

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra sociální pedagogiky

Fenomén limitů ve výchově dětí

Diplomová práce

Autor:	Bc. Michaela Osobová
Studijní program:	N7507/Specializace v pedagogice
Studijní obor:	7502T011/Sociální pedagogika
Vedoucí práce:	Mgr. Gabriela Slaninová, Ph.D.
Oponent práce:	PhDr. Václav Škop, CSc.



Zadání diplomové práce

Autor: Michaela Osobová

Studium: P17P0739

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název diplomové práce: Fenomén limitů ve výchově dětí

Název diplomové práce AJ: The phenomenon of limits in children's education

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce bude s oporou o odbornou literaturu popsat a analyzovat téma limitů v kontextu výchovy v současných rodinách a ve výzkumném šetření zjistit postoje rodičů k limitům v rámci výchovy dětí. Zvláštní zřetel bude věnován konceptu základních vývojových potřeb dle Pessa a Boyden-Pessa, postoje budou v teoretické rovině nahlíženy v triádě kognitivní, emocionální a konativní. Bude využito kvalitativní výzkumné strategie. Metodou sběru dat bude polostrukturovaný rozhovor, data budou analyzována za využití prvků zakotvené teorie.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Slaninová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Václav Škop, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 6.11.2014

Prohlášení

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

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

V Hradci Králové dne

.....

Osobová Michaela

Poděkování

Tímto bych chtěla nejvíce poděkovat vedoucí své diplomové práce – paní Mgr. Gabriele Slaninové, Ph.D. za přijetí tématu, odborné a pečlivé vedení, a také za vstřícný a laskavý přístup.

Dále děkuji všem zúčastněným respondentům za jejich čas, ochotu a podnětné odpovědi na všechny mé otázky v průběhu rozhovorů.

Mé díky v neposlední řadě patří mé rodině a blízkým přátelům, kteří mi byli vždy oporou, motivovali mě a poskytovali cenné rady, kterých si velmi vážím.

Anotace

OSOBOVÁ, Michaela. *Fenomén limitů ve výchově dětí*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 128 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou limitů a jejich stanovováním ve výchově dětí předškolního věku. Cílem diplomové práce je s oporou o odbornou literaturu popsat a analyzovat téma limitů v kontextu výchovy v současných rodinách a ve výzkumném šetření zjistit postoje rodičů k uplatňování limitů v rámci výchovy dětí. Zvláštní zřetel je věnován konceptu základních vývojových potřeb dle Pessa a Boyden-Pessa, postoje jsou v teoretické rovině nahlíženy v triádě kognitivní, emocionální a konativní. Vzhledem k cíli a zaměření práce je zvolena kvalitativní výzkumná strategie, metodou sběru dat je polostrukturovaný rozhovor a data jsou analyzována za využití otevřeného kódování.

Klíčová slova: výchova, rodina, dítě, limity, základní vývojové potřeby, PBSP

Annotation

OSOBOVÁ, Michaela. *The phenomenon of limits in children's education*. Hradec Králové: Pedagogical fakulty, University Hradec Králové, 2019. 128 p. Diploma degree thesis.

Diploma thesis deals with the issue of limits and their application in the education of preschool children. The aim of the diploma thesis is to describe and analyze the topic of limits in the context of education in contemporary families and to find out the attitudes of parents to the limits in the education of children. Special attention is given to the concept of basic developmental needs according to Pessoa and Boyden-Pessoa, attitudes are examined in the cognitive, emotional and conclusive triad. Given the aim and focus of the thesis, a qualitative research strategy is chosen, the method of data collection is a semi-structured interview and the data are analyzed using open coding.

Keywords: education, family, child, limits, basic developmental needs, PBSP

Obsah

Úvod	9
1 Stav poznání a teoretický background.....	12
2 Současná rodina jako primární výchovná instituce	16
2.1 Proměny rodiny – od tradičního k postmodernímu pojetí a současné rodině..	16
2.2 Funkce rodiny.....	19
2.3 Rodičovské výchovné styly.....	23
2.4 Rodič jako vzor, rodič jako autorita	27
2.5 Předškolní dítě v rodině	30
3 Základní očekávání v životě člověka s akcentem k potřebě dobrých hranic ..	33
3.1 Charakteristika a klasifikace základních životních potřeb člověka dle vybraných autorů	33
3.1.1 Vývojové úkoly a koncept základních vývojových potřeb v PBSP	36
3.2 Limity jako jedna z potřeb a jejich význam ve výchově dětí se zřetelem k tématu mezi dle PBSP.....	45
3.2.1 Důležitost hranic ve výchově dítěte.....	46
3.2.2 Stanovování hranic ve výchově	48
3.2.3 Limity dle konceptu PBSP	50
3.2.4 Důsledky neadekvátního výchovného limitování.....	52
4 Postoje jako relativně stabilní systémy hodnocení.....	57
4.1 Postoje v trojdimenzionálním rozdělení.....	57
4.1.1 Kognitivní dimenze.....	60
4.1.2 Emocionální dimenze	61
4.1.3 Konativní dimenze	63
4.2 Uplatňování postojů ve vztahu rodičů k dětem.....	63
5 Výzkumné šetření	66
5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	66

5.2	Výzkumný design.....	67
5.2.1	Metoda získávání kvalitativních dat	68
5.2.2	Metoda zpracování a analýzy dat.....	69
5.3	Výzkumný vzorek – charakteristika výběru participantů, průběh výzkumu, etika výzkumu.....	69
5.4	Analýza získaných dat.....	71
5.5	Diskuze výsledků	108
Závěr		118
Seznam odborné literatury a pramenů		120
Seznam obrázků		125
Seznam tabulek		125
Příloha A – PBSP		
Příloha B – Tazatelské položky		

Úvod

Limity ve výchově dětí, jejich stanovování a naplňování jsou stále častěji diskutovaná témata, a to jak mezi veřejností, tak mezi odborníky zabývajícími se psychologií dětí či jejich výchovou. V dobách minulých se ve výchově dětí uplatňoval spíše autoritářský výchovný styl – dle Mertina (2013) tento styl nerespektuje osobnost dítěte, nedává prostor k sebevyjádření a příliš neuznává názory a přání dítěte, dítě zde figuruje jako předmět výchovného působení dospělých. Protipólem stylu autoritářského může být příliš liberální či benevolentní výchova, kdy rodiče dítěti ponechávají plnou volnost a svobodu, hranice jsou velmi volné, anebo žádné, a ani požadavky na dítě nejsou velké a nedochází k jejich kontrole. V současné době se mluví také o tzv. „kultu dítěte“, zde je dítě stavěno na pomyslný piedestal a je mu podřízeno takřka vše. Klade se velký důraz na práva dítěte a jeho individualitu. Podpora práv a individuality člověka je jistě jedním z dobrých měřítek moderní společnosti, nelze však opomíjet povinnosti, které se ke každému z těchto práv váží. Každá společnost má systém určitých formálních i neformálních pravidel a norem, které musí jedinec respektovat. Za výchovný ideál, považuje Mertin (2013) demokratický (u jiných autorů také autoritativní) styl. Ten na straně jedné stanovuje požadavky na dítě a udává jasné hranice, ale současně, na straně druhé, respektuje možnosti dítěte, jeho přání a představy.

Hranice a limity mají ve výchově své neopomenutelné místo. V jejich stanovování je nutné přihlížet k individuálním charakteristikám dítěte, jeho dovednostem, schopnostem a dosaženému vývoji. Limity ve výchově mají dítěti pomoci orientovat se ve světě a ukázat uspořádanost světa, tím se posiluje pocit bezpečí a jistoty. To potvrzuje i koncept základních vývojových potřeb podle Pessa a Boyden-Pessa, na který bude v diplomové práci brán zásadní zřetel. Tento koncept sestává z pěti základních vývojových potřeb, jednou z nich je právě potřeba limitu. Potřeba limitu v PBSP znamená, že dítě se vyvíjí s vědomím, že jeho osobnost, i další součásti jeho života, mají vždy jistou míru a jsou omezeny. Prostřednictvím vlastní zkušenosti a laskavého limitování dítě zakouší, že jeho vnitřní síla není nekontrolovatelná a všehoschopná (Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009).

V rámci diplomové práce se věnujeme limitům ve výchově u předškolních dětí. Z hlediska vývojové psychologie je předškolní období jedno ze zcela zásadních období v životě člověka, kdy se podstatným způsobem formuje psychika dítěte a dochází k významným změnám ve všech vývojových oblastech. Lze říci, že toto období je stěžejní pro formování lidské osobnosti, a právě z toho důvodu by neměla být opomenuta role limitů.

Podnětem ke zpracování tématu je sociálně pedagogická praxe s dětmi předškolního věku. Dále také návaznost k tématu vlastní bakalářské práce, která se zabývala problematikou agresivity předškolních dětí. V rámci bakalářské práce bylo realizováno kvalitativní výzkumné šetření metodou semistrukturovaných rozhovorů s pedagogy mateřských škol. Tito pedagogové se ve velké míře shodli, že jako jednu z příčin agresivních projevů chování u dětí považují právě nedostatečné či naopak přílišné limitování ze strany rodičů. Taková zjištění byla motivací k výběru tématu diplomové práce. Svou roli zde zaujímá také provázanost se studovaným oborem – sociální pedagogikou. Sociální pedagogika se zabývá vlivy prostředí na jedince, ať už se jedná o prostředí rodinné, vrstevnické či prostředí vzdělávacích a jiných institucí. V této souvislosti se diplomová práce zaměřuje především na prostředí rodinné, které u rozvoje osobnosti člověka sehrává zcela zásadní a nezastupitelnou roli. To potvrzuje i Matějček (2015), který poukazuje na vliv prostředí, které dítě ovlivňuje a formuje, ale i samo dítě do tohoto prostředí aktivně zasahuje.

Cílem diplomové práce je s oporou o odbornou literaturu popsat a analyzovat téma limitů v kontextu výchovy v současných rodinách a ve výzkumném šetření zjistit postoje rodičů k uplatňování limitů v rámci výchovy dětí. Je využito konceptu základních vývojových potřeb dle Pessa a Boyden-Pessa a postoje jsou v teoretické rovině nahlíženy v triádě kognitivní, emocionální a konativní.

Vycházíme z výzkumného předpokladu, že naši respondenti se v rámci výchovy svých dětí setkávají s limity a jejich stanovováním ve výchově. Dále předpokládáme, že respondenti nevnímají limitování svých dětí jako jednu ze základních vývojových potřeb, nýbrž spíše jako záležitost nezbytnou k udržení vlastní autority, případně jako formu trestání. Vědecko-výzkumným problémem je uplatňování limitů ve výchově předškolních dětí v kontextu naplňování základních vývojových potřeb dítěte. V souladu s tím formulujeme hlavní výzkumnou otázku: **Jaký mají rodiče**

postoj k uplatňování limitů v rámci výchovy dětí? S ohledem k cíli práce je zvolena kvalitativní výzkumná strategie. Metodou sběru dat je semistrukturované interview a data jsou analyzována za využití otevřeného kódování. Charakter práce je teoreticko-empirický.

Diplomová práce by mohla být přínosem studentům sociálně-pedagogických oborů, ale také odborníkům, kteří se zajímají o popisovaný fenomén. Dále je určena sociálním či pedagogickým pracovníkům, kteří pracují s dětmi a v neposlední řadě také samotným rodičům předškolních dětí. Práce může přispět k lepšímu pochopení významu limitů v životě člověka jakožto jedné ze základních vývojových potřeb a rozšířit si hledí, jak takové limity uplatňovat.

1 Stav poznání a teoretický background

V kontextu cíle diplomové práce jsou vymezena ústřední témata, jedná se o výchovu předškolních dětí v rodinách a s tím související uspokojování potřeb dítěte ze strany rodiny, zejména pak potřeby limitu dle konceptu základních vývojových potřeb podle Pessa a Boyden-Pessa.

Podle Krause (2008) představuje výchova dynamický proces vědomé a řízené socializace, tedy postupné začleňování se do života společnosti. Výchova zahrnuje všechny činnosti, které člověka formují k životu v konkrétní společnosti. Kořa hovoří o výchově jako o specificky lidské aktivitě, jejíž podstatou je navozování a řízení záměrných změn a procesů v osobnosti člověka (In: Jedlička, 2004). Cílem výchovy je dle Mertina (2013) naučit a dovést ke zralé dospělosti, tedy posilovat určité chování, jednání a kompetence, a naopak zabránit vytvoření jiných nebo jejich výskyt omezovat. Právě tak se může jedinec přijatelně začlenit do společnosti, pracovního procesu či partnerských vztahů.

V rámci diplomové práce se zaměřujeme na výchovu předškolních dětí. V období předškolního věku je dítě již dobře motoricky vybaveno a své pohyby vykonává se stále větší přesností. Psychický vývoj pokračuje směrem k větší individualizaci činnosti a rovněž nastávají kvalitativní změny v poznávacích procesech, v emocionálním a sociálním vývoji. Matějček (2000) uvádí, že dítě v předškolním věku překračuje hranice vlastního rodinného okruhu a k vědomí vlastní identity přidává dále vztahy s vrstevníky. Hlavní činností předškolního období je hra, dítě si už nehraje s druhými „vedle sebe“, ale začíná se objevovat spolupráce při hře, tvořivost, rozdělování úkolů a hraní rolí. Pro potřeby práce vymezuje předškolní věk následovně *„předškolní období trvá od 3 přibližně do 6 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která už není tak samoučelná. K osvojení této závislosti přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace“* (Vágnerová, 2000, s. 102). Vágnerová (2000) dále uvádí, že i přes zvyšující se samostatnost předškolního dítěte a jeho postupného uvolňování vázanosti na rodinu, zůstává rodina a rodinná výchova

základním pilířem, který napomáhá dalšímu vývoji dítěte a je pro ně emocionálně významnou autoritou.

Rodina je dalším z ústředních témat diplomové práce. Rodinu zde chápeme jako rodinu nukleární, tzn. tvořenou oběma rodiči či jedním z nich, a dětmi (Kraus, 2008). Poláčková (In: Kraus, Poláčková et al., 2001) vymezuje rodinu jako nositele primární socializace dítěte. Jejím cílem je uvést dítě do konkrétního kulturního prostředí a zároveň naučit ho se v něm orientovat. Primární a nezastupitelnou roli rodičů ve výchově dětí potvrzuje také samotná Úmluva o právech dítěte: *„rodiče nebo v odpovídajících případech zákonní zástupci mají prvotní odpovědnost za výchovu a vývoj dítěte. Základním smyslem jejich péče musí při tom být zájem dítěte.“* (Úmluva o právech dítěte, 1989, čl. 18) Vzhledem k cíli práce nás zajímá pojem rodina z hlediska jejího působení na dítě. Právě rodina by měla poskytovat dítěti zázemí, pocit jistoty a bezpečí. V tomto ohledu uvádíme Matějčkovu (1994) definici, který hovoří o rodině jako o instituci, jejímž úkolem je pečovat o prospěch, ochranu výchovy a vzdělávání dítěte a má tedy vliv na utváření osobnosti dítěte. Právě rodina ovlivňuje vývoj dítěte v jeho nejcitlivějších fázích co nejvíce přirozeným způsobem. Může také nejlépe uspokojovat základní psychické potřeby dítěte a zároveň nabízí určitý model mezilidských vztahů, které si dítě nese dál do budoucího života.

V návaznosti na předchozí text vymezujeme pojem potřeba, který má klíčové postavení při zkoumání motivace lidské činnosti. *„Potřeby se vyznačují prožíváním nedostatku nebo nadbytku podnětů, prožíváním žádoucnosti něčeho nebo tendencí k provedení určité akce“* (Švancara, 1986, s. 100). Švancara (1986) dále tvrdí, že již novorozenec je vybaven řadou primárních potřeb, které jsou všem lidem společné. Jsou to základní potřeby fyziologické a také potřeby psychologické – například důležitost emocionálního kontaktu dítěte s matkou, dále význam širšího sociálního kontaktu a pocitu bezpečí, to vyplývá z výzkumů psychické deprivace. Sekundární potřeby se vyznačují vztahem ke specifickým způsobům uspokojování a v jejich rozvoji se nejvíce uplatňuje sociální učení. V této diplomové práci využíváme konceptu základních vývojových potřeb dle Pessa a Boyden-Pessa, jsou jimi potřeba místa, potřeba sycení, potřeba podpory, potřeba ochrany a potřeba limitů. V souvislosti s cílem práce se zaměřujeme zejména na potřebu limitů. Albert Pessa (1994) uvádí, že dítě přichází na svět s velkou mocí, s kapacitou nechat na sebe působit okolní svět a zároveň působit na něj.

Prostřednictvím laskavých limitů pak dítě objevuje, že tyto síly nejsou neovladatelné. „*Láskyplně limitované dítě vyrůstá ve svobodného, spontánního dospělého beze strachu, že se jeho genetické síly vymknou kontrole* (Pesso, 1994, In: Perquin, 1996).

Na poli českého i zahraničního výzkumu existují práce a publikace zaměřující se na stanovování hranic či limitů ve výchově. S rostoucím důrazem na individualitu a dobrý vývoj dítěte, se dnešní rodiče častěji zajímají o potřeby dítěte a stále častěji ustupují od fyzického a jiného trestání. Zájem o „zdravé“ stanovování limitů ve výchově činí toto téma atraktivním jak mezi rodiči a širokou veřejností, tak i mezi odborníky, jako pedagogy, psychology apod. Význam rodičovské autority a laskavého limitování potvrzuje ve svém článku Manniová (2007), ve kterém se zabývá rodičovskou autoritou a styly výchovy. Pokud chce být rodič autoritou, musí se podle Manniové (2007) sám stát dobrým vzorem, musí radit, organizovat a vyučovat, tyto činnosti poté napomáhají vytváření důvěryhodnosti a důvěry, systému a pořádku a posilňování žádoucích návyků. Dítě potřebuje laskavou autoritu, vedení, bezpečné uznání a vymezené hranice chování. Láskyplné vedení, jasné a dostatečně volné hranice pak oslabují nejistotu dítěte (Manniová, 2007).

Larzelere (1998) ve své studii zdůrazňuje význam kombinace lásky a limitů oproti jejich stavění proti sobě, které se v běžné praxi mnohdy užívá. Tato studie popisuje postupný model optimálních disciplinárních odpovědí, které jsou v souladu s autoritativní výchovou. Kázeňská odpověď začíná méně přísnou taktikou, například zdůvodňováním a vysvětlováním, a v případě její neúčinnosti nastupuje přísnější taktika, například nefyzický trest či časové omezení. Studie zabývající se tímto tématem ukazují, že kombinace mírnějších a přísnějších technik, je účinnější než jedna sama a tato posloupnost pak zvyšuje efektivitu mírnějších kázeňských taktik, zejména s dětmi předškolního věku (Larzelere, 1998). V souladu s touto studií se rovněž ukazuje, že je nutné brát ohled na osobnost každého dítěte i jeho individuální schopnosti a možnosti. Ve vztahu k výsledkům studie nás zajímá, jaký postoj k limitování svých dětí zaujímají současní rodiče, konkrétně naši respondenti.

Mezi českými odborníky se souvislostmi mezi utvářením hranic ve výchově a základními vývojovými potřebami zabývá například Martínek (2015), který ve své publikaci uvádí pět základních vývojových potřeb dle Pessa a Boyden-Pessa a zmiňuje,

že tyto potřeby je nutno naplnit, aby vývoj dítěte probíhal bez větších potíží. Jejich nenaplnění pak uvádí v kontextu agresivního chování dětí a mládeže.

Jak vyplývá z výše uvedeného textu, limity v životě člověka jsou nejen nezbytným, ale také zcela přirozeným prvkem. Limitování neslouží pouze jako omezení anebo trest, pomocí láskyplného limitování lze naopak upevňovat pocity jistoty a tlumit pocity strachu z vlastních onipotentních sil. Předchozí text shrnuje základní témata diplomové práce. Do větší hloubky se pak těmito tématy zabýváme v následujících kapitolách. Postoji a jejich vymezením se zabývá poslední kapitola. Středem našeho zájmu jsou pak postoje respondentů – rodičů předškolních dětí – k uplatňování limitů v rámci výchovy. Zajímají nás také jejich individuální zkušenosti s limitováním svých dětí.

2 Současná rodina jako primární výchovná instituce

V první kapitole diplomové práce byl pojem rodina stručně vymezen. Rozličných definic, kterými lze tento pojem vymezit je mnoho, různé obory si definují rodinu z vlastního pohledu, např. právo, sociologie, psychologie, ekonomie aj. V této práci nás ovšem rodina zajímá zejména z hlediska jejího působení na dítě. Rodina je zde chápána jako určitý systém, který je primárním socializačním činitelem ve výchově dítěte. Hraje v životě dítěte zcela zásadní roli a je také významným vzorem, který dítě ovlivňuje po zbytek jeho života.

V této kapitole diplomové práce popisujeme rodinu v kontextu jejího vývoje, kterým si procházela až do dnešní podoby. Rovněž se zabýváme funkcemi, které rodina plní či by plnit měla. Dále se zabýváme výchovnými styly, které rodiče ve výchově svých dětí uplatňují a také tím, jak tyto styly ovlivňují dítě samotné. V dalších částech kapitoly se zaměřujeme na rodiče, konkrétněji se zabýváme rodičovskou autoritou a rodičem jakožto významným vzorem. V neposlední řadě se zaměřujeme na samotné dítě v rodině, konkrétně na období předškolní (tzn. od 3 do 6 let věku), a dále ho popisujeme z hlediska jeho motorického, kognitivního, sociálního i emocionálního vývoje.

2.1 Proměny rodiny – od tradičního k postmodernímu pojetí a současné rodině

Stejně jako jiné instituce, tak i rodina prošla svým vlastním vývojem. V letech minulých byla rodina sociology popisována jako ne příliš měnící se instituce. Rodina je typická tím, že: *„chrání své členy, nemění svůj tvar, vnitřní uspořádání ani habitus a změny ve svém okolí vyrovnává. Vývoj či pokrok tím rodina ovšem nebrzdí. Naopak: svou stabilitou dynamiku umožňuje a v jistém smyslu i podporuje, protože brání společenský systém před chaosem a zhroucením.“* (Možný, 2006, s. 14) Rodinu tedy můžeme vnímat jako systém, který byl, ač v pozměněných podobách, v lidské společnosti od pradávna. Možný (2006) popisuje rodinu jako měnící se, ale zároveň stabilizující prvek společnosti. Dále také uvádí, že i v nejstarších spisech je poukazováno na tuto charakteristiku: *„jakmile lidé přestávají plnit rodinné závazky, společnost ztrácí svou sílu“* (Možný, 2006, s. 15). Lze říci, že rodina jako významná

společenská instituce byla, je a pravděpodobně i nadále bude. Změny v této instituci se poté váží spíše k její struktuře, funkcím, hodnotám, celkově tedy k tomu, jaké podoby rodina měla dříve a jakou podobu má rodina současná.

Možný (2006) dále charakterizuje tři etapy vývoje rodiny, jsou jimi rodina tradiční, moderní a postmoderní. Popisuje právě změny ve struktuře, rolích, funkcích, hlavních autoritách či základním kapitálu. V procesu vývoje rodiny z tradičního typu na moderní došlo k několika významným změnám, popisujeme je zde podle Možného (2006). V kultuře, která vznikala na křesťanské tradici, byla rodina po staletí monopolem na legitimní sex, ten však padl a nejprve se stával legitimním sex předmanželský, později také mimomanželský. Rodina však stále přetrvávala jako instituce legitimizující reprodukční akt. Později ale začíná stoupat počet nemanželských dětí, a tak již nelze mluvit o legitimitě (či nelegitimitě) dětí a o monopolu manželství na plození a socializaci dětí. Ke stabilitě společnosti přispívala tradiční rodina tím, že výběr partnerů pro manželství nebyl v rukou budoucích manželů, nýbrž jejich vlastních rodičů. Ti pro své potomky vybírali partnera, který byl schopen zachovat společenské postavení rodu, v této souvislosti tedy hovoříme spíše o ekonomickém základním kapitálu.

Později, s rostoucím důrazem na individualitu člověka, na hodnoty svobodné volby a s tím spojené odpovědnosti, dochází k oslabení vlivu primární rodiny, a kromě ekonomického kapitálu, zde hraje roli také sociální a kulturní kapitál. Začíná také vzrůstat počet rozvodů či opakovaných manželství, to souvisí s pojetím manželství jako občanské smlouvy, která je vypověditelná oproti dřívějšímu přístupu ovlivněného křesťanstvím, v němž bylo na manželství nazíráno jako na instituci, která je nezrušitelná. Dále se rozvíjí speciální instituce, práce (nyní zejména mužů) se odlučuje od bydliště, škola přebírá od rodiny vzdělávání, média zase utváření hodnot či zdravého životního stylu, nemocnice nebo jiná zařízení převzaly péči o nemocné, staré a postižené. Rodině tak zůstává konzum, zábava a citové bezpečí. S tím, jak se změnila povaha práce, nastupují rovněž ženy do zaměstnání a profesní kariéra se pro ně stává stejně významnou jako pro muže. Rozvíjí se také antikoncepce. Tím pádem nejenže rodina přestala býti monopolem reprodukčního aktu, ale stále častěji se vyskytují páry, které děti nechtějí mít vůbec. Tyto zásadní změny nezasahují jen do rodinných struktur, nýbrž jsou to změny celospolečenského významu. (Možný, 2006)

Charakteristikou současné rodiny a jejími znaky se zabývá ve své publikaci Kraus (2008), kde popisuje osm základních charakteristik současných českých rodin.

- Demokratizace uvnitř rodiny souvisí se ztrátou mužova dřívějšího výsadního postavení v rodině. Nejen, že ženy získaly určitá práva a k nim vázané nové povinnosti, ale i děti stále častěji participují na organizaci života rodiny a vztah mezi rodiči a dětmi je přátelštější nežli dříve. To ovšem neznamená, že ztráta otcovy autority mění jeho význam v rodině. Přítomnost obou rodičů, které naplňují své role je pro dítě zcela nenahraditelná, dítě se zároveň učí, jak vypadá partnerský vztah a jaká má pravidla.
- Rodina je více uzavřená před vnější společností a mnohdy se tak může dostávat do jisté izolovanosti. Důvodem je jednak sílící tendence odděleného života generací, ale klesá také význam sousedských vztahů. Svou roli zde sehrává také přesycenost nejrůznějšími podněty, se kterými se setkáváme v současném přetechizovaném a medializovaném světě. Tímto se pak mohou vytvářet tendence k úniku do pomyslného klidu rodiny.
- Rodina jako taková se zmenšuje. Roste počet osamělých žen s dětmi, ale také počet lidí žijících pouze v jednočlenných domácnostech. Důsledkem je větší izolovanost a celková nižší stabilita rodiny. Rodina, které chybí ukotvení v širších společenských vazbách, je náchylnější vůči konfliktům a problémům uvnitř ní vznikajících.
- Další charakteristikou je dezintegrace. Chvil, při kterých se rodina setkává pohromadě, zřetelně ubývá. Jednotliví členové si nesdělují své zážitky, radosti i starosti, ale stále častěji se v domácnosti pouze potkávají a přestávají spolu komunikovat. Lze také pozorovat, že rodiče si vytvářejí čas vázaný na své další záliby, mimo společný rodinný život a děti jsou poté odkázány samy na sebe.
- Zatížení pracovními aktivitami a s tím související časové zaneprázdnění mnohdy přispívá k výše zmíněné dezintegraci rodiny či se podepisuje na jejím životním stylu. Rodiče mívají málo času na své děti nebo jsou z práce vyčerpaní, to s sebou může nést kompenzaci v podobě materiálních prostředků, např. kapesné, hračky, oblečení. Pochopitelně se tento stav odráží v hodnotových orientacích dětí, a nakonec i charakterových vlastnostech. V konečném důsledku může dojít k deviantnímu jednání (krádeže, šikana aj.).

- Dvoukariérový model současné rodiny je důsledkem emancipace žen. Ženy mají příležitosti ke vzdělávání a je vyšší jejich zaměstnanost. To může vést potažmo i k rozpadu rodiny.
- Dochází ke zvyšování míry rozvodovosti. V současné době již nepůsobí společenské stigma plynoucí z rozvodu, to ovšem neznamená, že rozvod psychologicky nepůsobí zejména na dítě, na jeho duševní zdraví a osobnostní rozvoj. V případě rodičovských bojů může tento stav vést k úzkostným stavům dítěte. Následky si poté může nést i do svého budoucího života v podobě obtížné identifikace s rolí muže či ženy, problémy s hledáním partnera a budování partnerského vztahu, promiskuity apod. V případě uzavírání nových manželství rodičů, se rodiče mohou „střídat“, což má rovněž vliv právě na dítě.
- Poslední charakteristikou je sílící diferencovanost rodin dle jejich socioekonomické úrovně. Rodiny se mohou koncentrovat v nízkopříjmových pásmech a v případě neefektivního řešení své finanční situace, jim může hrozit i sociální exkluze. To se negativně podepisuje na socializačním procesu, v těchto rodinách se častěji objevuje deviantní chování a děti mohou být ve škole šikanovány. (Kraus, 2008)

Výše charakterizované změny, jimiž rodina prošla, velkou měrou souvisí s funkcemi, které rodina plní nebo by měla plnit. Právě jim je věnována následující podkapitola.

2.2 Funkce rodiny

Funkčnost rodinného systému můžeme posuzovat z hlediska toho, do jaké míry své jednotlivé funkce plní. Kraus (2008) popisuje rodinu funkční, dysfunkční a afunkční. Funkční rodinou je ta, která přiměřeně plní všechny své funkce. Dysfunkční nese označení rodina, ve které nejsou některé funkce dostatečně plněny, ale celkový život této rodiny není nijak zásadně ohrožen. Oproti tomu rodina afunkční, již nezvládá naplňování svých základních funkcí a je tak vnitřně rozkládána. V tomto typu rodiny je rovněž narušován socializační vývoj dítěte.

Dunovský (1999, In: Kraus et al., 2015) rozlišuje čtyři typy rodin z hlediska plnění či neplnění jejich funkcí, také charakteristika těchto typů je mírně odlišná.

- Funkční rodina: rodina plní své funkce a je zde zajištěn zdravý vývoj jedince.

- Problémová rodina: v této rodině se vyskytují poruchy některých nebo všech jejích funkcí, ale rodina je schopna řešit či kompenzovat své problémy.
- Dysfunkční rodina: v tomto případě se v rodině vyskytují vážné poruchy některých anebo všech jejích funkcí a rodina sama není schopna je řešit. Rodina je celkově narušena a je ohroženo i dítě a jeho vývoj. U dysfunkční rodiny dochází ke zbavení rodičovských práv.
- Afunkční rodina: tento typ rodiny neplní své funkce. Rodina dítěti škodí, dokonce ho může ohrožovat v jeho existenci, proto často bývá právě v tomto případě jediným řešením odebrání dítěte z rodiny. (Dunovský, 1999, In: Kraus et al., 2015)

Jak je patrné z výše uvedeného textu, pro dobré fungování rodiny je nutné, aby zastávala několik funkcí. Mezi nejčastěji uváděné rodinné funkce zařezujeme funkci biologicko-reprodukční, sociálně-ekonomickou a socializačně-výchovnou funkci. Stašová (In: Kraus, Poláčková et al., 2001) uvádí, že tyto funkce nezůstávají v průběhu vývoje rodiny neměnné, ale proměňují se. Rodina se pohybuje ve společenském prostoru, a proto i její funkce reagují na společenské změny, některé z nich se přetvářejí, jinak se vymezují, ztrácejí svůj původní význam nebo mizí. Některé z nich převzal v průběhu vývoje společnosti, a tím i rodiny, stát. O proměnách rodiny v kontextu s úbytkem nebo přesunem rodinných funkcí mimo ni hovoří také Keller (1998, In: Rozhoň, 2013), který vidí tyto změny jako příčinu omezení soudržnosti rodiny, která byla v tradiční rodině dána zejména vzájemnou potřebností jednotlivých rodinných příslušníků. Moderní rodina je podle něj držena zejména na funkci emocionální, jelikož jiné funkce se z velké části produkují mimo rodinu, jako např. ekonomické, ze které se stala spíš konzumní funkce, výchova nebo volný čas.

Nejčastěji zmiňované funkce vymezujeme tak, jak je uvádí Stašová (In: Kraus, Poláčková et al., 2001). Funkce **biologicko-reprodukční** má dvojí význam. Ve významu společenském má rodina zabezpečit perspektivy svého rozvoje, tedy vlastní reprodukci. V zájmu společnosti je, aby se rodil takový počet dětí, aby byly tyto perspektivy naplněny. Biologicko-reprodukční funkce má význam také pro samotného jedince. Rodina skrze tuto funkci uspokojuje jednak biologické a sexuální potřeby svých členů a také potřebu pokračování vlastního rodu.

V kontextu **sociálně-ekonomické** funkce je rodina chápána jako významný prvek v rozvoji společenského ekonomického systému. Jednotliví členové rodiny se zapojují do výrobní i nevýrobní sféry v rámci výkonu svých povolání, ale i rodina jako celek je zejména významným spotřebitelem, na kterém je trh značně závislý. Rodina se chová také jako autonomní systém s prvky solidarity, dochází zde k řadě rozhodnutí, která se týkají využití materiálních i nemateriálních prostředků, výdajů a investic. Kraus (2008) tuto charakteristiku doplňuje. Uvádí, že poruchy ekonomické funkce se projevují zejména materiální nedostatkem, ten může být v současné době důsledkem vyšších životních nákladů či nezaměstnanosti.

