřeno na změnu výchovných stylů a přístupů v souvislosti se zařazením dítěte do školky, případně do školy. Účastníci poskytovali odpověď na to, zda zařazení dítěte do školky či do školy znamenalo změnu výchovných stylů a přístupů. V této části kvalitativního výzkumného šetření byla rodičům položena doplňková otázka týkající se problému s chováním v mateřské škole či základní škole.

V pěti případech matky uvedly, že v souvislosti s umístěním dítěte do školky a školy nemuseli měnit v oblasti výchovy vůbec nic. Rodiče zmínili, že v souvislosti se školkou řešili zejm. adaptaci dítěte na školku a pracovali s dítětem na tom, proč do školky musí chodit a proč nemůže být s maminkou doma. Pro reálný náhled jsou dále uvedeny konkrétní citace: „*V souvislosti se školkou jsme nemuseli nic upravovat, výchova byla pořád stejná. I teď ve škole je výchova stále stejná, spíše jen reagujeme na to, co se konkrétně stalo – domluva, vysvětlit, proč se to děje tak a tak, ale nic zásadního jsme ve výchově nemuseli měnit.*“ (matka H) nebo další výpověď matky E: „*Co se výchovy týká, nic jsme neměnili, ve školce ani ve škole, furt jedeme stejně, bez rozdílu. ... (jméno syna) měl strašně dlouhou adaptaci, fakt 2,5 měsíce.*“ Podrobnější výpověď poskytla matka B: „*Zařazení do školky nemělo vliv na výchovu, řešili jsme spíš to, že tam vůbec nechtěla chodit. Narodila se ... (druhá dcera) v červnu a ona v září měla jít do školky a nechtěla tam vůbec. V té době byla hodně na mě fixována, celou školku vždycky ten den ráno proplakala. Nástup do školy super. Žádná změna nenastala, já to tak dělám pořád.*“

Ve dvou případech matky zmínily, že v souvislosti se školkou bylo vše v pořádku a nic ve výchově upravovat nemuseli. Nicméně uvedly dále, že výchovu bylo nutné poupravit

v souvislosti se školou, neboť tam se již objevily první problémy v chování. Problémům v chování se budeme věnovat déle. Doplňkovou otázkou k této části výzkumného šetření bylo to, zda se objevily problémy v chování dětí ve školce, případně ve škole. Matka A uvedla, že ve školce nebyly žádné problémy v chování a ve výchově nic měnit nemusela. Stejná situace byla také v první třídě, ovšem ve třídě druhé, po změně třídního učitele, bylo potřeba změnit výchovný přístup a výchovu upravit. Matka A se o této záležitosti otevřeně vyjádřila: „Konkrétně ve školce, nedá se říct, že by tam byla změna ve výchově. První třída v pohodě, tam jsme neřešili vůbec nic, to měla perfektní paní učitelku, problém nastal od druhé třídy u současné paní učitelky. V té druhé třídě se to pak rozjelo úplně šíleně, to domů přinášela, že ... no tam výchova byla šílená, mohli si dovolit cokoli a domů přicházela strašně rozežraná a začly takové zákazy, takové striktní zákazy a vyhrůžky. Ted' když už je starší, se snažím apelovat a její zdravý rozum.“ Podobně popsala situaci také matka C. Velmi výstižně hovořila o tom, že ve školce bylo vše v pořádku a změnu v chování zaznamenali právě od druhé třídy základní školy: „Při nástupu do školky bylo vše v pohodě. Nic jsme neřešili. Problém nastal později, od druhé třídy. To vím, že ve škole se chová jinak než doma. Tam přebírá ty moresy té třídy a domů chodí rozjetá a drzá.“

Odpovědi matky D a otce F byly značně odlišné od výše zmíněných. Oba účastníci uvedli, že s dětmi měli problémy v chování již od školky. Zmínili, že již od školky museli neustále řešit stížnosti na chování svých dětí, a to nejen ze strany učitelů, ale i rodičů spolužáků. Ve škole tomu bylo naprosto stejně. Oba rodiče zmínili, že chování dětí z obou rodin je s přibývajícím věkem horší. Otec F poskytl velmi otevřenou odpověď, kterou cituji v plném rozsahu: „S ... (jméno syna) byly problémy už od školky, byl živější – jak se dneska říká ADHD. A ve školce byl živější, tak jsme s ním jezdili různě po vyšetřeních (psycholog, psychiatr). Podněty nám dávala školka. ... (jméno syna) měl víc přísnější režim než ... (jméno druhého syna), který je klidnější. Je to horší a horší, více zaškvaňuje. Ale to je úhel pohledu, den ode dne. Někdy je fakt hodný, pomáhá, a pak najednou začne a zaškvaňuje. Vždycky mu říkáme, že první má uvažovat, než něco udělá, ale on bohužel neuvažuje a jedná víc impulsivně, než by měl. Už ve školce jsme řešili stížnosti na chování. Nechtěl spolupracovat, záměrně kazil práci i ostatním dětem. Strašně se předvádí, šaškuje a je rád středem pozornosti. Potíže přetrvávají od školky až do teďka. I ve škole se stále předvádí, nadměrně vyrušuje a šaškuje. Děti se tomu nejprve smály, ale teď už jim to vadí. Už je to ruší a hodně si na ... (jméno syna) stěžují. My mu to pořád opakujeme, ale on si prostě nedá říct. A je to pořád dokola. Ted' chodí děcka ven a ty děti ho mezi sebou nechcou, on pak doma brečí. No, už aby to přešlo. Často jsem paní

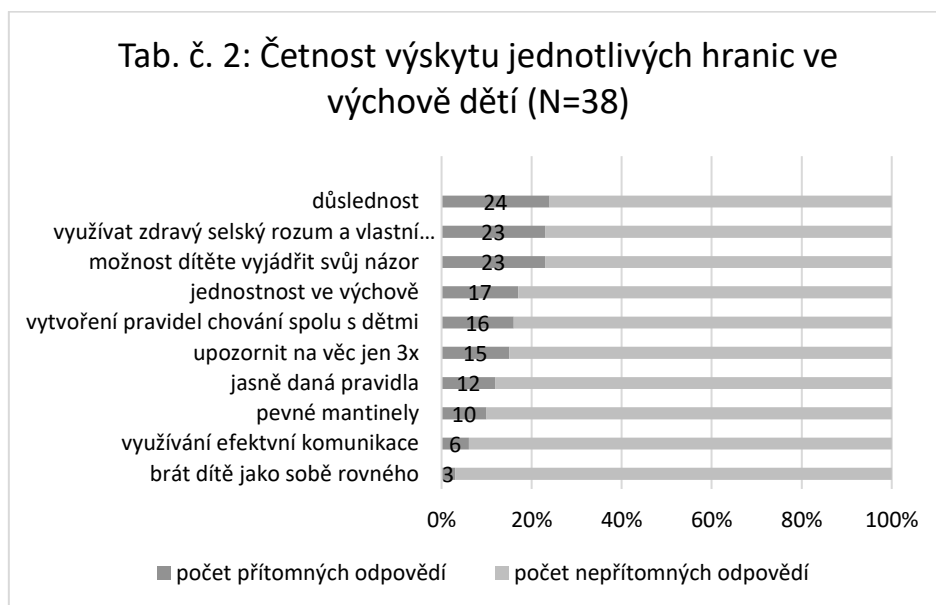
učitelkou kontaktování, že se ... (jméno syna) chová nevhodně. “ Podobné sdělení uvedla matka D: „Když si paní učitelky ve školce stěžovaly, tak jsem mu jasně vysvětlila, že takhle teda ne. Když třeba něco, tak byl trest. Jo, s ... (jméno syna) byly problémy už do mala. Otec mu vše dovolil, on to je jeho miláček – kluk. Ve školce jsme pořád něco museli řešit a ve škole taky. Výchovné problémy jsme řešili už od školky, to už tam byly ty ... (jméno syna) bloky. A když se bloknul, pak nechtěl vůbec spolupracovat. No, a ve škole, to je pořád něco. Paní učitelka je moc hodná, já jsem daleko přísnější než ona. “

Tři matky uvedly, že s chováním dětí ve školce ani ve škole neměly zatím žádný problém a chování svých dětí považují za bezproblémové: „Ani ve škole naštěstí nic zásadního neřešíme, že by nosil poznámky to ne.“ (matka H) „Ve školce jsme vůbec nikdy nic neřešili, mi tam nikdo nikdy nic neřekl, max., že ho někdo více bouchl, kousl a tak.“ (matka E) a podobná odpověď matky CH: „Žádné problémy s chováním neřešíme. Paní učitelka si ji chválí.“ Tři matky téměř shodně uvádí, že s chováním dětí ve škole jsou drobné problémy, spočívající spíše v tom, že děti jsou drzé a musí mít poslední slovo, nicméně hovoří o tom, že se situace zlepšuje a nikdy ji nebylo potřeba nijak řešit: „Občas donesla ... (jméno dcery) poznámku, že je drzá.“ Dvě matky a jeden otec na tomto místě uvedli, že s chováním svých dětí mají problémy už od školky. Tyto problémy se stupňují a zhoršují a přetrvávají dodnes. Pro konkrétní představu uvádím odpověď matky G: „Výchovné problémy začaly až se školou, bych řekla, tak od té druhé třídy se změnou třídního učitele. Roli sehrál asi už i věk a začaly se objevovat problémy s autoritou, ale to je asi hodně i o přístupu učitele. S některýma učitelama to bylo bez problémů a s některýma problém. Šlo o to, jak oni si získali jeho pozornost. Další věc, předměty, které ho bavily, tam pozornost udržel bez problému a předměty, které ho nebavily, tak tam byl problém – vyrušoval, zlobil, protože ho to nebavilo. U ... (jméno syna) nejvíce řešíme, když se právě nudí, pak nedává pozor a vyrušuje. Vstane a jde se napít, což by si neměl dovolit, ale udělá to. Agresivně se nechová. Spíš je problém s tím, že řekne učitelce, já to dělat nebudu, mi se nechce a nedělá to. Ona ho nepřesvědčí a nedonutí.“

V oblasti vlivu mateřské školy a základní školy je patrné, že ve většině případů nebylo nutné při zařazení dítěte do školky a školy výchovu upravovat ani měnit. Z výpovědí rodičů je možné zaznamenat, že ve většině případů u dětí v předškolním věku neřešili problémy s chováním. Podle vyjádření matek začaly být patrné drobné problémy s chováním od druhé třídy základní školy po změně třídního učitele, zde konkrétně učitelky. Rodiče tří dětí velmi otevřeně hovoří o problémech s chováním svých dětí již od školky a uvádí, že problémové chování přetrvává dodnes.

8.2.6 Hranice ve výchově

Tato část výzkumného šetření je zaměřena na oblast stanovování hranic ve výchově. Hranice ve výchově byly sledovány rovněž v rámci dotazníkové části výzkumu, kdy rodiče poskytli 37 odpovědí, které zachycují, jaké hranice rodiče ve výchově svých dětí nastavují. Hranice ve výchově jsou blíže zachyceny v tabulce č. 2.



V rámci dotazníkového šetření byly zaznamenány 3 odpovědi respondentů, kteří uvedli, že hranice ve výchově nenastavují. Tito respondenti uvedli, že při výchově neuplatňují žádné hranice. Rodiče zmínili, že svým dětem neříkají nikdy, co mají dělat. Dále uvedli, že pokud něco po dětech chtějí, řeknou jim to a zopakují klidně i 100x, že rodiče udělají za děti vše sami a že jim vůbec nevadí, když dítě stanovený úkol nesplní.

V rámci rozhovorů všichni účastníci uvedli, že hranice ve výchově mají nastavené. Otázky byly zaměřeny konkrétně. Ve všech devíti případech uvedli účastníci, že nejdůležitější hranicí, kterou mají nastavenou, je důslednost. Důslednost považují všichni rodiče jako velmi důležitou. Zároveň čtyři matky uvedly, že v této dovednosti nejsou dostatečně silné a mohly by ji každopádně více posílit: „*Chtěla bych víc té důslednosti, nemám na to někdy sílu a pak jim podvolím, ale snažím se, abych byla důsledná a snažím se věci řešit domluvou. Někdy hučí několik dní a pak povolím, ale většinou se snažím být důsledná.*“ (matka B) „*Dodržování tohoto by mohlo být lepší. Já se snažím, ale když je toho moc, pak mi ujedou nervy.*“ (matka D) nebo jak uvedla matka H: „*U mě by určitě mohla být lepší ta důslednost, tam bych to mohla vylepšit. Určitě mi chybí být důslednější, někdy se nechám dětmi ukecat.*“ Naopak jako velmi silnou dovednost vnímají důslednost tři matky: „*Já jsem spíše důsledná, to se mi daří.*“ (matka C)

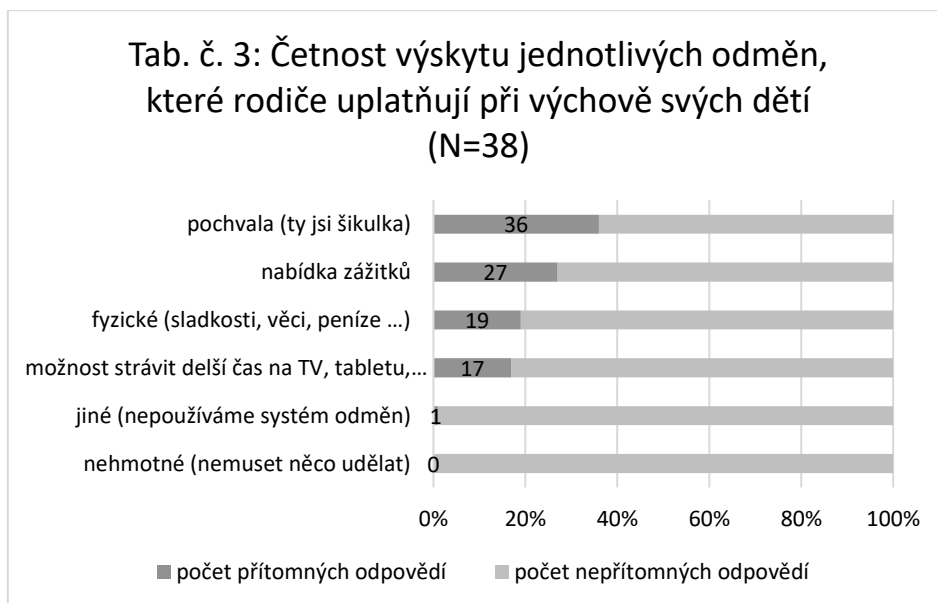
Otec F uvedl, že nedokáže míru dovednosti hodnotit, že vše je velmi závislé na chování syna a na konkrétních situacích: „*Vše se nám daří, když věci jakž takž jdou, když člověk má chuť a čas. Ale někdy se stane, že člověk nemá čas, ... (jméno syna) je ten den horší a pak je vše náročnější. Někdy jsme už z toho hodně unavení a nemáme s manželkou ani chuť to řešit.*“