O **socializačně-výchovné** funkci hovoříme v kontextu rodiny, jakožto primární socializační skupiny. Tato skupina učí dítě přizpůsobovat se sociálnímu životu a osvojovat si návyky a způsoby chování, které jsou v dané společnosti považovány za běžné. Rodina působí na své členy různě, je to široká škála jevů a procesů ekonomických, sociálních, kulturních, mravních, estetických, zdravotních atd. Jedinec tak přijímá ohromné množství informací, které dále zpracovává v souladu se svými vlohami, biologickými a psychickými potřebami, zkušenostmi, hodnotami a vzory. Cílem socializačního procesu je pak příprava dětí a mladistvých na vstup do praktického života. Socializace dětí je velmi významná a zásadní pro vytváření osobnosti jedince, jeho sociální rozvoj, integraci v rodině a formování primární skupinové identity. V tomto socializačním procesu však děti nejsou jen pasivními články, ale v ideálním případě je zde prostor také k uplatňování jejich vlastní vůle, přání či zájmů (Stašová, In: Kraus, Poláčková et al., 2001). U socializačně-výchovné funkce hovoříme o rodině jako o primární skupině, která dítě formuje a socializuje. Kraus (2008) považuje za problém dnešní doby svalování odpovědnosti za výchovu dítěte. Škola svým způsobem předpokládá, že zásadní formování osobnosti dítěte by mělo probíhat právě v rodinném prostředí, stává se ale stále častějším, že někteří rodiče očekávají od školy formování osobnosti jejich dítěte, případně i napravení chyb, kterých se za pomoci svých výchovných stylů dopustili.

Kraus (2008) rozšiřuje základní funkce ještě o další kategorie. Za významnou Kraus (2008) považuje také funkci **rekreační, relaxační** či **zábavnou**. Rodina by u všech svých členů měla pamatovat na takovéto aktivity, i když u dětí mají jistě největší význam. Naplňování či nenaplňování této funkce se projevuje například

v trávení volného času rodiny, jakým zájmům a činnostem se její členové společně věnují atp.

Další významnou funkcí je **ochranná, zaopatřovací či pečovatelská funkce**. Ta spočívá zejména v zajišťování životních potřeb všech členů rodiny, např. biologické, hygienické, zdravotní. V minulém století přejímal z velké části tuto funkci stát prostřednictvím různých zařízení, pojištění či lékařských prohlídek a očkování. Až po roce 1990 začíná rodina v této funkci mnohem více participovat, očekává se její účast při plnění ochranné funkce, např. domácí péče, vyšší finanční spoluúčast na zdravotní péči, preventivní lékařské prohlídky i očkování jsou již zařizovány rodinou, nikoliv školou. (Kraus, 2008)

Zcela zásadní a nezastupitelnou funkcí je poté **emocionální funkce** rodiny. V souvislosti s proměnami rodiny, o kterých jsme se zmiňovali výše, lze říci, že právě tato funkce je zcela nenahraditelná. Žádná jiná instituce nedokáže vytvořit žádoucí citové zázemí a poskytovat pocit lásky, bezpečí a jistoty, tak jako rodina. Právě kvůli nepřenositelnosti emocionální funkce se mohou jedinci, a to zejména děti, v případě jejího neplnění dostat do velkých potíží. Důsledkem zvyšující se zaměstnanosti rodin a tím pádem i zaneprázdněnosti rodičů a celkovou dezintegrací rodiny, dále také vyšší mírou rozvodovosti, mohou být tyto funkce plněny jen obtížně nebo dokonce vůbec. Následkem toho přibývá citově deprivovaných dětí i dětí týraných (Kraus, 2008). Stašová (In: Kraus, Poláčková et al., 2001) hovoří podobně o funkci v oblasti sociálně-psychologické podpory svých členů. V každé rodině je přítomná určitá hodnotová a psychická atmosféra, které podstatným způsobem ovlivňuje všechny rodinné příslušníky. Podstatnou roli hraje již samotná příslušnost ke skupině či pocit sounáležitosti s lidmi a možnost identifikace. Rodina také vytváří klima, zde má úlohu právě citová složka a vědomí, že je člověk akceptován a uznáván. Stálé a vřelé prostředí rodiny nemá vliv pouze na děti, ale prakticky na všechny její členy. Udržení takového klimatu je pak nelehkým, ale velmi důležitým úkolem. Rodina funguje rovněž jako opěrný bod, který poskytuje pocity jistoty a bezpečí. Problémy v oblasti naplňování sociálně-psychologické podpory, a k nim souvisejících sociálně-psychologických potřeb, mohou mít rodiče sociálně či emočně nevyzrálí.

V souvislosti se stanovováním limitů ve výchově, jakožto jedním z ústředních témat diplomové práce, lze říci, že jejich naplňování souvisí i s funkcemi, které má rodina

plnit. Zejména pak s funkcí socializačně-výchovnou a emocionální funkcí, ale spojitost s limitováním či stanovováním hranic můžeme jistě najít i v dalších zmíněných funkcích.

Pomocí formování osobnosti a socializace dítěte, může být naplňována socializačně-výchovná funkce. Do této oblasti spadá i vytváření určitých norem a pravidel chování v rodině, proces utváření hodnot rodiny i jejích jednotlivých členů. V ideálním případě se všichni rodinní příslušníci podílejí na jejich utváření, užívání a naplňování. Další funkcí, která se významně týká limitů ve výchově, je emocionální funkce. Jde zejména o naplňování sociálních a psychologických potřeb. Za pomoci láskyplně kladených limitů můžeme posilovat pocit jistoty a určitého řádu v rodině, jejich stanovování zároveň umožňuje dítěti zdravý rozvoj.

2.3 Rodičovské výchovné styly

S naplňováním či naopak s nenaplňováním funkcí rodiny souvisí také výchovné styly, které jsou v rodině uplatňovány. V první kapitole jsme stručně vymezili pojmy výchova a rodina. Zdůrazněna zde byla také role rodiny jakožto primárního edukačního a socializačního prostředí v životě dítěte. Střelec (2009, s. 487, In: Lašek, 2014, s. 11) k tomuto uvádí: *„Těžiště pedagogických (a zároveň psychologických) aspektů v působení rodiny je spatřováno především ve výchově a socializaci dětí, v utváření vhodných osobnostních, zejména charakterových, emocionálních, kognitivních a také poznatkových (normativních) a zkušenostních předpokladů pro žádoucí vývoje dítěte v rodině, pro jeho úspěšnou školní edukaci a další profesionální i celkovou životní prosperitu. V tomto smyslu je rodina považována za činitele a instituci umožňující prostřednictvím svého výchovného vlivu, zahrnujícího také životní způsob rodiny, přenos kulturních (sociálních) vzorů a zachování kontinuity kulturního (sociálního) vývoje rodiny i společnosti.“*

Způsoby výchovy, nebo též výchovnými styly, rozumíme celkové působení rodiny (rodina, působení jednotlivého rodiče, učitele, školy) a také reagování na ně. Zahrnuje emoční vztahy dospělých s dětmi, způsoby komunikace, emoční klima, velikost a přiměřenost požadavků na dítě, aspirace rodičů, odměny a tresty a také to, jak na ně dítě reaguje (Lašek, Loudová, In: Lašek, 2014).

Problematikou výchovných stylů se v odborné literatuře věnuje řada autorů. Nejčastěji jsou vymezovány tři typy rodičovských výchovných stylů. Zde je uvádíme dle Shaffera (2009, In: Lašek, Loudová, 2013):

- **Autoritářský výchovný styl** (authoritarian parenting): vyznačuje se vysokým stupněm direktivního řízení a také rigiditou v prosazování požadavků ve směru k dítěti. Rodiče s dítětem příliš nekomunikují, typické jsou zákazy, příkazy a striktní vyžadování poslušnosti. Roli zde také hraje trestání, a to i fyzické. Na přání a potřeby dítěte není brán velký zřetel, dítěti je také poskytováno málo samostatnosti a vlastní iniciativy.
- **Povolující výchovný styl** (permissive parenting): vyznačuje se důrazem na poskytování volnosti dítěti, požadavky a limitování jsou zde přítomny minimálně, trestání je rovněž omezeno. Dítě je vnímáno jako rozumné a samo se rozhodující. Rodič dítě vede málo nebo vůbec ne, nejsou zde vytyčeny pevné hranice. O tomto stylu hovoříme také jako o liberálním.
- **Styl opřený o autoritu** (authoritative parenting): typickým pro tento styl je stanovení základních zásad a principů. Jsou zde vymezeny hranice toho, co je správné a co ne. Důraz je kladen na komunikaci mezi rodiči a dětmi tak, aby dítě požadavkům rozumělo a jasně vědělo, k čemu slouží. Tyto požadavky jsou jasně dané, nicméně nejsou rigidní, je zde prostor k diskuzi a pochopení individuality. Sám rodič je pak pomocníkem v jejich naplňování a také dobrým vzorem a autoritou. Tento styl je nazýván také jako demokratický výchovný styl.

U každého z popsaných výchovných stylů si lze povšimnout určitého nastavení výchovných limitů a také toho, jak se v každém z těchto stylů proměňují. Od velmi úzce a rigidně stanovených mantinelů, přes naopak velmi volné či doslova bezhraniční nastavení. Zlatým středem je z výchovného hlediska demokratický výchovný styl, ve kterém limity hrají významnou roli, ale zároveň poskytují dostatečný prostor a v kontextu PBSP splňují „kategorii“ hranic, které jsou pevné, ale do jisté míry flexibilní a předávané s láskou.

Langmeier a Krejčířová (2006) vymezují výchovné styly v podobném znění, jako jsme uvedli výše. Dále také vymezují typy výchovných působení rodičů, která však nejsou pro výchovu dítěte vhodná:

- rozmazlující výchova – rodič plní veškerá přání dítěte;

- zavrhuující výchova – odmítání dítěte rodičem, zdůrazňuje nedostatky;
- nadměrně ochraňující výchova – rodič své dítě nadměrně chrání před veškerými riziky, též hyperprotektivní výchova;
- perfekcionista výchova – rodič usiluje o perfektní výsledky a téměř dokonalost svého dítěte, mohou zde být přehlíženy individuální schopnosti a možnosti dítěte;
- nedůsledná výchova – rodič je ve svém výchovném působení nedůsledný, může také střídat velkou přísnost a naopak povolnost, často se pak jedná o rozdíly ve výchově mezi oběma rodiči, kteří nemají jednotný výchovný styl a požadavky na dítě;
- výchova zanedbávající, týrající, zneužívající, deprivující – rodič významně ohrožuje vývoj dítěte.

Kontextu s výchovnými limity si lze povšimnout i u těchto nevhodných působení rodičů. Také zde se hranice proměňují na spektru od příliš volných po naopak příliš úzké. Nežádoucí výchovné působení rodičů může mnohdy přirozené hranice člověka zcela narušovat, například v případě posledního bodu. V tomto případě mohou rodiče nebo jiné pečující osoby způsobit traumatické zážitky vlastním nelimitovaným chováním. Jak uvádí Lucká a Koblíř (In: Vodáčková, 2012), jestliže se dítě setkává s tím, že se dospělí chovají nelimitovaně, například pokud nedokáží dát hranici své zlosti nebo sexualitě, a překračují tak běžné normy, vytváří takové chování u dětí pocity viny a obraz světa, který postrádá řád.

K vymezování kategorií výchovných stylů je nutné dodat, že neexistují žádné univerzálně úspěšné výchovné postupy. Matějček (1999, In: Lašek, Loudová, 2013) uvádí, že jde spíše o schémata, která naznačují krajní možnosti. Reálně se s nimi můžeme setkat v méně krajních podobách a v různých kombinacích. Výchovný styl je ovlivňován osobností rodiče, jeho vlastními zkušenostmi a kompetencemi. S uplatňovanými výchovnými styly rovněž souvisí i postoje rodičů. Tímto postojem může být vztah k výchově a dítěti samotnému nebo také postoj k vlastní rodičovské roli.

Zajímavý poznatek uvádí Durkin (1995, In: Lašek, 2014). Bylo zjištěno, že děti, které jsou vedené autoritativně, tzn. výchovný styl opřený o autoritu, vykazují vyšší skóre při měření školního úspěchu a sebeúcty, dále jsou tyto děti schopny lépe snášet a vyrovnávat se s krizovými situacemi a traumaty ve svém životě,

např. rozvod rodičů. Děti vedené autoritářsky vykazují nižší skóre sebeúcty a mají horší vztahy se svými vrstevníky, rovněž bývají agresivnější v mezilidských vztazích. Liberálně vychovávané děti mívají obtíže ve školní adaptaci a rovněž vykazují větší míru agresivity, což ve vyšším věku může dle autora vest k problematickému a delikventnímu chování. Tato zjištění potvrzuje také výzkumné šetření realizované v rámci bakalářské práce autorky, jež byla zaměřena na agresivitu dětí předškolního věku. Z výpovědí pedagogů mateřských škol, se kterými bylo výzkumné šetření realizováno, vyplývá, že právě tito pedagogové přikládají velký význam stanovování hranic v rodinné výchově dítěte. Vyšší míry agresivního chování si pak všímají zejména u dětí s minimálními nebo žádnými limity, tedy spíše u dětí s liberální výchovou (Osobová, 2017).

Tato tvrzení rovněž potvrzuje výzkum, který zkoumal vlivy rodičovských výchovných stylů na sociální dovednosti předškolních dětí, konkrétně dětí pětiletých a šestiletých (Kol, 2016). V této studii jsou výchovné styly diferencovány do kategorií: demokratický (democratic), represivně-autoritářský (oppressive-authoritarian), nejistý a lhostejný (unconcerned-indifferent) a hyperprotektivní výchovný styl (over protective). Z výsledků bylo zjištěno, že aplikace demokratického výchovného stylu, má pozitivní vliv na rozvoj sociálních dovedností předškolních dětí. Konkrétně tyto děti vykazují vyšší míru schopností v oblastech mezilidských vztahů, zvládání vlastní agresivity, adaptace na změny a dále také vykazují vyšší schopnosti sebekontroly či slovního vyjadřování. Oproti tomu byla ve výše zmíněných oblastech zjištěna negativní korelace v případě hyperprotektivní výchovy a také u represivně-autoritářského výchovného stylu. Jinými slovy lze říci, že děti vychovávané těmito styly vykazují nižší míru sebekontroly, slovního vyjadřování a zvládání vlastního agresivního chování a hůře se adaptují na změny. Oproti dětem s uplatňovaným demokratickým stylem zažívají rovněž větší komplikace při navazování mezilidských vztahů. (Kol, 2016)

Vychovatelsky nejpřívětivější se jeví výchovný styl opřený o autoritu, též autoritativní nebo demokratický styl. Jeho principy však mohou být obtížně splnitelné a ani tento výchovný styl se neobejde bez napomenutí či trestů. Měl by býti hlavně cestou mezi beztvarym povolujícím stylem nebo naopak dominantním autoritářským stylem (Lašek, Loudová, 2013). Můžeme si také všimnout, že právě styl opřený o autoritu nejvíce uplatňuje jasné hranice, které jsou laskavě stanoveny. Rodič by měl být rovněž dobrým vzorem pro uplatňování těchto hranic.

2.4 Rodič jako vzor, rodič jako autorita

Člověk se zpravidla stává rodičem ve chvíli početí dítěte. Už v této chvíli můžeme mluvit o odpovědnosti za růst, výživu a vývoj tohoto dítěte. Z pohledu práva se člověk stává rodičem při narození dítěte. K tomuto okamžiku vznikají vzájemné povinnosti a práva spojená s osobností dítěte a také práva osobní povahy. Tato práva a povinnosti pak zanikají nabytím zletilosti dítěte (§ 856, Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník). Vzniká rodičovská odpovědnost, jejíž práva a povinnosti zahrnují zejména péči o dítě, tj. péče o jeho zdraví, péče o jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj, dále také ochranu dítěte, udržování osobního styku, zajišťování jeho výchovy a vzdělání, určení místa bydliště, zastupování dítěte a spravování jeho jmění. (§ 858, Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník).

Podle Prekopové (2014) jsou právě rodiče těmi, kteří dítěti dávají a zprostředkovávají pouto, bezpečí, ochranu, hodnoty, důvěru a sebedůvěru, odolnost, ochotu ke spolupráci a k pomoci, názory na život apod. Jsou těmi, kteří udávají a vysvětlují pozici dítěte v rodině. Zde by mělo dítěti náležet druhé místo, na prvním místě by i po narození dítěte měli zůstat samotní rodiče.

Rodiče (ale i jiné pečující osoby) jsou také pro dítě významnými vzory. To potvrzuje Vágnerová (2008), která označuje rodinné prostředí jako nejvýznamnější zdroj rané zkušenosti. Zdůrazňuje učení nápodobou, kdy se dítě identifikuje s pro něj významnou osobou, tj. rodičem. Dítě zkrátka dělá to, co vidí u druhých a tvoří si tak vzorce svého chování.

Zásadní a nezastupitelnou úlohu rodiny ve výchově dítěte vnímá také Janský (2014), dle něho je rodina určitým prvním modelem světa, podle které si dítě vytváří vlastní identitu a sebepojetí. Janský (2014) připisuje velkou důležitost citové vazbě mezi matkou a dítětem. Tato vazba vytváří bezpečnou základnu dalšího vývoje a má zcela zásadní význam pro emoční vývoj dítěte. V případě nedostatečného sycení této vazby může dojít například k negativnímu ovlivnění vývoje empatie, svědomí, mravních postojů a rozlišování dobrého a zlého. O vazbě a důvěrném vztahu mezi matkou a dítětem a její významnosti, zejména pak u dítěte do šesti let věku, se zmiňuje také Herman (2014). Zdravá vazba s dostatkem láskyplné péče je podle

něj jedním z klíčových předpokladů zdravého vývoje a spokojeného života (Herman, 2014).¹

Z výše popsaného vyplývá, že rodiče, či jiné pečující osoby, jsou pro dítě primárními vzory. S tím úzce souvisí také rodičovská autorita. Podle Kučerové (In: Vališová, 1999, s. 73) je autorita „*svou podstatou antropologická konstanta, která spoluutváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci*“.

Manniová (2007) ve svém článku zabývajícím se rodičovskou autoritou uvádí Matějčkovu definici autority, ten definuje autoritu jako prožívaný vztah převahy jedné osobnosti nad druhou. Autorita každého člověka vychází především z jeho vlastní osoby, jeho morálních a charakterových vlastností a dělí se dále na formální a neformální autoritu. (Matejček, 1992, In: Manniová, 2007) Dle Manniové (2007) by rodičovská autorita měla být prosycená citovým vztahem k dítěti, je to tedy autorita člověka, který nejen, že něco dokáže a ví, ale rovněž má rád. Čím je autorita rodičů pevnější, tím menší je potřeba zákazů, jelikož už sama autorita dospělého stačí, aby byly hranice pravidel respektované. Rovnocenné působení matky a otce pak dohromady u dětí rozvíjí jejich nadání, talent a také duchovní kvality, jako například respekt, toleranci a lásku.

Rodičovská autorita vyplývá z toho, že oba rodiče, otec i matka, pečují o dítě, podporují jej, poskytují mu domov, pocit solidarity, jistoty a bezpečí. Zároveň garantují hodnoty, které jsou vlastní jejich rodině, manželského a rodinného života, osobního, mezilidského chování a životního stylu. V ideálním případě disponují rodiče životními zkušenostmi, moudrostí a zcela zásadní citovou vroucností (Kučerová, In: Vališová, 1999).

V souvislosti s výchovnými styly a postupy, nebo spíše s uplatňováním nevhodných výchovných postupů, uvádí Manniová (2007) typy ztrácení rodičovské autority:

- autorita založená na utlačování – vymáhání autority křikem a vyhrožováním a také fyzickým trestáním, vyvolává strach a vznik negativních povahových vlastností;

¹ Pozn.: Ač nejde o ryze odborný zdroj, hovoří zcela jasně pro praxi.

- autorita založená na odstupu – rodiče nemají čas na své děti a příliš se jim nevěnují;
- autorita založená na domýšlivosti – rodiče bojují o autoritu tím, že se chlubí smyšlenými úspěchy, společenským postavením aj.;
- autorita založená na moralizování – neustálé napomínání a moralizování ze strany rodičů i kvůli maličkostem;
- autorita vybudovaná na přehnané dobrotě – rodiče neustále dítěti dokazují, jak moc je mají rádi, toto vede k přetvářce, neupřímnosti a sobectví;
- autorita vybudovaná na podplácení – rodiče si kupují poslušnost dítěte dárky anebo sliby;
- autorita vybudovaná na nejednotném vztahu rodičů – nejednotnost rodičů ve výchově, např. jeden je přísný a jeden shovívavý, jeden rodič přikáže a druhý zruší.

Kromě faktorů, které rodičovskou autoritu oslabují, uvádí Manniová (2007) také faktory, které ji naopak posilují. Zde popisujeme některé z nich:

- zintenzivnění výchovy k rodičovství ve vzdělávacím systému;
- začlenění dítěte před vstupem do školy do mateřské školy;
- vytváření optimálních podmínek ke vzdělávání dospělých v oblasti rodičovství, poukazování na význam autority a výchovných stylů v rodině, vedení rodičů k zodpovědnějšímu plnění jejich rodičovských rolí;
- rozšiřování sítě poradenských služeb pod vedením odborníků, kteří mohou pomoci řešit složité problémy v životě dětí, rodičů a rodiny; věnování zvýšené pozornosti sociálně pedagogické pomoci rodině ve všech oblastech života;
- vrácení vážnosti a úcty rodině jakožto primární výchovné instituci a podpora jejího sociálně-výchovného významu (Manniová, 2007).

K získání rodičovské autority Manniová (2007, s. 4) také dodává: *správnou autoritu, úctu a vážnost si mohou rodiče u svých dětí získat především příkladným životem, upřímným vztahem k dětem, vzájemnou úctou a důvěrou mezi sebou i vůči svým dětem a jednotným přístupem ve výchově. Rodiče, kteří uznávají práva jiných a správně přijímají hierarchii společenských a etických hodnot, podle toho rovněž žijí. Pouze ti, kterých slova se shodují se skutky a celým životem, si umí udržet důvěru*

a lásku svých dětí, mají přirozenou rodičovskou autoritu vyplývající z příkladného života, pracovitosti a dobrého vztahu ke společenským hodnotám a ideálům“.

Autorita rodičů by v žádném případě neměla být uplatňována jako mocenské ovládání dítěte či rozhodování za něj. Mocenský styl výchovy neposkytuje dítěti dostatečný prostor, dokonce mohou být jeho vlastní hranice narušovány. Nejefektivnější a nej přirozenější způsob učení dítěte je spíše pomocí dobrých vzorů vlastního chování a také stanovení pevných, jasných a láskyplných limitů. To potvrzuje také Vališová (1999), která tvrdí, že děti potřebují milující autoritu, vedení, bezpečné uznání a vymezené hranice chování, ale také svobody. Vališová (1999) dále popisuje autoritativní vedení, to dává dítěti oporu a životní jistotu, jasné a zároveň dostatečné hranice. Hranice nemohou uškodit osobnostním tendencím dítěte, neboť zejména u úzkostlivých dětí pomáhají chránit jejich pocity a oslabují nejistotu.

2.5 Předškolní dítě v rodině

Dítě předškolního věku jsme vymezili v první kapitole diplomové práce jako dítě ve věku od tří do šesti let. V tomto období se dítě stává stále vyspělejší po všech vývojových stránkách, vyvíjí se tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky (Matějček, 2005). Dítě je v tomto věku tělesně i duševně aktivní a zajímá se o okolní svět.

V oblasti pohybového vývoje dochází v předškolním věku k velkému zdokonalování motorických schopností. Šulová (In: Mertin, Gillernová, 2010) popisuje předškolní dítě, které se v tomto období stává hbitějším, jeho pohyby jsou lépe koordinované a dítě často a rádo tyto dovednosti trénuje, oblíbenými činnostmi jsou nyní různé hry spojené s pohybem, sporty a také hry na pískovišti nebo hry se stavebnicemi. To vše přispívá k pohybovému rozvoji. K rozvoji jemné motoriky pak slouží zejména práce s různými materiály, jako například modelování, skládání nebo kresba. Ta se vyvíjí od spontánního čmárání ke konkrétnějším tvarům, dalším vývojem se stává detailnější a propracovanější. Pro správný vývoj pohybových dovedností je nutné umožnit dítěti dostatek podnětů a možností k trénování motoriky (Šulová, In: Mertin, Gillernová, 2010).

Co se týče vývoje myšlení, odkazuje Kocourková (In: Hort, 2000) na vývoj myšlení podle Piageta. Předškolní dítě uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě

vystižení podstatných podobností a kognitivní vývoj se dostává do úrovně názorového (intuitivního) myšlení, jež se však stále váže na názornou představu. Je egocentrické a prelogické. Rozvíjí se rovněž řeč. Dítě předškolního věku je schopné užívat i složitější souvětí a postupně mizí poruchy výslovnosti. Povídá si rádo, často samo pro sebe nebo se svými hračkami, oblíbené jsou také básničky a písničky, které si dobře pamatuje. Typické otázky, jako například „Co je to?“, „Jak?“ a „Proč?“, souvisí s rozvojem myšlenkových procesů. Dítě se dále zlepšuje v rozeznávání barev a zvuků, více si všímá detailů a celkově se rozvíjí fantazie. Charakteristickým je vymýšlení a snění a také černobílé vidění světa, tj. něco je dobré nebo je to zlé. Zde své místo nalézají pohádky, které v tomto období nabývají na důležitosti a mají nyní stejně velký význam jako hra. Jejich pomocí lze rozvíjet vnímání etických pravidel, což opět rozvíjí myšlení dítěte. Gillernová (2011) také upozorňuje na význam rozvoje emocí. Dítě již dokáže o svých emocích a prožitcích mluvit a postupně se je učí hlouběji reflektovat. Promlouvání o emocích, zejména pak v rodinném prostředí, pozitivně působí na další emocionální vývoj. Dítě se postupně učí rozumět svým pocitům, spojuje je s vyvolávajícími podněty a situacemi a také je schopno tyto pocity připsat jiným osobám, zvířatům nebo předmětům, například hračce, tak jak by je samo prožívalo. Tímto způsobem může rovněž odkazovat na vlastní potřeby.

Po třetím roce věku si dítě začíná osvojovat svou sociální roli. Uvědomuje si, zda je dívka či chlapec.² Také se u něj vyvíjí schopnost sociální kontroly, tedy si začíná být vědom toho, co se smí a nesmí. Stále většího významu nabývají vztahy s dalšími vrstevníky. Dosud sociální pole dítěte tvořily primárně pečující osoby. Předškolní dítě chce trávit čas s dalšími dětmi a chce jimi být akceptováno a oceňováno. Ve společnosti svých vrstevníků se může naučit efektivnímu řešení konfliktů, vzájemné pomoci a spolupráci či soupeření se stejně schopnými dětmi. (Kocourková, In: Hort, 2000) Můžeme říci, že vznikající a rozvíjející potřebou sociálního kontaktu s vrstevníky si dítě potvrzuje svou zralost (Gillernová, 2011). Opět se zde objevuje důležitost hry, která dle Žumárové (2013) přispívá k rozvoji sociálního učení, sociální komunikací, chápání sociálních rolí a jejich následné přejímání. Ačkoliv se sociální prostředí dítěte rozšiřuje, hlavní úlohu má stále rodina. Na těchto prostředích je závislé sebehodnocení předškolního dítěte. Ze svého prostředí

² Různí autoři se shodují, že asi čtyřleté dítě si již uvědomuje svou pohlavní identitu a zároveň ví, že je neměnná, je trvalým znakem. (Gillernová, 2011, Vágnerová, 2000)

rovněž přejímá vzorce chování, které pozoruje a identifikuje se s nimi, takové vzorce poté uplatňuje v pozdějším věku. (Kocourková, In: Hort, 2000)

Dle Žumárové (2013) je rovněž předškolní věk velmi důležitým obdobím pro formování prosociálních postojů. Tyto postoje umožňují člověku dosáhnout uspokojivého společenského zařazení, pomáhají lépe zvládat sociální situace a zároveň chrání před těžkostmi, které ve společenském styku mohou nastat. Těmito postoji rozumíme například souhru, spolupráci, soucit a soustrast, solidaritu s druhými a také společnou radost.

Z výše uvedeného textu vyplývá, že právě v období předškolního věku je zcela zásadní stanovování limitů ve výchově. Tyto limity poskytují dítěti bezpečný prostor a pomáhají mu v dalším vývoji v oblasti myšlení (morálka, pravidla, normy), tak i v další socializaci dítěte, zejména ve vytváření mezilidských vztahů a vytváření vzorců vlastního chování.

V této kapitole diplomové práce jsme se zabývali rodinou jakožto primární výchovnou institucí. Rodina zde byla vymezena z hlediska jejího vývoje, kterým si až do její současné podoby prošla. Dále byly zmíněny základní rodinné funkce a také výchovné styly v rodině uplatňované. V poslední části kapitoly jsme se zabývali rodiči, kteří jsou zásadními vzory a autoritou pro dítě, a nakonec předškolním dítětem a charakteristikou z hlediska jeho vývoje. Několikrát zde bylo zmiňováno téma základních potřeb, které je neodmyslitelně spjata s rodinnou výchovou. Bližšímu vhledu do této problematiky je věnována následující kapitola.

3 Základní očekávání v životě člověka s akcentem k potřebě dobrých hranic

V předchozích kapitolách se opakovaně objevuje téma základních potřeb, zejména pak v kontextu rodinné výchovy, kdy jejich adekvátní saturace přispívá k dobrému vývoji dítěte v rodině. Z hlediska naplňování nebo naopak nenaplňování těchto potřeb lze také určitým způsobem hodnotit funkčnost celého rodinného systému.

V kapitole věnující se právě základním potřebám nejprve vymezíme potřeby obecně, poté v kontextu s hierarchií a klasifikací dle vybraných autorů. Další část bude věnována Pessa-Boyden přístupu, v němž stručně představíme teoretický rámec této terapie, vývojové úkoly a také pět základních vývojových potřeb dle Pessa a Boyden-Pessa. Rovněž se zabývá významem hranic a jejich stanovováním v rámci výchovy, zvláštní zřetel poté klademe na potřebu limitu dle PBSP, a také důsledky plynoucími z neadekvátního výchovného limitování.

3.1 Charakteristika a klasifikace základních životních potřeb člověka dle vybraných autorů

„Lidská potřeba je stav charakterizovaný dynamickou silou, která vzniká z pocitu nedostatku nebo přebytku, touhou něčeho dosáhnout v oblasti biologické, psychologické nebo duchovní“ (Šamánková, 2011, s. 12). Šamánková (2011) dále charakterizuje potřeby jako nutné, užitečné a související se zachováním a kvalitou života člověka. Jejich množství a intenzita je velmi individuální a záleží na více faktorech, jsou jimi například pohlaví a věk jedince, jeho inteligence, zdravotní stav či sociokulturní prostředí, ze kterého pochází. Nakonečný (1996) tvrdí, že pojem potřeba mnohdy bývá ve svém významu ztotožňován s pojmem motiv. Oběma těmito pojmy můžeme rozumět jako vnitřním psychickým stavům, zároveň je ale nutné jejich rozlišení. Nakonečný (2009) vymezuje potřebu jako stav nedostatku, jež je jako výchozí stav motivace spojen s pohnutkou k naučenému chování, které je zaměřeno na dosažení určitého cíle (např. dosažení potravy). Je obsaženo určitou mírou energie a přetrvává do dosažení cílového objektu (jídlo), dojde tak k dovršující reakci (jedení), která vede k dosažení uspokojení (nasycení). Oproti tomu *„...motiv vyjadřuje obsah uspokojení, které vede k redukci původního motivačního stavu, potřeby, nebo z poněkud jiného úhlu*

pohledu, motiv vyjadřuje psychologický důvod chování. Vlastní psychologickou příčinou chování jsou tedy motivy.“ (Nakonečný, 2009, s. 177)

Dělení či hierarchie lidských potřeb byla vymezena mnohými odborníky z různých hledisek. V kontextu s cílem diplomové práce vymezujeme některá z těchto dělení, jakožto základní vhled do problematiky lidských potřeb. Stěžejním je poté pro nás koncept základních vývojových potřeb, jak je chápe PBSP.

Zřejmě nejznámějším systémem je hierarchie potřeb amerického humanistického psychologa **Abrahama Maslowa** (též Maslowova pyramida potřeb). Dle Maslowa je osobní růst projevem základní tendence, která je vlastní každému člověku a je třeba ji podporovat a respektovat (Říčan, 2004). Základnu pyramidu tvoří **fyziologické potřeby** (potřeba potravy, kyslíku, spánku, sexu, přiměřené teploty, zbavení se bolesti aj.), pokud jsou základní fyziologické potřeby uspokojeny, dostává se do popředí **potřeba bezpečí a jistoty** (zajištění před hrozbami, ochrana). Cítí-li se jedinec v bezpečí, aktualizuje se **potřeba lásky a sounáležitosti** (přijetí druhými). Pokud jsou i tyto potřeby uspokojeny, roste **potřeba sebeúcty**, tj. sebevědomí, úcta či uznání. Tyto čtyři potřeby Maslow označuje jako základní, vyžadují přísun objektů nebo podnětů. Vrchol pyramidy pak tvoří **potřeba seberealizace**, které Maslow označuje jako metapotřeby nebo seberealizační potřeby, a které přesahují bezprostřední zájmy jedince. Je to například potřeba vzdělávání se a realizace svého potenciálu. (Říčan, 2004) Z předchozího vyplývá, že hierarchicky nižší potřeby musí být uspokojeny, aby se poté mohly aktualizovat a upevňovat potřeby vyšší. To také potvrzuje Říčan (2004) a dále uvádí, že vertikální dimenze Maslowovy pyramidy zřejmě souvisí s dimenzí osobního růstu.

Dělení potřeb nabízí dále **Šamánková** (2011). Jednotlivé potřeby dělí podrobněji podle obecných kritérií:

- podle podstaty člověka – biologické (fyziologické), psychické, estetické, sociální, kulturní, duchovní a sebevyjádření;
- podle počtu osob, kterých se týkají – individuální a kolektivní;
- podle obsahu – materiální a nemateriální;
- podle ekonomického pohledu – ekonomické a neekonomické;
- podle způsobu vyvolání – hlavní a doplňkové;
- podle naléhavosti – nezbytné a zbytné;

- podle četnosti výskytu – trvalé, občasné a výjimečné;
- podle času – současné a budoucí (Šamánková, 2011).

Na poli české psychologie je také jistě nutné zmínit dělení pěti základních duševních potřeb dítěte podle dětského psychologa **Zdeňka Matějčka**. Tyto potřeby, jak Matějček (2005, s. 28) uvádí, „*by měly být naplněny v pravý čas a v náležitě míře, aby se dítě po duševní stránce vyvíjelo dobře, zdravě, uspokojivě*“. V případě nedostatečného naplňování některé z potřeb může vést k psychické deprivaci. Matějček (2005) základní duševní potřeby dítěte vymezuje následovně:

- **Potřeba přiměřené stimulace** – jde o potřebu podnětů z vnějšího světa, které mají přicházet v náležitém množství a kvalitě, aby se nervový systém dítěte vyvíjel uspokojivě. Podnětů by nemělo být málo, ani příliš mnoho, oba extrémy pak mohou mít za následek nežádoucí vývoj. Zároveň by tyto podněty měly být proměnlivé, neboť si na ně jinak organismus dítěte přivykne a vytrácí se jejich účinnost.
- **Potřeba smysluplného světa** – neboli potřeba řádu ve věcech a vztazích. Tato potřeba je základní podmínkou, aby se z podnětů, které dítě vnímá, mohly tvořit zkušenosti a poznatky a aby se tak dítě mohlo učit. V zásadě jde o posilování žádoucího chování (např. rodič reaguje na dětské žádoucí chování pochvalou).
- **Potřeba životní jistoty** – pocit jistoty zde slouží jako významný předpoklad poznávání okolního světa. Rodiče nebo jiné pečující osoby, poskytují dítěti pocit jistoty a bezpečí, aby až bude dítě zkoumat svůj životní a sociální prostor, mělo možnost uchýlit se zpět pod ochranu rodičů.
- **Potřeba pozitivní identity** – také potřeba vlastního „já“. Dítě si postupně buduje svou vlastní identitu, uvědomuje si samo sebe a také okruh „svých lidí“, ke kterým patří a na které se může spolehnout. Podle toho, jak ho tyto lidé přijímají, si buduje své sebevědomí a rodinnou identitu.
- **Potřeba otevřené budoucnosti** – také potřeba existenciální. Pro každého člověka je vidina jisté životní perspektivy či naděje, tedy otevřené budoucnosti, určitým „motorem“ k životu. Uzavřená budoucnost naopak znamená zoufalství, nicotu a celkový útlum. Dítě se například těší na různé události a činnosti a jeho vědomí se tak učí předjímat v čase.

Ať už pohlédneme na jakoukoliv hierarchii základních lidských potřeb, je zřejmé, že jejich adekvátní naplňování, vede k dobrému vývoji a celkovému prospěchu jedince. Nelehkým, i když vysoce významným úkolem rodičů či pečujících osob, je saturování potřeb dítěte, tedy je dobré výchovně tohoto všeho umožnit „tak akorát“ a úměrně věku dítěte a rovněž s citem pro jeho individualitu.

3.1.1 Vývojové úkoly a koncept základních vývojových potřeb v PBSP

Kromě výše zmíněný klasifikací základních lidských potřeb vymezujeme další členění potřeb, a to podle přístupu Pesso-Boyden. Toto členění je pro nás vzhledem k cíli práce stěžejní. PBSP přístup vymezuje celkem čtyři vývojové úkoly a pět základních vývojových potřeb, které by měl jedinec v optimální míře splnit, aby bylo dosaženo jeho harmonické autonomie. V této podkapitole stručně vymezujeme vznik a principy PBSP včetně jeho teoretického rámce. Dále se zabýváme vymezením základních vývojových potřeb, jak je chápe PBSP.

Koncept základních vývojových potřeb tak, jak jej pojímáme v naší práci, pochází z PBSP (Pesso Boyden System Psychomotor). Jde o relativně novou psychoterapeutickou metodou, která vznikla na počátku 60. let 20. století v USA.³ Podle Pessa má každý člověk jakýsi vrozený implicitní program, který rozhoduje o tom, co se během biologického a psychického vývoje jedince bude odehrávat. Zároveň je zde potřeba významných druhých, kteří nás učí, jak s tímto programem zacházet, abychom mohli adekvátně realizovat sami sebe. Právě rodiče, či jiné nám blízké osoby, jsou lidmi, jejichž hlavním úkolem je dítě „naučit“ jak žít (Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009).

„Být naživu a předat život dál“ je hlavním účelem života podle PBSP (Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009, s. 36). Zároveň má v sobě každý jedinec zakódovanou možnost a touhu být v životě šťastný. Jako individua i jako celé společenství máme touhu a nucení k co nejlepšímu naplnění účelu své lidské existence. Žádoucí stav bytí pak Pesso (cit. dle Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009) charakterizuje jako naplnění možnosti šťastně žít v nedokonalém světě, uspokojení jako přirozený následek dokončení činnosti, cíle a dosažení rovnováhy, spojení s druhými jako přirozenou součástí soužití v celku a také zkušenost pocitu smyslu sebe sama, ostatních, světa a potažmo celého života. Jako opačný, a tedy nežádoucí stav bytí jsou považovány

³ Bližší uvedení vzniku a charakteristiky Pesso-Boyden přístupu obsahuje Příloha A.

opaky těchto charakteristik, tedy neštěstí a zoufalství, frustrace a nedostatek, izolace a osamělost a v neposlední řadě marnost a rozpor mezi člověkem a vyšším řádem. Opět zde hrají roli rodiče, kteří z velké části ovlivňují to, na jakém pólu bude jedinec žít. Jde především o včasné naplnění potřeb jedince, ale roli zde hrají také prožité negativní zkušenosti z dětství, jako například traumata, strachy, nedostatky a ztráty – což lze označit za důsledky neadekvátní realizace hranic ve smyslu nedostatku či intruze.

Pesso (cit. dle Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009) dále uvádí, že PBSP vychází z Freudovy teorie hybných sil. Jejím základem jsou dvě protikladné síly, základní instinkty, jimiž jsou Eros (život a sex) a Thanatos (smrt a agrese). Pesso je dále rozvíjí a pojmenovává jako moc tvořit, kterou tvoří primárně sexualita a dále například umění, společenské aktivity, tvoření věcí a práce. Moc tvořit slouží pro přežití jedince, jeho rodiny i celého společenství. Opačnou fundamentální silou k přežití je moc ničit, což je primárně agresivita, i tato moc je stejně nezbytná. Obě polarities jsou vnitřní pohnutkou všech lidských aktivit. Během lidského zrání a vývoje se člověk učí tyto síly znát a ovládat je – limitovat právě za pomoci milujících dospělých pečujících osob. V případě nesprávné regulace těchto energií, může jedinec vykazovat výbušné projevy, agrese či jiné patologické jevy. (Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009)

Aby jedinec realizoval svůj genetický plán, tedy žít svůj život, předat život dál a být šťastný, jak bylo popsáno výše, musí se také každý jeden naučit, jak být s ostatními ve vzájemné a blízké interakci. Tato interakce předpokládá vztah a spojení. V první řadě je to spojení se sebou samým, za druhé spojení s druhými lidmi, a nakonec transcendentní spojení s tím, co nás přesahuje. Naplnění těchto spojení vede k plnému a šťastnému prožívání sebe i druhých. (Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009) Nakonec zmíníme tři základní poslání, kterými je naplňován život každého jedince. Základní poslání v životě člověka slouží jedinci k přežití, ale i k zachování jeho rodu a celého společenství. Jsou jimi poslání pracovat, které chápeme jako úsilí k přežití, poslání milovat, tj. energie pro uchování rodu a poslání prosazovat a realizovat spravedlnost, které charakterizujeme jako touhu jedince po určitém řádu a pocitu, že jsou věci správně. (Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009) Stanovení dobrých limitů ze strany rodičů je žádoucí i zde, neboť každé z lidských poslání by mělo mít určité hranice. Přílišné nebo nedostatečné limitování by mohlo narušit optimální naplňování života jedince, potažmo pak jeho života ve vztahu ke společnosti.

V úvodu této podkapitoly jsme zmiňovali význam vývojových úkolů a základních vývojových potřeb, které, pokud jsou splněny a naplněny, umožňují jedinci dosáhnout jeho autonomie. Pessa (cit. dle Pessa, Boyden-Pessa, Vrtbovská, 2009) vymezuje celkem čtyři vývojové úkoly v životě člověka:

- **integrace polarit** – úkolem je jejich integrace tak, aby byly v rovnováze a jedinec je uměl ve svém životě využívat (polarita rozdílů spojených s pohlavím jedince, neurologická polarita spojená s pravou a levou hemisférou mozku, senzomotorická polarita spojená s vnímáním a pohybem, polarita chování spojená s přijímáním a aktivitou, výstupy a vstupy a dále symbolická polarita spojené s mužským a ženským pólem);
- **rozvinutí vědomí** – zásadním cílem lidské aktivity je rozvoj vědomí, který vede k vytváření a realizaci významů;
- **rozvoj „pilota“** – pilotem je vědomá a koordinující funkce mozku, úkolem této funkce je, aby byla kompetentním koordinačním, rozhodovacím a řídicím centrem myšlení dospělého člověka;
- **rozvoj jedinečnosti** – jde o realizování vlastního a jedinečné potenciálu, aby se jedinec mohl stát tím, kým opravdu je a prožívat tak šťastný a naplněný život.

Potřeby a jejich adekvátní naplnění, jsou nesnadnou a zároveň nezbytnou záležitostí v životě každého z nás. Způsob a míra, jakými jsou potřeby saturovány, ovlivňují náš život. Dříve jsme uvedli, že dle PBSP je geneticky zakódovaným programem života člověka „žít ve štěstí, přežít a předat život v nedokonalém světě“. Podle Pessa (cit. dle Pessa, Boyden-Pessa, Vrtbovská, 2009) je to ale možné jen za splnění určitých podmínek. Těmito podmínkami rozumíme optimální naplnění vývojových úkolů a také základních vývojových potřeb.

Obecně míněnou základní potřebou je instinktivní očekávání, které je geneticky zakódované. „*Lidský jedinec je sám o sobě aktivní a od okolí očekává, že na jeho aktivitu bude adekvátně reagovat. Trochu jinými slovy lze říci, že na akci očekává uspokojivou reakci, na otázku právě takovou odpověď, na pohyb žádoucí protipohyb. Součástí jeho genetické výbavy jsou tedy jakási ideální očekávání či ideální vnitřní obrazy toho, co ve světě potřebuje najít. Nachází-li to, může se zdárně vyvíjet, realizovat, co je mu dáno, a mít pocit, že život má smysl. Nenachází-li, zůstávají v něm*

očekávání frustrovaná. V životě se pak ztrácí, má pocity bezmoci, frustrace a nesmyslnosti.“ (Širínek, 2009, In: Šamánková, 2011)

Podle Lebedové (In: Šamánková, 2011) se dítě nerodí pouze s informací, co má být naplněno a uspokojeno, ale také kdy, tedy v jakém věku a kým, se kterými interagujícími pečujícími osobami. Optimální vývoj dítěte, jak tvrdí Pesso (cit. dle Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009), je založen na vztahu dítěte a jeho nejbližších pečovateli, kteří od samého počátku naplňují jeho potřeby. Zcela zásadním obdobím je rané dětství, ale i celé období dětství a adolescence, kdy vývoj stále pokračuje.

Proces naplňování potřeby až po její uspokojení je v PBSP označován jako princip tvaru a protitvaru. Tento princip je v průběhu života neustále uplatňován. Na počátku je potřeba neboli tvar. Člověk musí nejprve vynaložit energii k tomu, aby dosáhl své touhy po naplnění potřeby. Dále přichází akce, chování, kdy je ona touha vyjádřena aktivitou. Ve třetí fázi dochází k interakci, což je spojení a kooperace s druhými, to nazýváme rovněž protitvarem. Pouze v uspokojivé interakci dochází k naplnění. Na posledním místě je pak uspokojení a význam. Ať už došlo k uspokojení či neuspokojení potřeby, ukládá se tento význam do paměti jedince, tato zkušenost později ovlivňuje jedincovo myšlení a cítění. (Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009) Pro lepší pochopení lze uvést příklad novorozence, které má hlad a touží po nasycení. Takto malé dítě je zcela závislé na péči svých rodičů. Pocit hladu vyžaduje nasycení, stejně jako potřeba či tvar, který si zde může přestavit jako prázdnotu, vyžaduje své naplnění. Nejde ovšem jen o fyzickou prázdnotu. Malé dítě v tomto případě vyžaduje rovněž uspokojivou mezilidskou interakci, zkrátka někoho, kdo naplní jeho potřebu bezpečí a přijetí. Toto malé dítě, které má hlad a vyžaduje nasycení vynakládá svou energii, pláče a křičí, pohybuje se neklidně a jeho tvář vyjadřuje stres, snaží se tak dát najevo svou potřebu. V optimálním případě přichází matka, která nejenže dítě přivine a nasytí, tím bylo dosaženo interakce. Zároveň matka dítě hladí, dívá se na něj a mluví na něj, její obličej vyjadřuje lásku a přijetí. Z takovéto interakce pak vzniká záznam v paměti dítěte. (Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009)

V PBSP rozlišujeme pět základních vývojových potřeb. Jsou jimi potřeba místa, potřeba sycení, potřeba podpory, potřeba bezpečí a potřeba limitů. K naplnění těchto potřeb dochází ve třech rovinách:

- doslovná, fyziologická rovina – nejdříve je zabezpečována dělohou a po narození rodiči, kteří dítě počnou a s láskou přivedou na zem (místo), živí je (syčení), nosí a chovají (podpora), ochraňují (bezpečí) a stanovují hranice (limity);
- symbolická, psychologická rovina – je naplňována rodiči či jinými pečujícími osobami, které mají pro dítě místo ve svém srdci, sytí jeho sebevědomí, povzbuzují jeho úsilí, ochraňují jeho práva a definují hranice;
- internalizovaná, zvnitřněná rovina – je rovinou autonomie, dítě se postupně naučí naplňovat své potřeby samostatně, internalizuje péči svých rodičů a následkem toho má místo ve svém těle a ve své mysli, samo se vyživuje za pomoci své snahy a aktivit, podporuje se, ochraňuje se a umí žít v hranicích a rovněž je umí samo sobě uplatňovat. (Lebedová, In: Šamánková 2011)

V současné době se odhaduje, že dosažení autonomie je dobou vývojové zralosti mozku, které za normálních okolností nastává u žen kolem dvacátého třetího roku a u mužů okolo dvacátého pátého roku věku (Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009).

V neposlední řadě je nutné zdůraznit, že nikdo nemá své potřeby dokonale a stoprocentně saturované. Pokud nejsou naplněny, nikam se nevytrácí, ale naopak ovlivňují a případně i narušují další život jedince, jeho chování a vnímání. Mohou vést k menšímu, trvalému nebo dlouhodobému pocitu nedostatku, trápení či chaosu. Pokud chybí podstatné elementy naplnění, může se jedinec snažit nalézt jinou cestu, jak je uspokojit. Touto cestou může být odklon k náhradním zdrojům jako je hudba, zvířata a příroda, pohádkové postavy, Bůh nebo materiální věci, nebo také obracení se k sobě samému, kdy se člověk stává sám sobě naplňovatelem potřeb, rodičem, ochráncem a podobně. (Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009) Naplňování potřeb je v životě jedince nezbytným, komplexním, ale zároveň i náročným úkolem. V tomto kontextu můžeme použít slova Alberta Pessa: „*naplnění potřeb musí nastat ve správném čase, se správnými lidmi a správným způsobem*“ (Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009, s. 58).

V kontextu s tématem limitů lze říci, že každá ze základních vývojových potřeb vyžaduje i své optimální ohraničení, tedy aby nebyla saturována příliš málo, což mnohdy vede k deficitům, ale naopak ani příliš mnoho, což jak vyplývá z uvedeného, působí intruzivně či traumaticky.

- **Potřeba místa**

Téma místa má podle PBSP zcela zásadní význam. Naplnění této potřeby je důležité především v prenatálním, perinatálním a postnatálním období, týká se tedy velice raného vývojového období. Lebedová (In: Šamánková, 2011) odkazuje na Eriksonův koncept osmi věků člověka, zejména pak období, ve kterém jde o získání základní důvěry ke světu oproti základní nedůvěře (Erikson, 2002, In: Šamánková, 2011). Pesso objasňuje potřebu místa jako „*proces vydělení z obecného a neohrazeného bytí před početím a nalezením místa pro život jedince na Zemi*“ (Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009, s. 68). Pesso (cit. dle Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009) tvrdí, že každý člověk se musí cítit součástí světa, má potřebu cítit, že ho tento svět přijímá a respektuje jeho existenci, jedině tak může vést šťastný a naplněný život.

Prvotní místo po početí poskytuje děloha matky, která tak nabízí zkušenost oddělení a zároveň zakušení spojení a jednoty. Po narození dítěte jí nahrazuje rodičovská náruč. Pouhé fyzické ohraničení místa ovšem nestačí, je zapotřebí, aby dítě pociťovalo své místo v mysli a srdci svých rodičů, a to i před jeho narozením. (Lebedová, In: Šamánková, 2011) Pesso (1973, In Šamánková, 2011, s. 47-48) toto tvrzení dále vysvětluje: „*žijeme nejen v těle, ale ve své mysli. Tudíž musíme najít místo ve dvou světech: jednak v tom materiálním, fyzickém, jednak v prostoru naší mysli. Abychom měli doslovné místo v materiálním světě, musíme nejprve být uvnitř něčeho většího, než jsme my, co poskytne podmínky nutné k životu... abychom pro sebe měli místo v naší mysli, musíme nejprve existovat jako představa v mysli někoho jiného.*“ Představu sama sebe v mysli druhých můžeme konkretizovat například interakcí mezi matkou a dítětem a tím, jak se na sebe vzájemně dívají. Když se dítě dívá na svou matku, která mu pohled opětuje a usmívá se na něj, je to okamžik, když se dítě „vidí v očích matky“ a tento láskyplný obraz v něm zůstává zakotvený. Stejně pak i matka pouze nesdílí oční kontakt, ale má dítě uvnitř sebe, ve svém srdci a mysli. Dětský život se zpočátku odehrává v očích rodičů, chtějí být viděny a chtějí žít v jejich mysli. Až později se učí schopnosti mít samy sebe ve své mysli. Nejprve dítě žije uvnitř matky a později v prostoru, o který se matka stará. Pokud dítě žilo bezpečně v děloze matky, cítí se později

dobře ve svém těle, stejně je tomu i v případě mysli. Takové dítě se cítí doma samo v sobě a potažmo i na celém světě. (Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009) V konečném výsledku si jedinec nese zprávu do budoucího života, že svět je dobrým místem a že je zde místo i pro něj (Lucká, Kobrle, 2003).

Může se ale stát, že není potřeba místa správně saturována. V této situaci může docházet k tomu, že dítě není doma nikde, nemá totiž správný zážitek místa. Až vyroste, může být „člověk bez kořenů“, který bloudí z místa na místo a má pocit, že nikam a k nikomu nepatří. (Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009) Tito lidé mohou mít potíže s hledáním nebo budování svého domova. Obtížně rovněž hledají místo mezi přáteli a partnery či v povolání, mohou poté prožívat osobní krize v těchto oblastech v případě, že o ono místo přichází. Následně mají tendenci oddávat se fantaziím, sněním i suicidálním úvahám. (Lebedová, In: Šamánková, 2011)

- **Potřeba sycení**

Druhá potřeba, být nasycen, se nejdříve uskutečňuje prostřednictvím pupeční šňůry, po narození poté prostřednictvím úst. Sycení dává dítěti pocit fyzické plnosti, ale také pocit nasycení po stránce emocionální. (Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009) V doslovné, fyzické rovině je sycení zajištěno mlékem, a později další potravou přijímanou ústy, a také láskyplnými doteky, chováním a konejšením. Nasytit potravou a doteky ale nestačí. V rovině symbolické, tj. emocionální a kognitivní, se dítě potřebuje živit láskou, pozorností, vhodnými podněty, informacemi, zájmem a oceněním. (Lebedová, In: Šamánková, 2011)

Dle Pessa (cit. dle Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009) pomáhá sycení zažít první vnitřní zkušenost sám se sebou. K tomu dochází právě prostřednictvím plného žaludku a pocitu sytosti. Lebedová (In: Šamánková, 2011) dále uvádí, že to, jakým způsobem se dítě naučí přijímat péči, výrazně ovlivňuje interakce v jeho dalším vývoji. V současné době a podmínkách naší bohaté a konzumní společnosti nebývá problém dítě dostatečně nasytit potravou. Mnohem častější obtíží pak ale bývá saturace této potřeby na symbolické úrovni, poskytování dostatku lásky, zájmu a pozornosti. Pokud dítě zažívá dobrou péči, je v dospělosti schopno se samo postarat o své „vyživující“ zájmy a navazovat vztahy.

Dítě, které nemá potřebu syčení naplňovanou dostatečným způsobem může následně trpět přetrvávajícími pocity vnitřní prázdnoty nebo nudy, a také může vyhledávat způsoby naplnění a nasycení svého vnitřního prostoru. Pessoa (1973, In: Šamánková) toto nazývá negativní „toxickou“ výživou, ta může nastávat u dítěte, které je pravidelně fyzicky zneužíváno nebo odmítáno. *„Takové dítě se naučí „živit“ bolestí a odmítáním. Jako dospělé potom může opakovaně nevědomě vstupovat do situací, kde je zneužíváno a odmítáno“.* Jako důsledky negativní výživy můžeme podle Lebedové (In: Šamánková, 2011) uvést například závislosti na návykových látkách, poruchy příjmu potravy, závislost na práci nebo vztazích.

- **Potřeba podpory**

Podporou v konkrétním slova smyslu zde rozumíme překonávání zemské přitažlivosti. V době prenatalní tuto funkci vykonává opět děložní stěna a plodová voda. Později saturujeme potřeby podpory nadnášením dítěte v náručí rodiče. Taková podpora mu dává zakusit existenci dna a země. Fyzicky je u malého dítěte podpora realizována zejména podporou hlavičky, zad a hýždí. V rovině symbolické je tímto způsobem podporována sebedůvěra a také samostatnost dítěte. (Pessoa, Boyden-Pessoa, Vrtbovská, 2009) Lebedová (In: Šamánková, 2011, s. 52) k tomuto dodává, že *„je třeba najít správný poměr mezi závislostí a samostatností s ohledem na věk a schopnosti dítěte“.* Dále vysvětluje, že přílišný tlak na samostatnost, může později vést k prožitku nedostatku podpory a dítě se tak naučí podporu nevyhledávat a ani jí nevyžadovat. Na straně druhé, může přílišné bránění v aktivitách a samostatnosti vést k tomu, že se dítě optimálním způsobem nevyvíjí a není poté schopné se „postavit na své nohy“. Ideálně by mělo dítě zakoušet pocit „rodičů v zádech“, tj. takových pečovatелů, kteří dítěti nebrání v jeho pohybu a růstu, ale zároveň se o ně může kdykoliv opřít. (Lebedová, In: Šamánková, 2011)

Jedinec, který má dobře zažitou podporu ve svém dětství, si ji následně umí v případě vlastní potřeby sám zajistit a zorganizovat a nemá problémy s přijímáním pomoci ze svého okolí. Zároveň pak tyto lidé lépe odolávají zátěží a jsou schopni nalézat oporu sami v sobě. Oproti tomu jedinec, který tuto dobrou zkušenost nemá, může trpět pocity nejistoty, ztráty rovnováhy

nebo až panikou či bezmocností v určitých zátěžových situacích, zejména pak pokud se jedná o situace nové a neznámé. (Lebedová, In: Šamánková, 2011)

- **Potřeba ochrany**

Malé dítě, je fyzicky i psychicky velmi křehké, jemné, zranitelné a zcela bezbranné proti vnějším silám. Potřebuje, aby mu jeho rodiče poskytovali jakýsi „ochranný štít“ proti nebezpečí. Takovou ochranu Pesso (cit. dle Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009, s. 71) definuje jako ochranu hranic, která je pevná, ale zároveň pružná. Je *„štítem proti nebezpečí, odděluje od vnějších ataků a definuje vnější hranice“*, v symbolické rovině pak jde zejména o ochranu lidských a dětských práv. Lebedová (In: Šamánková) rovněž uvádí, že jde o ochranu před přílišnou emocionální zátěží nebo přílišnou stimulací. Úkolem rodiče je také v rozumné míře rozpoznávat bezpečné od nebezpečného a tuto schopnost dítě následně učit, aby i ono samo bylo schopné nebezpečné situace rozeznávat, vyhnout se jim nebo v jistých případech se v nich i aktivně bránit.

Dítě, které má optimálně naplněnou potřebu ochrany se umí v budoucím životě dobře chránit. Jedinec rozezná nebezpečí, jako například nebezpečné místo, situaci, člověka nebo vztah, a s tímto nebezpečím si následně dokáže poradit. (Lebedová, Šamánková, 2011) V případě, že dítě není chráněno dostatečně, není schopno rozpoznat nebezpečí a také to, co ho čeká, až opustí náruč rodičů. V kontextu tohoto tvrzení uvádí zajímavý poznatek Lucká a Koblíková (2002, In: Šamánková, 2011, s. 54): *„děti, které vyrostly ve „zlaté kleci“ maximálního bezpečí, se nemohly realisticky naučit rozlišovat hranice bezpečného a nebezpečného. Mohou podle výchovy naivně předpokládat, že svět je totéž bezpečí, co bylo doma, nebo naopak že svět je principiálně nebezpečné místo, kterému se má vyhýbat a držet svou „klec“ zavřenou.“* To se děje především u úzkostlivých a příliš ochraňujících rodičů. Extrémní narušení pak vzniká u dětí zneužívaných nebo jiným způsobem traumatizovaných, kdy právě ti, kteří je měli chránit jim toto zranění sami způsobili anebo v zajištění ochrany svého dítěte selhali. V dospělosti mohou děti, jejichž ochrana byla vážně narušena či neuspokojena, nevědomě navazovat sobě destruktivní vztahy nebo vstupovat do riskantních situací a míst, jelikož jejich schopnost rozpoznávání nebezpečí není adekvátně rozvinuta. (Lebedová, In: Šamánková, 2011)

Lebedová (2011, In: Šamánková) rovněž popisuje i mírnější formu nedostatečné saturace potřeby ochrany, které se může projevovat ve zvýšeném pocitu zranitelnosti, úzkostnosti, bojácnosti a nechráněnosti. Jedinec může zažívat pocity nedostatku síly a energie a nesnadno rozeznává možné nebezpečné situace a obtíže z nich plynoucí.

- **Potřeba limitu**

Tématu limitů je věnována následující podkapitola, proto zde o této potřebě pojednáme pouze ve stručnosti a v kontextu ostatních potřeb představených dle konceptu PBSP. Dobrých hranic, jak z textu vidno, je třeba u naplňování všech výše zmíněných potřeb. Limity tedy považujeme za potřebu tzv. rámuující, tj. místo v životě jedince má být tak akorát velké či malé, aby bylo individuem vnímáno jako adekvátní. Také podpory je nám třeba „jen“ úměrně, abychom se mohli zdárně rozvíjet a zvyšovat svoji efektivitu v okolním světě. Totéž platí pro syčení, které v rámci dobrých hranic nabývá takových kvalit, jež jsou nám příjemné, a skutečně syťící (tj. nehladovíme a nejsme ani zahlceni mnohostí). Rovněž bezpečí splňuje podobu adekvátních mezí, poskytuje-li nám ochranu a zároveň rozhled i možnost vykročit do světa s odvahou.

3.2 Limity jako jedna z potřeb a jejich význam ve výchově dětí se zřetelem k tématu mezí dle PBSP

Limity (či hranicemi)⁴ rozumíme určité „...neviditelné linie mezi jednotlivými subsystémy rodinného systému, např. hranice vymezující jedince, hranice manželské koalice, hranice kolem subsystémů dětí aj.“ (Sobotková, 2001, s. 33). Do každého rodinného fungování zcela jistě zasahuje i problematika stanovování hranic, ať už vědomě nebo nevědomě, výchovně správně či nesprávně.

Podle Sobotkové (2001) mohou být hranice v rodině příliš pevné a rigidní, jasné a akceptovatelné všemi členy nebo difuzní a slabé. Optimální je samozřejmě varianta jasných a všemi akceptovatelných a respektovaných hranic. Sobotková (2001) dále uvádí, že tyto optimální hranice by rovněž měly být propustné a proměnlivé v závislosti na dvou kritériích. Prvních z nich je typ rodinného systému, tzn. zda je rodina silně organizovaná a její hranice jsou méně propustné, a naopak.

⁴ Pozn.: v celé práci pojem limity a hranice užíváme ve stejném významu.

Druhým z kritérií je vývojová fáze a konkrétní situace rodiny, například narození či úmrtí člena rodiny.

Následující pod kapitola diplomové práce se zabývá významem hranic v rodinné výchově, dále se zabývá jejich adekvátním stanovováním a také pojetím potřeby limitů dle PBSP. Dále popisuje důsledky, které vyplývají z neadekvátního vymezení limitů, tím rozumíme buď příliš úzké, a naopak příliš volné nebo dokonce žádné ohrazení. Rogge (1996) tvrdí, že důvodem, proč v dnešních vztazích rodičů a dětí převládá přílišná povolnost, je to, že rodiče, ačkoliv chtějí pro své děti to „nejlepší“, si často myslí, že se to neslučuje s vymezováním jasných a pevných hranic. Zároveň však dodává, že pevností není v žádném případě myšlena tvrdost. Podle Roggeho (1996) nemá pevnost nic společného s křikem, fyzickým a psychickým násilím nebo s panovačností, naopak jí rozumíme rozhodnost a určitost v postojích a hlase, uvolněnost, klid a vzájemnou úctu. *„Děti potřebují čitelné a pevné osobnosti. Cítí-li děti pevnost, jsou schopny se orientovat. Pevnost vytváří hranice, kde však chybí, vládne nejistota a děti se pokoušejí hranice testovat a zjišťovat, jak daleko mohou jít“* (Rogge, 1996, s. 23).

Zároveň je nutno dodat, že ačkoliv mají limity ve výchově své místo, v jejich stanovování je nutné přihlížet k individuálním vlastnostem a schopnostem dítěte. Limity by měly být jasné, láskyplné a pevné, zároveň však pružné a vývojově adekvátní. Určitě by neměly sloužit, ani být chápány jako forma omezení či trestu, ale spíše jako přirozený prvek výchovy, jehož potřebu má každý jedinec v sobě.

3.2.1 Důležitost hranic ve výchově dítěte

Obecně lze říci, že hranice je mez, která člověka definuje. Vymezuje, kde člověk končí a kde začíná člověk jiný a také určuje, co je a není správné, za co je a není odpovědný. Bez hranic člověk neví, jakou má vůči sobě i vůči okolnímu světu odpovědnost. (Cloud, Townsend, 2016) Rogge (1996) uvádí, že hranice vymezují prostory a doby, jsou orientačními body a poskytují bezpečí a jistotu. Podobně i Herman (2008) vnímá limity jako určité mantinely, které dítě potřebuje, aby se cítilo bezpečně. Bez jejich adekvátního stanovení se dítě cítí nepříjemně a nejistě.

Wildová (2010) popisuje hranice na příkladu buněk v organismu, kdy každá jednotlivá buňka je jistým způsobem ohrazena. Buněčná membrána pak může sloužit

jak k ohraničení od jejího okolí, tak i jako poskytování prostoru k vlastnímu životu. Tímto příkladem se snaží vysvětlit, že přesvědčení, kdy vnímáme limity jako přirozenou součást našeho života, pomáhá v jejich klidném, pevném, nemanipulujícím a nedirektivním stanovování.

Každý člověk má vrozenou potřebu limitu, tedy hranic. Samotné hranice ale vrozené nejsou. Kopřiva (2005) tvrdí, že pravidla, a potažmo hranice či limity, prostupují celým lidským životem, neboť představují bezpečí, řád a stabilitu, představují základní mechanismus toho, jak žít ve skupině a umožňují předvídat dění okolního světa. Podle Clouda a Townsenda (2016) se hranice osvojují až spolu s vnějšími vztahy a výchovou. Každý člověk, a dítě je v tomto pojetí stejné, „...*potřebuje vědět, kde jeho odpovědnost začíná, za co ji má přijmout a za co ji přijímat nemusí. Když ví, že od něj svět očekává odpovědnost za jeho osobnost a život, může se naučit tyto požadavky splňovat a v životě si povede dobře*“ (Cloud Townsend, 2016, s. 15).

V kontextu dětské potřeby hranic, Rogge (1996) uvádí, že děti samy hranice a pravidla chtějí, protože si přejí mít jasno a vědět, na čem jsou. To jim umožňuje dobré ohraničení, které poskytuje pomoc, ochranu a vytváří spolehlivý systém, v němž se dá vyznat. Hranice zároveň podněcují k tomu, aby byly dobývány a dítě se tak mohlo seznámit i s prostorem na druhé straně hranice. Postupné dobývání hranic pomáhá dítěti poznávat své současné schopnosti a dovednosti, a také nabízí možnost, aby se z „ještě nemohu“ mohlo stát, za pomoci pečujících osob a vlastní aktivity dítěte, „mohu“. Lze tedy říci, že hranice poskytují určitou motivaci, aby jedinec nabyl odvahy zkoušet nové věci. (Rogge, 1996) Faktem, že dítě testuje nastavené hranice a pravidla se dále zabývá Siegel (2012), který toto téma udává v kontextu rodičovských postojů k tomuto testování, tedy jakým způsobem rodiče reagují. Způsob rodičovských reakcí poté formuje emocionální a sociální vývoje dítěte, zejména to, jakým způsobem později utváří a udržuje mezilidské vztahy.

Kromě budování odvahy ke zkoušení nových věcí, mohou hranice podporovat vlastní aktivitu také v oblasti učení se uspokojovat své vlastní potřeby. Cloud a Townsend (2016) popisují rodiče jako primární zdroje a poskytovatele všeho dobrého, prostředků, které dítě udržují při životě. Při poskytování těchto zdrojů, hrají důležitou roli i hranice. Za postupné poskytování nezávislosti ze strany rodičů, se prostřednictvím hranic dítě učí přijímat a zodpovědně užívat

to, co je mu poskytováno, a postupně tak přebírá úlohu v saturování svých vlastních potřeb.