Ve třech případech rodiče uvedli, že pro jejich výchovu jsou velmi důležitá jasně daná pravidla. Čtyřikrát zmínily matky, že pravidla chování nastavují společně se svými dětmi: „*Holky jsou už velké, fakt se s nimi dá domluvit, už sami přijdou s nápadem, jak by se to dalo dělat.*“ (matka B) Pro sedm rodičů z devíti je velmi důležité, že děti mají možnost vyjádřit svůj názor. Ve většině případů zmínily právě matky, že to považují za demokratickou a zodpovědnou výchovu: „*Děti mohou vyjádřit svůj názor, ale je s tím spojeno také využívání zdravého selského rozumu – pak se o tom pobavíme a hledáme kompromis.*“ (matka H) Pět účastníků uvedlo, že se ve výchově využívají zdravý selský rozum a vlastní intuici. Matky shodně zmínily, že cítí naprosto přirozené jednat podle svého vlastního rozumu. Čtyři rodiče uvedli, že ve výchově svých dětí využívají pravidlo upozornění na věc jen 3x. Matka C toto považuje za standart: „*Počítání do tří, to je standart.*“ Protikladem k tomuto poskytla vyjádření matka E, která si posteskla, že s přibývajícím věkem toto u synů již neplatí: „*To se dařilo, když byli malí.*“ Ve třech případech označili účastníci nastavení pevných mantinelů, nicméně ihned reagovala matka E: „*Mantinely taky, ale existují různé výhybky. Hodně to záleží na hodně věcech, kombinace hvězd, přepracování, únava, bolest hlavy.*“ Zajímavé bylo vyjádření rodičů k jednotnosti ve výchově, kdy byly zaznamenány protichůdné postoje. Pouze jeden rodič uvedl, že jednotnost ve výchově dodržují a že se jim daří. V pěti případech toto považují účastníci naopak jako dovednost, kterou by chtěli, ale vůbec se jim nedaří. Pro náhled do konkrétní reality uvádím všechny citace matek: „*Jednost ve výchově, to fakt nemáme.*“ (matka B) „*Snažíme se, ale moc se nám to nedaří.*“ (matka G) „*Většinou, snažíme se, ale nejde to pořád. Mohlo by to být daleko lepší. Někdy se vůbec neshodneme.*“ (matka A) „*No, to ne, to u nás neplatí. Bohužel*“ (matka E) a téměř shodně uvedla matka CH: „*Snažíme se s manželem být za jedno, ale někdy se prostě stane, že na věc máme jiný názor a neshodneme se.*“ Ve dvou případech hovořily matky o komunikaci, ovšem v obou případech vynechaly přídavné jméno „efektivní“: „*Komunikace, jako my se spolu hodně bavíme, já si k nim sednu a pobavíme se o tom, že jako se musí hlavně slušně odpovídat, nemůžou být drzé ani hubaté.*“ (matka C) a podobně se vyjádřila také matka H: „*Ne, efektivní, to nevím, co znamená, ale vnímám to, že komunikace je u nás hodně důležitá, dětem vysvětlujeme, proč to tak musí být, že jim to neděláme schválně, že vše má nějaký svůj důvod.*“

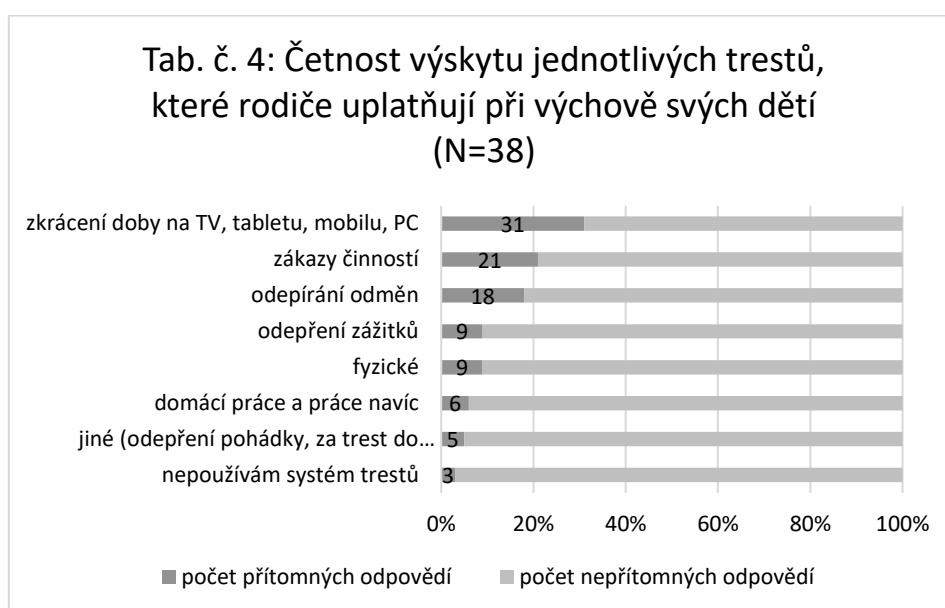
O hranicích ve výchově hovořili účastníci velmi otevřeně. Ve všech devíti rodinách jsou hranice nastaveny a jsou sestaveny v různých kombinacích, nejčastěji se jedná o důslednost, jasně daná pravidla, možnost dítěte vyjádřit svůj názor, využívání zdravého selského rozumu a vlastní intuice. Již v menším zastoupení bylo zmíněno upozornění na věc třikrát a nastavení pevných mantinelů. Poměrně velkou pozornost věnovali účastníci jednotnosti ve výchově, kterou ve většině případů zmínili jako dovednost, která v jejich rodinách nefunguje, ale kterou považují ve výchově za velmi užitečnou a chtěli by ji v maximálně možné míře posílit, stejně jako důslednost. Rodiče si velmi přesně uvědomovali své nedostatky, slabé stránky a také prostor pro případné zlepšení. Všichni z oslovených rodičů naprosto shodně odmítli výchovu bez hranic.

8.2.7 Odměny a tresty ve výchově

Oblast odměn a trestů byla předmětem zkoumání v kvalitativní i kvantitativní části výzkumu. V dotazníkovém šetření bylo získáno 38 odpovědí, které zachycují kombinace jednotlivých uplatňovaných odměn a trestů ve výchově. Četností výskytu jednotlivých odměn se věnuje tabulka č. 3.



Analogicky tabulka č. 4 zachycuje četnost výskytu jednotlivých trestů.



K získání náhledu na oblast odměn a trestů ve výchově byla rodičům položena otázka, jaké odměny a tresty ve výchově svých dětí používají. Přestože se jedná o záležitosti odměn v souvislosti s dobrým chováním a analogicky o záležitosti trestů s ohledem na problémové chování, byly odměny a tresty řešeny jako dvě samostatné otázky. Otázky byly zaměřeny na konkrétní odměny a konkrétní tresty. K získání přehledu o jednotlivých kategoriích odměn a trestů byly rodičům nabídnuty možnosti, z nichž vybírali ty, které uplatňují ve výchově svých dětí.

Varianta fyzických odměn, pochvaly a nabídky zážitku se objevila v odpovědích tří matek. V rámci vyjádření rodičů bylo zaznamenáno rozdílné vnímání fyzických odměn a jejich užívání s ohledem na věk. Pokud rodiče vnímají jako fyzickou odměnu sladkosti, uplatňují je při výchově od nejmenšího věku: „*Od nejmladšího věku sladkosti a malé dárečky (Kinder vajíčko).*“ matka (B) V situaci, kdy fyzickou odměnu spojují s penězi, uplatňují ji ve výchově až mnohem později s ohledem na věk dítěte: „*Sladkosti ne, později jsme jim začali dávat peníze za odměnu, ať se učí i hospodařit s penězi.*“ (matka G) Jakou odměnu poskytují rodiče svým dětem jako nabídku zážitku, zmínili rodiče: „*Na výlety jezdíme pořád, to už není úplně vzácné, pro ... (jméno dcery) nyní by to bylo jet do nákupního centra, je ve věku, kdy řeší už to oblečení.*“ (matka B) nebo vyjádření matky A: „*Jako odměnu ji stáhnu nějakou pohádku.*“ a matka D uvedla: „*Že bysme jeli na bazén třeba.*“ Analogicky všechny matky shodně uvedly, že v oblasti trestů to funguje úplně stejně. Když je potřeba potrestat, odměnu neposkytnou nebo odeberou. V tomto se shodli všichni účastníci. Pro názornost situace příkládám vyjádření matky

D: „*Když se chová pěkně a s něčím mi pomůže, dostane třeba něco sladkého. Jinak když mi nepomáhá, nedostane nic.*“

Tři účastníci uvedli, že jako odměnu a analogicky jako trest umožňují dětem strávit delší čas na počítači nebo na mobilu: „*Momentálně nejvyšší odměna, ale i trest je mobil. Předtím to bylo kolo, koloběžka. Sladkosti jsme jako odměny nepoužívali. Když byli mladší, dostali třeba playstation a mohli hodinku hrát, jako trest naopak nemohli.*“ (otec F) Podobné vyjádření poskytla také matka G: „*Po splnění povinností, můžou na hrát na počítači. Pokud nesplní, nemůžou. Počítač je tedy odměna i trest.*“ A zcela shodně reagovala také další matka: „*No teď je to, že oni chtěou jako ten počítač a mobil.*“ (matka D) Rodiče nezmínili nic jiného, co by jako odměny použili.

Zajímavé bylo vyjádření tří účastníků, kteří zcela shodně uvedli, že systém odměn ve své výchově neuplatňují vůbec. Pro reálnou představu přikládám citace všech účastníků v původním rozsahu: „*Jako odměnu spíš od mala беру obejmutí, vyjádření té lásky spíš vnitřní. Fungujeme i bez odměn.*“ (matka C) Jiné sdělení k systému bez odměn: „*Hmm, no víte co, co je na tom největší problém, že my vůbec nemáme systém odměn. My nedáváme penízky jako kapesné a nemáme sladkosti. Nikdy jsme neměli zavedené, že jestli uklidiš pokoj, dostaneš. Nebo naopak, pokud neuklidiš pokoj, dostaneš...jasně, pokud neuklidiš pokoj, nebude telka.*“ (matka B) a podobně se vyjádřila další matka CH: „*Výchovu máme nastavenou bez odměn, děti nejsou zvyklé, že když něco udělají, něco dostanou.*“ Z uvedených odpovědí je patrné, že ve všech třech rodinách je zachován systém trestů.

K doplňkové otázce, jak se vyvíjel systém odměn v jejich výchově s ohledem na věk dětí, uvedli shodně pořadí odměn dva respondenti: od nejmenšího věku sladkosti, později nabídka zážitku, nejčastěji jet na výlet a nyní by to byl už jen mobil: „*Nejdříve to byly sladkosti, že. Pak to bylo, že jsme jeli na bazén třeba no a teď je to, že oni chtěou jako ten počítač a mobil.*“ (matka D) nebo podobné konstatování vývoje bylo zaznamenáno matkou B: „*Od nejmladšího věku sladkosti a malé dárečky (Kinder vajíčko), nyní je to tak, že na výlety jezdíme pořád, to už není úplně vzácné, pro ... (jméno dcery) nyní by to bylo jet do nákupního centra, je věku, kdy řeší to oblečení.*“ Ve dvou případech se objevilo odlišné pořadí fyzických odměn a rodiče je časově zařadili až do současnosti, jelikož se v jejich případě nejedná o sladkosti, ale peníze: „*Odměna byla, že pojedeme na výlet a teďka už je odměnou kapesné. Manžel jim dává kapesné za to, co za celý týden udělají, jak si plní povinnosti.*“ (matka H) a velmi podobně sdělila také matka G: „*Od nejmenšího věku bylo, že můžou na pohádku večer, později jsme jim začali dávat peníze za odměnu, ať se učí i hospodařit s penězi a teď už jedině PC a mobil.*“

Co se týká trestů, jako nejčastější možnosti trestů uvedli účastníci tresty fyzické a zákazy činností. Tuto variantu zmínilo pět účastníků. V souvislosti s tresty fyzickými všichni shodně uvedli, že je uplatňovali v nejmladším věku a nyní je již téměř nepoužívají: „*V tom nejmladší věku bylo i po rukách, po zadku.*“ (matka E) nebo „*Pokud už nic nepomohlo, tak dostal i zadku.*“ (matka G). Ostatní výpovědi byly v obdobném duchu, odlišná výpověď byla od otce F, který uvedl, že fyzické tresty používají stále: „*... (jméno syna) i často dostal a dostane i dnes. Když už toho je dost a pohár přeteče, dostane i teď. Bití se bojí, nechce, ale bohužel, aby si to uvědomil, není jiná cesta. Výprask dostane a pořádný.*“ Zákazy činností rodiče spojují se zákazem dívat se na televizi. Maminka G uvedla v souvislosti se zákazem činností: „*Za trest musel do pokoje a trestem bylo i to, že jsem se s nebavila a přestala jsem si ho všímat. Musel si přestat hrát a být pokoji, dokud se neuklidní.*“ Pět účastníků uvedlo, že jako trest používají zkrácení doby na mobilu a počítači, případně že mobil odeberou dětem na nějaký čas úplně: „*To okamžitě odebíráám mobil na nějaký čas.*“ (matka H) nebo „*Po splnění povinností, můžou na počítač. Pokud nesplní povinnosti, nemůžou. Počítač je tedy odměna i trest.*“ (matka G) Zcela výjimečně sdělili účastníci, že jako trest používají odepření zážitku (jen ve dvou případech) a ve dvou případech maminky uvedly, že používají jako trest domácí práce a práce navíc.

K doplňkové otázce, jak se vyvíjel systém trestů ve výchově s ohledem na věk dětí, uvedli rodiče, že od nejmenšího věku to byly tresty fyzické, poté ve věku pozdějším zákazy činností nebo odepírání odměn a nyní téměř souhlasně uvedli, že trestem je odebrání mobilu: „*Když byl malý, tak dostal po zadku, později musel něco dělat, i teďka to jsou domácí práce. Tak teď je to spíš o tom, že mu zabavím něco, mobil a tak.*“ (matka D) nebo podobné sdělení matky A: „*Od nejmenšího věku jsem ... (jméno dcery) plácla po ruce, nebo i zadku. Prostě dostala. Pak jsem jí začala dávat domácí práce navíc jako trest a teď už to řeším jen mobilem. Prostě ten nesmí na mobil.*“ A pro názornost uvádím výpověď podobného znění: „*Když už nic nepomohlo, prostě dostal. Od mala, když bylo potřeba. Pak musel za trest i do pokoje a nesměl si hrát, ani večer na pohádku, no a teď už je trestem jen počítač.*“ (matka G)

Z výše uvedeného je možné si povšimnout, že i přesto, že v rodině není nastaven systém odměn, existuje v rodině systém trestů. Velmi často rodiče zmiňovali, že konkrétní dvě věci jsou v antagonistickém postavení. Pokud upevňují dobré chování – jedná se o odměny. Naopak pokud trestají chování nevhodné – jedná se o tresty. Nejčastějšími odměnami jsou odměny fyzické, nabídka zážitku a možnost strávit delší čas na mobilu nebo počítači. Jako tresty rodiče nejčastěji používají fyzické tresty, zákaz činnosti nebo domácí práce navíc a odebrání mobilu

nebo výrazné omezení doby strávené na počítači či mobilu. Žádné jiné odměny ani tresty rodiče nezmínili.

8.2.9 Ocenění ve výchově

V dotazníkovém šetření byla otázka týkající se ocenění ve výchově koncipována jako otevřená. Získáno bylo 30 pozitivních odpovědí. Zbýlých 8 rodičů uvedlo, že ocenění ve výchově nevyužívají. Pozitivní odpovědi byly téměř shodné, kdy rodiče uváděli, že ocenění používají a vnímají je pozitivně jako prostředek motivace, podpory, rady, povzbuzení a pomoci.