3.2.2 Stanovování hranic ve výchově

Stanovování hranic ve výchově můžeme vnímat jako nelehký a také celoživotní, stále se opakující proces. Již ve velmi raném věku poskytují rodiče hranice svému dítěti tím, že jej láskyplně přijímají a uspokojují jeho základní potřeby, které jsou zároveň ohraničeny tak, aby byly saturovány plně, tzn. ani málo, ale ani příliš. Většího významu stanovování limitů v kontextu výchovy a výchovných pravidel si rodiče začínají všímat obvykle v období prvního vzdoru a dále pak s nástupem předškolního věku, tedy zhruba od tří let dítěte. Důležité je, aby si dítě hranice osvojovalo co nejdříve, protože to později napomáhá tvorbě a zvnitřňování dalších hranic a rovněž usnadňuje vstup do dalších vývojových fází. Podle Roggeho (1996) je proces stanovování hranic nejednoduchý a nedá se naučit. Dále je také individuální, jelikož závisí na osobnosti vychovávaného.

V souvislosti s věkem dítěte se zaměřujeme na předškolní období. Dítěti předškolního věku rodič zprostředkovává a stanovuje výchovné limity zejména verbálně a také dobrým příkladem vlastního chování. Pravidla, která ve výchově rodič stanovuje by měla být pro dítě především srozumitelná, tzn. s ohledem k jeho individuálním charakteristikám a schopnostem. S přibývajícím věkem a dosaženým vývojem je nutné pravidla upravovat či nově vymezovat. Důležité je také občasné opakování a připomínání, neboť nelze očekávat, že pravidla a hranice budou u takto malých dětí zvnitřněné hned napoprvé. To potvrzuje Wildová (2010), která uvádí, že opakování jevů není nudné, ale naopak přispívá k pocitu jistoty. Pokud chce rodič svému dítěti zaručit bezpečí, měl by mu umožnit zažít spolehlivé struktury a procesy, příkladem toho může být určitý pravidelný režim dne. (Wild, 2010) Kopřiva (2005) k tvorbě výchovných pravidel dále dodává, že hlavním předpokladem toho, že dítě převezme odpovědnost za dodržování pravidel, je jejich společné utváření. Jinými slovy lze říci, že za pomoci vzájemné dohody a diskuze, je vhodné pravidla a hranice vymezovat. Tímto se pak stávají pro dítě pochopitelné a akceptovatelné.

Stanovování limitů ve výchově ovlivňují nejen charakteristiky vychovávaného, ale rovněž vlastnosti a osobnost vychovatele. Rogge (1996) tvrdí, že člověk, který chce vést děti k samostatnosti a autonomii, by měl být sám samostatný a autonomní.

Měl by tedy mít odvalu stát za svým vlastním jednáním a být důsledný a zároveň mít odvalu k tomu, aby byl nedokonalý.

Proces stanovování hranic není pro rodiče lehkým úkolem. I oni sami mohou mít problémy s vlastními hranicemi či jejich chápáním, v jejich stanovování jsou nejistí nebo nechtějí jít do konfliktu s dítětem. Rogge (1996), uvádí, že mnozí rodiče mylně chápou „správnou výchovu“ jako absenci hranic a pravidel, namísto toho poté užívají sáhodlouhých vysvětlování a diskuzí, které v mnohých případech nekončí požadovaným výsledkem. Zároveň si lze povšimnout častého negativního vnímání pojmu hranice, které bývá spojováno spíše s trestáním, zakazováním či odmítáním. (Rogge, 1996)

Tedy pouze výchovatelská osobnost, která je ochotná dítě přijímat se vším všudy, a zároveň pozitivně vnímá roli hranic ve výchově, může tyto hranice stanovovat. „*Zatímco láska a přijetí druhého uznává a akceptuje blízkost a odstup, samostatnost a individualitu, a tedy symbiotické hranice mezi já a ty, láska bez hranic dusí, vede k onemocnění a závislosti*“ (Rogge, 1996, s. 23-24). Rogge (1996) dále uvádí, že přijímání a naslouchání dítěti ještě neznamená, že se rodič či jiné pečující osoby podvolují jeho náladám a všelijakým požadavkům. Dítě zcela přirozeně zkouší pevnost rodičovských rozhodnutí, aby se mohlo poučit o jejich skutečnosti. Rodičovským úkolem je v této zkoušce obstát a odolat i nepříjemným nátlakovým prostředkům, jakými jsou vztek, trucování a mnohé další. (Cloud, Townsend, 2016) Důslednost je jistě významným prvkem výchovatelské osobnosti, nicméně to neznamená, že dítě bude naopak ve všem plnit výchovné představy a přání rodičů. Slovy Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 85): „*stejně nezbytný je – v rámci pevně stanovených hranic – i dostatečně velký prostor pro jeho autonomii a samostatnost, kterou musí prožít jako správnou a oceňovanou, aby mohlo postoupit do dalšího vývojového období*“.

V kontextu s výše uvedeným textem, je samotný proces stanovování limitů ve výchově potřeba uskutečňovat s dodržением určitých zásad. Tyto zásady vyjadřuje Rogge (1996) jako: přijetí, otevřenost, průhlednost a jasnost, vzájemný respekt, odva ha k zodpovědnosti a pevnosti, schopnost stát si za svým jednáním, odva ha chybovat a být nedokonalý, přijetí možnosti změny pravidel a respektování skutečnosti, že i děti si stanovují své vlastní hranice.

3.2.3 Limity dle konceptu PBSP

Pouhým faktem, že člověk se rodí a umírá a zároveň existuje najednou pouze v jednom těle, vymezuje základní limity. Lidská existence je tak definována v prostoru a čase. Hranice jsou pro člověka zcela přirozené. „Člověk instinktivně očekává, že ve světě najde limity, hranice: zkušenost, že věci mají svůj řád a svou míru, nejsou nekonečné, neohraničené, chaotické...aby měl pevnou identitu, znal svou sílu a mohl ji naplno realizovat beze strachu, že někomu ublíží“ (Širínek, 2009, In: Šamánková, 2011, s. 56). Dle Pessa (cit. dle Pessa, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009) má každý jedinec vrozeny dvě základní síly, moc tvořit a moc ničit, jak jsme již zmiňovali výše. Dítě za pomoci láskyplných interakcí zjišťuje, že tyto síly nejsou nekontrolovatelné, onnipotentní a nekonečné. V symbolické rovině je potřeba limitů potřebou neztratit se ve své vlastní velikosti, nenasytnosti apod.

Prvotní limit v životě dítěte opět poskytuje děloha, která poskytuje ohraničený prostor i čas, v kterém lze v děloze setrvat. U malého dítěte rodiče poskytují limity především uspokojování ostatních potřeb, například když má dítě hlad, nasýtí ho, když ho něco bolí, konejší ho nebo proti bolesti vyvinou aktivitu, když má strach, nabídnou mu svou přítomnost atd. Těmito interakcemi dítě zakouší fakt, že jeho trápení není neomezené a má svůj konec a že jeho potřeby je možné uspokojit. (Lebedová, In: Šamánková, 2011)

V pozdějším věku potřebuje dítě zažívat, že si rodiče umí poradit s jeho energií. Pessa (cit. dle Pessa, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009) uvádí, jak rodiče poskytují zdravé limity:

- uspokojení základní vývojových potřeb ve správných mezích, nedochází k poskytování prostoru pro neomezené požadavky;
- zvládání agresivních projevů a jejich přijímání s respektem a porozuměním, je zde prostor pro vědomí toho, že vztek a zuřivost nejsou všemocné, pokud jsou jasně limitovány, není jim dovoleno dosáhnout ubližování, destruktivních následků nebo smrti;
- adekvátní reakce na projevy lásky, sexuality a jejích projevů, které jsou vítány a přijímány, ale rovněž jsou jasně definovány. Dítě se tímto způsobem učí, že sexualita a milostné partnerství se neodehrává mezi rodiči a dětmi

nebo blízkými příbuznými a také, že své milostné vztahy si hledáme mezi vrstevníky. (Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009)

Podle Lucké (2004), má každé dítě potřebu zažít rodiče, kteří mu hranice průběžně ukazují. Tím je myšleno, že věci jsou „odtud potud“, že mají určitý řád a jsou limitované začátkem a koncem. Mnohdy takové poskytnutí limitu může spočívat i v tom, že rodič malého dítěte ukončí jeho rozmrzelost a nechá ho načerpat novou energií, např. když už je dítě večer unavené, ale stále odmítá usínat a „potřebuje“ v tu chvíli dělat spoustu různých věcí.

Limity ve výchově musí být pružné, aby dítě prožívalo možnost ovlivňování světa kolem sebe, ale zároveň pevné, aby nevystavovalo sebe nebo jiné nebezpečím. Jedinec s dobře saturovanou potřebou omezení se rozvíjí ve spontánního dospělého člověka, který nemá strach ze svých vlastních vnitřních sil, naopak si jich je vědom a je s nimi v kontaktu a dokáže je smysluplným způsobem používat. Dovede se také prosadit, aniž by zraňoval druhé. (Lebedová, In: Šamánková, 2011)

V opačném případě, tedy v situaci, kdy jedinec adekvátní limity nedostane, uvádí Lebedová (In: Šamánková, 2011) dvě krajní možnosti. V prvním případě jde o nedostatečné až vůbec žádné stanovování limitů. Takové dítě může vše, nemá žádné hranice, v budoucnu se poté může chovat neohleduplně, mít pocit, že si může dovolit cokoliv. V případě druhém se jedná naopak o příliš pevně nastavené hranice. V tomto příliš pevném ohraničení dítě nemá možnost se projevit a rodiče v dítěti potlačují jakýkoliv pokus o projevení negativní emoce. Potlačené emoce ale nemizí, nýbrž zůstávají nevědomé.

Děti a později dospělí, kterým byly limity nevhodně stanoveny, mohou ztrácet kontakt se svými vnitřními zdroji, potýkat se s nízkou energií a přehnanou únavou, mohou potlačovat vyjadřování svých emocí nebo trpět obsedantně kompulzivními sklony, přičemž v pozadí je strach ze ztráty kontroly. V opačném případě se mohou opakovaně nebo trvale objevovat nekontrolovatelné výbuchy vzteku, násilí nebo promiskuity. Tyto projevy lze chápat jako hledání limitů a hranic. Výbušné projevy se mohou obrátit i směrem dovnitř, tedy vůči sám sobě. Následně se projevují jako pocity sebenenávisti, viny nebo autodestruktivní a suicidální myšlení a chování. (Lebedová, In: Šamánková, 2011)

Jak bylo uvedeno výše a jak připomíná Lucká (2004), potřeba limitu se dotýká všech přechodných potřeb, neboť ohraničuje, kdy je uspokojování té které potřeby adekvátní, a kdy už ne, ať už v podobě jejího nedostatku či přebytku.

3.2.4 Důsledky neadekvátního výchovného limitování

V zásadě můžeme charakterizovat několik variant neadekvátního limitování ve výchově dětí, ve kterých se objevuje neschopnost stanovit hranice ve vztahu k dítěti, ale i ve vztahu sama k sobě, jakožto rodiče nebo pečující osoby, kdy tyto hranice napomáhají řídit a usměrňovat vlastní chování. Tyto varianty velmi blízce souvisí s rodičovskými výchovnými styly, kterými se zabývala druhá kapitola diplomové práce.

V prvním případě jde o variantu, kdy jsou hranice nastaveny příliš úzce, přísně či rigidně, případně jsou tyto hranice vnímány spíše jako tresty. Nároky na dítě bývají vysoké a neúměrné a zároveň zde není prostor pro diskuzi. Kopřiva (2005) tvrdí, že v prostředí, které je založeno na mocenských modelech mezilidských vztahů, tedy kde jsou modely partnerských a rovnocenných vztahů v menšině nebo zcela chybí, dítě postupně přijímá za své tento mocenský charakter a učí se, že je normální, aby byl ve vztahu jeden v nadřazené a druhý v podřazené pozici. Důsledkem výchovy založené na uplatňování moci bývá poté vzdor anebo poslušnost. Právě poslušnost bývá mnohdy rodiči vnímána jako žádoucí výsledek jejich výchovy. Kopřiva (2005) dále uvádí, proč tomu tak není. Poslušné dítě je podle něj takové dítě, které se ztotožnilo s podřadnou pozicí. To i v jeho dalším životě může mít za následek přílišnou závislost na autoritách, sklony se podřizovat druhým a podléhat jejich nátlaku. Takové charakteristiky osobnosti poté mohou vést i patologickým aktivitám, pokud se například jedinec „chytne“ nevhodné party vrstevníků. Protiklad poslušnosti ale není neposlušnost či vzdor, ty pramení opět ze závislosti na autoritě. Je jím zodpovědnost, jejíž podstatou jsou zvnitřněné pozitivní hodnoty a normy chování, podle nichž se dítě řídí. (Kopřiva, 2005) Zodpovědnosti je možné se učit právě za poskytování dobrých výchovných limitů a současným respektováním individuality dítěte.

V kontextu příliš úzkých hranic může nastat i situace, kdy rodič neposkytuje dostatek prostoru pro rozvoj odpovědnosti a nových zkušeností. Příkladem může být rodič, který veškerou činnost dělá za dítě, aby ušetřil čas nebo protože má pocit, že tak bude dosaženo lepšího výsledku. Příliš úzké hranice lze pozorovat i u tzv. hyperprotektivních

rodičů, kteří se snaží zamezit jakýmkoliv negativním aspektům v životě dítěte tím, že je řeší za něj nebo nepovolují a brzdí dětskou aktivitu a rozvoj například ze strachu, že by si dítě mohlo ublížit. Oba tyto zmíněné případy popisuje Rogge (1996) a zároveň dodává, že takové výchovné počínání dítě znejistňuje a zbavuje odvahy, zároveň vede k pasivitě a potažmo i frustraci.

Jednou z variant neadekvátního limitování ve výchově může být například očekávání rodičů, že dítě samo od sebe chápe, co je žádoucí, co je potřeba a že je dítě schopné si hranice určit zcela samo. Častěji je pak různými odborníky zmiňována tzv. bezhraniční výchova, ve které jde o stanovování příliš volných, nebo dokonce žádných mantinelů a pravidel. Důvody k takovému výchovnému směřování mohou být různé, například mohou rodiče hranice vnímat negativně a mají pocit, že určitý řád a pravidla děti zatěžuje a narušuje jejich dobrý rozvoj, anebo si například mohou nést vzorce z orientační rodiny, kdy nechtějí opakovat chyby přísné výchovy, kterou si sami prožili. Tento důvod zmiňuje také Wildová (2010), podle které mohou mít rodiče obavu, že pokud nebudou ve vztahu ke svému dítěti působit láskyplně, budou méně milováni. Zároveň dodává, že se k tomuto postoji přidává mnoho dalších okolností, ve kterých je ústupek jednodušší nežli důsledné trvání na stanovené hranici, například vztekající se dítě v obchodě, které chce dosáhnout toho, aby mu rodič něco koupil a rodič povolí, aby se vyhnul pozornosti okolí a „trapnosti“ situace.

Jak již bylo zmíněno v přechozích částech kapitoly, příliš volné či žádné hranice, vyvolávají u dítěte nejistotu a nenabízejí pocit bezpečí ani vědomí vlastní odpovědnosti. Dítě se zároveň snaží, aby mohlo určitý limit pocítit, a tak různými způsoby testuje, kam až může zajít. Takové nelimitované projevy mohou vést k frustraci či agresivnímu chování. Rogge (1996) vymezuje problémy, které poukazují na chybějící hranice a pravidla ve výchově. Ty jsou podle něj mnohdy formulovány nejasně a nejednoznačně, kdy dítě neví, co smí a co nesmí, nebo tyto hranice a pravidla zůstávají zcela skryty a nevysloveny. Dalším problémem je, že rodiče se nedomáhají vlastních hranic, stanovená pravidla jsou nerozhodně formulována a dítě zde vnímá nerozhodnost a nejistotu rodičovského postoje. Dále jde o zaměňování kritiky věcí a osob, dítě by mělo i v případě porušení domluvené hranice mít pocit, že jako člověk je přijímáno. Někdy rovněž nebývají promyšleny důsledky a přirozené následky porušení hranic. (Rogge, 1996)

S těmito problémy souvisí také nečitelnost ve výchově, kterou se zabývá Martínek (2015) ve vztahu k příčinám agresivního chování u dětí. Podle něj by rodičovská výchova měla být co nejvíce čitelná, což opět znamená stanovení jasných mantinelů, aby dítě vědělo „co za co bude“. V případě nečitelné výchovy jsou vymezena nejasná pravidla, která někdy platí a jindy ne, například mohou být závislá na momentálním rozpoložení vychovatele. To opět způsobuje chaos a nejistotu, každá nejistota pak budí napětí a agresi, dalšími následky může být pozdější sociálně patologické chování. (Martínek, 2015) Jinými slovy tato tvrzení popisuje Rogge (1996), podle něhož nechává absolutní volnost a bezhraničnost děti o samotě a znemožňuje navazování sociálních vztahů a kontaktů. *„Za domněle neohraničenou velkou svobodou se skrývá neosobní odstup, pro dítě nepřehledná vzdálenost, která vyvolává strach z opuštěnosti a osamělosti a brzy se stává nesnesitelnou. Důsledkem může být odpor a roztržky, ničivá agresivita, přehnaná motorika nebo velký odstup. Takové způsoby chování jsou výrazem zoufalého hledání opory a orientace, místa, stanoviska, smyslu a blízkosti“* (Rogge, 1996, s. 50).

Další variantou mohou být také významné rozdíly ve výchovných stylech rodičů, případně i rodičů a prarodičů. V případě, že jedna ze stran vymezuje hranice příliš úzce, zatímco strana druhá naopak příliš široce, vyvolává tento model opět pocity nejistoty a nestability. Je zcela zřejmé, že určité rozdíly ve výchovném stylu muže a ženy jsou, a budou pravděpodobně i nadále, ale v rámci poskytování dobrých limitů je zásadní, aby oba rodiče vystupovali jednotně. Prekopová (2012) popisuje významnost rodičovské jednoty ve výchově. Rodiče by měli požadovat oba stejná pravidla se stejnými důsledky, zároveň by si měli vzájemně pomáhat a dokazovat tak, že jsou dobrými vzory pro své dítě. Šturma (In: Prekop, 2012) k tomuto dodává, že není možné se vždy shodnout v názorech a postojích, také není vždycky možné se dopředu poradit. Ale pokud jeden rodič něco řekne, měl by za tím stát i druhý, aby dítě vědělo, že rodiče stojí jeden při druhém. V kontextu odlišných rolí muže a ženy, či otce a matky, by měl každý z rodičů pozitivně posilovat vnímání příslušné pohlavní identity u dítěte tím, že podpoří svého partnera a dítě jej tak může lépe přijmout za svůj vzor. Například, když otec matce pomůže s těžkými taškami a ona svému synovi sdělí, že tuto vlastnost oceňuje a že by byla ráda, i kdyby syn byl takový, tímto způsobem pak posiluje jeho identitu jako muže. (Prekop, 2012)

Všechny výše popsané formy neadekvátního limitování mají nepříznivý vliv na dítě a celkové utváření jeho osobnosti. Podle Clouda a Townsenda (1996) si může jedinec v průběhu svého života vypěstovat řadu problémů, které mu mohou činit potíže nejen v dětství, ale i v jeho dalším životě. Dále vymezujeme konkrétní problémy, které si ve vztahu s hranicemi lidé vytváří již ve svém dětství:

- neschopnost říkat ne druhým lidem, které mohou jedinci škodit, a neschopnost stanovení mezí zraňujícího chování druhých lidí;
- neschopnost říci ne vlastním ničivým impulzům;
- neschopnost slyšet ne a respektovat jejich vlastní hranice;
- neschopnost odkládat uspokojení vlastních potřeb a přání a neschopnost plnit své úkoly a cíle;
- sklony k utváření mezilidských vztahů s nezodpovědnými či zraňujícími lidmi se snahou je napravit;
- přebírání odpovědnosti za druhé;
- snadná manipulovatelnost jedince;
- potíže ve vytváření a udržování důvěrných mezilidských vztahů;
- neschopnost jednat otevřeně s blízkými lidmi;
- neschopnost v odporování a efektivního řešení konfliktů s druhými;
- vnímání života z pozice oběti, vnímání světa jako zlého a nebezpečného místa;
- sklon k závislostem a nutkavému chování;
- nepořádnost a neschopnost dotáhnout věci do konce. (Cloud, Townsend, 2016)

Žádná výchova však neprobíhá zcela bez chyb a jejím výsledkem nikdy nejsou zcela plně saturované potřeby. Některé chyby se dají v průběhu života napravit, a tak umožňují správné vytyčení hranic a osvojování řady pozitivních vlastností, které zde vymezujeme dle Clouda a Townsenda (2016):

- jasné vědomí toho, kým člověk je;
- vědomí toho, za co je odpovědný;
- schopnost rozhodovat se;
- schopnost rozlišit dobré a špatné věci a co takové věci člověku přinesou.

V této kapitole byly základní potřeby vymezeny z obecního hlediska a té dle hierarchií vybraný autorů. Nejvýznamnější roli pro nás hraje koncept základních vývojových

potřeb dle PBSP, kdy byl tento přístup rovněž ve stručnosti představen. Zabývali jsme se významem limitů ve výchově a také obtížnému úkolu jejich stanovování. V poslední části kapitoly jsme uvedli důsledky neadekvátně stanovených hranic v životě dítěte a člověka celkově. V kontextu se stanovováním hranic ve výchově dětí se dále zabýváme postoji rodičů, neboť výchovu, a tedy i dobré poskytování limitů, významně ovlivňují.

4 Postoje jako relativně stabilní systémy hodnocení

V kontextu s výzkumným šetřením diplomové práce, které se zabývá postoji rodičů k limitům v rámci výchovy dětí, je nezbytné pojem postoj nejdříve vymezit. Nejprve uvádíme obecné vymezení postojů, dále na ně bude nahlíženo v triádě kognitivní, emocionální a konativní. V další části kapitoly se zabýváme rodičovskými postoji.

4.1 Postoje v trojdimenzionálním rozdělení

Definicemi postojů se zabývalo mnoho odborníků. Například Fishbain a Ajzen (1975, In: Hayesová, 2011) je definovali jako určité naučené predispozice k celkově příznivé či nepříznivé reakci na daný objekt, osobu nebo událost. Tato definice podle Hayesové (2011) zdůrazňuje významné rysy postojů. Prvním rysem je, že postoje jsou naučené, za druhé jsou konzistentní a třetím rysem je, že se týkají příznivých nebo nepříznivých reakcí. Jiná, podobná definice, zdůrazňuje, že se postoje rovněž týkají činnosti a jednání. Definice tvrdí, že postoj je „*relativně trvalá soustava pozitivních nebo negativních hodnocení, emocionálního cítění a tendencí chování k objektu nebo proti objektům postoje*“ (Krech, Crutchfield a Ballachey, 1968, In: Lašek, 2011, s. 48) Podle Nakonečného (2009) se postojem vyjadřuje vztah k nějaké hodnotě a způsob určitého hodnocení. Pokud tedy člověk zaujímá postoj k nějakému objektu, zároveň tento objekt hodnotí. Vágnerová (2004) dále uvádí, že obvykle postoje vychází z vlastní hodnotové orientace jedince. Vyznačují se jistým stupněm stálosti a různou mírou intenzity.

K výše zmíněnému je nutno dodat, že postoj, který naznačuje chování jedince, nemusí vždy vyjadřovat jeho osobní názory. Rozdíl mezi postojem a názorem spočívá dle Hayesové (2011) v jejich emocionální dimenzi. Názevem můžeme nazvat výroky, o kterých si myslíme, že jsou pravdivé, jsou ale neutrální. Postoje jsou však hodnotící, při jejich popisu bývá užíván emočně zabarvený jazyk a také mají souvislost s hodnotami jedince. Z tohoto vyplývá, že jedincovo chování nutně nemusí souviset s jeho vlastními postoji. Chování může být například ovlivněno sociálními normami či očekáváním nebo naplňováním určité role. (Hayesová, 2011)

Objektem neboli předmětem postoje může být cokoli, co pro člověka existuje. Zároveň ale může člověk zaujmout postoj pouze k předmětům, které existují v jeho duševním

světě, protože pouhá objektivní existence předmětu neznamena, že je k němu zaujímán postoj. Lze také říci, že pouhý soud o nějaké věci není postojem, k tomu je vždy zapotřebí hodnocení. (Lašek, 2011) Bohner (In: Hewstone, Stroebe, 2006) uvádí, že předměty postojů mohou být konkrétní (např. oblíbené jídlo) nebo abstraktní (např. feminismus). Mohou jimi být neživé věci, osoby anebo skupiny. Dále jsou postojům přiřazovány specifické názvy podle toho, o jaký objekt postoje se jedná, jsou to například předsudky (postoje ke společenským skupinám, zejména negativní), sebehodnocení (postoj k sobě samému) a hodnoty (postoje k abstraktním entitám, například „svoboda slova“). (Hewstone, Stroebe, 2006)

Pokud se budeme ptát, jaké jsou funkce postojů v životě člověka a čemu vlastně slouží, můžeme použít rozlišení funkcí, které uvádí Bohner (In: Hewstone a Stroebe, 2006):

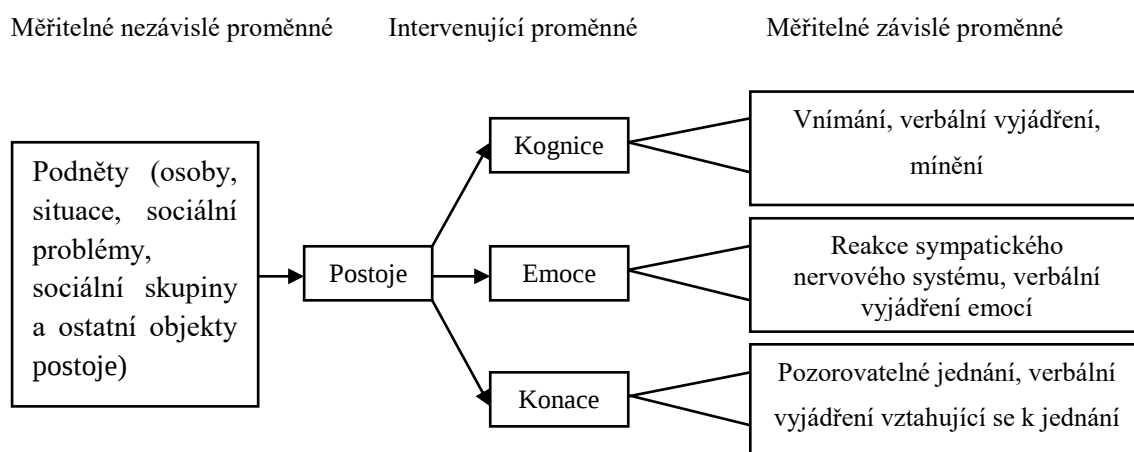
- **Znalostní funkce** je funkce postojů řídit, organizovat a usnadňovat proces zpracování informací. Postoje nám tedy pomáhají odhadovat objekty a události v našem okolí a usnadňují tak proces „znovupřemýšlení“ o tom, jak se k danému objektu při každém setkání zachovat.
- **Utilitární funkce** spočívá v řízení chování takovým způsobem, aby bylo dosaženo maximálních odměn a minimálních trestů. Jinými slovy, postoje nám pomáhají dosahovat pozitivních a vyvarovat se negativních důsledků, tento proces je spojen s učením.
- **Funkce sociální identity** spočívá ve vyjadřování hodnot jedince a identifikování se s konkrétní vztahnou skupinou. Postoje usnadňují vyjadřování důležitých hodnot a celkového sebepojetí člověka, to může zároveň vést k identifikaci se skupinami, se kterými se vztahujeme nebo chceme vztahovat.
- **Funkce udržování sebeúcty** je funkcí, která vytváří odstup mezi self a negativními objekty, a naopak vytváří spojení mezi self a pozitivními objekty. Negativní postoje mohou jedinci pomoci získat odstup od nebezpečí, které podle jedincova mínění objekt představuje (např. minoritní či etnické skupiny). V druhém případě mohou postoje pomoci vytvořit spojení s oblíbenými objekty (např. nošení znaků úspěšného týmu). (Hewstone, Stroebe, 2006)

Funkce postojů popisuje rovněž Vágnerová (2004), která tvrdí, že **postoje člověku slouží k snadnější orientaci ve světě**. Postoje umožňují kategorizovat informace, porozumět a uspořádat prožívaný svět do přehledné struktury, také umožňují

zjednodušené hodnocení reality a posouzení žádoucího a nežádoucího, vhodného či nevhodného. Další funkcí postojů je podle Vágnerové (2004) **dodávání jistoty v řešení problémů**. Z postojů jedince vyplývají modely chování, které jsou společností nebo skupinou, ke které jedinec patří, považovány za vhodné, žádoucí a předem schválené. Společnost většinou přijetí některých postojů posiluje a stimuluje, zatímco opačné tendence odmítá či trestá. Dle Vágnerové (2004) **postoje slouží k regulaci chování**. A to ve shodě s normami a hodnotami konkrétní společnosti. Jedinec se chová v souladu se svými postoji tak, jak vyžaduje společnost, přispívá se tím k sociální integraci. Systém všeobecně akceptovaných postojů má funkci určitého řádu společnosti a **činí tak lidské jednání srozumitelnější a předvídatelnější**. To je dáno tím, že obecné postoje stimulují v určitých situacích podobné vzorce chování. (Vágnerová, 2004) Postoje mohou, dle Vágnerové (2004), také sloužit jako obrana před nepříjemnými pocity, nejistotou či ztrátou sebeúcty, tedy **mohou mít ochrannou funkci**. Příkladem může být negativní hodnocení někoho, kdo člověku ublížil, které pomáhá zajistit psychickou rovnováhu a sebeúctu. Obdobný význam může mít sdílení názorů a postojů s druhými, které slouží jako zdroj jistoty a potvrzení správnosti orientace jedince.

Co se týče vnitřní skladby postojů, užíváme schéma podle Nakonečného (2009):

Obrázek č. 1: Vnitřní skladba postojů



Zdroj: Nakonečný (2009, s. 246; upraveno)

Z uvedeného schématu vyplývá, že postoje jsou tvořeny třemi základními složkami (dimenzemi): kognitivní, emocionální a konativní dimenze. Jedna z nich může dominovat, ale obvykle bývají vyvážené (Nakonečný, 2009). Všechny tři jsou

ale důležité pro celkový vývoj postoje (Hayesová, 2011). Blíže jsou tyto složky popsány v následujících podkapitolách.

4.1.1 Kognitivní dimenze

Kognitivní nebo také poznávací dimenze se týká informací, názorů a myšlenek, které má jedinec o objektu postoje (Lašek, 2011). Lze také říci, že se jedná o souhrn informací a z něho vyplývající názor na určitý objekt či situaci, k němuž člověk zaujímá postoj (Vágnerová, 2004).

Pro kognitivní složku je důležité vnímání, což je základní poznávací proces, který jedinci umožňuje být v kontaktu se světem okolo něj a se sebou samým. Zároveň mu umožňuje účelně jednat. (Říčan, 2013) Podle Vágnerové (2004) je vnímání založeno na aktuálním kontaktu s vnímanými podněty, tedy lze říci, že se jedná o poznávání přítomnosti. Vnímání chápeme jako základní způsob komunikace s okolím, kdy jedinec přijímá informace ze svého okolního prostředí, ale rovněž z vlastního organismu, tyto informace zpracovává a později na ně reaguje (Vágnerová, 2004).

Vágnerová (2004) dále dodává, že mnohdy bývá diferencována schopnost čítí a vnímání. Čítím rozumíme reflexní přijetí podnětu určité kvality příslušnými smyslovými orgány. Přenosem těchto podnětů do odpovídajících mozkových center a komplexní proces jejich selekce, klasifikace, interpretace a integrace do již existujícího informačního systému, poté nazýváme schopností vnímání. (Vágnerová 2004) Helus (2011) také rozlišuje čítí a vnímání. Výsledky čítí poté nazýváme jako počítky a výsledky vnímání označujeme jako vjemy. Vjem spočívá v integrování, zpracování a interpretaci počítkových vzruchů do výsledné představy určitého objektu. (Helus, 2011)

Z výše uvedeného textu vyplývá, že vnímání není izolovaným procesem a nejde pouze o pasivní recepci podnětů, které na člověka působí, nýbrž je to proces aktivní, ve kterém se snažíme vnímané podněty určitým způsobem třídit a uspořádat v celek a tím dát celku smysl a řád (Vágnerová, 2004). V kontextu s tématem postojů je také nutné zmínit, že pro vnímání je charakteristické individuální zaměření a selekce vnímané reality, tedy že se člověk zaměřuje na ty informace, které potřebuje anebo chce. Člověk dává přednost určitým situacím nebo objektům pod vlivem svých předchozích zvyklostí a zkušeností, kdy má sklon vnímat spíše to, co očekává

či vyhledávat shodné znaky u nových informací. Svůj význam zde mají také aktuální motivace a momentální potřeby člověka. Za těchto okolností se člověk zaměřuje na podněty, které by jeho potřeby mohly uspokojit a vnímá je také mnohem intenzivněji. Svou roli má také emoční naladění, eventuálně citová zkušenost, například předchozí negativní zkušenost může vést k tendenci vnímat podobné události stejným způsobem a se stejným pocitem. (Vágnerová, 2007)

4.1.2 Emocionální dimenze

Emoční, citová nebo také afektivní dimenze se dle Laška (2011) týká způsobu, jakým člověk emocionálně vyhodnocuje to, co cítí k objektu postoje. Tato složka souvisí s emocemi, které objekt postoje a kognitivní obsah vyvolává. Koncentruje se zde obliba a neobliba. Hayesová (2011, s. 96) dále potvrzuje, že emocionální dimenze „se týká toho, co osoba cítí k předmětu postoje čili emocí či emocionálních reakcí“.

Pro emocionální dimenzi jsou důležité emoce. Ty můžeme definovat jako „*schopnost reagovat na různé podněty prožitkem libosti a nelibosti, spojeným s fyziologickými reakcemi a změnou aktivit, event. i dalšími vnějšími projevy*“ (Vágnerová, 2004, s. 143). Funkcí emocí je základní orientace a regulace, která směřuje k přizpůsobení se daným podmínkám. Říčan (2013) dále odlišuje pojem cit a emoce, kdy cit vnímá jako prožitkovou, čistě psychickou stránku emoce, zatímco v emoci je kromě citu zahrnuto i chování, výraz a fyziologické dění.

Emoce lze dělit z hlediska několika kritérií. Vágnerová (2004) emoce diferencuje na základě jejich kvality (pozitivní nebo negativní prožitky), zaměření (k objektu ke kterému je emoce směřována), intenzity a délky trvání. Často užívaným přístupem v dělení emocí je také rozdělení na primární, nebo též základní, emoce. Podle Heluse (2011) se s takovými emocemi setkáváme u všech lidí a v každé kultuře. Objevují se velmi brzy po narození jedince a následně ho provázejí celý život. Jejich výčet podává Plutchik (1980, In: Helus, 2011) i spolu s charakteristickou situací, která je vyvolává:

- smutek – např. při ztrátě milované osoby;
- strach, úzkost – v případě ohrožení či nejistoty;
- vztek – při překážce a bránění dosáhnutí cíle;

- radost – při uspokojení a dosažení cíle;
- důvěra – např. spolehlivost partnera, přijetí ve skupině;
- znechucení – např. odporný předmět;
- očekávání – např. obdarování, úspěchu, či kladného ocenění;
- překvapení – v případě něčeho nečekaného, neobvyklého.

Helus (2011) dále vymezuje také sociální emoce. Ty podle něj „...*souvisejí se vztahy s lidmi; se sociálním začleněním, s postavením ve skupině a společnosti; s mezilidskou vzájemností v bezprostředních vztazích i v přesahu k lidem vůbec, lidstvu, všelidskému společenství*“ (Helus, 2011, s. 124). Níže vymezujeme důležité sociální emoce.

- Pocit bezpečí – jde o pocit bezpečí, jistoty nebo také plného spolehnutí, které souvisí s raným připoutáním dítěte k pečující osobě (nejčastěji matce) a pečující odezvou. Tento pocit souvisí se získáváním prvotní důvěry a z dlouhodobého hlediska ovlivňuje kladné či záporné emoční ladění člověka vůči druhým lidem, světu a celkově k životu.
- Důvěra – pramení z prožívaných zkušeností, že zde existují lidé, kteří jedinci poskytují oporu, mají ho rádi a mohou se na ně spolehnout. Nedůvěra je poté opakem, který vzniká jako důsledek otřesů a zklamání v mezilidských vztazích.
- Naděje – souvisí s vidinou pozitivní budoucnosti a možnosti dosáhnutí cíle. Významnou roli zde hraje odhodlání ke změně, aktivita a zkušenost spojení s druhými, pokud toto není naplněno, vyvíjí se pocit beznaděje, tedy že budoucnost je nepřátelská a vyvíjení aktivity nemá smysl.
- Nezištnost, obětavost, solidarita – těmito pocity překonáváme zaujatost sami sebou. Opakem je závist a žárlivost. (Helus, 2011)

Můžeme si povšimnout, že sociální emoce, tak jak je popisuje Helus (2011), se v mnohém podobají základním lidským potřebám, kterými se zabývala třetí kapitola diplomové práce. Lze tedy říci, že saturace těchto potřeb, potažmo rozvoj sociálních emocí, pozitivně ovlivňuje vývoj člověka, aby mohl dosáhnout harmonické autonomie.

Působením emočního náboje se z citově neutrálního názoru stává postoj. Emoční náboj je různosměrný a může nabývat různé intenzity. V případě, že je určitý postoj pozitivní, má jedinec tendenci se předmětem postoje více zabývat a být s ním v kontaktu. V případě opačném, tedy je-li emoční hodnocení negativní, je zde tendence se předmětu vyhýbat, oddalovat se nebo rovněž poškodit, potrestat a zničit. (Lašek, 2011)

Vágnerová (2004) dále vysvětluje, že emocionální složka postoje může významným způsobem ovlivňovat rozumové hodnocení. To se děje prostřednictvím vybírání určitých podnětů, ale také jejich interpretací nebo jejich vytěsňováním, je zde tendence k vyhledávání informací, které potvrzují postoj člověka. Totéž popisuje Nakonečný (2009), který o emočně silných postojích tvrdí, že mohou být provázeny falešnými informacemi a také mohou být zcela iracionální, jako příklad si zde můžeme představit předsudky. Zároveň dodává, že extrémní postoje, které mají vysokou intenzitu, jsou nejvíce odolné vůči změnám, ale jejich frekvence v populaci bývá poměrně malá (Nakonečný, 2009).

4.1.3 Konativní dimenze

Konativní či behaviorální dimenze se týká sklonů k jednání a chování ve vztahu k objektu postoje (Hayesová, 2011). Vágnerová (2004) popisuje konativní složku postojů jako tendenci reagovat, respektive jednat určitým způsobem. Chování je ovlivněno i dalšími složkami postoje, tedy kognitivní a emocionální dimenzí, zároveň mohou být tyto složky naopak ovlivněny chováním. Jedinec odhaduje svůj postoj na základě vlastního chování, taková situace nastává tehdy, jestliže si svým postojem není zcela jist. (Vágnerová, 2004)

Pro konativní složku je významné chování a jednání, jejichž prostřednictvím se postoje projevují navenek. Podle Nakonečného (1996) chováním rozumíme instrumentální aktivitu, které zprostředkovává vztah mezi potřebami jedince a jejich optimální saturací. Říčan (2013) popisuje chování jako projev psychické činnosti jedince, tím se rozumí zejména aktivní pohyby kosterního svalstva, přičemž není podstatné, zda jde o mimiku a pohyby úmyslné či bezděčné. Dále zmiňuje, že u lidí užíváme raději termínu jednání. *„Jednáním rozumíme celou činnost člověka, jež zahrnuje psychické dění i pozorovatelné vnější projevy tohoto dění; jednání také zpravidla směřuje k určitému cíli.“* (Říčan, 2013, s. 24)

4.2 Uplatňování postojů ve vztahu rodičů k dětem

Každý rodič se ve vztahu ke svému dítěti určitým způsobem projevuje a jedná, zaujímá tedy určitý postoj. Z těchto postojů vyplývá i výchovné jednání, můžeme zde užít termín výchovný styl, který rodič ve výchově svého dítěte aplikuje. Jednotlivými výchovnými styly jsme se zabývali v předchozích částech diplomové práce.

Podle Matějčka (2000) je způsob, jakým se rodič chová k dítěti a jak jej vychovává, významně ovlivněn tzv. rodičovskými postoji, které jsou utvářeny mnohem dříve před samotným těhotenstvím. Těmito postoji dále označuje rodičovské „...*představy a ideály, někdy i úzkosti a obavy, jejich vědomosti a zkušenosti, jejich očekávání, jaké to dítě bude, jak se bude vyvíjet a čeho všeho v životě by mělo dosáhnout a čemu se vyhnout*“ (Matějček, 2000, s. 10).

Zpravidla hovoříme o vzniku rodiny při narození prvního dítěte. Pro rodiče tato chvíle znamená nutnost přijímat nové role a úkoly s těmito rolemi spojené. Rodičovství přináší do života rodičů uspokojení životních potřeb (potřeba mít někoho, o koho můžu pečovat, kdo je na mě závislý a kdo mě potřebuje), zároveň stimuluje osobnostní vývoj rodičů a přináší řadu pozitivních zážitků a radostí. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Na druhé straně přináší rodičovství i řadu nových nároků a také změnu dosavadního životního způsobu i proměnu manželských rolí. K tomu, aby byly adekvátně naplňovány potřeby dítěte, ale i samotných rodičů, je zapotřebí flexibilita, ochota dělat kompromisy a zejména vzájemná spolupráce a přítomnost obou členů rodičovského páru, tedy matky i otce. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Podle Vágnerové (2000) je rodičovská role významnou součástí identity dospělého jedince. Rodičovství je v naší společnosti zároveň považováno za zcela přirozené a taková role je pak sociálně vysoce ceněna. Vágnerová (2000, s. 344) dále tvrdí, že „*ochotu přijmout rodičovskou roli ovlivňují různé vnější i vnitřní faktory, které nakonec přispívají k definitivnímu rozhodnutí*“. Jedněmi z těchto faktorů mohou být právě postoje k rodičovství, které jsou utvářeny v celém vývoji jedince.

Jak již bylo zmíněno výše, rodičovské postoje vznikají daleko dříve před samotným těhotenstvím nebo narozením dítěte. Dle Matějčka (2000) je začátek jejich vývoje již ve vlastní rodině a ve zkušenostech dítěte s vlastními rodiči či pečujícími osobami. V případě, že tyto zkušenosti nejsou či nemohou být poskytnuty, například u dětí z dětských domovů, mohou se vlastní rodičovské postoje vyvíjet chudě a nedokonale. Nicméně za pomoci dostatku vnitřních sil a blízkého okolí, se mohou i tito lidé stát řádnými a úspěšnými rodiči. O jaké konkrétní zkušenosti poskytovanými v průběhu života se jedná, můžeme shrnout slovy profesora Matějčka: „...*začínají už prvními úsměvy a reakcemi rodičů na ně, pokračují ve spoustě vzájemných kontaktů během kojeneckého věku, specifickým citovým vztahem mezi dítětem a mateřskou osobou někdy kolem sedmého měsíce života dítěte, vytvořením vztahu dítěte k domovu a lidem*

v něm někdy kolem dvou let, zkušenostmi s druhými dětmi ve věku předškolním, přijetím identity podle pohlavní příslušnosti ve středním školním věku a budováním své identity osobní v době puberty a po ní, mladistvými láskami, sněním o budoucnosti, až konečně mileneckým vztahem, manželstvím a vlastním těhotenstvím u ženy a těhotenstvím své manželky u muže“ (Matějček, 2000, s. 12).

V této kapitole jsme vymezili téma postojů, nejprve obecně a poté v kontextu struktury postojů, kde byly charakterizovány jejich základní dimenze. Závěrečná část kapitoly se zabývala postoji rodičovskými a faktory, které je ovlivňují. Vymezení rodičovských postojů považujeme za nezbytné pro empirické šetření, které je zaměřeno právě na postoje rodičů k limitům v rámci výchovy dětí.

5 Výzkumné šetření

Úvodní kapitoly diplomové práce se zabývaly výchovou v rodině a členy rodiny, tzn. rodiči a předškolními dětmi. Dále byly vymezeny základní lidské potřeby optikou různých hierarchií, z nichž nejvýznamnější roli sehrává koncept pěti vývojových potřeb dle přístupu PBSP. V této části jsme se dále zabývali významem hranic ve výchově dítěte a také důsledkům v případě neadekvátního limitování. Poslední část se v teoretické rovině zabývala postoji, na které bylo nahlíženo v triádě kognitivní, emocionální a konativní, a také postoji rodičovskými. O hlubším zaměření a porozumění rodičovským postojům ve vztahu k limitům uplatňovaným ve výchově svých dětí pojednává výzkumné šetření diplomové práce.

Teoretickým východiskem výzkumného šetření je skutečnost, že limity ve výchově dětí zaujímají významnou a nezastupitelnou roli. V kontextu vývojové psychologie se zaměřujeme na děti v předškolním věku, tedy od 3 do 6 let, jelikož právě předškolní období je zcela zásadním v utváření a formování lidské psychiky. Rovněž zde dochází k významným změnám ve všech vývojových úrovních. Limity uplatňované ve výchově dětí hrají důležitou roli také v souvislosti s naplňováním základních potřeb, jelikož by každá z těchto potřeb měla být ve své saturaci adekvátně limitována. Každý jedinec má rovněž potřebu hranice zažít, což mu pomáhá v orientaci v okolním světě a pochopení, že jeho vlastní síly nejsou všehoschopné.

Tato kapitola si klade za cíl představit pilíře, které jsou oporou empirického šetření. Definuje výzkumný cíl a popisuje výzkumné otázky. Pozornost je dále věnována metodologii, kterou v našem šetření využijeme. Dále se zaměříme na charakter výzkumné strategie, metodu získávání dat i způsobu jejich zpracování a následné analýzy. Představíme výzkumný vzorek, tedy respondenty, díky nimž bude výzkum realizován. V neposlední řadě se kapitola věnuje popisu a diskuzi získaných výsledků.

5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření je zjistit postoje rodičů k uplatňování limitů v rámci výchovy dětí. Výzkum zjišťuje, jak vnímají konkrétní rodiče limity ve výchově a jaký jim přiřkládají význam, dále také zda a jakým způsobem výchovné limity uplatňují. Předpokládáme, že se dotazování rodiče předškolních dětí setkávají s limity a jejich stanovování během výchovy svých dětí. Dále předpokládáme, že respondenti

nevnímají limitování svých dětí jako jednu ze základních vývojových potřeb, ale spíše jako záležitost nezbytnou k udržení vlastní autority, případně jako formu trestání.

Vědecko-výzkumným problémem je uplatňování limitů ve výchově předškolních dětí v kontextu naplňování základních vývojových potřeb dítěte. V souladu s tím formulujeme hlavní výzkumnou otázku: **Jaký mají rodiče postoj k uplatňování limitů v rámci výchovy dětí?** Ze stanovené hlavní výzkumné otázky (HVO), vyplývají dílčí výzkumné otázky (DVO). Na rodičovské postoje ve vztahu k limitům je nahlíženo v triádě tří dimenzí postojů: kognitivní, afektivní a konativní. Předpokládáme totiž, že rodiče mají obecnou představu (tj. mají informace a porozumění) o tématu hranic ve výchově dětí, k limitování dětí mají nějaký vztah (tj. nějak toto hodnotí) a v kontextu vědomí a vztahu k hranicím tyto ve výchově dětí určitým způsobem realizují na úrovni chování.

- **DVO1:** Co si rodiče představují pod tématy výchova, autorita, limity ve výchově?
- **DVO2:** Jaký mají rodiče vztah k výchově předškolních dětí, respektive k uplatňování limitů ve výchově?
- **DVO3:** Jak rodiče v rámci limitují předškolní děti v kontextu saturace základních vývojových potřeb?

Na základě dílčích výzkumných otázek jsou dále stanoveny tazatelské položky, které tvoří celkovou strukturu interview (viz příloha B).

5.2 Výzkumný design

V kontextu s povahou práce a ústředního tématu byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie. Miovský (2006, s. 18) vymezuje kvalitativní strategii jako přístup, který využívá „...principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky a v jeho rámci cíleně pracuje s reflexivní povahou jakéhokoli psychologického zkoumání. Pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných psychologických fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod“.

Naším záměrem bylo získání detailních a komplexních informací o zkoumaném fenoménu. Tyto informace byly získávány od menšího počtu oslovených respondentů,

zároveň jsou však zaměřené do hloubky samotných jevů, a proto jsme tak mohli lépe porozumět konkrétním postojům a zkušenostem respondentů.

5.2.1 Metoda získávání kvalitativních dat

Pro potřeby diplomové práce jsme jako metodu sběru dat vybrali semistrukturované interview. V tomto kontextu bývá rovněž užíván termín rozhovor. Například podle Burnse (In: Kumar, 2011) je rozhovorem každá verbální komunikace, která probíhá nejčastěji tváří v tvář a v níž se výzkumník – tazatel snaží získat co možná nejvíce informací, postojů a názorů od druhé osoby – respondenta. Miovský (2006) užívá spíše termínu interview, kterým se rozumí moderovaný rozhovor, jenž je prováděný s určitým cílem a účelem výzkumné strategie, zatímco pojem rozhovor vnímá spíše jako formu běžné lidské komunikace. Z důvodu jasného odlišení těchto pojmů, dále užíváme terminologii dle Miovského (2006).

Semistrukturované interview je typem uspořádaného rozhovoru, který vychází z předem připravených témat a otázek, ty bývají nejčastěji otevřené (Dudley, 2005). Miovský (2006) definuje tyto ústřední okruhy témat a otázek jako „jádro interview“, které má tazatel za povinnost probrat. Dále říká, že je vhodné používat další upřesnění, doplnění, případně vysvětlení odpovědi tázaného. Tato výhoda pomáhá rozpracovávat téma do hloubky. Nevýhodou polostrukturovaného interview může být situace, kdy tazatel nedodrží závaznou strukturu otázek a mnohými doplňujícími otázkami bude třístit konzistenci odpovědi účastníka nebo jeho otázky nebudou relevantní k výzkumným cílům. (Miovský, 2006) Dudley (2005) považuje za další z nevýhod zvýšenou náročnost při srovnávání odpovědí respondentů, jelikož vymezené výzkumné otázky lze pokládat v různém pořadí. V kontextu s výše uvedeným, jsou naším jádrem interview postoje rodičů k limitům v rámci výchovy jejich dětí.

Pro získání výzkumného materiálu využíváme audiozáznam, který umožňuje zachytit autentická vyjádření respondentů, která mohou být přínosem pro další zpracování dat (například smích, pomlky). Výzkumník si tak může zapisovat poznámky výhradně pro své potřeby nebo poznámky týkající se důležitých pozorování (například mimika, gestika). (Miovský, 2006)

5.2.2 Metoda zpracování a analýzy dat

Po ukončení procesu tvorby dat a nashromáždění výzkumných materiálů v podobě audiozáznamů následoval proces přepisu neboli transkripce audiozáznamu. Právě transkripce, slouží k převedení dat netextové povahy do povahy textové. Nejedná se však pouze o prostý přepis, ale jedná se o významnou část výzkumu, jejíž prostřednictvím uchování cenných dat, zabránění jejich zkreslení apod. (Miovský, 2006) Význam transkripce či přepisu zmiňuje také Švaříček (2014), který vnímá její důležitost zejména v možnosti opětovného navracení se a znovu pročítání celého interview a jeho kódování, další výhodou je vizualizace dat.

Transkribovaná data jsou dále analyzována za využití metody otevřeného kódování. Miovský (2006) rozumí kódováním proces, v kterém se z neagregovaných dat, což je prvotní autentická podoba záznamu dat, vytváří datové segmenty, s kterými výzkumník dále pracuje. Tyto významové jednotky jsou složeny z pojmů, které označují jednotlivé události, jako například pocity, jevy, soudy apod. Po skončení procesu zjišťování a třídění významových jednotek lze přistoupit k otevřenému kódování a následné kategorizaci. „*Kategorie je třída pojmů, která vzniká tím, že vzájemně porovnáváme a třídíme významové jednotky a v nich obsažené pojmy a snažíme se zjistit, zda náleží jinému podobnému jevu nebo (významové jednotky se z různé části překrývají), nebo jinému jevu nenáleží*“ (Miovský, 2006, s. 228-229). Vytvořené kategorie jsou zatím stále provizorními a následně jsou tvořeny další subkategorie, které jsou adekvátně pojmenovávány tak, aby danou kategorii vhodně vystihovaly. (Miovský, 2006)

5.3 Výzkumný vzorek – charakteristika výběru participantů, průběh výzkumu, etika výzkumu

Ve fázi hledání a výběru vhodných respondentů jsme využili metodu prostého záměrného, nebo též účelového, výběru. Miovský (2006) tuto metodu charakterizuje jako výběr potenciálních účastníků, kteří splňují určitá stanovená kritéria a jsou tedy pro výzkum vhodní, a zároveň jsou ochotní se do výzkumného šetření zapojit. V našem případě byla zvolena dvě hlavní kritéria. Prvním z nich je rodičovská zkušenost s výchovou předškolního dítěte, tzn. od tří do šesti let věku dítěte. Druhým kritériem je úplnost rodičovského páru, tedy matky i otce, aby bylo dosaženo

rovnoměrného počtu mužů a žen, a mohly tak být zkoumány možné odlišnosti ve výpovědích těchto respondentů.

Všechny rodičovské páry pocházejí z řad blízkých známých nebo klientů vlastní pedagogické praxe s dětmi předškolního věku. Důvodem takového výběru byl jednak lepší přístup k respondentům a také očekávání větší otevřenosti a sdílení zkušeností při realizaci interview. Dohromady bylo osloveno deset potenciálních účastníků, tedy pět rodičovský párů. Každý z těchto rodičů má alespoň jedno dítě v předškolním věku, předpokládáme tak, že každý z nich má zkušenosti se stanovováním limitů v rámci výchovy svých dětí. Samotného interview se zúčastnilo devět respondentů, jelikož jeden z mužů svou účast odmítl a rozhovor byl realizován pouze s jeho ženou. Jednotlivá interview s rodiči předškolních dětí probíhala samostatně, tedy s každým z partnerů zvlášť. Jeden z párů vyslovil přání podílet se na realizaci interview dohromady. Realizováno tedy bylo celkem osm rozhovorů.

Pilotní ověření jednotlivých tazatelských položek a jejich porozumění bylo ověřeno jiným osloveným rodičem, který se však samotné realizace interview neúčastnil. Při realizaci interview byl kladen důraz především na potřeby respondentů. Místo a čas realizace byly předem zvoleny jednotlivými respondenty s ohledem k jejich možnostem a potřebám. Z pozice výzkumníka byla vznesena jediná prosba, kterou bylo odehrávání interview na klidném a nerušeném místě, zejména k potřebě pořízení audiozáznamu a také z důvodu některých citlivějších témat ve struktuře interview. Podobně jako popisuje Švaříček (2014), bylo na začátku každého rozhovoru představeno téma diplomové práce a její výzkumný záměr, dále jsme znovu požádali o souhlas k participaci na výzkumu a nahrávání celého interview. Poté jsme všechny respondenty vyrozuměli o průběhu a struktuře rozhovoru, stejně tak i o možnosti na některou z otázek neodpovědět. Každý z respondentů byl zároveň ujištěn o anonymitě, kdy všechny transkripcce i data využitá ve výzkumném šetření jsou anonymizována, aby z nich nebylo možné identifikovat konkrétního jedince. Jednotliví respondenti jsou označeni čísly 1-9 (například R1). V empirickém šetření diplomové práce, které se zabývá samotnou analýzou dat, je využito fragmentů výpovědí respondentů a všechny doslovné přepisy jsou uloženy s možností k nahlédnutí u autorky práce.

Průběhy rozhovorů zpětně hodnotíme za zdařilé, příjemné a velmi obohacující. Všechna interview se nesla v přátelské atmosféře a všichni ze zúčastněných respondentů poskytli velké množství informací o jejich postojích a zkušenostech s limity v rámci výchovy. Naším milým překvapením byla i míra otevřenosti účastníků, jelikož byla v průběhu setkání řešena i citlivější výchovná témata, s kterými si ale naši respondenti bez problému, a hlavně s upřímností poradili.

5.4 Analýza získaných dat

Z realizovaných interview a jejich následných transkripcí byla analyzována data, která budou následně představena v pořadí podle dílčích výzkumných otázek a dále dle jednotlivých kategorií. Dílčí výzkumné otázky a s nimi související kategorie poté sytí hlavní výzkumnou otázku, která je zodpovězena v závěru analýzy.

DVO1: Co si rodiče představují pod tématy výchova, autorita, limity ve výchově?

Kategorie 1: Výchova je každodenní náplň života rodičů a jejich dětí.

Kódy:

- Výchovu chápu jako celoživotní proces.
- Předávání zkušeností, učení a vedení.
- Rozvoj zodpovědnosti a autonomie.
- Nastavení hranic do života.
- Plnohodnotný život a dobrá budoucnost.
- Dobré chování a vzájemná úcta.
- Potřeba efektivní spolupráce a diskuze.

Kategorie 1, jež se zabývá porozuměním rodičů ve vztahu k tématu výchovy, nabízí mnoho různých chápání tohoto pojmu. R1 například vnímá výchovu jako celoživotní proces, říká, že: „*výchova je něco, co dáváš dítěti, vlastně od začátku narození až po celý jeho život i v dospělosti*“. Zároveň pak R7 mluví o výchově jako o svém vlastním celoživotním procesu, ve kterém se stále učí a rozvíjí: „*vnímám to i jako můj celoživotní proces, že si nemyslím, že s tím, co teď vím, tak že za deset let nebudu mluvit jinak (smích)*“. Tyto výroky chápeme jako proces, který jedince provází celým jeho životem, kdy poté výchovnou úlohu přebírá sám, stále se rozvíjí a nabírá nové zkušenosti. Naši respondenti rozumí výchovou předáváním vlastních zkušeností

do života, učení a vedení. To pak bývá spojováno také s výchovným usměrňováním a učením ve vztahu k povinnostem v domácnosti. Například R6 říká: „...ukázat jim nějaký možnosti, zkušenosti osobní, z osobního života, k tomu prostě aby věděli, o čem ten život celkově je..., je to i vlastně vedení k nějakým hodnotám“.

V souvislosti s rozvojem zodpovědnosti dítěte za sebe i své chování se zde objevuje téma povinností, které by se měly u dítěte stanovovat přiměřeně jeho vývoji, ale které mají své místo již v předškolním věku. Výchova v rodině slouží dle našich respondentů také k rozvoji vlastní autonomie dítěte a zároveň by měla podněcovat vlastní aktivitu a cílevědomost. R1 toto shrnuje následovně: „je to směr toho, jak se ve svém životě bude rozhodovat, směřovat, vyvíjet. Hmm... a jak bude zodpovědný za to, co dělá.“. R7 chápe rozvoj zodpovědnosti ve výchově nejen jako požadavek na dítě, ale i sama na sebe jakožto rodiče. Uvádí, že celý výchovný proces je i vlastní rodičovskou zodpovědností ať už ve vztahu k dítěti, k rodiči samému nebo ke společnosti. „...Výchova pro mě znamená, hmm, zodpovědnost moje jako rodičovská, moje dítě připravit na život.“

S vedením k odpovědnosti souvisí rovněž stanovování adekvátních výchovných limitů. Úkolem výchovy je dle R5 a R8 nastavování určitých mantinelů a hranic tak, aby si jedinec uvědomoval jejich přítomnost a význam, a „pochopil, jak to v životě funguje a aby nějakým způsobem v tom životě dokázal obstát“, jak tvrdí R8. Úvahy o plnohodnotném životě a dobré budoucnosti svých dětí zmiňují R4, R6 a R7. Pro své děti chtějí, aby se uměly postavit na vlastní nohy a dobře fungovat ve společnosti a vedly tak šťastný a naplněný život. Slovy R4: „prostě aby děti byly do budoucna slušný a šťastný lidi, a taky aby z nich něco bylo“.

Z výpovědí respondentů dále vyplývá, že téma výchovy chápou jako utváření a formování jistého žádoucího chování, například aby dítě umělo poslechnout nebo aby bylo slušné na své rodiče i ostatní lidi. Za pomoci výchovy se také buduje vzájemná tolerance, respekt a úcta. R5 tato tvrzení shrnuje následovně: „aby se uměli chovat prostě, aby měli úctu k určitém věcem, k lidem, k práci, ke všemu“. Zajímavý poznatek uvádí také R9, kdy zmiňuje významnost vzájemné spolupráce a konsenzu rodiče a dítěte ve výchově, ty pak dle R9 vedou k větší efektivitě a smyslu výchovného procesu. „Čím je to dítě starší, tak tím to vnímám jako potřebnější no.... Jako víc nějaký diskuze,

protože mi přijde, že to dítě nad tím víc přemýšlí určitě, má větší argumentační pole a víc se tam projevuje ta jeho osobnosti jo, to vlastní já“, říká R9.

Kategorie 2: Autorita je vzor, který se postupně buduje.

Kódy:

- Přirozená autorita buduje respekt a úctu.
- Vynucování či mocenské uplatňování autority není efektivní a vzbuzuje strach.
- Nadřazenost rodiče vůči dítěti.
- Rodič je autoritou a dobrým vzorem.
- Autorita poskytuje limity.
- Vliv dalších autorit a budování vztahu k nim.
- Učí se rodič a zpětná vazba.
- Pohled z „druhého břehu“.

Druhá stanovená kategorie se zabývá autoritou a jejím chápáním jako pojmu a prvku ve výchově předškolních dětí. V tomto chápání se respondenti shodovali, že rodič by měl být pro dítě přirozenou autoritou. Přirozená autorita podle R2, R4, R7 a R9 vzbuzuje respekt a je z dlouhodobého hlediska výchovně efektivnější, než autorita získávaná či vynucovaná, která dle jejich tvrzení vzbuzuje spíše strach. R1 dále uvádí, že *„...když má ten člověk tu přirozenou autoritu, tak se chová běžně a vyzařuje tu autoritu na ty lidi tak nějak aniž by musel pro to něco udělat a ostatní ho tak i vnímají“*. Dle slov R7 jde o chování rodiče, *„...abych se před ním chovala tak, aby si mě mohl vážít“*, zároveň dodává, že se autorita dá získat *„...třeba zásluhama těch lidí, takže když ten člověk něco ve svém životě dokázal nebo tak“*. Totožní respondenti pak vynucovanou autoritu vnímají jako méně efektivní, konkrétně například R2: *„...nemyslim si, že má význam. Protože je to něco, co někomu člověk vnucuje a jestliže už to vynucovaný je, tak to v žádném případě nemůže dlouhodobě fungovat“*. K absenci rodičovské autority a jejího následného vynucování se vyjadřuje také R1 takto: *„každý rodič autoritu nemá, což samozřejmě může přinášet problémy...možná si ji buduje uměle, což někdy úplně nemusí být dobře asi, že to třeba přepískne potom v tom přístupu, že je možná víc přísný, než by musel...“*.

V kontextu nadřazenosti rodiče vůči dítěti se vyjádřili dva respondenti. R3: *„autorita pro mě znamená nějakou nadřazenost. Že chci být nadřazená, aby mě to dítě*

poslouchalo, následovalo, abych já byla nad ním vlastně takovej jako vzor“. Podobně i R8 mluví o autoritě jako osobě, která „...bud' morálně nebo společensky v uvozovkách převyšuje toho jedince a měla by ho formovat k dobrý věci, když to řeknu úplně obecně“. Zároveň je nutno říci, že ačkoliv tito respondenti hovoří o rodičovské autoritě v kontextu nadřazenosti, nechápou jí z pohledu mocenského uplatňování autority, nýbrž jako vzor pozitivních vlastností a chování rodiče, jak vyplývá z předchozích citací. Právě vnímání rodičovské autority jako vzoru respondenti popisují. Na tomto místě můžeme uvést vyjádření R6, které shrnuje i slova ostatních respondentů. „Autorita je nějaká osobnost, která má v tý výchově...nebo by měla být vlastně i vzorem pro to daný dítě a měla by někam směřovat výchovu toho dítěte..., je to vůdčí osobnost, která by měla jít těm děckám nějakým příkladem, samozřejmě lepší jako tím dobrým příkladem (smích). Autorita je prostě nějaká osobnost, která defacto... nebo ke který je i vzhlíženo jako z tý pozice, že bych třeba chtěl dokázat něco jako ten můj rodič...“.

Autoritou je podle našich respondentů dále také člověk, který poskytuje dítěti hranice. Úlohu rodiče lze v tomto spatřovat například: „...aby to dítě mělo jakože prostor, ale vnímalo nás pořád jako ty, který o tom rozhodujou, co je a není jako v tý normě a co je správný nebo není“, jak uvádí R9. Slovy R5 lze také říci, že „...pokud ten rodič má autoritu, tak ty děti od těch rodičů mají nastaveny hranice a vědí, pokud zase můžou jít...“. R5 a R6 dále zmiňují, že dítě se samozřejmě nesetkává s autoritou pouze v rodině, ale s přibývajícím věkem se poznává i dalšími autoritami, například s pedagogy mateřských škol. I ty dítě jistým způsobem ovlivňují a stanovují mu další hranice. Všechna tato setkání poté formují jedincův postoj k autoritám, se kterými se bude i ve svém budoucím životě setkávat.

V souvislosti s rodičovskou autoritou je žádoucí, dále rozvíjet své schopnosti a osobnostní vlastnosti. I přesto, že rodič disponuje přirozenou autoritou, může své dovednosti dále rozvíjet a učit se novým věcem nebo se zajímat o nové přístupy ve výchově či porovnávat vlastní zkušenosti s dalšími rodiči a odborníky, a získávat tak zpětnou vazbu. Přesně v tomto kontextu hovoří i R1: „tak v podstatě je dobrý získávat zpětnou vazbu od nejbližších lidí, třeba i od partnera nebo od rodičů, pokud oni byli jeho autoritou. Jestli ty věci, který dělá, jdou tím správným směrem, protože všichni děláme chyby a můžem to mít prostě posunutý náhou životní zkušeností

nebo nákým vlastním myšlením, který nemusí být úplně stoprocentní. Takže je dobrý mít tu zpětnou vazbu a je dobrý se i vzdělávat v tomhle směru, třeba načítat nebo se bavit s lidma, který to dělají jinak a můžeš si od nich vzít inspiraci v některých věcech. Většinou je to průběh celého života, že jo, protože se naučíš, tím že přicházíš do nových situací, nikdy nevíš, jak na ně budeš reagovat z pozice rodiče. Na začátku si myslíš, že budeš reagovat nějak a ve chvíli, když už ten rodič seš, tak na ně reaguješ úplně jinak, než sis myslela, než si jím byla...(smích)“. V souvislosti s tímto lze uvést i fakt, že mnohdy mohou rodiče pochopit své vlastní rodiče a jejich výchovné počínání, právě až když se oni sami stanou rodiči. Tento pohled „z druhého břehu“ popisuje R1: „...vidíš tam ty jiný věci, který do té doby si jako neměla vůbec osvětlený, který by tě nenapadly v podstatě“. Podobně i R7 hovoří o stejném fenoménu právě z hlediska přirozené rodičovské autority, která je pro dítě zároveň pozitivním vzorem: „...aby třeba až bude ve věku, když už těm věcem bude líp rozumět, tak aby si řekl: „jo, ta mamka to myslela takhle..., a tak se skutečně i chová, jakože mi nekáže vodu a sama pije víno“.