Další kategorií, která byla zkoumána v rámci rozhovoru, bylo ocenění ve výchově. Ocenění je vnímáno jako nemateriální a je vyjádřeno slovně. Příkladem ocenění ve výchově může být pochvala, povzbuzení, motivace apod. Všech devět účastníků v souvislosti s odměnami zmínilo, že ocenění při výchově svých dětí používají. Dokonce i matky, které zmínily, že systém odměn ve výchově neuplatňují, uvedly, že ocenění při výchově používají. Všech devět účastníků shodně zmínilo, že ocenění vnímají pozitivně. Pro představu přikládám citace, ze kterých je patrné, jak rodiče ocenění ve výchově vnímají: „*Ocenění jsou užitečná, dítě potřebuje vhodně namotivovat, dostat pohlázení, slyšet, že se mu něco povedlo.*“ (matka A) „*Používám a vnímám je velmi pozitivně, chválím hodně, je to motivační.*“ (matka B) „*Používám pochvalu. Pak to dělají radši.*“ (matka D) podobně se k vyjádřil otec F: „*Ocenění používáme docela často. Pochvaly používáme často, na kluky to dobře působí.*“ V osmi případech rodiče uvedli, že používají téměř typickou frázi: „*Ty jsi šikulka.*“. Pouze v jednom případě matka zmínila, že když dětem uděluje pochvalu, popisně jim sdělí, za co je chválí. Rovněž uvedla, že je pro ni důležité říct dětem, co vykonaná pomoc apod. způsobila pro ni samotnou. Pro zachycení podstaty matčina vyjádření vkládám citaci v plném rozsahu: „*Děti chválím konkrétně za něco. Snažím se jim vysvětlit, jak mi to pomohlo, třeba když něco udělají, nějakou práci, pomůžou mi s něčím, tak je pochválím a řeknu jim, co to znamenalo pro mě, že teďka třeba můžu jít s nimi něco dělat. Jak moc tím pomohly mi. Vnímám to, že má pro děti větší smysl, jsou pak takové důležitější, protože vědí, jak mi pomohly.*“ (matka H)

Významově odlišná byla výpověď matky, která uvedla, že ocenění, resp. pochvaly používá, ale vůbec nedokázala vysvětlit, jak je vnímá: „*Jo jo, to používám. Hodně děti chválím, ale ne úplně za všechno. Ale jak to vnímám nevím, nad tím jsem nikdy nepřemýšlela.*“ (matka CH)

Ocenění dětí ve výchově příznivě působí na sebevědomí dětí, zejm. v pozdějším věku: „*Ano, ocenění používám. Vnímám je samozřejmě, řekla bych, že čím jsou kluci starší, je to pro*

ně cennější. V mladším věku je chválil skoro každý, teď když jsou starší, tak už to tak časté není, tak je to velmi motivační a formuje to i jejich sebevědomí. Pak se i více snaží.“ (matka G)
Podobně propojila ocenění s pozitivním vlivem na sebevědomí dětí také matka H. Viz citace výše.

Ocenění ve výchově rodiče používají a vnímají je pozitivně. Nejvíce udělují rodiče dětem pochvaly. V naprosté většině jsou pochvaly prázdné formulace, nehovořící blíže o tom, za co konkrétně jsou děti chváleny. Drobné rozdíly byly zaznamenány ve frekvenci udělování pochval. Jedna skupina rodičů chválí své děti hodně a příliš často. Jak sami uvádí, téměř za všechno. Druhá skupina rodičů uvedla, že chválí děti méně často. Rodiče si uvědomují také motivační efekt udělených ocenění.

8.3 Vlastní zkušenosti rodičů s výchovou dětí

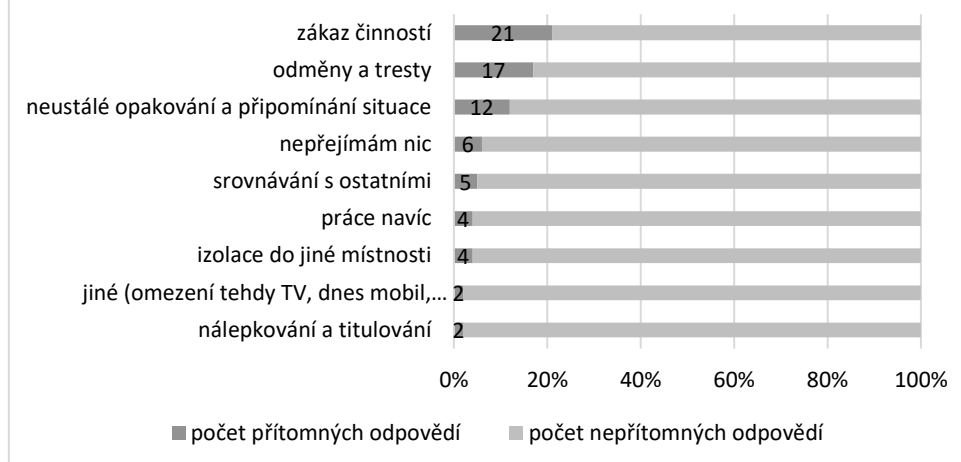
K získání náhledu na vlastní zkušenosti rodičů s výchovou dětí byly účastníkům položeny otázky mapující tuto oblast. Otázky byly směřovány tak, aby poskytly odpovědi na výchovu rodičů v primární rodině a vliv této výchovy na výchovu dětí v nově založené rodině. Poslední část této kapitoly je zaměřena na podporu a pomoc rodičům ve výchově dětí a na možnosti zvýšení rodičovských kompetencí.

8.3.1 Výchova rodičů v primární rodině a její vliv na výchovu dětí v rodině nově založené

Vlastní zkušenosti rodičů s výchovou dětí byly předmětem zkoumání v kvalitativní i kvantitativní části smíšeného výzkumu.

V dotazníkovém šetření bylo získáno 38 odpovědí, v nichž respondenti uvedli, jakým způsobem byli ovlivněni výchovou ve své primární rodině. Respondentům byla položena otázka s uvedeným výčtem možností, z nichž vybírali vyhovující odpovědi. Reálné skutečnosti, které rodiče ovlivnily při výchově svých dětí a které do výchovy svých dětí přejali, jsou součástí tabulky č. 5.

Tab. č. 5: Četnost výskytu skutečností v původní rodině, které ovlivnily výchovu dětí v rodině současné (N=38)



Při rozhovorech byly rodičům položeny otázky popisující tuto oblast, které směřovaly k hledání odpovědí na to, jak rodiče ovlivnila výchova, kterou zažívali ve své primární rodině. Doplnkovou otázkou byly sledovány skutečnosti, které účastníci využívají při výchově svých dětí nyní. Velmi pozitivně reagovala matka G, že si vzpomíná na to, že jako dítě byla hodně chválena: „*Naši nás hodně chválili, to mě určitě ovlivnilo.*“ Tři matky shodně uvedly, že si ze své primární rodiny pamatují odměny a tresty, které se jim ihned vybavily. Matka B zmínila: „*Vzpomínám si na odměny a tresty, zákazy činností a neustále opakování a připomínání situace.*“ Rodiče uvedli, že při výchově při svých dětech jsou primární výchovou ovlivněni. Sedm účastníků zmínilo, že vychovávají své děti tak, jak byli vychovávaní oni. Pro názornost uvádím několik citací v původním znění i délce. „*Tatínek byl hodně striktní člověk. Základ byl nesmíš, nepůjdeš a nebudeš a bylo jedno co a v kterémkoli věku. Já si pamatuji jen na to ne na všech frontách.*“ (matka E) nebo jiné otevřené sdělení matky CH: „*No, bitá jsem nebyla. Asi ta práce navíc, srovnávání s ostatními a neustále opakování, na to si vzpomínám. Vím, že jsem si říkala, že to nebudu dělat, ale dělám to. Používám určitě srovnávání s ostatními a neustále dokola omílám dětem to, co udělaly, co se mi nelíbilo a tak. Když se mi něco nelíbí, tak ji přirovnávám k někomu jinému.*“ Další z účastníků, matka A, se k této otázce vyjádřila takto: „*Pořád jsem myla boty a koupelnu, většinou jsme vnímala, že to je za trest. Třeba jsem plela v záhoně, bylo toho hodně, takové domácí práce navíc a za trest. Taky jsem občas dostala jednu, dvě no a mobily za nás nebyly, tak mi zakazovali jít ven až jsem byla starší.*“

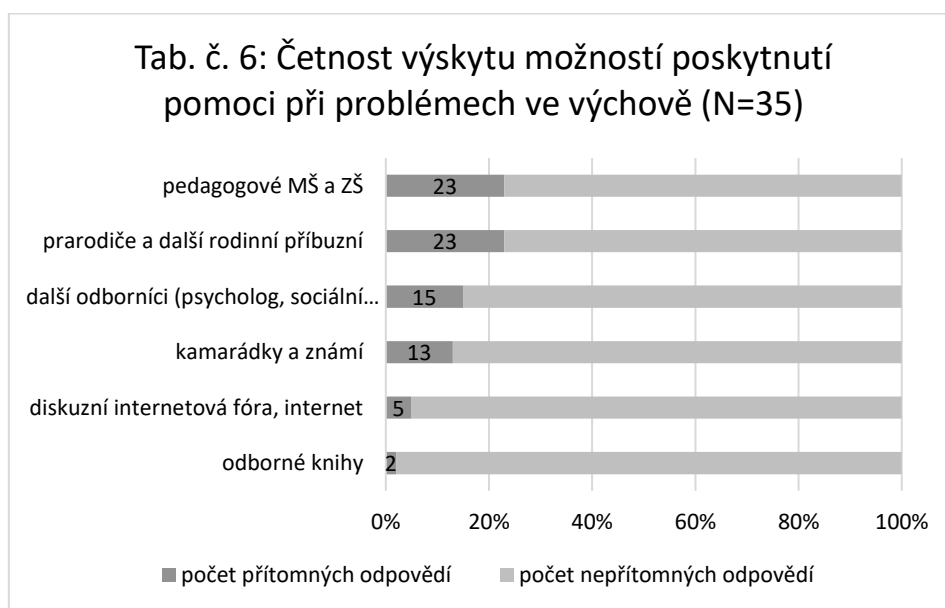
Jedna matka ve vyjádření zmínila, že by své děti nikdy nechtěla vychovávat tak, jak byla vychovávána ona: „*Když nad tím teď přemýšlím, tak vidím, že se snažím, abych je*

vychovávala ta, jak jsem já vychovávána nebyla. To byly jen samé „zarachy“ a zavírání do místnosti a tak, a t jsou věci, které fakt nechci dělat.“ (matka H) Podobně negativní reakci poskytla matka E v rámci srovnávání s ostatními a v odpovědi zmínila: „Srovnávání s ostatními nedělám, to úplně nenávidím, ale není to, že bych to zažila v dětství sama, ale měla jsme to hodně kolem sebe. To úplně nesnáším.“

Rodiče reflektují, že při výchově svých dětí jsou ovlivněni výchovou ve své primární rodině a připouští, že i přesto, že nechtěli určité aspekty výchovy ve své primární rodině přebírat, tak si uvědomují, že je přebírají. Často se jedná o izolace do jiné místnosti, práce navíc, nálepkování, titulování a srovnávání s ostatními.

8.3.3 Podpora a pomoc rodičům ve výchově dětí

Oblast podpory a pomoci rodičům byla rovněž předmětem zkoumání v obou částech výzkumného šetření. V dotazníku poskytovali rodiče odpověď na příslušnou otázku. Z uvedeného výčtu odpovědí vybírali ty možnosti, které jsou pro ně platné. Odpověď poskytlo 35 respondentů. Čestnost jednotlivých možností podpory a pomoci je znázorněna v tabulce č. 6.



Účastníkům byla položena otázka, které mapovala oblast podpory a pomoci při výchově. Součástí otázky hlavní byla otázka doplňková, která byla zaměřena na vývoj v oblasti podpory a pomoci v čase. Při rozhovorech bylo získáno 9 odpovědí. Sedm účastníků uvedlo, že pokud nastane problém ve výchově, obrátí se na prarodiče a další rodinné příslušníky. Dále jsou rodiče ochotni ve třech případech řešit běžné problémy v chování s kamarádkami a známými. Dvě matky by byly ochotné využít pomoci a podpory pedagogů ve škole či školce: „Určitě

nejdřív oslovím o pomoc prarodiče, pak ti pedagogové a pak teprve kamarádi.“ (matka B) Podobnou kombinaci pomoci s výjimkou využití pomoci školy uvedla také matka H: *„Nejprve bych se poradila s kamarádkami, které mají stejně staré děti, a pak za svými rodiči a potom už odborná pomoc. Asi bych pomoc nehledala ve škole.“* Dvě matky hledají pomoc a podporu na internetu, případně v odborných knihách. Čtyři matky otevřeně uvedly, že se svým dítětem navštěvují odborníka – psychologa a jeho pomoc při výchově vnímají jako velmi účinnou: *„V prvé řadě se obracím na psycholožku, ke které chodíme. Ona je fajn, její rady mi moc dávají. No a potom hledám v knihách, internet.“* (matka G)

Co se týká vývoje možnosti pomoci a podpory v čase, shodně všech devět účastníků uvedlo, že pomoc a podporu řeší z hlediska závažnosti problému a podle typu problému: *„Pomoc vyhledám podle typu a závažnosti problému, který řeším.“* (matka B) Případně jiná odpověď: *„Pomoc volíme podle situace, a podle toho s kým je to potřeba řešit (škola, školka). Často s ptáme i babičky.“* (otec F) nebo další podobné vyjádření matky H: *„Pomoc bych vyhledala podle toho, jaký by problém byl a čeho by se týkal.“*

Jedna matka G zmínila, že pro ni je velmi důležitá její vlastní intuice a vlastní zkušenost. Často při řešení problémů v chování svého syna vychází z toho, co se jí v minulosti osvědčilo.