Kategorie 3: Limity rodiče chápou jako pružné hranice v chování, které děti chrání a poskytují řád.

Kódy:

- Mantinely na hřišti.
- Kde ještě sranda je a kde už sranda není.
- Hranice jako fungující řád.
- Hranice jako ochrana.
- Hranice jsou zeď, která není neprobouratelná.
- Pro každého je limit jinde.

Kategorie třetí se zaměřuje na porozumění pojmu limity či hranice, které souvisejí s výchovným usměrňováním. Z výpovědí našich respondentů lze říci, že ačkoliv tyto pojmy chápou odlišně a vyjadřují je jinými slovy, mají o nich určitou svou představu. Hranice mohou být například chápány jako jisté mantinely, které pomáhají korigovat chování a zajišťují běžný chod a normy chování v domácnosti, v rodině i ve vztazích mimo rodinu. R2 říká, že limity chápe jako „...mantinely. Jsou to pro mě mantinely na hřišti (smích), který nejsou daný z mého pohledu nák úplně fixně. Jinými slovy, vzájemně se snažíme nějakým způsobem korigovat tak, aby nepřetékaly do něčeho

osobního prostoru nebo mu nebyly nepříjemný“. Podobně i R3 chápe výchovné limity ve vztahu k chování a fungování rodině: *„je to taková hranice nebo čára mezi tím, kde je ještě sranda a kde už to sranda není.... Ano, můžeš si hrát, ale nějaký limit tu musí být, aby věděl, že to nesmí přesáhnout třeba do drzosti.“*

Jako řád, či určitý fungující chod povinností v rodině, pojmají limity R5 a R6. Konkrétně R6 uvádí: *„ty limity...přirovnal bych to k tomu..., jako nějaký ten řád“, „...jsou to limity nějakýho slušného chování nebo vztahu jako k nám jako k rodičům, vztahu k věcem, že se to neničí, tak to by asi mělo být nějakým způsobem nastavený“.* Také R5 popisuje vlastní porozumění pojmu limity: *„...prostě takovej normální funkční řád k tomu běžnému chodu..., takže je to nastavování takových určitých povinností“.* V kontextu chápání hranic jako určitého bezpečného prostoru, jehož úkolem je chránit, se vyjadřuje R1: *„...já to tak vnímám, že jim tam hranice dávám do té úrovně, aby je to ochránilo do jisté míry, aby je to rozvíjelo správným směrem a aby jim to neublížilo“.* Zároveň R1 popisuje hranice jako zeď, která ovšem *„...není neprobouratelná. Ta hranice se vždycky dá zlomit, že jo, a prostě je dost těžký odpovědět, jestli je to dobře nebo ne“.*

Naši respondenti rovněž poukazují na odlišnost porozumění těchto pojmů. Může se například jednat o odlišnosti na úrovni vztahů rodič-dítě, kdy každý rodič může limity chápat jinak a zároveň je jinak stanovovat, jak uvádí R4: *„akorát třeba partnerka má ty limity úplně jinde...“*, což může potenciálně vést k výchovnému nesouladu mezi partnery. Odlišnost v chápání výchovných limitů může vycházet rovněž z individuálních charakteristik a osobnosti jedince. *„Ona (dcera) svůj nejzazší bod vnímá tady, ale to už je daleko za hranicí toho „jejího pokojíčku“...“*, uvádí R2 a dále dodává, že je nutné brát na tyto rozdílnosti ohled. Další rovinou jsou odlišnosti v chápání limitů ve výchově ve vztahu ke společnosti, o čemž hovoří R6: *„...každý to může mít prostě nastavený jinak“.*

Následuje kategorie, která vznikla spontánně, vyplynula z textu jako „dovětek“ k DVO1. Kategorie 4 charakterizuje, jakou roli dle respondentů sehrává v životě dětí předškolní období. Z výpovědí participantů vyplývá, jak tomuto období ve vztahu k tématu limitů rozumí co do významu pro konkrétní etapu vývoje jedince.

Kategorie 4: Předškolní období je zcela zásadní pro vývoj dítěte.

Kódy:

- Zásadní období pro hru, učení a rozvoj dítěte.
- Významné ovlivnění do budoucího života.
- Utváření mezilidských vztahů.
- Setkávání s limity v různých prostředích.
- Význam předškolního vzdělávání v MŠ a důležitost spolupráce s rodiči.
- Potřeba jistoty a podpory ze strany rodiny.

V předchozích teoretických kapitolách jsme vymezovali předškolní období od 3 do 6 let věku dítěte, je to tedy období, kdy dítě zpravidla navštěvuje mateřskou školu. Naši respondenti vnímají toto období jako velmi zásadní, ne-li jako jedno z nejzásadnějších. R7 například uvádí: „...do šesti let věku, co těm dětem jako vštípíme, tak že to pak budou snáz, třeba i pak v pubertě nebo i v životě po tom školním věku, líp chápat některý ty společenský pravidla, hranice, který budou přicházet s danou společností nebo systémem“. Velmi podobně uvažuje i R4: „no, já si jako osobně myslím, že to má vliv jako úplně na celkový život. Že těch prvních šest let, je ten základ na to, co mu vštípíš, jak se bude v budoucnosti chovat..., jaký bude mít vnímání kompletního toho světa.... Jako chtěla bych, aby takňák měl do těch šesti let to základní povědomí o světě, aby byl zvědavý a dál se učil“.

Naši respondenti hovoří o předškolním období jako o čase, ve kterém se dítě rozvíjí po všech vývojových stránkách. Jednou z nejvýznamnějších činností tohoto věku je hra, což potvrzuje i R6 a dále dodává: „...to je takový období ještě toho posledního hraní, toho bezstarostného, ale zároveň už i v tý školce se začínají učit,...začínají dostávat nějaký hodnoty...“. V souvislosti s učením hovoří i R3: „...tam se to dítě nejvíc naučí. Dítě se tu naučí slušný chování, potom určitě jak správně mluvit, jak správně poděkovat, poprosit, pozdravit, kdy je správný se na něco zeptat, kdy mlčet.... Prostě hlavně ty základy slušného chování“. O významném vlivu na budoucí život dítěte v kontextu rozvoje jeho individuality mluví dále R1. „A to dítě v týhle době je skvěle prostě připravený cokoliv se učit, nasávat, jo..., že jsou jako houbičky (smích), takže prostě je dobrý co nejvíc těch základů toho, co v nich objevíš, tak podporovat. A klidně toho rozvíjet víc, ať už je to hudba, malování, nebo všechno, co dává ten prostor, dávat jim ty podněty a nechat je kreativně... a prostě fantazii rozvíjet a tak.“

Všechno, co se do nich v té době naleje, je to jenom dobře, pak už na tom můžou jenom stavět a eliminovat nebo budovat něco víc nebo něco míň a vlastně si vyberou potom... “

Zajímavý poznatek uvádí dále R8, ten se týká rozvoj psychiky předškolního dítěte: *„...co se týká jeho psychiky, když se tam něco blbě udělá nebo něco naruší, tak ho to může provázet celý život, dá se říct, takže určitě jakoby je to nejdůležitější období no... “* Z pohledu emocionálního vývoje sehrává předškolní období rovněž významnou roli. *„Jako důležitý je určitě ve smyslu citů..., jako velmi důležitý. Myslím si, že jakoby od malinka, od miminka, až do toho školního věku je hrozně moc důležitý nastavovat tu...dávat to zrcadlo v té lásce a v těch emocích, aby se cejtily bezpečný, aby se cejtily milovaný... “*, uvádí R1.

Roli předškolního období naši respondenti nechápou pouze z pozice učení a rozvoje dítěte, ale dále i jako důležitý mezník v životě, díky němuž dítě předškolního věku čím dál více vystupuje ze svého primárního prostředí, tedy rodiny a učí se navazovat vztahy mimo rodinu, například s dalšími autoritami nebo s vrstevníky. R5 k rozvoji mezilidských vztahů říká: *„třeba když to vezmu jako ve školce nebo i tady, tak ty děcka spolu stavěj, učeť se spolu pracovat, nějak spolu komunikovat, učeť se spoustu dalších věcí, celkově se rozvíjí, poznávaj sami sebe a i ten kolektiv kolem sebe. Samozřejmě se taky snaží občas něco vyvztekat, ale to tak asi je, ale zároveň, oni si taky mezi sebou ty hranice stanovují sami, jako i to, jak se k sobě chovat. Protože to není o tom, že si to vezmu a jdu, ale že zase poprosit, jestli si to můžu vzít nebo půjčit nebo prostě „pojď si se mnou hrát támhle na pískoviště“ nebo cokoliv. Takže se to neučeť jenom v té rodině, ale už i mezi těma vrstevníkama“.* Podobně rozvoj v této oblasti charakterizuje i R3: *„děti se v předškolním období zároveň učí navazovat nový mezilidský vztahy, učí se v nich fungovat, udržovat si je, a i mezi sebou si pak vlastně vymezují nějaké hranice, co se jim líbí a co ne... To pak zase později zúročeť v té škole, protože už ty vztahy třeba nějakým způsobem budou umět navazovat a lépe se přizpůsobí té změně... “* Dítě se tedy v tomto období rozvíjí nejen po své osobnostní stránce, ale tím, že vstupuje do kolektivu svých vrstevníků, tak se učí navazovat a udržovat nové vztahy.

Z výpovědí respondentů si lze všimnout, že i budování nových mezilidských vztahů je spjato se stanovováním limitů, ať už si je děti mezi sebou vzájemně vymezují nebo zda si je samy postupně zvnitřňují. Zároveň se zde dítě setkává s novými

autoritami, hranicemi a pravidly, a právě zde může využít své předešlé zkušenosti s hranicemi, které zažívá ve svém primárním prostředí, jak říká R7: *„tak si myslím, že když se to učí jako v tom domácím prostředí, může si těch takových pravidel, hranic a tak, učit v bezpečném prostředí, že je to pro ně přínosnější, líp stravitelný a potom následně i přenositelný do těch dalších let a institucí“*. Setkávání s novými autoritami mimo rodinu je důležité zejména pro budoucí postoj jedince k autoritám. Slovy R9 lze říci, *„...že se to na tom dítěti hrozně podepíše jako i do budoucna. Jakej má vztah k těm autoritám a vůbec k té instituci jako takový“*.

Za významnou považují naši respondenti také samotnou existenci mateřských škol a celkově předškolní vzdělávání. *„To vnímám jako celkově podstatný, celou tu školku jako takovou. Já třeba jsem proti, a to je jen můj názor, proti tomu vzdělávání dítěte doma, vlastně takový tý sociální izolaci vůči vrstevníkům“*, popisuje R9. R3 se k tomuto také vyjadřuje: *„hlavně by tam měla být asi nějaká spolupráce..., něco musí naučit i trochu rodiče, a i trochu školka“*. Úlohu rodiny jakožto primárního výchovného prostředí znovu zmiňují respondenti v kontextu poskytování jistoty a podpory při vstupu do mateřské školy, například R9 říká: *„...tam já vidím strašně důležitou roli jako toho rodiče, v uvozovkách jako ve zdravý míře to dítě jakoby ochránit nebo naučit ho s tímhlectím pracovat..., v rámci té předškolní výchovy, vnímám jako strašně důležitý to vedení toho rodiče, a to ujišťování toho dítěte, aby mělo pořád pocit bezpečí a jistoty“*. Stejně se vyjadřuje i R1: *„...ta předškolní část jakoby toho, kdy to dítě je víceméně hodně zranitelný vůči tomu ostatními světu, tak potřebuje cítit tu jistotu v té rodině co nejvíc“*.

DVO2: Jaký mají rodiče vztah k výchově předškolních dětí, respektive k uplatňování limitů ve výchově?

Kategorie 5: Hranice jsou nezbytnou součástí výchovy.

Kódy:

- Hranice jsou pro dítě důležité.
- Problémy a chaos bez hranic.
- Hranice jako zdroj jistoty a bezpečí.
- Odkud kam může a životní směr.
- Jasně hranice s vědomím důsledků.

Pátá kategorie se zabývá významem limitů ve výchově a tím, zda jsou pro naše respondenty důležité. Ti přiřkládají limitům značný význam a hodnotí je jako nezbytnou součást výchovy. R1 například uvádí, že „...*hranice jako taková tam být musí z toho důvodu, že když nebude mít to dítě hranice, tak nebude zodpovědný za to, co dělá. Vlastně...hmm...bude naprosto sobecký a nesociální, když to tak řeknu, protože tím pádem půjde jenom přes mrtvolu za tím, co si myslí, že je jako v pořádku*“. Podobně i R8 hodnotí hranice ve výchově jako důležitý a nezbytný prvek: „...*kdyby to dítě žilo bez limitů, tak by určitě směřovalo náklým svým poznáním úplně do jiných sfér a mohlo by se dostat do blbý společnosti, dělat věci, který pro něj nejsou dobrý z dlouhodobýho hlediska, takže je potřeba je nějakým způsobem nastavovat, aby do budoucna vědělo nebo aby pochopilo, co a jak dělat*“.

V souvislosti s absencí limitů ve výchově hovoří dále R7: „...*když je to (výchova) úplně bezhraniční, tak ty děti jsou v tom nešťastný*“ a R9: „...*to dítě v tom má bez limitů jinak hroznej chaos*...“. „*Když ty limity mít nebude, tak se nezastaví před ničím, například nepustí babičku sednout v autobusu, když mu to nikdo neřekne a nenastaví mu ten limit a nevysvětlí mu to*“, říká R4. V článku časopisu Děti a my nazývá toto Koucká (2010) znejišťující bezbřehostí. Jde o to, že pokud má dítě vše dovoleno, tedy je-li zcela bez hranic, postrádá pocit jistoty. Dítě s jasně vymezenými hranicemi ví, jaké je jeho místo, ale dítě s velmi volnou výchovou tápe a podvědomě hledá tyto hranice a člověka, který mu je poskytne. Bezhraniční výchovu v kontextu s navazováním a udržováním mezilidských i budoucích partnerských vztahů dále popisuje R7: „*myslím si, že děti vychovávaný úplně bezhraničně mají třeba potom problém i navazovat partnerský vztahy nebo udržet si partnerský vztahy, protože neustále naráží na to, že byli zvyklí si to úplně všechno rozhodovat vždycky sami. A i tak jako potom v tom jakoby společenským systému..., si myslím, že to pro ně pak může bejt jako snažší, než kdyby ty hranice nikdy v životě v té rodině nezažili. Protože oni je pak jako...nebo můj názor je, že se s nima prostě vždycky v životě někde setkají, a když to pro ně bude naprosto neznámá voda, takže se v ní budou jako topit*“.

Jak vyplývá z předchozí citace, výchovné limity mohou plnit určitou funkci nabízení pocitu jistoty a bezpečí v okolním světě. Tuto funkci popisují R7 a dále také R5: „...*podle mě je to pro ně taková jistota, že vědí, že nemají třeba...dám příklad si hrát i ohněm, to je podle mě taky limit. Že to je pak takovej klid a možná pocit bezpečí*“.

i pro ně, že se nemusí nic stát, prostě pro ten jejich klid a pocit tý jistoty to vlastně je“. Naši respondenti také hovoří o funkci limitů jakožto o poskytování ohraničeného prostoru, aby dítě vědělo odkud a kam může zajít a také o nabízení určitého směru do jeho budoucího života. Slovy R7 lze říci: *„...jednak to dítě ví, odkud kam až může, a kam už nemůže..., takže ho to může nějakým způsobem usměrňovat, nebo ne jako vyšlapat cestu, ale ohraničit cestu, po který by se mu třeba mohlo jít dobře...“.* V souvislosti s ohraničením prostoru nebo situace, konstatuje i R5, že *„...vlastně se tím učej, že něco končí nebo že prostě se to musí ukončit, že je to potřeba, že pak třeba následuje něco dalšího...“.*

O jistém formování osobnosti i celkového chování mluví R4: *„...člověk si musí uvědomit, že všechno něco stojí, buďto práci nebo úsilí nebo cokoli, že není všechno samozřejmost...“.* Zároveň tato tvrzení shrnuje R1: *„takže hranice to ovlivňují významně, vlastně to, jakým způsobem se posouváme a kam jdeme a jako jak žijeme...“* a dále podobným způsobem doplňuje i R2: *„...protože v životě a ve výchově toho člověka udávají nějaký směr a učí ho respektovat nejenom sebe, ale i to své okolí. Proto je potřeba, aby pochopil, že ten mantinel nebo limit v čemkoliv jakoby někde je. Neznamená to, že furt musí být na tom místě, který je teď, ale je potřeba, aby pochopil, že je někde hranice, přes kterou bych jako neměl přejít, protože to například tý druhý části, třeba tomu sourozenci nebo i rodičům, nemusí být úplně příjemný“.*

Ačkoliv limity pomáhají ohraničovat prostor dítěte a poskytují určitý řád a pocit jistoty, je dle výpovědí našich respondentů třeba, aby si rodič i samotné dítě byli vědomi důsledků v případě překročení stanoveného limitu. Slovy R9 uvádíme, že *„...dítě potřebuje vědět, co od něj očekáváme a proč to od něj očekáváme, a nejenom my, ale co prostě od něj očekává i to okolí nebo prostě i ta instituce školky nebo školy“.* Podobně hovoří i R4: *„blbý je, striktně nastavit limity a neříct mu proč. Jo, pak to nebude chápat. Ale když ty limity vysvětlíš nebo jako bude vědět, proč to tak je, proč to nemůže mít nebo prostě tak, tak si myslí, že to pak jde“.* Na vědomí případných důsledků poté upozorňuje R6: *„...takže fakticky je dobrý tou výchovou to dítě na to prostě připravovat, že když fakticky překročí nějakou hranici, kdy už to fakt není zdrávo nebo by to tak nemělo být, tak pak vidí, že by pak mohlo být nějaký zle...“.*

Kategorie 6: Hranice mají být flexibilní.

Kódy:

- Proměna s ohledem na věk a vývojovou etapu dítěte.
- Proměna ve vztahu k okolním podmínkám.
- Proměna ve vztahu k osobnosti dítěte.

V kategorii popisující význam limitů ve výchově optikou rodičů předškolních dětí se opakuje důležitost vnímání hranic jako pružných a modifikovatelných součástí výchovy. Naši respondenti hovoří o těchto proměnách z několika hledisek. Proměny hranic ve vztahu k věku a vývojové etapě dítěte komentuje R1: „...já si myslím, že se to mění i s věkem a vývojovou etapou toho dítěte. Něco jiného je, když to dítě necháš prostě procházet ty hranice ve chvíli, kdy ještě není schopno třeba ty věci dobře vyhodnotit. U těch předškolních je lepší, nastavit ty hranice tak, aby...hmm...když narazej, tak aby se zastavili. Nebo já to tak vnímám..., a když už jsou starší, tak si myslím, že je pro ně i dobře, když tu hranici si zkusej zlomit a nést si ty následky toho...“. Podobně hovoří i R9: „...myslím si, že v každý tý fázi to je potřeba nastavovat znova a jinak...“ a zároveň uvádí potřebu flexibilních limitů i ve vztahu k okolní situaci a vlastní osobnosti dítěte: „...není to jakoby jenom o nás, ale i o těch podmínkách okolních, takže i díky tomu se to může proměňovat..., u každého se to taky projevuje jinak, týká se to jiných věcí a platí na něj něco jiného, takže to i dost záleží na těch vlastnostech nebo osobnosti toho dítěte..., no jako musí to vycházet i z jejich povahy“.

Na závěr kategorie používáme citaci R7, která význam pružných hranic shrnuje. „Nicméně si říkám, že to je pružná věc, měly by bejt vždycky nastavený přiměřeně věku, postavení nebo aktuální situaci v té rodině. Mělo by se nad nima neustále přemýšlet, jako co tím pravidlem nebo tou hranicí nebo tím limitem, co tím jako chcem docílit..., abych si za tou danou hranicí stála, tak to chci mít i já sama v hlavě srovnaný, proč tu danou věc takhle vyžaduju..., a pak mu ji přiměřeně jeho chápání se snažit vysvětlit, aby věděl, proč tu věc dělá, že to není jen tak...“.

Kategorie 7: Limitování dětí je spojeno s různými emocemi.

Sedmá kategorie se zaměřuje na emoční prožívání rodičů a jejich dětí během stanovování, a případného překračování, výchovných limitů. Rovněž popisuje,

jak se rodiče dále těmito pocity zabývají a jak je řeší. Jelikož je tato kategorie obsáhlá, rozdělujeme ji dále do jednotlivých subkategorií.

Subkategorie 1: Převaha nepříjemných prožitků rodičů.

Kódy:

- Nepříjemná ale přirozená součást.
- Závislost na aktuálním rozpoložení a konkrétní situaci.
- Nároky na důslednost.
- Někdy bouchnu a pak je mi to líto.
- Kde se stala chyba.

Situaci, ve které rodič limituje své dítě, pocítují naši respondenti spíše jako nepříjemnou, zejména pak pokud dítě limit testuje či nerespektuje. Například R7 uvádí, že se cítí „...*nepříjemně, je to rozhodně...takový dusno to vytváří v celý rodině...*“, své negativní prožívání takovéto situace popisuje také R4: „*když to třeba fakt přehání jako hodně, tak jsem v tu chvíli fakt naštvanej, ale nedělá mi to teda vůbec radost...*“. I přesto, že je stanovování hranic věcí nepříjemnou, snaží se ji rodiče vnímat jako důležitou a přirozenou věc ve výchově, což jim také pomáhá vyrovnat se s vlastními negativními prožitky. „*Já to беру jako přirozenou součást...a někdy to samozřejmě není příjemný, ve chvíli, kdy to dítě to nechce akceptovat a je těžký mu to vysvětlit, aby pochopilo, že je to pro něj dobře, protože v té době nemá tu kognitivní funkci jako natolik vyzrálou, aby vědělo, proč to děláme.... Jsou tam prostě důvody, který on neumí v tu chvíli pochopit a takže je těžký mu to vysvětlit třeba tomu dítěti, proč ta hranice je takhle nastavená*“, takto své vnímání situace popisuje R1. Také R9 vnímá situaci jako přirozenou: „...*vesměs když vidím, že to není limit ve smyslu jakože mně něco strašně usnadní, ale je to limit, kterej vim, že je ve prospěch toho dítěte a je opodstatněnej, tak tam se cejtim úplně jako dobře a je to věc, nad kterou jako...dobře, řeknu to, vysvětlím to, ale dál jako nad ní nediskutuju*“.

Pocity prožívané během limitování dítěte rovněž souvisí s konkrétní situací, případně záleží na tom, jaký limit je testován či překročen, a také s momentálním rozpoložením rodiče. „*Jakože hodně záleží na té situaci. Jako někdy je to spíš povídání, jak se to snažíme řešit a někdy prostě ne no... a pak se cítím zle*“, říká R3. Stejně tak i R1 uvádí: „*někdy jako s klidem, záleží hodně na mém rozpoložení, jako v tu chvíli, a taky záleží na tom, o co zrovna jde, co zrovna se snaží zlomit*

za hranici. Pokud je to nějaká jakoby maličkost, tak se nad tím umím povznést, pokud je to něco zásadnějšího, tak mě to třeba jako umí naštvat a reakce je hodně odvislá od toho, v jaký jsem náladě a tak“. O svém ovlivnění vlastní náladou hovoří také R9: „...hrozně to ovlivňuje moje aktuální nálada a rozpoložení a moje problémy. A tady vidím takovou tu svoji slabinu, a to je právě to, na co někdy narážíme, že někdy jako dokážu být benevolentnější a někdy ne, a vychází to z toho, jakou mám trpělivost, v jakých zrovna podmínkách se nacházím...“.

V kontextu s výše uvedeným můžeme říci, že taková výchovná situace klade na rodiče značné nároky, z nichž jedním je nárok být důsledný, slovy R8: „důslednost je hodně důležitá no, což taky není úplně jednoduchý pro ty rodiče (smích)“. Také R1, R7 a R9 vnímají důslednost jako významnou a zároveň přiznávají, že v některých situacích jim činí problémy, například R1 říká: „...samozřejmě klade to na tebe nárok to hlavně dodržet jo... Někdy to není úplně jednoduchý, když to prostě zkouší zlomit to dítě a neustále...hmm...(smích)...prostě to zkouší z různých stran, narušuje ti to, tak není úplně lehký to někdy ustát..., jakoby klidně, prostě s náskou mírou tolerance a tak“.

„Pak někdy doopravdy člověk bouchne a pak si říká, „ty jo, to si musela tak ječet?“ (smích)..., ale pak se někdy cejtim blbě..., že na ně musím křičet nebo ječet. Nebo pak mám takový ty výčitky, že to mohlo jít v klidu, ale ono to bohužel prostě v klidu vždycky nejde“, takto o svých pocitech během limitování hovoří R5. I další z našich respondentů potvrzují, že jim někdy, jak se říká, „ujedou nervy“ a reagují neadekvátně situaci a později pociťují lítost. Takové situace jsou rovněž ovlivněny momentální náladou, starostmi nebo třeba kumulací testování či překračování limitů. Stejně i R4 říká: „nerad na ty děti nějak křičím, pak mi to je i jako někdy líto no...“. Během situace, v níž naši respondenti prožívají rozličné pocity, uvažují rovněž nad tím, co oni sami mohli opomenout či kde udělali chybu. R2 své pocity popisuje následovně: „...cítím se tak, že jsem nebyl schopen dostatečně podat informaci tak, aby to ten druhý človíček pochopil, co po něm chci. Že mám z toho jakoby takový pocit, že jsem neuměl vysvětlit, co vlastně chci, aby se stalo. Jako nepochopili jsme se asi vzájemně“. Dále také R3 přemýšlí o situaci a o tom, co u ní prožívá: „já se cejtim nervózně, protože bych byla radši, kdyby byl v pohodě a v klidu a prostě poslechl hned a byl si toho vědom, že je to nějaká hranice. Jo, ale když jí furt překračuje a furt neposlouchá,

furt si to dělá po svém, tak jsem z toho nervózní, protože si furt říkám, v čem jsem udělala chybu, že mě nechce poslechnout. Někdy si to jako dávám za vinu...“.

Subkategorie 2: Děti „berou“ limitování podle situace a většinou bez výrazného emočního doprovodu.

Kódy:

- Osobnost a rozpoložení dítěte.
- Zmatek, vztek a zlost při setkání s hranicí.
- Uvědomění hranice.
- Důslednost je oříšek.

Druhá subkategorie se rovněž zabývá prožíváním v situaci stanovování limitů, tentokrát však pocity dítěte, kterému je limit stanovován. Pocity dětí jsou popisovány optikou jejich rodičů. Stejně jako tomu bylo u vlastního prožívání našich respondentů, tak i u jejich dětí hraje významnou roli v emocionálním prožívání osobnost a celkové rozpoložení dítěte, tedy to, v jakých aktuálních podmínkách se nachází a také jakou má náladu. Například R9 tvrdí, že „...někdy to jako bere v pohodě..., někdy je zas děsně „free“ a někdy je zas takhle malinká a hnedka se rozbrečí a má emoční výlev. Ale ona má zkrátka taky svoje nálady a ty emoce potřebujou ven, stejně jako u nás dospělých...“. Dále naši respondenti popisují, že pro dítě je situace, kdy je limitováno nekomfortní, jak tvrdí R8: „...to dítě ti většinou bere tak, jakože je omezovaný, protože chce si dělat něco třeba co ho zrovna baví...“. Může také pociťovat zmatek, například z důvodu nové a dosud neznámé situace, vztek nebo zlost vůči rodiči, že mu nechce splnit jeho aktuální potřebu či přání.

R1, R2, R3 a R4 také zmiňují, že mnohdy se jejich děti neprojevují výrazně emočně, ale spíše o vzniklé situaci přemýšlí a uvědomují si testovanou hranici nebo fakt, že stanovenou hranici již překročily. R2 například popisuje: „myslim si, že velmi dobře vnímají, pokud prostě opravdu něco se stane jako blbě, tak že jsou si velmi dobře vědomi toho, že to přetápli, že jsou prostě jako za čarou...“. Ve stejném smyslu situaci hodnotí i R3: „prostě v tu chvíli zpracovává myšlenky, co se vlastně stalo a myslím, že dost často si to uvědomuje...“. V neposlední řadě je nutné znovu upozornit na význam důslednosti, kterou naši respondenti popisují tentokrát v kontextu toho, jaký má význam pro samotné dítě. R8 k tomuto uvádí, že je důležité „...aby ty limity

a hranice byly nastavený v tý rozumný míře, ale aby ten rodič potom si dokázal za tím stát, aby nepovoloval, aby prostě ty hranice držel tak, jak je nastavil, aby to dítě nemělo pocit, že je to jednou tak a podruhý jinak...“, R7 poté dodává „...zároveň cítím, že když potom jako někdy polívám a někdy ne, tak že mu tím zbytečně děláme chaos“.

Subkategorie 3: Sdílení a diskuze pomáhají emočně „ustát“ uplatnění limitů ve výchově.

Kódy:

- Sdělování pocitů a společná diskuze s partnerem.
- Význam jednotnosti rodičů v řešení problémů.
- Sdílení pocitů a zkušeností s přáteli.
- Usmíření rodiče a dítěte.
- Vysvětlování a diskuze.
- Rozhodnost v postojích.

V poslední subkategorii se zaměřujeme na to, jak se naši respondenti dále zabývají svými vlastními emocemi nebo také emocemi svých dětí, které vznikají v průběhu stanovování výchovných limitů. Z výpovědí respondentů vyplývá, že nejčastěji o těchto pocitech mluví s někým ze svého okolí, je to například partner, kamarádi nebo samotné dítě. R1, R5 a R7 uvádí, že své pocity, často konzultují se svým partnerem, jedná se například o sdílení pocitů či potřebu zpětné vazby od partnera, jak popisuje R5 slovy: *„...většinou je to o tom, že mi třeba řekne „no prosím tě, tak si na ní zakřičela, prostě ti bouchly nervy, už se to nedalo“, prostě takový uklidnění“.* Zároveň společně přemýšlí a přehodnocují výchovné situace, jako například R1: *„...pokud bylo něco jakože vážnějšího, nebo se to opakovalo, tak jsme to třeba spolu řešili, jestli není potřeba najít jinej směr, jak to tomu dítěti vysvětlit a tak...“.* Současně naši respondenti také vnímají důležitost toho, aby jako rodiče byli jednotní a drželi ve výchovných situacích při sobě. R7 uvádí: *„my máme jako daný takový mezi sebou pravidla s manželem, že abychom byli jako v rámci možností jednotný, i když v tu chvíli to cítíme každá trošku jinak, tak abychom ten náš rozpor neřešili před tím dítětem, aby z toho nebyl úplně zmatenej...“*, dále o tomto hovoří také R4 a R5.

Svými pocity se naši respondenti dále zabývají se svými přáteli, u kterých vyhledávají podporu a také sdílení vlastních zkušeností s výchovnými situacemi. Například R7 říká,

že tyto situace řeší „s kamarádkama, který mají taky děti, tak se jich taky zeptám na názor, jak třeba řeší danou situaci...“, podobně i R3 vyhledává podporu a pomoc u svých přátel: „...tak se občas ptám, jestli třeba to taky takhle má nebo zda řešili podobné věci a tak. Bud' se dozvím nějakou radu, jak se třeba oni něco učili nebo jak to dělali, anebo mě třeba uklidní, že to taky zažili. Takže když je mi třeba z toho špatně, něco se třeba stalo, tak si o tom popovídám s tou kamarádkou a zjistím třeba, že jí se stalo něco hodně podobného, tak to probere“.

Za významný způsob, kterým se rodiče zabývají emocemi vzniklými během výchovných situací a případnému nerespektování limitů ze strany dítěte, považujeme řešení s dítětem. Naši respondenti popisují, že tímto způsobem mohou mluvit o svých vlastních pocitech a zároveň je může vyjádřit i jejich dítě. Dále popisují možnost usmíření se, například po nějaké více konfliktní situaci. V případě situace, kdy se rodič zachoval neadekvátně, je jednou z možností omluva dítěti, jak popisuje R1. „Mně třeba pomáhalo osobně se jim jako omluvit. Už když...už v klidu, když jsme byli, tak jim říct, že mě to mrzí, že jsem na ně křičela, že jsem tak reagovat nechtěla, ale že mě to rozzlobilo, protože jsme se domluvili, že to bude takhle a bylo to jinak...jo, něco v tom smyslu. Ale měla jsem vždycky pocit, že jim potřebuju říct, že i já jako cejtím, že ne úplně všechno je z mojí strany v pořádku, aby věděli, že to není jakoby běžná moje reakce. Aby si nemysleli, že to takhle bude vždycky... I když oni to třeba úplně nevnímali možná nějak jako v té chvíli, ale zas jako doufám, že to v nich nějak zůstalo... A taky myslím, že to může posílit trochu tu autoritu toho rodiče, že uzná, že vlastně každý děláme chyby...“. Také R9 má s takovým postupem pozitivní zkušenost: „to si myslím, že je strašně důležitý potom, že je to dobrá věc, která zabírá. Z očí do očí se jít potom omluvit, když jako člověk přijde, popíše tu situaci a omluví se, prostě jakože to takhle nechtěl.... No a díky tomu se to taky naučila, jakože někdy pak přijde ona a tím, že vidí, že já jsem schopná se omluvit, tak přijde kolikrát a omluví se sama“. Můžeme tedy říci, že následné usmíření a rozebrání celkové situace a pocitů s ní spojených, vede rodiče i dítě ke vzájemné spolupráci, posílení rodičovské autority a také vědomí dítěte, že je normální chybovat, omluvit se a mluvit o svých emocích.

Cestou otevřené promluvy a diskuze o situaci jdou naši respondenti také, konkrétně pak R2, R4, R5 a R6. Například R6 uvádí: „...ono ti to někdy přijde líto, tak to s nima probereš a řekneš jim „hele, ono by to mělo být radši takhle“ nebo „my si to

představujem tak“. A spíš jim zase ukázat, že se to dá řešit třeba i jinak nebo že už to bylo hodně, a tak no... Jako jim to pak kolikrát docvakne. Ale určitě to není o tom jenom říct, že to bude takhle a takhle, a dál o tom nediskutovat a nic si k tomu neříct...“. Podobně i R4 říká, že: „...jdu za ním a vysvětlím mu, že jsem sám nechtěl, ale že už mi nedal jinou možnost a že mi to taky nedělá radost. Ale nevzbuzuju v něm jako to, že já toho lituju a že se nic nestalo, aby do budoucna si nemyslela, že jsem jako vždycky vyměk...“.

Druhou částí citace se R4 zmiňuje o dalším z významných faktorů v řešení situace stanovování limitů, tím je rozhodnost v postojích. Tímto pojmem myslíme jednotnost mezi rodiči navzájem, kdy oba by ve vztahu k dítěti měli vystupovat jednotně, ale i rozhodnost samotného rodiče ve vztahu k dané situaci. Fakt, že se rodič nebo dítě omluví a dojde ke smíření, neznamená, že se nic nestalo, a také by rodič měl stát i nadále za svým promyšleným stanoviskem, i když by situaci mohl řešit jiným způsobem. Tak hovoří dále i R9: „...i když se omluvím já nebo ona, tak nicméně samozřejmě zhodnotím, že pořád si stojím za tím, že například došlo k nějakému překročení limitu, ale že jsem to měla řešit jinak...“.

Kategorie 8: Odměňování a trestání jsou považovány za součást výchovy.

Kódy:

- Odměny i tresty mají ve výchově své místo.
- Spravedlivost a úměrnost.
- Každý je individuální.

V kategorii 8 se zabýváme odměnami a tresty ve výchově předškolních dětí a tím, jak je naši respondenti vnímají a jaké formy oni sami preferují. Z výpovědí respondentů lze říci, že odměny i tresty mají ve výchově své místo. R8 říká, že „...odměňování je dobrá věc, to dítě to taky nějakým způsobem formuje, i příjemným způsobem..., a to trestání si taky myslím, že svojí roli ve výchově určitě má“. Zároveň by odměny a tresty měly být spravedlivé a úměrné, například slovy R1: „mělo by to být úměrný vlastně tomu, za co odměňuješ, a to samý je s trestem“. R2 dále říká, že každé chování vyvolává určitou reakci a je podle toho náležitě odměněno či potrestáno: „...když se ty věci budou dělat takhle, tak je to v pořádku, protože tady je nějaká odměna, pokud ne, tak je za to třeba nějaký důsledek. Čili je to prostě akce a reakce, cokoli udělám, se nějakým způsobem projeví v budoucnu, ať už pozitivně nebo negativně“. Každý jedinec je ovšem jedinečný a jak uvádí R6: „...pro každého

to může být něco jinýho a i to dítě je každý jiný a funguje na něco jinýho...“, a proto je třeba počítat, že pro každého je třeba jiných odměn a vnějších motivací, i jiných trestů či výchovných důsledků.

Subkategorie 1: Důležité, cílené a uvážlivé odměňování.

Kódy:

- Není to něco za něco.
- Základní povinnosti jsou samozřejmost.
- Odměna za věci nad rámec.
- Přiměřená chvála a pozitivní zpětná vazba.
- Překvapení.
- Maličkosti, co má rád.
- Společně strávený čas a zážitky.

Jak již bylo popsáno výše, odměny jsou dle našich respondentů důležitou součástí výchovy. Neměly by však být chápány a uplatňovány jako automatická reakce na jakékoliv žádoucí chování, slovy R8 můžeme říci, že *„...nemělo by to sklouznout k tomu, že se to dítě bude kupovat nebo prostě „dostaneš odměnu za to, že...“, jo, že to nesmí být jako takovej výměnnej obchod, to si myslím, že není úplně dobrý...“*, a jak říká R4: *„...protože pak si ho naučíš jenom v uvozovkách prostě fungovat jen něco za něco“*. Dotazovaní rodiče dále vnímají nezbytnost některých základních povinností dítěte, ať už jde například o slušné chování či pomáhání v domácnosti, a tvrdí, že za takové „samozřejmé“ chování by neměl rodič přehnaně odměňovat. To například popisuje R9: *„...prostě jsou věci, který chceme mít jako samozřejmost, že mají ty povinnosti a ukliděj si třeba pokoj, že když budou chodit do školy, tak je dobrý, když se budou dobře učit a tak..., ale rozhodně to nechci nastavovat tak, že „za jedničky bude tohle“ nebo prostě něco za něco..., jako aby měli odpovědnost...“*. Podle názorů našich respondentů je tedy vhodné odměňovat spíše nad rámec běžných povinností, což popisuje R4: *„jako odměňování by mělo fungovat stylem jako spíš za něco extra nebo když jste domluvený, jakože něco fakt extra udělá, nebo si něco přeje, tak za to může něco být“*.

Dle výpovědí respondentů může být formou odměny i pochvala, která může poskytovat zpětnou vazbu a pozitivně posilovat žádoucí chování dítěte. R3 říká: *„...to tomu dítěti*

dává třeba najevo, že je dobrý a že to dělá správně. Takže třeba poděkuju a ocením, že to bylo milý, že se mu něco povedlo a udělalo mi to velkou radost, že se něco hezky naučil. A jemu to určitě taky zvedá sebevědomí“, podobně hovoří i R7 a zároveň zdůrazňuje, že je potřeba „...chválit přiměřeně, aby tam jako byla ta vnější a vnitřní motivace...“. Jako další formu odměny volí rodiče například překvapení či splnění přání, které si dítě přálo. Například R4 uvádí: „no, odměnou jsou u nás většinou nějaký maličkosti, žádný velký hmotný věc, to spíš jako výjimečně. Třeba teď toužil dlouho po koloběžce a když už teď bude hezky, tak jsme jí spolu vybrali a má z ní radost. Jinak mu třeba přivezu nějaký nebo třeba autíčko..., takže prostě takový ty věci, co má rád“.

Nejvíce uplatňovanou formou odměny ve výchově našich respondentů je poté společně strávený čas s rodinou a společné zážitky, to konkrétně uvádí R1, R2, R3, R4, R5, R6 a R9. „Prostě nějaký společný čas, třeba že se spolu koukneme na film nebo třeba jdeme společně do bazénu, má radost, že může jít s tatínkem na tobogán a rád ten čas s námi tráví dohromady...“, popisuje formu odměňování R3. Také R1 uvádí: „my ty odměny máme spíš formou toho zážitku, než že bychom šli třeba do hračkářny něco koupit..., a většinou forma odměny je u nás kino, výlet, cukrárna..., jakože se snažíme jim dopřávat ty zážitky no...“.

Subkategorie 2: Důležité a samo o sobě neefektivní trestání.

Kódy:

- Trest situaci neřeší.
- Vědomí překročení hranice a vyplývajících důsledků.
- Mírně ale důsledně.
- Trest musí být efektivní.
- Láskyplné přijetí.
- Méně volného času, více povinností.
- Oddělené místo k uvolnění emocí.

Ačkoliv jsou tresty považovány za důležitou součást výchovy, samy o sobě situaci neřeší. Jak říká R7: „no jakoby samotnej trest si myslím, že nevyřeší danou situaci... Nebo takhle, maximálně to vyřeší v tu danou chvíli, ale nemá to dlouhodobý dopad na výchovu...“. Lze tedy říci, že trest sám o sobě není příliš efektivní, a naopak místo toho, aby podporoval vědomí a respektování hranice, může vzbuzovat strach

nebo snahu hranici zlomit. Z výpovědí respondentů vyplývá, že v případě udělování trestu by mělo jít spíše o důsledek, který vyplývá z překročení hranice a který by dítě mělo pocítit, měl by rovněž souviset s druhem překročeného limitu. Slovy R1 můžeme říci, že „...mělo by tomu předcházet vysvětlení, že tohle ne, tady je nějaká hranice, kterou překračovat nebudem, ale když se to nedaří a opakovaně to dítě to zkouší nebo jí překračuje, tak nějaký trest musí přijít, protože jinak v podstatě jako popíráš to nastavení té hranice“. Podobně situaci vnímá i R6: „...spíš jako za nějaký to špatný chování tam vidím nějaký přirozený následek, že si třeba vytahal všechny hračky a musí je teď uklidit, to je ten následek“. Můžeme si povšimnout rozdílné konotace v pojmech trest a následek či důsledek, touto pojmovou dichotomií se zabývá také Kopřiva (2005), který vymezuje rozdíly těchto termínů a jejich rozdílnost dále uvádí na příkladu, kdy dítě rozlije hrneček s čajem. V případě trestu dostane od matky pohlavek a vylitý čaj matka následně utře sama. Ale v případě důsledku matka řekne, že je čaj potřeba rychle utřít a dítě samo či s pomocí rodiče svůj „prohřešek“ napraví. Trest je tedy zaměřený na minulost a je odplatou za něco, co už se stalo, zatímco přirozený důsledek je zaměřen na přítomnost anebo budoucnost a umožňuje nápravu. (Kopřiva, 2005)

Naši respondenti dále zmiňují, že tresty by měly být ve výchově využívány v rozumné míře a pokud jsou stanoveny, rodič by měl důsledně trvat na jeho splnění a nepovolit. Zároveň se zde opět objevuje téma jednotnosti obou rodičů, kdy i v tomto případě hraje jejich soudržnost důležitou roli. Toto shrnuje svými slovy R9: „třeba manžel je schopen potom polevit, a to mi vadí, protože ty děti to moc dobře vědí.... Jsem spíš při zemi jakoby v tom uložení toho trestu, aby to bylo adekvátní a pro obě strany komfortní. Takže za mě radši nižší míru, ale fakt to dodržet“. Stanovení trestu či výchovného důsledku by rovněž mělo být efektivní, tzn. stanovovat jej tak, aby souvisel s učiněným prohřeškem a zároveň by ho mělo doprovázet slovní vyjádření či vysvětlení. Toto popisuje i Martínek (2015), podle kterého musí mít takový výchovný prostředek mimo jiné smysl, jedinec musí vědět, za co je trestán a musí mít začátek a konec, tedy být časově ohraničený. Dle R7 „...pokud tam není nějaký následný řešení nebo dovysvětlení nebo něco, tak si myslím, že to nemá dlouhodobý efekt jako výchovnej. A mělo by se, podle mě, když už teda trestat, tak přiměřeně za situaci, věku, bez nějakých velkých emocí toho rodiče... A mělo by to být, že trestám tu danou věc kritizuju tu danou věc...“. S tímto vyjádřením souvisí fakt, že i když například dítě provedlo něco špatného, tak i nadále je rodiči přijímáno. Slovy R7: „jakože nekritizovat

jeho osobu, ale kritizovat ten daný problém... Klidně mu i řeknu, že ho mám ráda pořád, ale že mi prostě vadila tahleta konkrétní věc, to se snažím co nejvíc pojmenovat a zároveň s ním vymyslet i třeba společný řešení..., když se tohle podaří, tak to má ten efekt, že si potom na tu věc dá větší pozor“.

Jako nejčastější formu trestu uvádějí naši respondenti uložení povinností nad rámec běžného chodu domácnosti na úkor volného času dítěte, jak uvádí například R4: *„trest pro něj může taky někdy být, že mu třeba odepřeš ten jeho soukromej čas, co má pro sebe, nebo třeba čas na tabletu a tak... Nebo že mu dáš nějakou novou povinnost, jako něco mírnějšího“.* Další z častých forem trestání uvádějí respondenti stanovení místa, kde dítě v případě překročení limitu musí pobývat, aby si svůj prohřešek uvědomilo a zároveň mohlo na tomto místě bezpečně projevit své emoce. Svou zkušenost popisuje R1: *„...takže to fungovalo tak, že když překročil hranici, my jsme prostě řekli „takhle teda ne“ a on se začal vztekat“, tak v té chvíli, kdy se začal vztekat, tak jsme mu řekli, že ať si jde na to místo, kde byl jako sám, ale věděli jsme, že je v bezpečí. No, nejdřív jsme ho tam vodili a potom už tam chodil sám (smích), že už jsme třeba prostě jenom řekli „a běž“ a on už jako šel...prostě si třeba kopl do botníku nebo si tam chvíli jako dupal, křičel, ale za chvíli se vrátil a byl jako úplně vyklidněnej a úplně v pohodě a fungovalo nám to hrozně dobře“.*

DVO3: Jak rodiče v rámci výchovy limitují předškolní děti v kontextu saturace základních vývojových potřeb?

Kategorie 9: Provázení dětí v systému pravidel.

Kódy:

- Vlastní povinnosti a pomoc v domácnosti.
- Pevná struktura dne a pravidelnost.
- Nastavování návyků.
- Respekt a slušnost k ostatním.
- Fyzický limit, aby už přestal.
- Mít to na očích.
- Připomínat stále dokola.
- Vysvětlování a domluva.
- Nacházení balancu a širě hranic.

- Rodič limity přehodnocuje, přemýšlí o nich a plánuje.

Kategorie devátá se zabývá konkrétní limity a výchovným usměrňováním, které rodiče užívají ve výchově svých dětí. Z výpovědí vyplývá, že rodiče stanovují širokou škálu limitů a vyžadují plnění pravidel několika způsoby. Jedním z nich je například stanovování drobných povinností již od předškolního věku, aby si dítě uvědomovalo, že i ono je součástí rodiny a je nutné se podílet na jejím chodu. Zároveň mu tyto činnosti poskytují určitý pevný řád a budují pocit vlastní odpovědnosti a důležitosti. To potvrzuje Lipinská (2008), která dále dodává, že dítě, jakožto právoplatný člen rodiny, by mělo mít svá práva, ale i povinnosti v závislosti na jeho věku a schopnostech. R1 hovoří následovně: *„aby jakoby věděli, že tady doma, že prostě máme všichni ňákou práci, ňáký povinnosti a pak zase máme jako zábavu, že to nefunguje tak, jakože jenom my to děláme, ale že i oni jsou součástí té rodiny a i oni by měli..., věkem se pak ty povinnosti přidávají a sledujem tam pravidelnost, jestli se jim to daří nebo nedaří bez připomínání a tak...“*.

Dalším příkladem limitování uplatňovaného ve výchově je například pevná struktura či režim dne, který je pravidelný. R1, R5, R7 a R8 uvádí příklady takové struktury: před jídlem si všichni myjí ruce, celá rodina jí pohromadě u stolu, při jídle se nekouká na televizi, po večeři se jde umýt, v určitém rozmezí se chodí odpočívat nebo spát, pokud člověk začne v určité činnosti, měl by ji dokončit atd. Tato ohraničení v průběhu běžného dne pomáhají dítěti vidět svět jako uspořádané místo, které má jasná pravidla. Jde také o budování určitých pozitivních návyků či žádoucích vlastností. Například v případě zahájení a dokončení činnosti jde dle R5 o to, *„aby měli i nějakou vytrvalost, že u něčeho musí vydržet a tak. Takže ten limit je i o tom, že ty věci dodělaj a umí je dotáhnout do konce, aby měli i tu ctizádost a cílevědomost něco vytvořit, dokončit a tak...“*.

Výchovné limity uplatňují rodiče také v oblasti slušného mezilidského chování a vztahů k lidem. Jde zejména o neustálé opakování a připomínání slušného chování k druhým lidem, ať už k dospělým, tak i vrstevníkům dítěte, kdy rodiče dítě například učí, jak se chovat k ostatním dětem, jak řešit konflikty, jak slušně říci, že se mu něco nelíbí a podobně. Fyzického limitování, které popisuje R3, lze užít v tomto případě, například když dítě bere hračku z rukou jiného dítěte a chce ho praštit. Rodič může dítě limitovat tím, že mu v tom zabrání a vysvětlí proč toto chování není žádoucí a jak by se šlo

zachovat jiným způsobem. Pokud se dítě přirozeně s hranicemi setkává, později si je umí rovněž vytyčovat samo ve vztahu k druhým lidem i ve vztahu k sobě.

Způsoby, jakými rodiče stanovují limity a pravidla, je mnoho. V dodržování pravidelných návyků a povinností může pomoci například tabulka či rozpis činností, které má dítě na očích, aby se samo mohlo ujistit, zda tuto činnost splnilo či nesplnilo. R1 k tomuto uvádí: „*oni mají takovej rozpis na dveřích, každej na pokojíčku, kde si to můžou připomenout obrázkama, vlastně aby na ty svoje úkoly nezapomínali...*“. Dodržování stanovených hranic je podle R1, R2, R4 a R5 nejen na rodičovské důslednosti, ale rovněž spočívá v neustálém opakování a připomínání až do té doby, dokud u dítěte nedojde k zvnitřnění, slovy R5 lze říci, že „*chce to prostě pořád dokonala opakovat a připomínat co je a co není potřeba*“.

Stejně tak významná je domluva a vysvětlování stanovených hranic, jak říká R6: „*takže spíš jim neustále vysvětlovat, kde ten limit je a co bude, když ho poruší nebo překročí*“. Naši respondenti, konkrétně pak R1, R5, R6 a R9, dále popisují náročnost adekvátního stanovení výchovného limitu, což popisuje například R1: „*je samozřejmě velmi těžký je (limity) stanovit v té správný úrovni, jo..., najít ten balanc mezi tím. Není dobře nemít žádný a není ani dobře mít je úplně uškrcený nebo nastavený moc jako přísně, abychom to dítě netáhli dolů v tom rozletu nebo v té kreativité nebo prostě v tom vývoji*“.

Pokud rodič nastavuje hranice, měl by je stanovit jasně a tak, aby si dítě i on sám byli vědomi důsledků v případě překročení této hranice. V tomto tvrzení se shodují R1, R5, R6 a R7, kteří jej zároveň pojmají jako jakousi oboustrannou odpovědnost. Jde o odpovědnost rodiče, který by dle R7 měl jasně říci „*...proč tu danou věc vyžaduje..., a pak mu ji i přiměřeně jeho chápání vysvětlit, aby věděl, proč tu věc dělá, že to není jen tak...*“. Na druhé straně je odpovědnost dítěte, které by mělo vědět, „*...že když jí zlomí (hranici), když jí překročí, tak ten důsledek prostě spadne na něj a bude to pro něj znamenat to a to. Mělo by to být jasně vydefinovaný, co to znamená, když tu hranici jakoby zlomí...*“, to popisuje R1.

Jak jsme již zmiňovali, limity jsou zcela zásadní, ale také velmi složitou součástí v rodině. Naši respondenti si tyto vlastnosti uvědomují a tvrdí, že rodičovskou povinností je nad limity přemýšlet, diskutovat a přehodnocovat jejich realizaci. Svou výpověď toto potvrzuje R7: „*...opravdu nad těma fakt i pravidlami nebo danýma limitama*

neustále přemýšlet. Pořád hledat, jestli to furt splňuje ten účel, proč byly nastavený a jestli je v tom všem dobře... A mám třeba i zkušenost, že když ty pravidla byly třeba moc těsný, tak že to dítě se mnohem víc vymezuje a mnohem víc vytváří nějakou rebelii..., takže v tu chvíli to byl pro mě ten signál, zda už to třeba nějak nezvážíme...“.

Kategorie 10: Děti jako žadatelé a spolutvůrci pravidel.

Kódy:

- Společná diskuze, plánování.
- Zajímá nás jeho názor.
- Spolurozhodování.
- Participace v rozdělování povinností.
- Tabulka činností.
- Je to efektivní.
- Děti mají o pravidla zájem.

V desáté kategorii se zabýváme tím, jak rodiče předškolních dětí mluví se svými dětmi o pravidlech či stanovování hranic, případně jestli se na nich děti samy podílí. Naši respondenti se shodují, že společná diskuze nad pravidly a jejich plánování, je součástí běžného chodu jejich domácnosti a vnímají to jako důležitý nástroj ve výchově. R1 například uvádí: *„my jsme s nima o tom vždycky mluvili, jakože jak by jim to bylo příjemný, jak by jim to bylo milý a prostě aby se ty věci jako děly... a zajímal nás ten názor vždycky. Nemohli jsme ho jako vždycky akceptovat, ale snažili jsme se třeba aspoň nějakým způsobem si s nima o tom promluvit“.* Názor dítěte zajímá i ostatní rodiče, zejména pak v kontextu spolurozhodování, kdy se dítě například podílí na tvorbě volného času. Společně pak vytvořený plán berou jako závazný, což opět dítěti poskytuje možnost určitého jasného řádu dne, na jehož stanovení se navíc podílelo samo.

R2 a R4 dále popisují, jakým způsobem dítě participuje na rozdělování povinností v domácnosti. Rodiči poskytují dítěti možnost vybrat si vlastní povinnosti, ale zároveň stanovují limit, jelikož je splnit musí, a to v dohodnutém čase a způsobu. R2 toto popisuje následovně: *„...poměrně dobrý nástroj byl, když jsme si opravdu sedli, jakože společně a ty povinnosti a úkoly, co kdo bude dělat, si jako rozebrali skutečně spolu. My jsme si o nich povídali, jak je to potřeba a kdy je to potřeba, pak jsme*

je napsali na papír a musím říct, že to fungovalo, že jako na startu byla fakt diskuze“. Podobný způsob rozdělení domácích povinností zmiňují i R7 a R9, při jehož realizaci je opět sestavena určitá „tabulka činností“, ve které rodič s dítětem společně plánuje činnosti a dítě tak může mít dobrý přehled, co již zvládlo a co je třeba dále udělat. R9 společnou diskuzi a plánování za pomoci tabulek, jakožto vizuální pomocníka dítěte, hodnotí velmi pozitivně: *„...musím říct, že to jako funguje, že si na to i zvyká a teď bych řekla, že teď i sama toho chce čím dál víc dělat, jak si to postupně bere za své“.* Lze tedy říci, že díky společné diskuzi a participaci při tvorbě pravidel, si dítě účinněji zvnitřňuje vlastní povinnosti, což vede k budování jeho odpovědnosti.

Zajímavý poznatek v tomto kontextu uvádí dále R6. Děti se o pravidla přirozeně zajímají, jelikož jim poskytují určitý smysl a řád světa. R6 uvádí: *„...v tomhle jde pak i vidět, že ty děcka mají o ty pravidla zájem. Že tě třeba upozorní, že třeba člověk řekne něco, co „se neříká“ nebo se v autě ptají, kolik jedeš a kolik se může jet a takhle. Že se o to samotný zajímají a taky vidíš, že si to pak pamatují a už to někdy umí použít a pak si už i ty pravidla nebo mantinely umí nastavit sami... jako sami sobě, tak i druhým okolo“.*

Kategorie 11: Partnerské difference limitování.

Kódy:

- Matka řídí, otec je v klidu.
- Muž je přísný, žena je mírná.
- Doplnění a hledání kompromisů.
- Rozdíly v důslednosti.
- Rodiče nedrží při sobě.
- Neshody se řeší bez dětí.
- Snažíme se být za jedno, i když spolu nesouhlasíme.

Kategorie 11 popisuje výchovné odlišnosti partnerů našich respondentů a způsob, jakým s těmito rozdíly pracují. Výpovědi potvrzují, že se ve výchovném stylu partnera určité odlišnosti objevují, ať už drobné, které výrazným způsobem neovlivňují výchovu v rodině, nebo ty větší, které mají vliv na partnerské soužití či je jimi ovlivňováno dítě. Prvním typem rodinného fungování našich respondentů je model, ve kterém žena-matka figuruje jako řídící člen a „manažer“ rodinného fungování, zatímco muž je spíše

klidnější a flexibilnější. To popisují například R2, R6 a R9, kteří tvrdí, že tomu tak je z důvodu větší časové náročnosti pro ženu v péči o předškolní děti. „*Manželka je s těma dětma daleko víc než já, takže na ně působí víc. Má je furt na očích a musí to prostě víc hlídat*“, uvádí R6.

Druhým a opačným pólem je pak v případě našich respondentů model přísného a autoritativního otce a mírnější matky, která pečuje. R7 například uvádí, že čím je rodič přísnější, tím spíše se uchýlí k přísnějšímu trestu, zejména ve vypjatých situacích. Respondenti, kteří tento i předchozí zmíněný model popisují, ale zároveň dodávají, že se díky vlastním odlišnostem dobře doplňují, a také se neustále snaží nacházet kompromisy ve svých výchovných stylech. Slovy R8: „*určitě o tom hodně mluvíme, takže takňák jakoby víme, jak to je, ale snažíme se, aby to prostě klapalo no..., abychom našli nějakou společnou kompromis*“.

V mnohém se však naši respondenti výrazně odlišují. Jedná se hlavně o rozdíly v důslednosti, například R3 přiznává svou výchovnou nedůslednost a vnímá velkou odlišnost mezi svou výchovou a výchovou partnera. R3 uvádí: „*odlišnosti tu určitě jsou, někdy docela velký. Chlap je důslednější, stačí říct jednou a dítě poslechne... já to můžu říct třeba třikrát a on si radši bude hrát...*“, zároveň dodává, že celkově ve svém výchovném stylu vnímá větší mírnost a trpělivost a také fakt, že si příliš neumí „dupnout“. Podobně hovoří i R4 o odlišnostech v partnerově výchovném stylu: „*...třeba říká, že bude počítat do čtyř a pak teda počítá a syn sedí na stoličce a směje se...no a pak se začne smát taky a tímhle to podle mě úplně zazdí..., jakože pořád jenom mluví, prostě jenom vyhrožuje a on na to pak velmi dobře přišel, že pak když to neudělá, tak se prostě neděje nic*“. Tímto výrokem R4 upozorňuje na nedostatečné limitování ze strany druhého rodiče a zároveň mu tento nesoulad není příjemný.

V kontextu rodičovské nesoudržnosti hovoří dále R9, když popisuje partnerské popichování a upozorňování na výchovné chyby druhého z partnerů před dětmi. Toto jednání považuje za nepříjemné a zároveň dodává, že „*...to jsou prostě věci, který bysme si jako měli potom řešit mezi sebou a v těch určitých situacích bysme se jako partneři měli nějak podržet*“. Lze tedy říci, že řešení výchovných nesrovnalostí nebo vzájemná kritika partnerů by se měly odehrávat bez přítomnosti dětí a tak, aby se k nim každý z partnerů mohl vyjádřit a nebyla snižována jeho autorita. Důležitost předchozího tvrzení a význam jednoty rodičů i v případě mírného nesouhlasu potvrzuje

R1 svými slovy: „*pohledem muže a ženy tam vždycky najdeš odlišnost, ale máme to tak si myslím, že se snažíme být za jedno. Ne úplně vždycky s tím třeba souhlasíme jako navzájem, ale před těma dětma se snažíme vystupovat jednotně. Aby...když už, tak si to pak třeba řeknem mezi sebou, že jako bych to třeba dělala jinak nebo že s tím úplně nesouhlasím*“, podobně se k tomuto tématu staví i R2, R5 a R6.

Kategorie 12: Rozdílné zkušenosti respondentů s limitováním stran svých rodičů.

Ve dvanácté kategorii shledáváme znaky výchovy realizované v orientační rodině našich respondentů. Jelikož nám byla poskytnuta široká škála odpovědí, rozdělujeme tuto kategorii na subkategorie.

Subkategorie 1: Přísná výchova s důrazem na plnění povinností.

Kódy:

- Přísná výchova.
- Jasně hranice.
- Měli jsme povinnosti a museli jsme fungovat.
- Ne vždy to bylo pěkný.
- Pocity méněcennosti.
- Nejsme si rovni.

Výchovu svých rodičů označují jako přísnou R3, R4, R5, R6, R8 a R9. Dle výpovědí respondentů obnášel tento typ výchovy jasné a poměrně striktně vymezené hranice. Například R5 popisuje, že v případě prohřešku následoval trest: „*někdy to bylo drsný, ale účinný..., museli jsme zkrátka fungovat*“. Zároveň zde také fungoval systém určitých povinností, které si každý musel plnit. Jak říká R3: „*měla jsem povinnosti, už třeba v tom předškolním věku, který prostě musely být, až pak jsem si třeba mohla jít hrát*“.

Dále R4 popisuje: „*nás se dvakrát nebo třikrát nikdo neptal..., no jako nebylo to vždycky úplně pěkný, když jsme provedli nějakou lumpárnu, tak jsme dostali nějaký trest, třeba jsme klečeli v rohu, samozřejmě nějaký fyzický tresty byly taky, vařečkou atd.*“. R9 také zmiňuje, že „*...vlivem mojí výchovy bylo to, že jsem trpěla pocitem méněcennosti, nebyla jsem tak průbojná a nevěřila jsem si...*“. Z těchto tvrzení můžeme říci, že nastavené hranice zde mohly být příliš úzké a výchovný styl byl postaven spíše na dominantních autoritářských rodičích. V tomto kontextu uvádí také R3, že „*hranice*

mezi mnou a rodičema byly vždycky, já jsem si uvědomovala, že on je rodič a musím ho poslouchat a já jsem to dítě. A prostě si nejsme rovni, vždycky tam byla ten rozdíl“.

Subkategorie 2: Volnější a důvěryplnější výchova.

Kódy:

- Hranice s vědomím důsledků.
- Svoboda a důvěra.
- Vzájemná domluva.
- Rodina na prvním místě.
- Prostředí bezpečí a lásky.

Druhým typem výchovného stylu u našich respondentů je spíše benevolentnější výchova, jak ji popisují R1 a R7. I zde ovšem byly vymezeny jasné a čitelné hranice. Dle R7 byla tato výchova založena na důvěře rodiče, který poskytoval určitou svobodu a také na vzájemné diskuzi a domluvě. R7 například uvádí, že „...i když přišel nějaký trest nebo něco, tak se mnou to ta mamka jako probrala. A já si třeba do dneška pamtuju, že mi to fakt pomáhalo i ten trest přijmout nebo nějaký to opatření..., ale měla jsem to právě spíš cestou prevence, že mi třeba mamka řekla, že „dávám ti prostě svobodu“, můžeš si chodit s kamarádkama, já ti prostě věřím, chci ale vědět, kde jsi, s kým jsi a kdy přijdeš, ale když to porušíš nebo když mě zklameš, tak teprve přijde nějaká restrikce...“. R7 takové výchovné počinání zpětně hodnotí jako efektivní, jelikož poskytuje dostatečnou volnost, ale i hranice a zároveň buduje pocit vlastní odpovědnosti.

Podobně hovoří i R1 a dále vnímá, že výchovný styl v orientační rodině byl směřován k respektu k autoritám a také k vědomí, že rodina je na prvním místě, což se dle slov R1 odráží i ve vlastní výchově. Celkově R1 hodnotí svou výchovu jako poskytující „...absolutní prostředí bezpečí a lásky, jako fakt to můžu takhle říct, že jsem se cejtila dobře..., pamatuju si i spoustu výletů, dovolených a tak...“. Z předchozího vyplývá, že adekvátně a láskyplně stanovené limity umožňují jedinci příznivý rozvoj, přispívají k pocitu jistoty a vidiny světa jako dobrého a bezpečného místa.

Kategorie 13: Odkaz předků v limitování dětí.

Kódy:

- Výchova mě ovlivnila nejvíc.
- Vědomí přenosu.
- Snažím se to korigovat.
- Chci takhle pokračovat.
- Rodiče jako vzor.
- Na dětství vzpomínám v dobrém.

„Ta výchova od rodičů, ta mě jako ovlivnila úplně nejvíc“, hodnotí R3. Také ostatní naši respondenti vnímají výchovu ve své orientační rodině jako zcela zásadní pro jejich budoucí utváření a vlastní výchovný styl. Zároveň si uvědomují, že některé principy zažívané výchovy u sebe v současnosti pozorují nebo sami aplikují, to potvrzuje například R2: *„...přesně jsem se přistihнул, že při nějaký jako třeba konkrétní chvíli, že v podstatě se chovám jako úplně stejně a že reaguju jakoby velmi podobně...(smích)“*. Ačkoliv si někteří z respondentů uvědomují i negativní aspekty své vlastní výchovy, snaží se na nich pracovat a spolu se svými partnery je mírně korigovat. Jak říká R8: *„no trošku vidím, že se v něčem podobám tátovi svému, ale zkouším to nějakým způsobem regulovat a myslím si, že to není úplně stejný, jak to bylo...“*. Naopak v případě, kdy hodnotí svou výchovu velmi pozitivně a jako efektivní, jako například R7, chtějí i nadále v tomto výchovném stylu pokračovat, *„...to jsem si z toho odnesla, že bych to takhle chtěla i se svým malým“*, říká R7.

Ačkoliv byly předchozí kategorie rozlišeny podle zaměření výchovného stylu, je zde nutné zmínit, že se dle našich respondentů nejedná o extrémy. Výchovné limity byly stanovovány v obou skupinách a respondenti své zkušenosti, i ty které nebyly vždy pozitivní, hodnotí jako užitečné nebo celkově dobré. R4 uvádí, že *„...celkově na svoje dětství vzpomínám moc rád“*. Také R5 v závěru tvrdí, že *„...myslím, že nás mamka celkově vychovala dobře, že jsme použitelný do toho života (smích). Vím, že nic není zadarmo, že pro vše musím taky něco udělat, a tak no...“*. V neposlední řadě je také nutné uvést, že mnozí z našich respondentů vidí ve svých rodičích pozitivní vzory a autority, což lze považovat za známku dobrých rodinných vztahů.

Kategorie 14: Nejlepší je limitovat v kontextu individuality dítěte.

Kódy:

- Je to hodně důležitý.
- Každý jsme originál.
- Podpora a rozvoj.
- Rozvoj zájmů.
- Něco dělat budou.
- Projekce rodiče.
- Spolurozhodovat a mít svůj názor.
- Musí mít své hranice.

Čtrnáctá kategorie rozpracovává vnímání významu individuality dítěte jeho rodiči a také způsoby, kterými se ji rodiče snaží rozvíjet. Naši respondenti jsou přesvědčeni, že je důležité vnímat dětskou individualitu, neboť jako říká R2: *myslim si, že každéj člověk je originál*“. Dále také R7 hovoří v kontextu individuality člověka: *„...věřím, že jsme tak byli stvořený, jako individuální bytosti, takže každéj jsme dobrý na něco, v něčem vynikáme a v něčem naopak pokulháváme. A pokud se dostatečně podpoří to, v čem jsme dobrý, tak si myslím, že ta společnost může pak skvěle fungovat, že si každéj uvědomíme, v čem jsme dobrý a v čem zas máme limity, takže si zas dokážeme umět nechat pomoci od jiných..., takže jako takovouhle tu individualitu podporovat, to, v čem je to dítě dobrý..., naopak ho nenutit do něčeho v čem mu prostě není jako dobře...“*.