Zaznamenána byla jedna zcela odlišná odpověď matky E, která jako jediná uvedla, že při výchově svých dětí žádnou pomoc ani podporu nevyužívá. Jak sama uvedla, cituji: *„Furt si stojím za tím, že samozřejmě máme tady dědičnost, výchovu a vliv prostředí, no a samozřejmě když bylo něco potřeba řešit v jakémkoli věku, tak se prostě něco utlo, utáhlo. Když je potřeba stáhnou mantinel, mám to tak nastavené. Tím, že jsem vystudovala pedagogiku a psychologii, tak už mi není nic dalšího potřeba.“*

Souvisejícím tématem byla také oblast posílení rodičovských kompetencí, kdy bylo zjišťováno pomocí příslušné otázky, zda by rodiče uvítali cokoli na posílení či zvýšení rodičovských kompetencí. Šest matek shodně uvedlo, že má informaci dostatek a pro posílení rodičovských kompetencí nepotřebuje nic: *„Nepotřebuji nic, neuvítala bych nic. Rozhoduju se podle intuice, podle konkrétní situace. Když mám potřebu, hledám informace v ověřených knihách. Besedy mi nikdy nic nedaly.“* (matka G) Jiná odpověď vyjadřující nezájem cokoli využít zněla: *„Nepotřebuji nic, vše je v pohodě. My máme zdravý rozum a já si myslím, že nejsou nějaké přednášky, kterými bych se měla řídit.“* (matka C) případně odpověď matky H: *„Ne, nepotřebuji nic. Výchova se mi daří, děti jsou vychované a slušné. Mám z toho dobrý pocit, ale samozřejmě je pořád co vylepšovat.“* Tři oslovené matky reagovaly zcela odlišně, a naopak

odborné přednášky, besedy, workshopy apod. by rády uvítaly a pokud mají možnost, rády se zúčastní: „Uvítala bych přednášky, besedy, workshopy, já to mám strašně ráda, takové ty psychologické věci.“ (matka B) nebo podobně vyjádřila zájem o přednášky matka CH: „Nějaké přednášky a rady bych si poslechla, ale volila bych to spíše tematicky, zdali mi to vůbec něco dá.“

V oblasti pomoci a podpory je patrné z výše uvedeného, že rodiče mají zájem o pomoc a podporu při výchově svých dětí. Rodičům je zcela jasné, kde by pomoc a podporu hledali, na koho by se případně o pomoc a podporu obrátili. Nejprve případný problém řeší v nejbližší rodině (otec/matka), poté požádají o radu prarodiče, případně osloví kamarádky, známé, pedagogy, případně další odborníky. Informace hledají také na internetu a v knihách. Pomoc a podporu rodiče volí podle typu a závažnosti problému. Rodiče se považují v oblasti rodičovských kompetencí za dobře vybavené a ve většině případů by nevyužili nic ke zvýšení rodičovských kompetencí. Rodiče, kteří zmínili, že mají s chováním svých dětí problémy, jsou zvyšování rodičovských kompetencí otevřeni mnohem více.

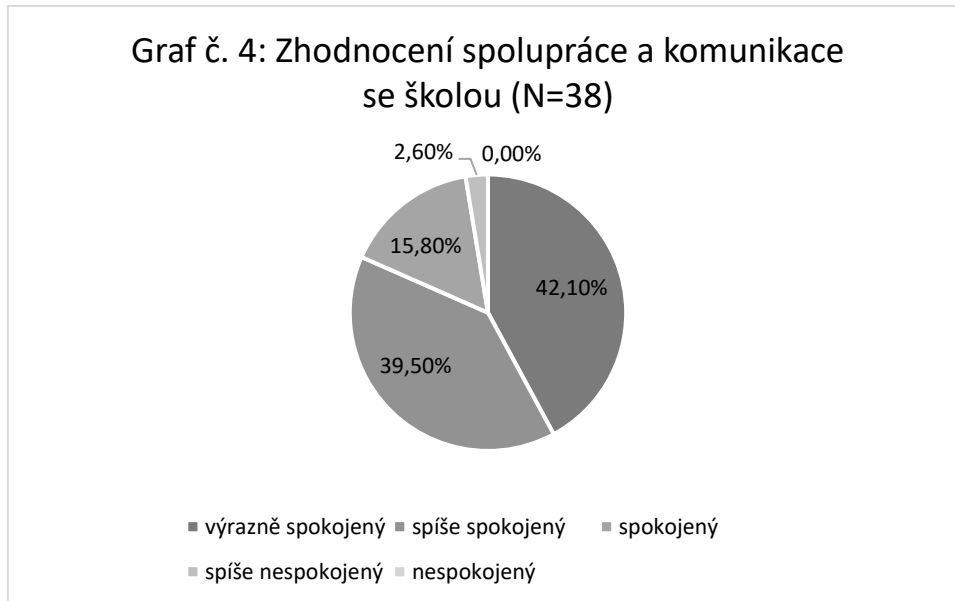
8.4 Působení škola a osobnost pedagoga

Tato část práce se zaměřuje na působení školy a osobnost pedagoga. Předmětem zkoumání je vliv školy jako instituce a osobnosti pedagoga na výchovu dětí, a přestože je relevance získaných dat ovlivněna subjektivním vnímáním vypovídajících osob, poskytuje nepochybně podrobný a realistický vhled na oblast vnímání školy jako instituce, osobnosti pedagoga a spolupráce a komunikace se školou. Podrobněji se práce v této části věnuje oblasti komunikace a spolupráce se školou, osobnost pedagoga a jeho vliv na výchovu dítěte, negativní projevy chování dítěte ve škole a doma, rozdíly v chování dítěte a spolupráce se školou při problémech v chování dětí.

8.4.1 Oblast komunikace a spolupráce se školou

Zkušenosti v oblasti komunikace a spolupráce se školou byly předmětem zjišťování v kvantitativní i kvalitativní části smíšeného výzkumu. V dotazníkovém šetření byla respondentům předložena uzavřená otázka, kdy na pětistupňové škále měli zhodnotit spolupráci a komunikaci se školou. Získáno bylo 38 odpovědí. Rozložení odpovědí mapujících spokojenost v oblasti spolupráce a komunikace se školou poskytuje následující graf č. 4.

Graf č. 4: Zhodnocení spolupráce a komunikace se školou (N=38)

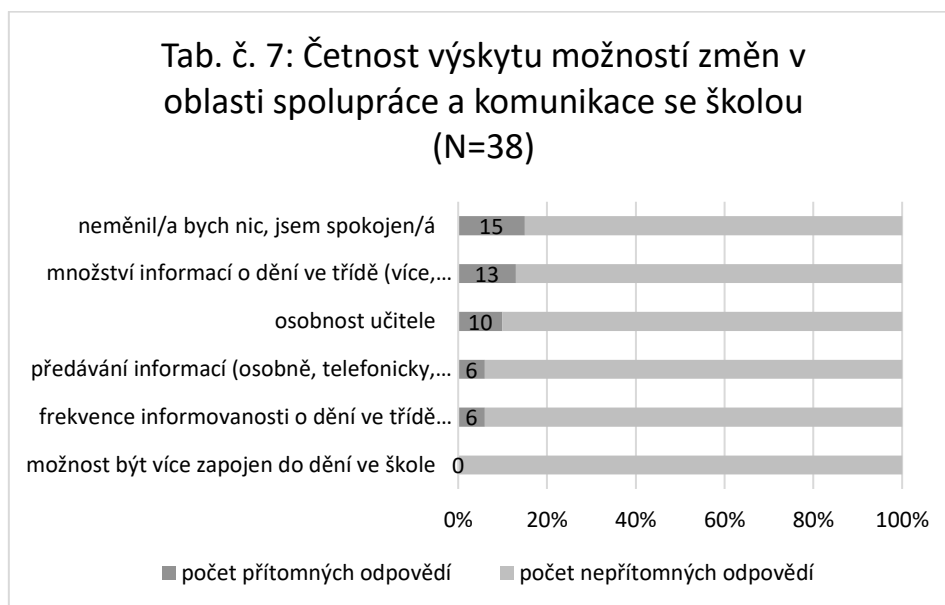


Stejná otázka byla položena účastníkům při rozhovorech, kteří také volili svou odpověď na pětistupňové škále. Výrazně spokojená se spoluprací a komunikací se školou je jedna matka. Ta by, jak sama uvedla, neměnila v rámci spolupráce a komunikace se školou nic. Oblast spolupráce a komunikace se školou na úrovni spíše spokojení hodnotí dva účastníci. Čtyři rodiče hodnotí spolupráci a komunikace se školou na úrovni spokojenosti a jedna matka je v oblasti spolupráce a komunikace spíše spokojená. Matka velmi otevřeně promlouvá o problémech, které vnímá na úrovni školy a které se jí osobně dotýkají. „*Je mi strašně líto, že pan ředitel nic neřeší. Oni věděli, jaká ta třída těch čtvrtáku je, a přesto je tam učitelka, která tam je. Nechtěl vůbec slyšet, co z těch dětí bude v páté třídě. Paní učitelka to „nějak“ zvládá, ale učení jde úplně stranou a v šesté třídě je to doběhne. Oni nejsou zvyklí se učit. No a co se pana ředitele týká, taky nejsem spokojená, že věci neřeší a nehledá vhodná řešení. Prostě on tak rozhodl, a tak to bude. Vždy říká, to je váš problém a ne můj. Nemá snahu to řešit, vše hází na rodiče.*“ (matka E)

Co se týká spolupráce a komunikace rodiče hodnotili v rámci smíšeného výzkumu frekvenci informovanosti, množství a předávání informací a zde nepocítují zásadní nedostatky na úrovni školy. Rovněž měli rodiče možnost vyjádřit se k osobnosti pedagoga. Zde byly zaznamenány nedostatky a rodiče vyjádřili nespokojenost. Blíže se této oblasti věnuje následující kapitola.

8.4.2 Osobnost pedagoga a jeho vliv na výchovu dítěte

Výsledkem shromážděných dotazníkových odpovědí bylo zjištěno, že ze 38 získaných odpovědí 10 respondentů, tj. 26,3 %, vyjádřilo nespojenost s osobností pedagoga. Ve všech případech se jedná o rodiče dětí čtvrté třídy. Uvedené procentní vyjádření blíže dokumentuje tabulka č. 7.



V rámci kvalitativního výzkumného šetření bylo zjišťováno, jak rodiče čtvrté třídy vnímají a hodnotí osobnost pedagoga a jeho vliv na výchovu dítěte, čímž lze získat náhled na klima a atmosféru ve třídě. Přesto, že klima a atmosféra ve třídě není ideální, rodiče hodnotí paní učitelku jako velmi hodnou. Nicméně jen někteří rodiče vnímají tuto vlastnost paní učitelky jako výhodu, podstatná většina rodičů ji považuje za značnou nevýhodu. Osm rodičů poskytlo téměř shodnou odpověď. Paní učitelka je moc hodná, nemá autoritu a není důsledná. Rodiče popsali, že děti si stěžují na ruch ve třídě. Často není dle vyjádření dětí rozpoznat, kdy je přestávka a kdy hodina. Děti se volně a bez dovození pohybují po třídě. Pravidla chování jsou ve třídě vyvěšená, ale žádný z rodičů nevedl, že by se jimi děti a paní učitelka důsledně řídily. Pro přiblížení atmosféry ve třídě z pohledu rodičů přikládám výpovědi jednotlivých respondentů v původním znění i délce. „Učitelka je nedůsledná, je hodná, až moc, a potom až má zasáhnout, tak jedná absolutně nepřiměřeně. Děti potrestá neadekvátně a nespravedlivě, ale jen velmi výjimečně. Autoritu nemá, kluci si z ní dělají srandu.“ (matka A) Podobně uvedla matka C: „Paní učitelka by mohla být více autoritativní, více ráznější a srovnat si pořádek. Já vím, že ona to tak má odjakživa. V té třídě je hluk, a to ... (jméno dcery) strašně vadí, prostě úplně nekomfortní vyučování. Tím, že tam pořád někdo běhá, to trajdání v hodině těch adéhád'áků, to věčně vykřikování a paní učitelka si neumí sjednat pořádek a paní asistentka se

tomu ještě hloupě směje, což si myslím, že je taky špatně. Asistent tam taky nefunguje. Po stránce výchovy to tam vůbec nefunguje.“ Rovněž velmi otřeně hovořila matka D: „Paní učitelka je až moc hodná. I můj syn říká, že je moc hodná. Já jsem daleko přísnější. Paní učitelka autoritu nemá, to si myslím, že teda moc ne, kdyby tam neměla tu paní asistentku, tak to absolutně nemůže zvládnout. Ale zase, když se podívám na tu třídu, to snad ani nejde. Samí kluci a úplně samí raubíři, bych řekla. Nějaké pravidla ve třídě mají, ale nevím, až do jaké míry se plní, že. Problém je taky režim, ten v té třídě taky chybí.“ Jiná odpověď velmi podobného vyjádření od matky E: „Učitelka je velmi hodná paní. Bylo mi hodně líto, že předcházející učitelka si dala tolik práce, oni jeli v takových mantinelech a pak přišli do druhé třídy a všechno bylo pryč. Paní učitelka není schopná to ukočírovat s ohledem na věk, jak ty děti porostou. Paní učitelka se snaží, ale tyto děti nezvládá, jsou na ni velké sousto. Do té třídy patří někdo, do bude s těma děckama jinak pracovat. Ona je jen zklidňuje a řeší kázeňské přestupky a nemá čas na učení a je to hodně znát. Děti nemají žádnou autoritu, paní učitelka je vůbec nezvládá a když už jí to hodně přerůstá přes hlavu, tak řve úplně přehnaným způsobem, velmi neadekvátně. Vůbec nevím, zda mají pravidla ve třídě. Synovi vadí i nadměrný hluk ve třídě.“ A problém nadměrného hluku zmínila také matka CH: „S paní učitelkou tím, že Anička je bezproblémová, problém nemám, ale vnímám, že je málo důsledná na ty děti. Anička si stěžuje, že ji často bolí hlava, že ve třídě je neustálý hluk a šrum. Děti jsou zvyklé i v hodině chodit po třídě, jdou bez dovolení na WC. My ji říkáme, že to nesmí, že na to má přestávku a ona zase, že ostatní mužou, tak ona prostě taky jde. Paní učitelka to prostě asi neřeší. Ty děti to běžně v hodině dělají, tak to popisuje Anička. V hodině je pořád ruch. Paní asistentku vůbec hodnotit nemůžu, vůbec nejsem schopná říci, zdali v té třídě pomohla. To nevím. Vnímám, že pořád si ve třídě každý dělá, co chce.“

Jediná odlišná odpověď byla odpověď matky B, která si shodně jako výše uvedení rodiče uvědomuje, že paní učitelka nemá autoritu a není důsledná, ale je moc hodná, a to je pro ni důležité: „Děti řeší jako jednotlivce, neřeší třídu jako skupinu, jako tým. Paní učitelka si neumí sjednat pořádek, je moc hodná, a to je pro mě důležité. Vůbec mi to nevadí. Přísnou učitelku bych pro svou dceru nesnesla.“

Osobnost pedagoga vnímají rodiče shodně jako velmi empatickou, citlivou a hodnou. Shodně účastníci uvedli, že paní učitelka nemá autoritu a je málo důsledná. Klima a atmosféra třídy není dle vyjádření rodičů jen záležitostí pedagoga, ale je také značně ovlivněna skladbou třídy. Většina rodičů zmínila, že se jedná o klučičí třídu. Sedm rodičů uvedlo, že je ve třídě i větší množství kluků s problémy v chování. Dvě třetiny rodičů se domnívají, že klima a

atmosféra třídy by mohla být lepší, kdyby ve třídě působil pedagog s větší přirozenou autoritou a s větším zájmem pracovat s dětmi jiným, alternativním způsobem.

8.4.3 Negativní projevy chování dítěte ve škole a doma

Při rozhovorech byla rodičům položena otázka mapující negativní projevy chování dítěte ve škole a doma. Pět z oslovených rodičů dosud nezaznamenalo žádné závažnější negativní projevy chování svých dětí ani ve škole, ani doma. Zároveň rodiče uvedli, že chování dětí je také značně ovlivněno chováním ostatních dětí a atmosférou ve třídě. *„Ve škole pozoruji ovlivnění chování skupinou, partou holek, kterým se chce ... (jméno dcery) zalíbit a patřit do party.“* (matka A) Jiná odpověď matky CH: *„Děti jsou zvyklé i v hodině chodit po třídě, jdou bez dovolení na WC. My dceři říkáme, že to nesmí, že na to má přestávku a ona zase, že ostatní můžou, tak ona prostě taky jde. Paní učitelka to prostě asi neřeší.“*

Tři z oslovených rodičů velmi otevřeně promluvili o závažnějších negativních projevech chování svých dětí. Mezi negativní projevy chování ve škole zmínili rodiče nerespektování autority, nespolupráce, vzdorovité chování, neplnění úkolů, impulsivita a nevhodné chování k pedagogickým pracovníkům. Pro bližší náhled přikládám vyjádření rodičů: *„Někdy si právě paní učitelka stěžuje, že se blokuje a nechce spolupracovat. Pak prostě už ve škole nepracuje a musíme pak hodně dodělat doma. Paní učitelka ho nedonutí ve škole pracovat.“* O negativních projevech chování promluvila také matka G: *„Odmlouvá učitelce, ta jej napomene a napíše mu poznámku, ale jen k sobě. Já se o ní nedozvím hned. Mě zkontaktuje, až když je vážnější problém, v tomhle ne, i když jsem chtěla, aby mě kontaktovala hned, protože když to řeším s ... (jméno syna) za nějaký čas, tak on už neví. Ona mě kontaktuje spíš, když je nějaký problém se spolužákem a vesměs je to na popud toho druhého rodiče. Paní učitelka to moc neřeší.“* V jediném případě zmínili rodiče, že jejich syn šikanoval mladší spolužáky: *„Už jsme řešili také, že ... (jméno syna) zavřel nějakého prvňáka na WC a nechtěl jej pustit. Někdy náznak šikany tam byl. On se nechá vyhecovat, ostatní pak toho nechají a on pokračuje dál a neumí to ukončit. To se ale vyřešilo a pak už se to neopakovalo.“* (otec F)

Účastníci, kteří zmínili, že u svých dětí pozorují negativní projevy chování, shodně uvedli, že si nemyslí, že by příčinou negativního chování dětí mohla být osobnost paní učitelky. Rodiče dětí, u nichž zaznamenali negativní projevy chování ve škole, shodně uvedli, že negativní projevy chování doma až tolik nepozorují. Zmínili pouze občasnou vzdorovitost, nespolupráci a neplnění úkolů. Rozdíl spatřují právě v důslednějším prostředí, nastavených hranicích a pevném řádu.

Rodiče byli také požádáni o zodpovězení otázky, proč se děti chovají jinak doma než ve škole. Zaznamenány byly tyto odpovědi. Jedna část rodičů uvedla, že dětem doma vštěpují, že se musí ve škole chovat slušně, že musí poslouchat paní učitelku. Děti se podle rodičů ve škole ovládají a snaží, a pak se musí vybit doma. „*Syn je všude hodný, všude poslouchá, pak přijde domů a potřebuje se trochu vybit a uvolnit. Ale vše je v normě.*“ (matka E) Matka G na téma příčin rozdílů v chování zmínila toto: „*Ve škole se snaží udržet a pak je doma jak z řetězu, protože se musí vyventilovat. Čtyři pět hodin ve škole se snaží udržet pozornost, takže jak přijde dom a nejde s ním nic dělat. Musíš ho nechat se vyřádit, ať si oddechne. Volíme fyzické vybití, jde ven a má hodně kroužků.*“ Druhá část rodičů uvedla, že příčinu rozdílů v chování spatřují v nenastavení hranic ve třídě, v bezautoritativním prostředí a v nedůslednosti: „*Rozdíly pozoruju. Ve škole se chová jinak než doma, protože paní učitelka je moc mírná, to si myslím. Ve třídě nejsou nastaveny pevné hranice a já to doma držím v pevných hranicích. Děti mají navrch nad paní učitelkou.*“ (matka G) Podobně reagovala také matka CH: „*Problém vidím v tom, že doma říkáme ... (jméno dcery), že se to nedělá, že nemůže v hodině chodit, a tak. Ona na to, že ostatní můžou. Doma se snažíme být důslední, ve škole paní učitelka důsledná není.*“ Tři rodiče uvedli, že jejich děti se chovají stejně doma i ve škole, rozdíly v chování nespátřují: „*Nejsem si úplně vědomá, že by se choval ve škole jinak než doma. Nemám o tom zprávu. ... (jméno syna) se chová stejně doma i ve škole, aspoň si myslím.*“ (matka H). Autenticky reflektoval situaci otec F: „*... (jméno syna) jedná doma i ve škole stejně.*“ Jedna odpověď byla odlišná ve smyslu toho, že matka si uvědomuje, že se dcera chová jinak ve škole a doma, ale absolutně neví proč: „*Rozdíl pozoruji v té vzdorovitosti, doma se vzteká a ve škole vůbec ne, právě vůbec nevím, proč to tak je.*“

Tato kapitola byla věnována negativním projevům chováním. Rodiče nezaznamenali závažnější negativní projevy chování doma. Ve škole je situace odlišná. Zde již k negativním projevům chování dochází a objevují se. Rodiče spatřují rozdíly v chování ve škole a doma. Vnímají, že vliv na rozdílné chování může mít nehraniční prostředí třídy, bezautoritativní postoj učitele, nenastavení pravidel a nedůslednost. Rodiče dětí, s jejichž chováním jsou problémy v chování spojovány, nespátřují příčinu v osobnosti učitele, ale vidí ji právě v chování dětí.

8.4.5 Spolupráce se školou při problémech v chování dětí

V rámci kvalitativní části výzkumu bylo zjišťováno, jak jsou rodiče nastaveni k řešení případných problémů v chování ve škole. Naprosto shodně uvedlo všech devět rodičů, že pokud se dítě chová ve škole nevhodně, chtějí být o tom informováni a chtějí problémové chování řešit. Všech devět účastníků shodně uvedlo, že by dalo přednost osobní schůzce. V případě méně závažných problémů či pro vyjasnění a vysvětlení by upřednostnili telefonický způsob komunikace. Jako třetí možnost, ale jen krajní, by zvolili řešení pomocí emailové komunikace. Šest rodičů považuje svou odpověď za hypotetickou a pouze předpokládá, že by takto postupovali, jelikož doposud nevhodné chování svých dětí ve škole neřešili: *„Způsob komunikace bych zvolila podle závažnosti toho, co máme řešit. Bud' telefonicky, nebo se můžeme i sejit, ale nikdy k tomu ještě nedošlo. Spíš paní učitelka volá, že ... (jméno syna) spadl, ublížil si a tak. Ohledně chování jsme si nikdy nevolali.“* (matka H) Velmi podobně sdělila matka CH: *„Ohledně chování jsme si nikdy nevolali, nepsali email, ani jsme ve škole nebyla nic řešit.“* Ve třech případech rodiče ví, že se jejich dítě chová ve škole nevhodně a mají praktickou zkušenost s řešením. Tito rodiče komunikují s paní učitelkou telefonicky a v jednom případě jednájí rodiče s paní učitelkou osobně na předem domluvené schůzce.

Vůle rodičů řešit nevhodné chování dětí ve škole je jednoznačná. Rodiče mají zájem být informováni o chování svých dětí ve škole a mají velký zájem nevhodné chování řešit. Rodiče chtějí být do řešení problémů v chování zapojeni a jsou paní učitelce nápomocní při řešení. Při řešení nevhodného chování ve škole mají velkou vůli se s paní učitelkou dohodnout a shodnout na navrženém řešení. Podle závažnosti problému by volili rodiče způsob komunikace. Emailovou komunikaci preferují pouze při nejméně závažných situacích nebo při sdělení informací. Při závažnějších problémech by upřednostnili telefonickou komunikaci a ideálně předem domluvenou osobní schůzku.

8.5 Shrnutí a závěry výzkumného šetření

Praktická část práce se zabývala výzkumem zaměřeným na vývoj rodičovských kompetencí s ohledem na věk dítěte. Pozornost byla zaměřena na oblast výchovy, na vývoj rodičovských kompetencí a na oblast spolupráce a vlivu školy a osobnosti pedagoga na výchovu dítěte. Výzkum byl realizován jako výzkum smíšený, který poskytl možnost triangulace. V rámci kvantitativního výzkumu bylo sledováno, zda dojde k potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz. V kvalitativní části bylo předmětem zjišťování poskytnutí odpovědí na tři výzkumné otázky. Větší pozornost a větší důraz je kladen na kvalitativní část výzkumu, která byla

náročnější nejen z hlediska času, ale také z hlediska proveditelnosti a realizovatelnosti. Kvalitativní výzkum umožnil klást účastníkům otázky v rámci polostrukturovaného rozhovoru, které doplňovaly a rozšířily kvantitativní výzkum o vliv času a umožnil tak sledování vývoje rodičovských kompetencí a vliv věku dítěte. Závěrem bylo zodpovězení výzkumných otázek.

Výzkumný vzorek kvantitativní části tvořilo 71 respondentů. Respondenti byli rodiče dětí navštěvující v daném školním roce předškolní třídu mateřské školy, druhou a čtvrtou třídu základní školy. Rodiny žijí v jedné obci a děti rodin zúčastněných v dotazníkovém šetření navštěvují místní základní a mateřskou školu.

Výzkumný vzorek kvalitativní části tvořilo 9 rodin, jejichž děti navštěvují v daném školním roce čtvrtou třídu základní školy. Rodiny žijí v jedné obci a děti navštěvují stejnou třídu místní základní školy. Výběr respondentů rozhovorů byl náhodný.

Pro kvantitativní výzkum byla stanovena jedna hypotéza hlavní a tři hypotézy vedlejší. Podstatou kvalitativního výzkumu, který byl podrobněji zaměřen, bylo poskytnutí odpovědí na tři výzkumné otázky.

8.5.1 Shrnutí dotazníkového šetření a interpretace výsledků šetření

Z výsledků dotazníkového šetření je patrné, že výchovný styl je měněn s ohledem na věk dětí. Toto tvrzení vyplývá z odpovědí poskytnutých v rámci otázky č. 8, kdy měli respondenti zhodnotit procentuálně podíl jednotlivých trestů s ohledem na věk. Získaných odpovědí bylo 35. Ve většině případů se tresty u dětí předškolního věku týkaly odepírání odměn, zákaz činností a fyzických trestů, přičemž v následujícím období mladšího školního věku se tresty týkají zejm. zkrácení doby na mobilu či jiném multimediálním zařízení, případně odebrání mobilu či jiného multimediálního zařízení.

Rovněž je z dotazníkového šetření zřejmé, že výchovný styl matek a otců je rozdílný. Tuto skutečnost potvrzuje 20 z uvedených respondentů, kteří nepotvrdili jednotnost obou rodičů ve výchově.

Respondenti uvedli, že jsou do jisté míry ovlivněni výchovou ve své primární rodině. Odpovědí bylo zaznamenáno 38, z nichž 21 respondentů uvedlo, že ze své primární výchovy přejímají zákazy činností, 17 respondentů zmínilo, že ze své primární rodiny převzali do své výchovy systém odměn a trestů. Neustálé opakování a připomínání převzalo 12 respondentů. Pouze šest respondentů uvedlo, že nepřejímá nic. Izolace do jiné místnosti a práce navíc shodně zmínili čtyři respondenti, přičemž považují tuto skutečnost přejatou ze své primární rodiny.

Těsná vazba na výchovu v primární rodině a výrazný vliv prarodičů, zejm. babiček (matek matek) je zřejmý také z další otázky, kdy 23 respondentů uvedlo, že jsou to právě prarodiče a další rodinní příslušníci, na koho se obrátí o pomoc, pokud se vyskytnou problémy ve výchově dětí.

Oblast komunikace a spolupráce je respondenty hodnocena velmi dobře. Odpověď poskytlo 38 respondentů, z nichž výraznou spokojenost v této oblasti projevilo 16 respondentů. Spolupráci a komunikaci se školou na úrovni spíše spokojenosti hodnotí 15 respondentů. Vztahy se školou na úrovni spokojenosti hodnotí 6 respondentů a spíše nespokojený je jeden respondent. Respondenti poskytli bližší informaci o tom, co by podle nich mohla v oblasti obsahu a formy spolupráce změnit škola. Získaných odpovědí bylo 35, z nichž 18 respondentů by neměnilo nic a vyjadřují svou spokojenost. Co se týká množství informací ze školy, 12 respondentů by očekávalo informací více. Osm respondentů by změnilo způsob předávání informací a pět respondentů by uvítalo častější poskytování informací o dění ve třídě. Jeden respondent vidí změnu v osobnosti pedagoga a požaduje větší důslednost pedagoga.

8.5.2 Shrnutí rozhovorového šetření a interpretace výsledků šetření

Z výzkumného šetření vyplynulo, že i přestože rodiče uvedli, že se snaží vychovávat své děti stále stejně, pět rodičů shodně uvedlo, že výchovu dětí nezměnili ani s ohledem na umístění dítěte do mateřské školy. Dva rodiče zmínili, že v souvislosti se školkou bylo vše v pořádku a výchovu pozměnit nemuseli, nicméně bylo potřeba změnit výchovný styl v souvislosti se zařazením dítěte do druhé třídy základní školy. Jako příčinu oba rodiče spatřují ve změně třídní učitelky. Dva rodiče zmínili, že bylo potřeba upravit výchovu dítěte již při vstupu do mateřské školy. Všech devět rodičů se shodlo, že v souvislosti s věkem neměnili výchovný styl jako takový, ale změnu zaznamenali ve výchovných prostředcích. Sedm účastníků využívající při výchově systém odměn a trestů, shodně uvedli, že změna se týkala právě výchovných prostředků, které využívali jako odměny či tresty. Sladkosti a nabídka zážitku byla s narůstajícím věkem dětí nahrazena možností využívat více mobil, případně počítač. Naprosto stejná situace je zřejmá v oblasti trestů, kde fyzické tresty, zákazy činností nebo domácí práce navíc byly nahrazeny odebráním mobilu nebo výrazným omezením doby strávené na počítači či mobilu. Jako mezník v oblasti vývoje uvedli rodiče druhou třídu, odkdy měly děti mobil k dispozici. Dva účastníci při výchově systém odměn nevyužívají. Odlišnost je v případě výchovy v těchto dvou rodinách spatřována také v oblasti trestů, jelikož děti z těchto rodin mobil k dispozici ve čtvrté třídě nemají. Shodně osm rodičů uvedlo, že fyzické tresty využívali jen v mladším věku, jen v jednom případě otec zmínil, že fyzické tresty používá při výchově

syna dodnes. K výchovným stylům rodiče nejčastěji uvedli, že využívají kombinaci autoritativního a demokratického výchovného stylu. Blíže vysvětlují, že přednostně uplatňují demokratický výchovný styl, pokud je vše v pořádku, ale jakmile se objeví výchovné problémy, přechází na autoritativní výchovný styl.

Účastníci výzkumu popsali, že výchova v rodině není jednotná a že existují rozdíly ve výchově matek a otců. Matky v pěti případech označily samy sebe za přátelštější, liberálnější a tolerantnější. Otce označily jako přísnější. Ve třech výpovědích byla zaznamenána opačná situace a matky popsaly sebe ve výchově jako ty přísnější. V jednom případě bylo otcem zmíněno, že jsou s manželkou ve výchově svých dětí naprosto jednoznační. Otec uvedl, že se ve výchově shodnou a podporují. Z uvedených informací vyplynulo, že matky tráví s dětmi mnohem více času. Podílí se nejen na výchově, ale také na přípravě dětí do školy v mnohem větší míře než otcové. Čas strávený doma s dětmi a nižší míru trpělivosti vidí matky jako možnou příčinu rozdílného výchovného přístupu obou rodičů.

Z šetření dále vyplynulo, že rodiče, kteří nemají s výchovou dětí problémy, nad výchovou tolik nepřemýšlí. Jednají spíše spontánně podle aktuálního uvážení. Zatímco rodiče, kteří jsou si vědomi, že jejich děti s chováním mají problémy a jsou ve škole označeny jako tzv. problémové, nad výchovou přemýšlejí mnohem více. Vychází při výchovných problémech ze zkušeností a čerpají z toho, co se jim osvědčilo a vedlo k řešení. Rodiče tzv. problémových dětí se snaží problémovým situacím vyhýbat a pokud problémy nastanou, řeší je promyšleně s citlivým ohledem na dítě. Tito rodiče se také nebrání využít pomoc a podporu odborníka, konkrétně psychologa, zatímco rodiče dětí tzv. bezproblémových si v žádném případě neumí ani představit, že by měli odborníka vyhledat a navštívit. Rodiče, kteří se svými dětmi klinického psychologa navštěvují, dokážou o této pomoci velmi otevřeně hovořit.

Rodiče velmi otevřeně hovořili o výchově ve své primární rodině. Spontánní odpovědi rodičů byly doprovázeny vzpomínkami a myšlenkami na dětství. Všichni účastníci působili spokojeně, vyrovnaně a z jejich výrazu bylo možné usuzovat, že na své dětství vzpomínají rádi, přestože jejich výchova v dětství nebyla vždy příznivá a pozitivní. Rodiče shodně zmínili, že při výchově svých dětí jsou primární výchovou ovlivněni. Dokonce sedm z devíti účastníků uvedlo, že vychovávají děti tak, jak byli sami vychováváni. Dvě matky byly odlišného názoru. Obě uvedly, že přestože je výchova v primární rodině ve větší míře negativně nezasáhla, na mnohé skutečnosti nevzpomínají rády a své děti by nechtěly vychovávat tak, jak byly samy vychovávány. Při souhrnném přemýšlení týkající se výchovy v primární rodině rodiče potvrdili, že i přestože nechtěli určité aspekty výchovy ze své primární rodiny přebírat, tak si uvědomují,

že je přebírají. Velmi negativně vzpomínají na izolace do jiné místnosti, na práce navíc, nálepkování, titulování a srovnávání s ostatními. Připouští, že tyto skutečnosti ve výchově svých dětí také využívají. Jsou si vědomi, že používání těchto aspektů výchovy může mít spojitost právě s výchovou s primární rodinou.

Vliv primární rodiny, zejm. prarodičů a v častějším případě vliv babiček, je patrný také z jiné části výzkumu. Konkrétně se jedná o oblast podpory a pomoci. Ve velké míře (až v sedmi dotazovaných rodinách) matky uvedly, že podporu a pomoc jsou ochotné ihned po manželovi hledat právě u prarodičů. Nejčastěji se v případě babičky jedná o matku matky. Má-li matka sestru, je to také ta, s níž matka konzultuje případné výchovné problémy a žádá radu, případně podporu a pomoc.

Z údajů vztahující se k problematice spokojenosti s komunikací a spoluprací s místní školou vyplývá, že vztahy mezi školou a rodiči jsou na dobré úrovni. Spokojenost s komunikací a spoluprací se školou vyplynula z dotazníkového šetření. Při rozhovorech byla zaznamenána spokojenost v osmi případech (konkrétně se jedná o úroveň výrazné spokojenosti až spokojenosti). Rodiče popsali, jak probíhá komunikace na úrovni školy, konkrétně frekvence informovanosti, množství a předávání informací. Zde nepocítují zásadní nedostatky na úrovni školy a tyto prvky vzájemné komunikace a spolupráce hodnotí velmi pozitivně.

Co se týká komunikace a spolupráce s třídní učitelkou, byla zaznamenána nespokojenost s množstvím a četností. Rodiče se shodli na tom, že paní učitelka je velmi stručná a mnoho informací (podle rodičů podstatných a důležitých, týkající se chování dětí a vztahů ve třídě) neposkytuje. Paní učitelka neinformuje rodiče včas, přestože rodiče o informace týkající se chování dětí ve škole mají zájem. V případě problémů s chováním dětí jsou rodiče informováni jednou měsíčně na konzultacích konaných v rámci celé školy. Na tyto konzultace se musí rodiče objednat. Jen v závažných situacích si paní učitelka rodiče pozve. Nicméně z vyjádření účastníků vyplynulo, že tato varianta je velmi výjimečná. Trendem ve čtvrté třídě je, že rodiče si dokonce sami volají, případně napíší paní učitelce email, zda je chování dětí v pořádku. Rodiče se vyjádřili, že to nevede ke zdárnému konci, mají-li řešit kázeňský přestupek svých dětí za měsíc, kdy děti už téměř neví, čeho se dopustily a co porušily. Oblast komunikace a spolupráce s třídní učitelkou považují rodiče za velmi málo aktivní a otevřenou k řešení, přestože rodiče jsou nápomocní a mají velký zájem vzniklé problémy řešit. Z uvedených výpovědí je patrné, že rodiče jak dětí s problémy v chování, tak rodiče dětí bezproblémových, mají zájem pracovat na změně atmosféry ve třídě a paní učitelku by rádi podpořili. Rodiče si chování svých dětí uvědomují.

Pokud se ještě na tomto místě vrátíme k oblasti komunikace a spolupráce se školou, je potřeba pro komplexní pohled uvést, že ve výpovědích byla zmíněna také jedna negativní výpověď. V tomto případě vyplynulo z uvedeného, že matka je nespokojena s komunikací a spoluprací se školou. Hovořila o konkrétních situacích a spojovala je s osobou pana ředitele místní základní školy. Tyto skutečnosti byly pro danou rodinu natolik závažné, že rodiče zvažovali možnost umístit své děti do jiné základní školy. V tomto rozhodnutí ale hrála velkou roli dostupnost a dojíždění do jiné školy, neboť nejbližší okresní město je vzdálené cca 15 km. Rodiče zatím dospěli k rozhodnutí, že ponechají děti na této škole, zejm. z důvodu věku dítěte a rozhodně vyjádřili, že vyšší stupeň pravděpodobně budou jejich děti navštěvovat jinde. Pro úplnost je potřeba na závěr ještě dodat, že nespokojenost byla zaznamenána pouze v jednom rozhovoru. V rámci dotazníkového šetření z 38 platných odpovědí byla v jednom případě (2,6 %) zvolena varianta spíše nespokojený a čistá nespokojenost uvedena nebyla.¹³⁴

Rodiče prezentovali svou otevřenost v souvislosti s osobou pedagoga. Paní učitelku vnímají rodiče shodně jako velmi empatickou, citlivou a hodnou. V osmi případech rodiče vnímají to, že je paní učitelka hodná jako nevýhodu. Jedna maminka oceňuje pozitivně, že je paní učitelka hodná, je to pro ni velmi důležité. Účastníci uvedli shodné stanovisko týkající se osobnosti pedagoga. Paní učitelka nemá autoritu a je málo důsledná. Rodiče však na druhou stranu zmínili, že kolektiv této třídy je specifický. Jedná se o klučičí třídu. Kolektiv tvoří 21 žáků, z toho je 14 chlapců a 7 dívek. Sedm rodičů při rozhovorech uvedlo, že v kolektivu žáků je větší množství dětí s problémy chování. Rodiče jsou si vědomi, že klima a atmosféra třídy je do značné míry ovlivněna skladbou třídy, ale také osobností pedagoga. Dvě třetiny rodičů se domnívají, že klima a atmosféra třídy by mohla být lepší, kdyby ve třídě působil pedagog s větší přirozenou autoritou a s větším zájmem pracovat s dětmi jiným, alternativním způsobem.

Rodiče jsou zapojeni do dění školy, aktivně se zapojují do akcí pořádaných školou, a to nejen, aby akce podpořili svou účastí, ale také aktivně napomáhají s přípravou a organizací akcí. Rodiče vyjádřili lítost nad tím, že děti čtvrté třídy spolu s paní třídní učitelkou a paní asistentkou nejezdí na žádné výlety, nemají žádné společné akce, neúčastní se jako jediný kolektiv projektových dnů školy apod. Rodiče si uvědomují, že kolektiv dětí čtvrté třídy je specifický a že je náročné pro paní učitelku zvládnout děti mimo prostory třídy a školy. Nicméně maminky uvedly, že paní učitelce několikrát nabízely pomoc při výletech a akcích konaných mimo školu, neboť si uvědomují, že tyto akce by mohly podpořit přátelské vztahy

¹³⁴ Viz graf č. 4: Zhodnocení spolupráce a komunikace se školou

nejen mezi spolužáky, ale také žáky a učitelkou, ale paní učitelka pomoci nikdy nevyužila. Spíše naopak, všechny nadstandartní akce dětem zrušila. Skutečnost, že byly dětem odebrány výlety a přislíbeno, že pokud své chování zlepší, znovu na výlet pojedou, děti dostatečně nemotivovala ke změně chování.

Z údajů vztahujících se přímo k podmínkám výchovy dětí v rodinách účastníků lze ve všech rodinách vysledovat projevovaný zájem o dítě a snahu rodičů zajistit dětem podmínky i podporu ve výchově a vzdělávání. Rodiče mají zájem o své děti, svým dětem se věnují a mají velký zájem o změnu a podporu chování svých dětí ve škole.

V celkovém souhrnu lze konstatovat, že rodičovské kompetence jsou do jisté míry ovlivněny na jedné straně faktory, které jsou dané a nelze je většinou změnit nebo je jejich změna velmi málo pravděpodobná: výchova v primární rodině, zkušenosti z dětství, vliv prostředí, genetická dispozice atd. Na druhé straně jsou určité faktory, které by bylo možné změnit a ovlivnit, pokud zjistíme, kdy a jak by bylo možné danou změnu realizovat. Možnosti změny spatřuji zejm. v oblasti partnerského vztahu mezi učitelem a rodičem, v otevřeném přístupu v komunikaci třídní učitelky s rodiči, ve schopnosti reflektovat chování dětí a uvědomění si vlastních možností řešení. Do úvahy přichází také možnost v nastavení jiných pravidel pro komunikaci s rodiči. V každé této jednotlivé oblasti lze hledat propojení pomoci mezi školou a rodinou, školou a dítětem a v neposlední řadě mezi pedagogem a žákem a žákem a rodičem.

Závěr

V diplomové práci jsem se v teoretické části věnovala rodině, výchovným stylům a rodičovským kompetencím v oblasti výchovy a také oblasti spolupráce a komunikace se školou a pedagogem. V praktické části jsem se zaměřila na vývoj rodičovských kompetencí v oblasti výchovy. Na danou problematiku doporučuji nahlížet komplexně a problematiku výchovných obtíží posuzovat s ohledem na celou vzniklou situaci. Má-li dítě problémy s chováním, není možné odsoudit dítě včetně jeho rodiny, ale naopak doporučuji zjistit příčiny a nabídnout rodině pomoc, doporučení a rady při řešení výchovných problémů. Velmi důležité je přijmout skutečnost, že rodič dělá to nejlepší, co umí a je ochoten radu a doporučení přijmout.

V praktické části diplomové práce byl realizován tzn. výzkum smíšený. Nejprve byl proveden kvantitativní výzkum, který byl proveden dotazníkovým šetřením. Data z dotazníkového šetření byla zpracována a byla využita jako základ pro následující kvalitativní část výzkumu, která byla realizovaná polostrukturovanými rozhovory s devíti účastníky. Zvolená kombinace kvalitativního a kvantitativního výzkumu zajistila validitu výzkumného šetření. Konkrétně bylo využito triangulace kombinace přístupů, a to kombinace dotazníkového šetření a polostrukturovaného rozhovoru. Data získaná z uskutečněných rozhovorů byla zpracována otevřeným kódováním. Validity výsledků, tedy platnosti, bylo dosaženo také využitím a porovnáním dat z dostupné literatury. Data z dostupné literatury výsledky výzkumu potvrzují a jsou totožná.

Kompetence rodičů v oblasti výchovy dětí jsou do jisté míry ovlivněny věkem dětí, zvoleným výchovným stylem a také výchovou v primární rodině rodičů. Rodiče si uvědomují, že je potřeba být ve výchově jednotní, nastavit dětem hranice a mantinely a důsledně je ve výchově dodržovat. Rodiče si uvědomují vliv prarodičů na výchovu dětí, ale také si uvědomují, že při výchovných problémech využívají rad a podpory zejména babiček. Shoda byla zaznamenána také v použité literatuře. Velká spojitost byla zaznamenána mezi rodinou a školou. Rodiče uvedli, že spolupráce a komunikace se školou, resp. s pedagogem je pro ně velmi důležitá. Pokud se vyskytují v rodině s dětmi výchovné problémy, jsou rodiče velmi otevření tyto skutečnosti řešit a uvítali by pomoc a doporučení od třídní učitelky, té se jim však nedostává.

Ze zjištěných údajů výzkumného šetření lze shrnout jako zásadní tato fakta:

Rodiče vychovávají své děti tak, jak nejlépe dovedou a uvědomují si nedokonalost svých výchovných přístupů. Rodiče jsou si vědomi rozdílných výchovných přístupů matek a

otců. Rodiče, jejichž děti mají problémy v chování, mají snahu problémy řešit. Rodiče jsou otevřeni spolupráci, nebrání se uposlechnout a využít rady odborníka a pedagoga, ale musí mu být poskytnuta (zejm. od pedagoga). Radu a pomoc pedagoga rodiče dokonce očekávají.

Mezi rodičem a pedagogem by měl být partnerský vztah. Pedagog je partnerem rodiče na cestě výchovy. Pedagog by měl mít zájem poznat rodinné prostředí dítěte a pochopit, proč se dítě chová tak, jak se chová. Pedagog by měl podpořit rodiče ve výchově, při výchovných problémech hledat a objasňovat příčiny a hledat společně s rodiči řešení. K tomuto by měl pedagog poskytnout rodičům dostatek kvalitních a objektivních informací o chování a projevech jejich dětí ve škole. Komunikaci školy/třídního učitele je potřeba přizpůsobit co do formy, obsahu, četnosti, ale i to kontextu aktuálních okolností tak, aby byl schopen rodič pochopit a poznat, jak se dítě ve škole chovalo a co dělalo. Informace by měly být včasné, nejlépe v ten daný den, aby měl rodič možnost s danou informací a s dítětem pracovat. Vhodné je nastavit pravidla partnerské komunikace mezi rodiči a pedagogem.

Bude-li nastavena partnerská komunikace a spolupráce mezi rodinami problémových dětí a školou/pedagogem, spatřuji velký potenciál v úspěšnosti a účinnosti řešení problémového chování. Vyhne-li se pedagog nálepkování a srovnávání a ustoupí-li od předsudků týkajících se problémových rodin a naváže-li s rodinami partnerský vztah, věřím, že společně budou schopni problémy dětí nejen snáze řešit, ale také jim přecházet.

Věřím, že tato diplomová práce by mohla být přínosem pro každého učitele, neboť děti s problémy v chování se vyskytují takřka v každé třídě každé školy. Práce může napomoci vyhodnotit možnosti rodičů i dětí a poté vybrat vhodnou strategii a metodu při vlastní práci s dítětem a při komunikaci s rodinou.

Seznam zkratk

tj.	to je
zejm.	zejména
apod.	a podobně
resp.	respektive
např.	například
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
RVP ZP	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Seznam použitých zdrojů

Odborná literatura

BAUMRIND, Diana, 1991. *Effective parenting during the early adolescent transition*. In P. A. Cowan, & M. Hetherington (Eds.), *Family transition* (111–163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

BECHYŇOVÁ, Věra a Marta KONVIČKOVÁ, 2011. *Sanace rodiny: Sociální práce s dysfunkčními rodinami*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0031-4.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČÁP, Jan, 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.

ČAPEK, Robert, 2017. *Líný učitel. Jak učit dobře a efektivně*. Vyd. 1. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-344-5.

ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Grada publishing. ISBN 978-80-247-3450-7.

DUBOWITZ, H., DE PANFILIS, D., 2000. *Handbook for Child Protection Practice*. Sage Publications. Inc., Thousand Oaks.

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka, KREJČOVÁ a kolektiv, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.

GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.

HAASOVÁ, Irmgard, 1991. *Ostatní děti směji všechno*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-85282-10-0.

HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav, 2007. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-327-7.

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HERMAN, Marek, 2008. *Najděte si svého manžana*. Vyd. 3. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-260-6070-3

JANDOUREK, Jan, 2007. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-269-0.

KOPŘIVA, Pavel a kol., 2012. *Respektovat a být respektován*. Vyd. 3. Bystřice pod Hostýnem – Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOUCKÁ, Pavla, 2017. *Uvolněné rodičovství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1275-1.

KOUCKÁ, Pavla, 2014. *Zdravý rozum ve výchově*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0614-9.

- LACINOVÁ, Lenka, ŠKRDLÍKOVÁ, Petra, 2008. *Dost dobří rodiče aneb drobné chyby ve výchově dovoleny*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-442-7.
- LEMAN, Kevin, 2011. *Jak vychovávat děti a nepřijít o rozum*. Vyd. 1. Praha: Návrat domů. ISBN 978-80-7255-41-2.
- LOVASOVÁ, Lenka, 2006. *Rodinné vztahy*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-66-0.
- MARKHAMOVÁ, Laura, 2015. *Aha! Rodičovství*. Vyd. 3. Praha: Kristián entertainment. ISBN 978-80-204-3950-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1992. *Dítě a rodina*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-25236-2.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2018. *Rodiče a děti*. Vyd. 3. Praha: Albatros media. ISBN 978-80-7429-797-7.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1994. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-83-6.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2015. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0852-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2009. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1056-6.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1999. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-320-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk, DYTRYCH, Zdeněk, 1997. *Jak a proč nás trápí děti*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-587-4.
- MATĚJČEK, Zdeněk, DYTRYCH, Zdeněk, 1999. *Nevlastní rodiče a nevlastní děti*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-897-0
- MATĚJČEK, Zdeněk a Josef LANGMEIER, 1981. *Výpravy za člověkem*. Praha: Odeon. ISBN 01-070-81
- MATĚJČEK, Zdeněk, POKORNÁ, Marie, 1998. *Radosti a starosti*. Vyd. 1. Jinočany: H+H. ISBN 80-86022-21-8.
- MATOUŠEK, Oldřich, 2003. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-19-9.
- MATOUŠEK, Oldřich, 2003. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1154-9
- MATOUŠEK, Oldřich, Hana PAZLAROVÁ a kol., 2014. *Podpora rodiny: Manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0697-2.
- MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona, 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MONTOUSSÉ, Marc a Gilles, RENOARD, 2005. *Přehled sociologie*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-976-3.
- MORRISH, Ronald, 2009. *12 klíčů k důsledné výchově*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-557-8.

- NAVRÁTIL, Pavel, 2007. *Posouzení životní situace: úvod do problematiky. Sociální práce/Sociální práca*. 2007. ISSN 1213-6204.
- PETRUSEK, Miloslav, MAŘÍKOVÁ, Hana, VODÁKOVÁ, Alena a kol., 1996. *Velký sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, ISBN 80-7184-311-3.
- PETTY, Geoffrey, 1996. *Moderní vyučování: praktická příručka*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-070-7.
- PÖSLOVÁ, Blanka, 2020. *Tolerantní výchova*. Vyd. 1. Praha: Grada publishing. ISBN 978-80-271-0622-6.
- PREKOPOVÁ, Jiřina, SCHWEIZEROVÁ, Christel, 2015. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha: portál. ISBN 978-80-262-0826-6.
- PREKOPOVÁ, Jiřina, 2010. *I rodiče by měli dělat chyby*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-766-4.
- PREKOPOVÁ, Jiřina, 2014. *Malý tyran*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0773-3.
- PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3470-5.
- PRŮCHA, Jan, 2017. *Moderní pedagogika*. Vyd. 6. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.
- PRŮCHA, Jan a Eliška, WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Vyd. 7. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RACEK, Jindřich, Hana SOLAŘOVÁ a Alena SVOBODOVÁ, 2014. *Vyhodnocování potřeb dětí: Praktický průvodce: metodika vyhodnocování*. Praha: Lumos Foundation. ISBN 978-80-260-5521-1.
- ROGGE, Jan-Uwe, 2016. *Děti potřebují hranice*. Vyd. 6. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1152-5.
- ROGGE, Jan-Uwe, 2013. *Rodiče určují hranice*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0533-3.
- ROGGE, Jan-Uwe, 2007. *Výchova dětí krok za krokem*. Praha: Portál. 2007. ISBN 978-80-7367-249-2
- ŘÍČAN, Pavel, 2007. *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Grada publishing. ISBN 978-80-247-1174-4.
- ŘÍČAN, Pavel, 2013. *S dětmi chytře a moudře*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0343-8.
- SKLÁDALOVÁ, Markéta, 2018. *Sourozenci – o spravedlivé výchově*. Vyd. 1. Praha: Albatros media. ISBN 978-80-264-2029-3.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2003. *Přehled vývojové psychologie*. Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0629-2.
- ŠPAŇHELOVÁ, Ilona, 2008. *Průvodce dětským světem*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Grada Publishing. ISBN 978-80-249-1907-8.
- ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-644-4.

VÁGNEROVÁ, Marie, 1999. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-803-4.

Legislativní zdroje

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2017, částka 72. ISSN 1211-1244.

Elektronické informační zdroje

Proč děti potřebují hranice? www.promaminky.cz [online]. 2019, 6.2.2019 [cit. 2020-09-27]. Dostupné z: <https://www.promaminky.cz/clanky/rozvoj-a-vychova-ditete-106/potrebuji-deti-hranice-758>

ČTK. *Počty svateb rostou, polovina manželství se ale rozpadá*. Novinky.cz [online]. Praha, 2019. [cit. 2020-10-01]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/domaci/clanek/pocty-svateb-rostou-polovina-manzelstvi-se-ale-rozpada-40282995>

ČSÚ. Pohyb obyvatelstva – rok 2019. ČSÚ. [online]. 2020. [cit. 20. 9. 2020]. Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/cri/pohyb-obyvatelstva-rok-2019>

MPSV (2011): Metodika Ministerstva práce a sociálních věcí pro poskytování dotací ze státního rozpočtu nestátním neziskovým organizacím v oblasti podpory rodiny pro rok 2011 [online]. 2020. [cit. 23. 9. 2020]. Dostupné z <http://www.mpsv.cz/files/clanky/11307/Metodikaprrok2011.pdf>

MPSV (2018): Systémový projekt MPSV – Systémový rozvoj a podpora nástrojů sociálně-právní ochrany dětí. [online]. 2020. [cit. 23. 9. 2020]. Dostupné z http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:e5JjLVi1_GQJ:www.pravonadetstvi.cz/files/files/Prezentace-1-Posilovani_rodicovskych_kompetenci.pdf+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz

Rodičovské kompetence podle Denisy Sedláčkové. [online]. 2020. [cit. 23. 9. 2020]. Dostupné z <https://prezi.com/hie7jewf1nj/rodicovske-kompetence/>

Vyhodnocování situace dítěte a jeho rodiny. Čí je dítě. [online]. 2020 [cit. 24. 9. 2020]. Dostupné z: <http://www.cijedite.cz/?nav=temata/vyhodnocovani-situace-ohrozene.html&comment=76>

Marshall Rosenberg: Nenásilná komunikace (NVC). *Josef Štěpánek* [online]. 2015, 30.3.2015 [cit. 2020-09-26]. Dostupné z: <https://josefstepanek.cz/marshall-rosenberg-nenasilna-komunikace-nvc>

HAVLÍKOVÁ, Magdalena. *Jak to vypadá, když se děti nevychoávají*. Idnes.cz [online]. 2013. [cit. 29. 9. 2020]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/onadnes/vztahy/nevychova-liberalni-vychova.A131104_144818_deti_haa

DIVÍNOVÁ, Jana. *7 chyb ve výchově dětí, které jim brání v životě uspět*. Zdravé zdraví [online]. 2015. Praha. [cit. 2020-09-30]. Dostupné z: <https://zdravezdravi.cz/rodina/7-chyb-ve-vychove-deti-ktere-jim-brani-v-zivote-uspět>

LORENZOVÁ, Barbara. *10 největších chyb ve výchově dětí, které dělá každý rodič!* Extralife.cz [online]. 2018 [cit. 2020-09-30]. Dostupné z: https://www.extralife.cz/lifestyle/10-nejvetsich-chyb-ve-vychove-deti-ktere-dela-kazdy-rodic_888.html

BREJLOVÁ, Dagmar. *Jak to dítě vychováváš?* Vitalia.cz [online]. Praha. 2010 [cit. 2020-10-03]. Dostupné z: <https://www.vitalia.cz/clanky/jak-to-dite-vychovavas/>

NEVÝCHOVA. O nevhově. Králová, Kateřina. Nevýchova. [online]. Praha: Centrum nevhovy s. r. o., 26. 11. 2013, [cit. 29. 9. 2020]. Dostupné z: <https://www.nevychova.cz/o-nevychove>

NEVÝCHOVA. O nevhově. Králová, Kateřina. Nevýchova. [online]. Praha: Centrum nevhovy s. r. o., 26. 11. 2013, [cit. 29. 9. 2020]. Dostupné z: <https://otevrene.nevychova.cz/article/76-nevychova-neni-volna-vychova>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. 2017 [cit. 2020-10-20]. Dostupné z: www.msmt.cz

POSPÍŠIL, R., VLČKOVÁ, K., 2006. *Úvod do pedagogiky*. ELPORTÁL, Brno: MU Brno. ISSN 1802-128X. https://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/ps09/uvod_ped/web/pedagog.html

Seznam grafů a tabulek

Graf č. 1: Rozložení účastníků dotazníkového šetření

Graf č. 2: Rozložení účastníků dotazníkového šetření z hlediska pohlaví

Graf č. 3: Rozložení účastníků dotazníkového šetření z hlediska úplnosti rodiny

Graf č. 4: Zhodnocení spolupráce a komunikace se školou

Tabulka č. 1: Četnost výskytů jednotlivých výchovných stylů rodičů dětí

Tabulka č. 2: Četnost výskytů jednotlivých hranic ve výchově dětí

Tabulka č. 3: Četnost výskytů jednotlivých odměn, které rodiče uplatňují při výchově svých dětí

Tabulka č. 4: Četnost výskytů jednotlivých trestů, které rodiče uplatňují při výchově svých dětí

Tabulka č. 5: Četnost výskytů skutečností v původní rodině, které ovlivnily výchovu v rodině současné

Tabulka č. 6: Četnost výskytu možností poskytnutí pomoci při problémech ve výchově

Tabulka č. 7: Četnost výskytu možností změn v oblasti spolupráce a komunikace se školou

Seznam příloh

Příloha č. 1: Vyhodnocovací rámec pro posuzování potřeb dětí (Racek, Solařová a Svobodová, 2014, s. 8)

Příloha č. 2: Dotazník

Příloha č. 3: Polostrukturovaný rozhovor s rodičem

Příloha č. 4: Souhlas se zveřejněním odpovědi

Příloha č. 1: Vyhodnocovací rámec pro posuzování potřeb dětí (Racek, Solařová a Svobodová, 2014, s. 8)

VYHODNOCOVACÍ RÁMEC



Příloha č. 2: Dotazník

ID dítěte:

Identifikátor slouží pouze ke zpracování dotazníku. Prosím, vytvořte jej podle následujícího klíče. Použijte první tři písmena ze jména matky, poté měsíc narození dítěte (psáno číslem) a poté poslední dvě písmena ze jména dítěte, kterého se dotazník týká. Např. Jméno matky **Markéta**, měsíc narození **květen** a jméno dítěte **Anna**, a identifikátor bude **MAR05NA**. Děkuji za pochopení.

Pohlaví dítěte:

- A) holka
- B) kluk

Pohlaví korespondenta:

- A) žena
- B) muž

Rodina:

- A) úplná
- B) neúplná

Jak dlouho bylo dítě v MŠ?

- A) jeden rok
- B) dva roky
- C) tři a více let

1. Jaký uplatňujete výchovný styl v rodině?

- A) autoritativní
- B) demokratický
- C) liberální (volný)
- D) ochranářský
- E) perfekcionista
- F) zanedbávající
- G) kombinace výše uvedených, uveďte kterých

.....
.....
.....

2. Co pro vás znamená stanovení hranic ve výchově. Zakroužkujte 3–4 nejdůležitější možnosti. Pokud hranice nastavujete, přejděte po vyplnění otázky č. 2 k otázce č. 4. Pokud hranice ve výchově nenastavujete, přejděte, prosím, k otázce číslo 3.

- A) pevné mantinely
- B) důslednost
- C) jasně daná pravidla
- D) vytvoření pravidel chování spolu s dětmi
- E) jednot ve výchově (oba rodiče jsou za jedno)
- F) upozorníte na věc jen 3x
- G) brát dítě jako sobě rovného
- H) možnost dítěte vyjádřit svůj názor
- CH) využívání efektivní komunikace
- I) využívat zdravý selský rozum a vlastní intuici
- J) v případě, že je pro vás důležité něco, co zde není nabídnuto, uveďte:

.....
.....
.....

3. Pokud hranice ve výchově svých dětí nenastavujete, znamená to (zakroužkujte max. 3 vhodné možnosti)

- A) že si děti mohou dělat, co chtějí.
- B) že dětem neříkáte, co mají dělat.
- C) pokud vás dítě neuposlechne, nic se neděje.
- D) pokud něco po dětech chcete, řeknete jim to a zopakujete klidně i 100x.
- E) že vše děláte za děti sami.

- F) že uděláte vše, co děti chtějí.
- G) že vůbec nevadí, když dítě nesplní stanovený úkol.
- H) v případě, že pro vás platí cokoli, co není uvedeno výše, prosím, uveďte:

.....

.....

.....

4. Na koho se můžete obrátit, pokud nastane nějaký problém ve výchově s dítětem? Zakroužkujte max. 3 vhodné možnosti.

- A) diskusní internetová fóra
- B) odborné knihy
- C) prarodiče a další rodinní příbuzní
- D) kamarádky a známí
- E) pedagogové MŠ a ZŠ
- F) další odborníci (psycholog, sociální pracovník)

5. Využíváte ve výchově odměny? Pokud ano, jaké? Zakroužkujte max. 3 vhodné možnosti.

- A) fyzické (sladkosti, věci, peníze...)
- B) nemotné (nemuset něco udělat např. vysát, vytáhnout myčku, ...)
- C) pochvala (ty jsi šikulka, ...)
- D) možnost strávit delší čas na televizi a jiných multimediálních zařízeních
- E) nabídka zážitku (pojedeš na výlet, na bazén, na hory apod.)
- F, jiné, uveďte:

.....

.....

.....

G) nepoužívám ve výchově žádné odměny

6. Pokud využíváte ve výchově ocenění (ocenění je nemateriální, slovní povahy – pochvala, povzbuzení, motivace), jak je vnímáte? Napište. Pokud ocenění nepoužíváte, přejděte, prosím, k následující otázce.

.....

.....

.....

7. Využíváte ve výchově tresty? Pokud ano, jaké? Zakroužkujte max. 3 vhodné možnosti.

- A) odepírání odměn
- B) zákazy činností
- C) fyzické
- D) zkrácení doby na televizi a jiných multimediálních zařízeních
- E) domácí práce a práce navíc
- F) odepření zážitku (nepojedeš na výlet, na bazén, na hory apod.)
- G) jiné, uveďte:

.....

.....

.....

H) nepoužívám ve výchově žádné tresty

8. Vyjádřete procentuálně podíl různých trestů, které ve výchově uplatňujete. Pokud tresty nepoužíváte, přejděte k další otázce.

Např. MŠ: fyzické 40%, zákaz činností 10%, odepírání odměn 30%, zkrácení doby na mobilu 20%, domácí práce 0%

Např. 1. – 3. třída ZŠ: fyzické 20%, zákaz činností 10%, odepírání odměn 10%, zkrácení doby na mobilu 50%, domácí práce 10%

Např. 4. – 5. třída ZŠ: fyzické 10%, zákaz činností 10%, odepírání odměn 10%, zkrácení doby na mobilu 50%, domácí práce 20%

.....
.....
.....

9. Co se týká projevů chování dítěte, shodnete se s pedagogem nebo máte rozdílný názor na projevy chování vašeho dítěte? V případě, že se neshodnete, uveďte, v jaké oblasti:

.....
.....
.....

10. Zhodnoťte spolupráci a komunikaci se školou.

- A) výrazně spokojený
- B) spíše spokojený
- C) spokojený
- D) spíše spokojený
- E) nespokojený

11. Co byste jako rodiče změnili v oblasti obsahu a formy spolupráce se školou? Zakroužkujte max. 3 vhodné možnosti.

- A) frekvenci informovanosti o dění ve třídě (jak často)
- B) množství informací o dění ve třídě (více, méně)
- C) předávání informací (osobně, telefonicky, emailem)
- D) osobnost učitele
- E) možnost být více zapojen do dění ve škole
- F) jiné, napište:

.....
.....

G) neměnil/a bych nic, jsem spokojený/á

12. Co by podle vás mohla v oblasti obsahu a formy spolupráce změnit škola? Zakroužkujte max. 3 vhodné možnosti.

- A) frekvenci informovanosti o dění ve třídě (jak často)
- B) množství informací o dění ve třídě (více, méně)
- C) předávání informací (osobně, telefonicky, emailem)
- D) jiné, napište:

.....
.....

E) neměnil/a bych nic, jsem spokojený/á

13. Jak Vás ovlivnila výchova, kterou jste zažívali ve své primární rodině. Co z toho používáte ve výchově svých dětí? Zakroužkujte max. 3-4 vhodné možnosti.

- A) odměny a tresty
- B) izolace do jiné místnosti či prostoru

- C) práce navíc
- D) zákaz činností
- E) nálepkování a titulování dětí
- F) srovnávání s ostatními
- G) neustálé opakování a připomínání situace
- H) nepřejímám nic
- I) jiné, uveďte:

.....
.....

14. Přemýšlíte nad odměnou či trestem, zda jste mohli něco udělat jinak (zda se použití odměny a trestu minulo účinkem nebo zda splnilo vaše očekávání)?

- A) ano
- B) ne

15. Proveďte sebehodnocení v oblasti výchovy na škále 0–10, kde 10 znamená, že máte nastavená pravidla, jste důslední, používáte jasnou komunikaci, odměny a tresty apod. a 0 znamená, pravý opak, případně, pohybujete-li se kdekoli mezi, uveďte prosím.

.....
.....

Příloha č. 3: Polostrukturovaný rozhovor s rodičem

Pohlaví dítěte:

- A) chlapec
- B) dívka

Pohlaví respondenta:

- A) Žena
- B) Muž

Počet dětí v rodině:

Věk dítěte:

Věk sourozenců:

Zdravotní stav dětí:

Rodinná situace:

- A) Úplná rodina
- B) Neúplná rodina
- C) Rozvod/rozpad rodiny

U koho pobývá: A) u matky

B) u otce

C) jinde, kde.....

Vztah: A) k otci

.....

.....

B) k matce

.....

.....

Bytové poměry: A) sama primární rodina

B) s prarodiči

A) část zaměřená na výchovné styly a kompetence rodičů:

1) Jaký uplatňujete výchovný styl v rodině?

Doplňková otázka: V jakých situacích využíváte jaký a proč?

- a) autoritativní
- b) demokratický
- c) liberální (volný)
- d) ochranářský
- e) perfekcionista
- f) zanedbávající
- g) kombinace výše uvedených, uveďte kterých

.....

.....

.....

2) Jaký výchovný styl využívá:

a) matka

.....

.....

b) otec

.....

.....

Je rozdíl ve výchově otce a matky a v čem?

.....
.....
.....

3) Jaký vliv mělo na výchovu dítěte umístění dítěte: Doplnková otázka: Objevily se výchovné problémy v MŠ/ZŠ?

a) do školky:

.....
.....
.....

b) do školy:

.....
.....
.....

4) Jaký vliv mělo na výchovu dítěte narození mladšího sourozence (případně jeho nepříznivý zdravotní stav)?

.....
.....
.....

5) Jaký vliv na výchovu vašich dětí mají prarodiče?

.....
.....
.....

6) Pokud nastavujete hranice ve výchově, co to pro vás znamená? Pokud hranice ve výchově nenastavujete, přejdeme dále.

a) pevné mantinely

b) důslednost

c) jasně daná pravidla

d) vytvoření pravidel chování spolu s dětmi

e) jednotnost ve výchově (oba rodiče jsou za jedno)

f) upozorníte na věc jen 3x

g) brát dítě jako sobě rovného

h) možnost dítěte vyjádřit svůj názor

ch) využívání efektivní komunikace

i) využívat zdravý selský rozum a vlastní intuici

j) v případě, že je pro vás důležité něco, co zde není nabídnuto, uveďte:

.....
Doplnková otázka: co z uvedeného vnímá jako nejslabší dovednost? Co byste rádi posílili?

7) Pokud hranice ve výchově svých dětí nenastavujete, co to vlastně znamená?

a) že si děti mohou dělat, co chtějí.

b) že dětem neříkáte, co mají dělat.

c) pokud vás dítě neuposlechne, nic se neděje.

d) pokud něco po dětech chcete, řeknete jim to a zopakujete klidně i 100x.

e) že vše děláte za děti sami.

- f) že uděláte vše, co děti chtějí.
- g) že vůbec nevádí, když dítě nesplní stanovený úkol.
- h) v případě, že pro vás platí cokoli, co není uvedeno výše, prosím, uveďte:

.....

.....

.....

8) Pokud využíváte ve výchově odměny, které konkrétně využíváte?

Doplňková otázka: Jak se změnilo využívání odměn s ohledem na věk dítěte?

- a) fyzické (sladkosti, věci, peníze...)
- b) nehmotné (nemuset něco udělat např. vysát, vytáhnout myčku, ...)
- c) pochvala (ty jsi šikulka, ...)
- d) možnost strávit delší čas na televizi a jiných multimediálních zařízeních
- e) nabídka zážitku (pojede na výlet, na bazén, na hory apod.)
- f, jiné, uveďte:

.....

.....

.....

- g) nepoužívám ve výchově žádné odměny

9) Pokud využíváte ve výchově ocenění (ocenění je nemateriální, slovní povahy – pochvala, povzbuzení, motivace), jak je vnímáte? Pokud nepoužíváte, přejdeme dále.

.....

.....

.....

10) Pokud využíváte ve výchově tresty, které konkrétně využíváte?

Doplňková otázka: Jak se změnilo využívání trestů s ohledem na věk dítěte?

- a) odepírání odměn
- b) zákazy činností
- c) fyzické
- d) zkrácení doby na televizi a jiných multimediálních zařízeních
- e) domácí práce a práce navíc
- f) odepření zážitku (nepojedeš na výlet, na bazén, na hory apod.)
- g) jiné, uveďte:

.....

.....

.....

- h) nepoužívám ve výchově žádné tresty

B) část zaměřená na primární rodinu rodiče/rodičů a na zkušenosti rodičů:

11) Jak vás ovlivnila výchova, kterou jste zažívali ve své primární rodině?

.....

.....

Doplňková otázka: Co z toho využíváte ve výchově svých dětí?

- a) odměny a tresty
- b) izolace do jiné místnosti
- c) práce navíc
- d) zákaz činností

- e) nálepkování a titulování dětí
- f) srovnávání s ostatními
- g) neustále opakování a připomínání situace
- h) nepřijímám nic
- i) jiné, uveďte:

.....

12) Pokud nastane problém ve výchově, na koho se obrátíte o pomoc?

Doplňková otázka: Jak se toto vyvíjelo v čase s ohledem na věk dítěte?

- a) diskusní internetová fóra
- b) odborné knihy
- c) prarodiče a další rodinní příbuzní
- d) kamarádky a známí
- e) pedagogové MŠ a ZŠ
- f) další odborníci (psycholog, sociální pracovník)

13) Jak se změnilo používání výchovných přístupů (odměn a trestů, nastavování hranic a limitů apod.) od předškolního věku, přes mladší školní věk až do dneška?

.....

C) Část zaměřená na prostředí školy:

14) Co se týká projevů chování dítěte, shodnete se s pedagogem nebo máte rozdílný názor na projevy chování vašeho dítěte? V případě, že se neshodnete, uveďte, v jaké oblasti:

.....

15) Zhodnoťte spolupráci a komunikaci se školou.

- a) výrazně spokojený
- b) spíše spokojený
- c) spokojený
- d) spíše nespokojený
- e) nespokojený

16) Co byste jako rodiče změnili v oblasti obsahu a formy spolupráce se školou?

- a) frekvenci informovanosti o dění ve třídě (jak často)
- b) množství informací o dění ve třídě (více, méně)
- c) předávání informací (osobně, telefonicky, emailem)
- d) osobnost učitele (v čem)
- e) možnost být více zapojen do dění ve škole
- f) jiné, napište:

.....

- g) neměnil/a bych nic, jsem spokojený/á

17) Jaké projevy chování pozorujete u svého dítěte doma (negativní):

- | | |
|--|-------------------------------|
| A nerespektování autority | I užívání náv. látek |
| B nespolupráce | J nevhodné chování k ped. pr. |
| C vzdorovité chování | K ničení majetku |
| D šikana (sourozenců / dospělých) | L odcizení majetku |
| E vyhrožování (sourozencům / dospělým) | M útěky |
| F neplnění úkolů, povinností | N čachrování |
| G agrese (fyzická / psychická) | O pozdní návraty |
| H impulsivita, nezvládnutí zátěže | P návrat pod vlivem |

18) Jaké projevy chování se objevují ve škole (negativní):

- | | |
|---------------------------------------|-------------------------------|
| A nerespektování autority | I užívání náv. látek |
| B nespolupráce | J nevhodné chování k ped. pr. |
| C vzdorovité chování | K ničení majetku |
| D šikana (spolužáků / dospělých) | L odcizení majetku |
| E vyhrožování (spolužákům / dospělým) | M útěky |
| F neplnění úkolů, povinností | N čachrování |
| G agrese (fyzická / psychická) | O pozdní návraty |
| H impulsivita, nezvládnutí zátěže | P návrat pod vlivem |

19) Pokud pozorujete rozdíly chování dítěte doma a ve škole, popište v čem:

.....

20) Pokud se dítě chová nevhodně ve škole, jak spolupracujete se školou?

- a) chci to řešit – osobní schůzka
- čtvrtletní konzultace
 - telefonicky
 - emailem
- b) nechci to řešit, ať si to vyřeší pedagog sám

21) Pomohlo by vám něco ke zvýšení rodičovských kompetencí? Co byste uvítali k rozvoji a posílení rodičovských kompetencí?

.....

Příloha č. 4: Souhlas se zveřejněním odpovědi

Souhlas se zveřejněním odpovědi

V souladu se zásadami etické realizace výzkumu Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu v rámci diplomové práce.

Tímto v souladu s ustanovením § 12 zákona č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, výslovně uděluji zpracovateli Ing. Renatě Krakovkové souhlas s použitím mých odpovědí na kladené otázky v rámci strukturovaného rozhovoru. Tento můj souhlas poskytuji bezúplatně. Jména nebudou použita. Bude použit jen přidělený atribut velkého tiskacího písmena.

Příběhy jsou pořizovány a budou užity za účelem vytvoření diplomové práce na téma Rodičovské kompetence ve výchově dětí.

Jméno a příjmení	
Datum	
Podpis	

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Ing. Renata Krakovková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Rodičovské kompetence ve výchově dětí
Název v angličtině:	Parental competencies in raising children
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá vývojem rodičovských kompetencí rodičů s ohledem na věk dítěte. Cílem práce je poskytnout realistický pohled na danou problematiku a pojmenovat možnosti a limity v kompetencích rodičů při výchově. Pozornost byla zaměřena na oblast výchovy, na vývoj rodičovských kompetencí a na oblast spolupráce a vlivu školy a osobnosti pedagoga na výchovu dítěte. Výsledky práce mohou posloužit k pochopení provázanosti problémů, jejich příčin a mohou přispět k nalezení funkčních a vhodných kroků v oblasti podpory a pomoci nejen dětem, ale také jejich rodinám.
Klíčová slova:	funkce rodiny, rodina, rodičovské kompetence, výchova, škola jako instituce, osobnost pedagoga
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with the development of parental competencies of parents with regard to child's age. The aim of the thesis is to provide a realistic view of the issue and to name the possibilities and limits in the parental competencies in education. The attention was focused on the area of education, on the development of parental competencies and on the area of cooperation and the influence of the school and teacher's personality on the education of the child. The results of the thesis can serve to understand the interconnectedness of problems, their causes and they can as well contribute to finding functional and

	appropriate steps in the field of support and assistance not only to children but also to their families.
Klíčová slova v angličtině:	family functions, family, parental competencies, children raising, school as the institution, personality of teacher
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Vyhodnocovací rámec pro posuzování potřeb dětí (Racek, Solařová a Svobodová, 2014, s. 8) Příloha č. 2 – Dotazník Příloha č. 3 – Polostrukturovaný rozhovor Příloha č. 4 – Souhlas se zveřejněním odpovědi
Rozsah práce:	118 stran
Jazyk práce:	český jazyk