V kontextu podpory a rozvoje hovoří i R1: *„je důležitý jí (individualitu) podporovat, jo, abychom rozvíjeli to, co to dítě má daný do vínku, tak samozřejmě pokud to najdeš a nějakým způsobem seto ukáže, tak je dobrý to podporovat, aby to rozvíjelo to dítě“*. Podle R3 jde také o rozvoj vlastností dítěte, jako podpora jeho sebevědomí či cílevědomosti, například v oblasti zájmů. *„Taky to pomáhá tomu, aby se naučil třeba dosáhnout cíle..., aby měl nějaký začátek a cíl a uměl si jít za tím, proto ho v tom podporovat..., aby prostě i dokázal u něčeho vydržet“*, popisuje R3. Rozvíjení individuality chápou rodiče nejčastěji v souvislosti se zájmy a koníčky dítěte. Rozvoj zájmů u svých dětí popisuje dále R5: *„každý to dítě je úplně jiný, má jiný zájmy a jdou mu jiný věci. Takže každého se spíš snažíme podporovat v tom, že rozvíjíme ty zájmy, které je baví, aby je to zajímalo a aby to chtěli dělat. Podle mě je zbytečný*

tlačit je do něčeho...“. Naši respondenti tedy podporují a rozvíjí zájmy svých dětí. Dále také říkají, že chtějí, aby jejich děti měly alespoň nějaký koníček, „...*aby něco dělali prostě. Něco dělat budou*“ uvádí R6. Podobně i R9 tvrdí, že „*prostě chci, aby pak měla nějakou mimoškolní aktivitu*“. Zároveň uvádí, že je důležité, aby rodič do svého dítěte neprojektoval svá vlastní přání, aby se dítě mohlo realizovat skutečně v tom, co ho baví. „...*Že bych po ní chtěla věci, který jsme nestihla já nebo mě k tomu rodiče nevedli, nebo na to nebyl čas a peníze a nevím co všechno..., abychom do ní moc neprojektovali to, co my jsme nezvládli no...*“, říká R9.

Rozvoj individuality vnímá dále R8 jako podporu možnosti spolurozhodování a projevení vlastního názoru dítěte: „*aby se nějaký způsobem mohl zapojit, třeba jako to chce v nějakých těch situacích no..., aby to taky vnímal, že nějakým způsobem do toho může zasáhnout nebo říct*“. Podobně uvažuje i R1: „*je i dobrý mu dávat najevo, že je dobře říkat svůj názor, je dobrý se projevit, ale že si musí uvědomit, že ne všichni s tím musí souhlasit, jako že je to potřeba rozvíjet, ale zároveň tomu dávat ty hranice*“. I další respondenti vnímají rozvoj individuality v kontextu dobrých limitů, konkrétně R3, R7 a R8. Například R7 tvrdí, že ačkoliv je žádoucí poskytovat dítěti svobodnou volbu a podporovat tak jeho individuální rozvoj, tak nesmí přerůst, jak popisuje R7, „*v takovej ten individualismus, aby si připadal, že je něco víc než všichni ostatní, tak to zas asi ne*“. Podobně na totéž nazírá R1: „*individualita je důležitá, ale nesmí přerůst samozřejmě v sobectví a sebestřednost toho dítěte*“. Z výpovědí našich respondentů tedy vyplývá, že i zde je významným úkolem rodiče stanovovat dítěti adekvátní, pevné, ale zároveň pružné limity.

Kategorie 15: Základní potřeby člověka potřebují své ohrazení.

Kódy:

- Nevnímají souvislost.
- Není potřeba hranic.
- Souvisí spolu.
- Každé dítě potřebuje hranice.
- Fungování ve společnosti.
- Potřeba bezpečí.
- Aby věděl, co přijde.
- Limitování v uspokojování potřeb.

V kategorii 15 se zabýváme rodičovským vnímáním souvislosti mezi hranicemi a lidskými potřebami, dále poté způsobem, se kterým spolu tyto pojmy souvisí. O tomto tématu mají naši respondenti nepříliš jednotné odpovědi. R4, R5 a R6 si například nejsou jistí vztahem limitů a lidských potřeb. Také R2 nevidí významnou souvislost: *„já o tom jakoby úplně bytostně přesvědčenej nejsem, že je to jako nutný, aby nějaký hranice byly...“*, dále uvádí, že hranice vnímá jako důležité spíše ve vztahu s fungováním společnosti. Naopak R1, R3, R7, R8 a R9 si myslí, že zde jistá souvislost je.

R8 také uvádí, že *„každý dítě potřebuje poznat nějaký hranice a limity..., jako tu míru, kolik toho a jak to dělat“*. Já si myslím, že to záleží hodně na osobnosti toho dítěte, jako jaký je, jak je třeba temperamentní nebo jak je jako rozjetý...“. Dále naši respondenti vnímají hranice jako potřebné z důvodu dobrého fungování ve společnosti a také s udržováním mezilidských vztahů. To svými slovy vyjadřuje R3: *„já si právě myslím, že to potřebuje mít, když to mít nebude, tak nebude dobře fungovat v té společnosti. Ovlivní to hrozně jeho život, takže pokud se ty hranice, slušný chování a tak, nenaučí v tom předškolním věku, nebo prostě to, co potřebuje, tak to vlastně v dospělosti už těžko najde, protože se to nenaučil. Anebo i v tý školce, když nebude hodný na ostatní a nebude se učit fungování v těch mezilidských vztazích, tak si s ním nikdo nebude chtít hrát... to se prostě musí naučit i do budoucna, komunikovat, jednat s ostatními, společně pracovat a tak... Nebo se třeba zas nebude umět prosadit, nechá si pak všechno líbit, takový to „kam si sedneš, tam tě najdem“... to taky není dobrý už no...“*.

Hranice či limity v životě člověka pak dle našich respondentů souvisí s potřebou bezpečí, to uvádí R1 a R7. R7 k tomuto dále uvádí, že je pro dítě důležité, aby vědělo, *„že má právo danej limit nebo hranici porušit, ale že prostě za to přijde nějaký důsledek..., aby prostě věděl, co přijde“*. Další souvislosti s lidskými potřebami si poté všimá R5: *„myslím, že třeba co se týká jídla, tak to může být limit, že třeba když má hlad, tak já mu to jídlo poskytnu, že mu pomůžu, aby už hlad neměl. Nebo když zas vymrzuje, že má v půl desátý hlad, tak zas naopak mu už nic nedám, protože by mu třeba bylo zle...“*. Také R9 se při představě Maslowovy hierarchie potřeb ujišťuje, že souvislost mezi hranicemi a lidskými potřebami vnímá: *„ted' si to uvědomuju... a shrnu to tak, že spolu souvisí už teda od základu...a jako pak výš,*

ta důvěra, pocit bezpečí a nějaký sebehodnocení, tak je to jasný. Ale vážně je to od těch úplně základních potřeb...“.

Kategorie 16: Snaha rodičů o adekvátní saturaci potřeb dětí.

Kategorie 16 se zabývá způsoby, jakými rodiče předškolních dětí naplňují základní vývojové potřeby, jak je chápe PBSP. Dílčí subkategorie zmiňují jednotlivé z potřeb. Potřebu limitů vnímáme jako rámující a ohraničující zbylé z potřeb tak, aby každá z nich byla saturována v adekvátní míře. Její naplňování prostupuje celou konativní dimenzí rodičovských postojů ve vztahu k limitování svých dětí, proto ji dále nepopisujeme. Způsoby naplňování ostatních vývojových potřeb charakterizujeme dle tří rovin jejich naplnění, tj. doslovná, symbolická a internalizovaná rovina.

Subkategorie 1: Místo dítěte doma i v srdci svých rodičů.

Kódy:

- Fyzické místo.
- Slovní a fyzické projevy lásky.
- Společně strávený čas.
- Dítě vnímá sounáležitost.

V kontextu doslovné roviny dávají naši respondenti najevo místo svým dětem vymezením a poskytováním konkrétního prostoru a objektů. Z výpovědí vyplývá, že jde nejčastěji o místo v pokojíčku, vlastní postel, hračky, stůl nebo židličku. Například R7 uvádí: *„je důležitý, aby měl, si myslím, místo u svého stolu, aby měl svou postel, s tím, co má rád, svoje hračky a tak... a věděl, že je to jeho“*. R6 dále uvádí, že *„vědí, že mají kde bydlet, že se mají vždycky kam vrátit, že jsou tu doma s námi a jsou tu v bezpečí“*.

Dalšími způsoby, kterými rodiče dávají dítěti najevo jeho sounáležitost k rodině, jsou slovní vyjádření a láskyplný fyzický kontakt. *„Já mu to dávám najevo třeba že ho obejmu, řeknu mu, že ho mám ráda, „ty seš můj šikovnej kluk“, že ho prostě pochválím a tak...“*, říká R3. Symbolickou rovinu potřeby místa podobně vyjadřuje i R1: *„no tak v podstatě mu to říkám..., potom samozřejmě svým chováním, že ho obejmu, dám mu pusku, prostě aby se to dítě cítilo bezpečně, aby vědělo, že k nám patří, takže projevem lásky, sounáležitosti k nám, a to je asi nejdůležitější si myslím“*. V této rovině vnímají naši respondenti saturaci dobrého místa také v souvislosti se společným trávením volného času. Jak říká R4: *„asi nejvíc tím stráveným časem“*.

nebo jsou i nějaký aktivity, hry, který děláme spolu...“. A také R2: *„je to spíš o čase, spíš prostě společný zážitky..., to místo jako není jen o tom, že jsem každý den doma..., když jsem jako doma a sedím tady na gauči, tak to tomu dítěti jako vůbec nic nedávám..., takže jako ten společný čas, to si myslím, že je, ať už o srdci, tak o tý jako příslušnosti k tý rodině asi to nejsilnější, co se jako může dít“.*

Způsoby, jakými rodiče saturují potřebu místa u svých dětí, hodnotí naši respondenti jako úspěšné. Z výpovědí vyplývá, že dítě vnímá sounáležitost ke svému domovu i rodině a uvědomuje si, že ho rodiče mají rádi. *„Já myslím, že si to uvědomuje..., že když mu jako věnuješ ten čas a věnuješ mu ho doma nebo nějakýma společnýma aktivitama, tak to dítě si začne uvědomovat, že je součástí něčeho a postupem času, když je pak starší, tak začne vnímat, že je to ta rodina...“*, popisuje R4.

Subkategorie 2: Sycení vhodnými podněty a zážitky.

Kódy:

- Tělesné podněty.
- Hračky pro rozvoj v rozumné míře.
- Plně poskytovaná láska a péče.
- Dostatek podnětů prožitkem.
- Umí poskytovat druhým.

Z výpovědí respondentů vyplývá, že potřebu sycení saturují v její doslovné rovině poskytováním stravy a tělesných podnětů, tedy fyzického kontaktu a péče o dítě, jako například R9: *třeba ten fyzickéj kontakt s dítětem, mazlení, hlazení a celková ta péče o něj...“.* Dalším často zmiňovaným způsobem je poskytování materiálních podnětů, a to hlavně hraček, které se snaží dopřávat s důrazem na jejich rozvojový a výchovný potenciál, jako popisuje R4: *„...aby ho to nějakým způsobem rozvíjelo..., jakože to dál využije nebo se díky tomu něco naučí“.* Rodiče rovněž chtějí, aby si dítě uvědomovalo, že hračky, či jiné materiální zdroje podnětů, mají svou hodnotu a že nejsou jen „jednou věcí z mnoha“. Slovy R8 můžeme říci, *„...aby chápal i tu zodpovědnost toho, že to není jen tak, ale že za tím něco je...“.*

O poskytování péče v symbolické rovině dále hovoří R7: *„...my se snažíme opravdu tu lásku, nebo tu péči, nebo to, že je pro nás jako důležitéj, mu opravdu dávat..., to si myslím, že je i hodně důležitý pro jeho duševní vývoj“.* Naši respondenti v této souvislosti popisují, že se snaží péči poskytovat plně, to znamená tak, aby dítě

neustrádalo, ale aby nebylo podněty ani zcela zahlceno, jako uvádí například R3: „jako snažíme se mu dávat nějaký nový věci a podněty nebo zážitky, ale zas aby to na něj nebylo moc.... No asi jako akorát, všeho má dostatek, ale není tím úplně zahlcena“. R1, R2, R3 a R4 poté popisují saturaci potřeby sycení také na příkladu trávení volného času. Konkrétně R1 se vyjadřuje takto: „snažíme se, aby měli co nejvíce nových podnětů, a to přímým zážitkem, takže aby si mohli vyzkoušet na vlastní kůži ty věci. Takže nejenom jim to říkat, ale prostě jakoby přivádět je do té reality s těma věcmi. U nás je to zase v drtivé většině případů ten volný čas...“.

V rovině zvnitřněné podoby této potřeby u dítěte hovoří poté R7 a uvádí, že adekvátně a plně saturovaná potřeba sycení vede k tomu, že „mnohem snáz se potom umí i rozdělit s ostatními nebo vnímat potřeby jiných, protože je tahle jeho potřeba naplňovaná..., myslím si, že se to ty děti nebo ty lidi naučej i dávat dál, když to sami dostávali“.

Subkategorie 3: Přiměřená podpora ze strany rodiče podněcuje aktivitu.

Kódy:

- Nedostatečná podpora brzdí aktivitu.
- Přílišná podpora ze strany rodičů.
- Rodič v zádech.
- Později už zvládá sám.

V rovině doslovné je potřeba podpory vyjádřena zejména fyzickou podporou, tj. například nošením a chováním malého dítěte nebo podpíráním při jeho prvních krůčcích. S přibývajícím věkem se proměňuje do symbolické roviny, ve které jde spíše o podporu sebevědomí a rozvoje vlastní aktivity a iniciativy. V tomto kontextu vypovídají i naši respondenti.

Naši respondenti vnímají podporu a její saturaci jako významnou. V případě jejího neadekvátního plnění, kdy by tato potřeba byla nedostatečně plněna, může u jedince brzdit aktivitu a jeho celkovou činnost. To svými slovy popisuje R4: „kdybych ho úplně nechal, tak věřím tomu, že docílím jen toho, že by ho to nebavilo a ani pak nezajímalo...“. Také přílišné plnění není pro jedince zcela optimální. Jak uvedli R1, R7, R8 a R9, se k této variantě se rodič častěji uchyluje, a to hlavně z důvodu spěchu, úspory času nebo z vlastního komfortu. Jako ideální poté naši respondenti hodnotí „střední cestu“, tedy možnost vlastní aktivity dítěte s adekvátní mírou podpory ze strany rodiče, což popisuje například R1: „ideál je nechat ho co nejvíce to udělat samotný,

aby se to naučilo to dítě. Ukázat mu, jak se to dělá a nechat ho, aby si to vyzkoušelo samo.“ Dospělý zde tedy vystupuje v roli tzv. rodiče v zádech. Také R2: hodnotí svůj vlastní přístup k podpoře dítěte: *„jo, já mu pomůžu samozřejmě, když to nezvládne, ale musí se to snažit aspoň zkusit..., není prostě ten smysl sednout si a čekat, až to někdo udělá za něj...“*.

„Takže to je takový jako „pod dozorem“, ale pak už jsou i situace, kdy už dozor vůbec nepotřebuje, kdy už to zvládá sám“, uvádí R3. V souvislosti s tímto tvrzením můžeme hovořit o rovině internalizace, kdy dítě již zvládá činnost samo, je aktivní a dokáže samo sebe podpořit. Zároveň také umí poskytnout podporu ostatním a v případě komplikací si nebojí o podporu říci. To vyjadřuje R4: *„už jako ví, že buď to sám zkusí anebo když to nejde nebo si neví rady, tak že může přijít a že mu někdo z nás pomůže nebo se o to aspoň pokusí, no“*.

Subkategorie 4: Bezpečné seznamování s nebezpečím.

Kódy:

- Rodič ochraňuje.
- Slovní vysvětlování.
- Příklady a smyslové pocítění.
- Prakticky ale bezpečně.
- Zvnitřnění.

Z výpovědí našich respondentů vyplývá, že se jako rodiče snaží své děti přiměřeně chránit, to znamená tak, aby dítě bylo samo aktivní a mělo možnost prozkoumávat okolní svět, ale aby se v něm cítilo bezpečně a vědělo, že ho v případě nutnosti rodič ochrání. Slovy R8 lze toto tvrzení vyjádřit následovně: *„snažím se ho nechávat, ale vždycky jsem jako poblíž, kdyby třeba padal nebo tak, ale když třeba něco dělá a mohlo by ho to ohrozit, tak ho hned od toho nevzmu, když to jde, aby to viděl a společně si to vysvětlíme“*.

Jako metodu v ochraně svého dítěte používají naši respondenti vysvětlování a slovní provázení velmi často. Podle R2 jde *„zas o nějakou diskuzi, popovídání si o těch věcech, vysvětlení, o co jde a proč to není dobrý dělat a jak to udělat jinak nebo bezpečnějc...“*. R4 zároveň tvrdí, že *„je to vždycky třeba ještě několikrát připomínat..., ale příliš zákazů taky škodí, to zas může mít opačný efekt, že to třeba z trucu bude chtít zkusit, takže prostě spíš jako vysvětlovat a opakovat“*. Dále R3, R4,

R5, R6, R7 a R8 vnímají velkou efektivitu praktického příkladu nebo vlastního smyslového počítu, „...pokud to jde bezpečně provést i s tou praktickou ukázkou, tak to je samozřejmě nejlepší“, uvádí R6. R4 například popisuje příklad, když své dítě seznamuje s nebezpečím rozpáleného motoru: „tak mu třeba vezmu tu ruku nad motor, kterej je fakt teplej a říkám: „cítíš, jak je to horký? A vidíš tu přeškrtnutou ručičku, jak je tam nakreslená? To znamená, že se tam nesmí sahat, protože by sis tu ruku o to hodně spálil“,...takže spíš takhle prakticky, ale vlastně z té bezpečné vzdálenosti mu ukážu, že tam by to nebezpečí mohlo bejt a že si na to musí dát pozor...“.

Tyto způsoby jsou rodiči hodnoceny jako efektivní. Dále popisují, že po klidném vysvětlování a případné praktické zkušenosti, dítě o nebezpečí ví a samo ho umí rozpoznat a vyvarovat se jej. Dochází tedy k určitému zvnitřnění. To popisuje například R3: „...protože tím neustálým opakování třeba pak i jde a už to řekne i sám, že to třeba nechce dělat, že je to nebezpečný, tak pak vidím, že si to zapamatoval...“. Naši respondenti také popisují, že jejich děti nemají problém obrátit se pod ochranu svých rodičů, pokud se cítí v nebezpečí a zároveň se obrací k oběma rodičům, tedy k matce i otce, zcela stejně.

5.5 Diskuze výsledků

Ad DVO1: Co si rodiče představují pod tématy výchova, autorita, limity ve výchově?

Porozuměním tématům, které zpracovává první dílčí výzkumná otázka, získáváme kognitivní dimenzi postojů našich respondentů. Výchovou rozumí rodiče předškolních dětí celoživotní proces určitého vedení a utváření, učení a předávání vlastních zkušeností dítěti, aby v budoucnu i ono samo efektivně převzalo svou výchovnou úlohu. Zároveň i rodič se v průběhu tohoto procesu neustále učí a nabývá nových zkušeností a dovedností. Představa našich respondentů se dále pojí ke stanovování povinností běžného fungování a také k rozvoji vlastní autonomie dítěte, kdy by výchova měla podněcovat aktivitu a budovat odpovědné chování jak ve vztahu k sobě, druhým lidem, tak i společnost jako celku. S budováním odpovědnosti dále souvisí i formování žádoucího chování a stanovování výchovných limitů tak, aby si jedinec uvědomoval jejich přítomnost a význam, a aby mu efektivně pomáhaly v celém jeho životě.

Téma autority s výchovou velmi úzce souvisí, neboť je nezbytnou součástí a prvkem ve výchově dětí. Naši respondenti si jako autoritu představují člověka, osobnost, která je přirozená a během svého výchovného počínání vzbuzuje respekt, naopak vynucování autority vidí respondenti jako méně efektivní a vzbuzující strach. Tento člověk je jistým způsobem dítěti nadřazený, nikoliv ale z pozice moci, funguje zde spíš jako pozitivní vzor chování, vlastností a hodnot, který dítě přirozeně učí a vede, tedy vychovává. Autorita také poskytuje jasné a srozumitelné hranice, které dítěti poskytují bezpečný prostor v jeho rozvoji. Setkání s ranými autoritami dále napomáhá formování postojů jedince k autoritám, proto je i úkolem rodičů, jakožto primárních vychovatelů a autorit se v této oblasti rozvíjet a získávat nové zkušenosti.

Představa rodičů o limitech a jejich uplatňování ve výchově je pro nás velmi významná. Nejčastěji je naše respondenti chápou jako určité mantinely, díky nimž lze korigovat chování dítěte a také zajišťovat běžný chod rodinného soužití, zároveň mantinely pomáhají dítěti orientovat se v dalších prostředích, se kterými se později setkává. Jinými slovy lze také říci, že hranice ve výchově nastavují určitý fungující řád a vytváří tak jasný a bezpečný prostor. Zároveň je nutné zmínit, že výchovným limitům může každý člověk rozumět jinak a také je každý jinak zažívat. I proto je důležité, aby se děti již od raného věku s limity setkávali a uměly se později přizpůsobit jiným normám a pravidlům, se kterými se v životě setkají.

Vzhledem k zaměření práce na uplatňování limitů u dětí předškolního věku jsme se rovněž zabývali porozuměním tématu předškolního období a jeho roli v životě dítěte. Toto období je našimi respondenty popisováno jako jedno z nejvýznamnějších období, a to z důvodu, že se v období od 3 do 6 let podstatným způsobem formuje lidská psychika a jedinec se rozvíjí ve všech vývojových oblastech. Právě z hlediska učení, utváření norem chování, rozvoje vlastní autonomie i vystupování z primárního prostředí rodiny a navazování a budování vztahů mimo ni, je stanovování limitů v předškolním období nepochybně zásadní.

Ad DVO2: Jaký mají rodiče vztah k výchově předškolních dětí, respektive k uplatňování limitů ve výchově?

V souladu s emocionální dimenzí rodičovských postojů hodnotí respondenti svůj vztah k limitům ve výchově. Z rozhovorů vyplývá, že výchovné limity považují za nezbytnou

a zcela přirozenou součást výchovy dětí, která přispívá k celkovému optimálnímu rozvoji jedince. Absence limitů může mít poté za následek chaotické vnímání světa a rovněž nepřispívá k navazování kvalitních mezilidských vztahů. V souvislosti uplatňování limitů ve výchově hovoříme také o důsledcích vyplývajících z překročení výchovné hranice. Ty by při dobrém stanovení limitu měly být jasné a úměrné, což opět posiluje pocit jistoty a bezpečí a celkového uspořádaného světa.

Výchovné hranice musí být pevné, ale nikoliv rigidní. Jejich proměny jsou žádoucí, zejména s ohledem na věk a vývojovou etapu dítěte, aktuální situaci a také individuální vlastnosti a osobnost dítěte. Stejně tak i rodič, který limity uplatňuje, by měl neustále přemýšlet a vyhodnocovat, zda je takový limit vhodný a adekvátní.

Emočním prožíváním v situacích stanovování limitů se zabýváme ve třech rovinách. První rovinou jsou emoce pociťované rodiči, když své děti limitují, a případně když jejich děti stanovené limity nerespektují. Své emoce respondenti popisují převážně jako nepříjemné, ačkoliv se limitování snaží pojímat jako nezbytnou součást výchovy. Prožívané pocity rovněž souvisí s aktuální náladou, situací a také typem překračované hranice. V mnoha případech takovéto situace kladou na rodiče nároky důslednosti, klidu a trpělivosti, což dále přiznávají, že jim v některých chvílích činí problémy. Druhá rovina se věnuje prožívání emocí limitovaných dětí z pohledu jejich rodičů. Respondenti potvrzují, že i v tomto případě hraje roli aktuální situace, rozpoložení a celková osobnost dítěte. Z výpovědí vyplývá, že ani pro děti není limitování příjemnou situací, mohou pociťovat například zlost, vztek nebo zmatek z důvodu neznámé situace. V případě adekvátně a důsledně nastavených limitů umí děti o hranicích, a z jejich překročení vyplývajících důsledků, přemýšlet, uvědomovat si je a do budoucna se podle nich řídit. Poslední rovina se zabývá způsoby, jakými rodiče emoční prožitky řeší a jaké mechanismy pomáhají jim a jejich dětem. Naši respondenti zpravidla zpětně analyzují své chování a jednání, nejčastěji o svých pocitech mluví s partnerem či blízkými přáteli. Z rozhovorů vyplývá, že prostřednictvím sdílení ventilují své pocity a získávají zpětnou vazbu, což pomáhá přemýšlet o nastalých výchovných situacích. Tyto prožitky jsou dále často sdíleny přímo s dětmi, kdy jde opět o vzájemné pochopení emocí a zejména usmíření a vysvětlení situace, které, jak respondenti popisují, se jeví jako efektivní v budování pozitivních vzájemných vztahů.

Respondenti dále vnímají místo odměn a trestů (či důsledků) v rodičovské výchově. Odměny i tresty by měly být spravedlivé a úměrné situaci, věku i osobnosti dítěte. Odměňování dále rodiče chápou jako určitou věc nad rámec běžného fungování a běžných povinností v režimu domácnosti. Odměňování je zároveň potřeba, protože pomáhá motivovat a také posilovat žádoucí chování a vlastnosti. Z uplatňovaných forem odměn pak rodiče nejčastěji zmiňují pochvaly, uznání a také společné zážitky a čas strávený s rodinou. Co se týče materiálních odměn, například hraček, nemělo by se jimi dle rodičů příliš plýtvat a také by měly být dítětem „vytoužené“, aby bylo dítě později schopné vnímat hodnotu této odměny. V případě trestání respondenti uvádí, že sám o sobě je trest neefektivní a nemá výchovný potenciál do budoucna. Aby této efektivitě bylo dosaženo, mělo by se spíše jednat o důsledek, který vyplývá z konkrétního překročení limitu, měl by být tedy smysluplný, časově ohraničený, pokud možno mírného rozsahu a zároveň by se mělo dbát na jeho dodržení. I v případě trestání je žádoucí, aby dítě bylo nadále pozitivně a láskyplně přijímáno. Nejčastější formou trestu, kterou naši respondenti využívají, je udělování povinností v domácnosti nad rámec běžného fungování nebo také odkázání na „uklidňovací“ místo, kde je dítě samo ale zároveň v bezpečí, a kde má možnost své emoce bezpečně projevit.

Ad DVO3: Jak rodiče v rámci výchovy limitují předškolní děti v kontextu saturace základních vývojových potřeb?

Pro pochopení celkových postojů rodičů ve vztahu k výchovným limitům je zapotřebí také jejich konativní dimenze, tedy jak tyto rodiče limity uplatňují. Z výpovědí participantů vyplývá, že využívají rozličné množství způsobů limitování a nastavování pravidel. Mezi nejčastější poté patří stanovování adekvátních povinností v domácnosti, kterými se dítě, jakožto právoplatný člen rodiny, podílí na jejím chodu. Dalším způsobem, který rodiče užívají je určitý režim dne, jde o sled pravidelných činností v průběhu dne a také jasná pravidla žádoucích návyků, aby dítě mělo možnost tuto pravidelnost vnímat a přivyknout si tak na tento řád, který mu poskytuje dobré hranice. Významnou roli zde hraje také opakování a postupné upevňování návyků a hranic v oblasti mezilidských vztahů, dítě se jejich pomocí učí správně komunikovat a také navazovat a udržovat další vztahy mimo jeho primární prostředí. Důležitým prostředkem ve stanovování limitů je podle našich respondentů rovněž diskuze a vysvětlování stanovených hranic, kdy by neměly být uplatňovány

pouze z mocenské pozice rodiče, ale měly by být smysluplně a adekvátně k věku a kognitivním schopnostem dítěte zdůvodněny, a co je nezbytné, tak i důsledně dodrženy. Dítě by si rovněž mělo být vědomo důsledků v případě jejich překročení. Naši respondenti v tomto kontextu hovoří o oboustranné odpovědnosti.

Z rozhovorů dále vyplývá, že jako efektivní se jeví diskuze a spolupráce rodičů a dětí na tvorbě pravidel. Dítě může projevit svůj názor, spolurozhodovat o náplni volného času nebo se společně s rodiči podílet na rozdělování domácích povinností. Tyto postupy hodnotí rodiče velmi pozitivně, jelikož má díky nim dítě pocit jisté důležitosti při rozhodování, a navíc je podporována jeho odpovědnost a vlastní samostatnost. Dotazování rodiče rovněž uvádějí svou zkušenost s přirozeným zájmem o pravidla a hranice ze strany jejich dětí. Lze tedy říci, že děti mají v sobě potřebu limitů a usilují se spolu s rodiči o její saturaci.

Výchovnými limity se zabýváme rovněž v rovině odlišností v jejich stanovování mezi rodičovskými páry. Naši respondenti potvrzují, že určité odlišnosti v limitování u svých protějšků pozorují. Prvními z těchto odlišností jsou modely rodičovského fungování, v nichž se rodičovské páry řadí do dvou různých skupin. V první skupině jsou páry, v jejichž rodině funguje žena jako řídící člen vytyčující hranice, zatímco muž je více klidnější a flexibilnější. Modelem druhé skupiny je přísný muž a mírná pečující žena. I když rodiče vnímají své odlišné nastavení, snaží se s partnerem doplňovat a korigovat své chování tak, aby to bylo ku prospěchu všem. Jako významné odlišnosti ve výchovném počínání rodiče spatřují zejména důslednost ve stanovování hranic a také řešení neshod či výchovného nesouladu před partnerem. V těchto bodech by měli být oba rodiče co nejvíce jednotní a případné výtky k výchovnému počínání partnera řešit konstruktivní kritikou a zpětnou vazbou pouze mezi sebou navzájem.

Výchovu a výchovné styly, které si zažili naši respondenti ve svých orientačních rodinách, jsme rozdělili do skupiny dle jejich charakteristik. V první řadě se jedná o přísnou výchovu, ve které byly hranice nastaveny poněkud úzce, byl zde kladen důraz na plnění povinností a poslušnost ve vztahu k rodičům. Druhým typem výchovy byla volnější výchova, která ale nebyla zcela benevolentní, to znamená, že i zde byly nastaveny určité hranice. V tomto typu výchovy byl, dle vyjádření respondentů, větší prostor pro diskuzi, poskytování svobody a důvěry, a vzájemný respekt rodiče a dítěte. Z výpovědí dále vyplývá, že ačkoliv respondenti pocítují velký vliv své výchovy

a uvědomují si určitý přenos výchovného stylu nebo jeho prvků i do svého vlastního výchovného počínání, snaží se v této oblasti na sobě pracovat a spolu se svými partnery své počínání korigovat. U respondentů, kteří hodnotí svou výchovu pozitivně se naopak setkávám s tím, že chtějí v podobném duchu sami výchovně pokračovat. Navzdory odlišnostem výše zmíněných typů výchovného působení v orientačních rodinách, se participantů shodují, že na své dětství vzpomínají v dobrém, a i přes některé nepříjemné vzpomínky hodnotí svou výchovu jako úspěšnou, jelikož jim poskytla vychování, zkušenosti a zejména kontakt s hranicemi.

Ve výchově vlastních dětí považují dále naši respondenti za důležité vnímání individuality dítěte, které může přispět k rozvoji sebevědomí a pozitivních vlastností. Rozvoj individuality poté nejčastěji chápou v souvislosti se zájmy a koníčky, které dítě baví, a které se rodiče snaží náležitě podporovat. Stejně tak podporují i spolurozhodování a projevování vlastního názoru dítěte. Limity ovšem hrají svou roli i v tomto případě. Z rozhovorů vyplývá, že stejně jako je žádoucí podpora a rozvoj dětské individuality, stejně tak nezbytné je její adekvátní ohraničení, aby rozvoj nepřerostl v sobeckost a egocentrismus, ale byl prospěšný jak dítěti, tak i jeho okolí.

V souvislosti s tématem základních lidských potřeb jsme se participantů dotazovali, jakým způsobem spolu tyto potřeby a hranice souvisí a jak tyto souvislosti charakterizují. Souvislost lidských potřeb a hranic v životě člověka je pro naše respondenty nejistě vnímaná. Někteří rodiče nevnímají potřebu hranic pro jednotlivce, ale vnímají ji spíše jako potřebu ve vztahu k dobrému soužití ve společnosti. Další z rodičů se k tomuto výroku rovněž přiklání, ale potřebu hranic vnímají jako významnou i pro jednotlivce, například hraje roli v navazování mezilidských vztahů, poskytuje jistotu a bezpečí a řád.

K tématu základních potřeb se rodiče dále vyjadřují v kontextu naplňování základních vývojových potřeb u svých dětí. Základní vývojové potřeby jsou pojímány dle konceptu PBSP a jsou jimi potřeba místa, sycení, podpory, bezpečí a limitů. Způsoby, kterými rodiče poskytují svým dětem dobré místo, jsou například poskytování fyzického prostoru jako jsou vlastní místo u stolu, vlastní postel či hračky. Dále jsou to slovní vyjádření a láskyplný kontakt, kterým rodiče dávají dítěti najevo místo ve svém srdci a sounáležitost k rodině, tu podporují rovněž společně stráveným časem a zážitky. Všechny tyto způsoby umožňují dítěti vnímat jeho dobré místo ve svém těle, v srdci

rodičů i v rodinném systému. Potřebu sycení rodiče nejčastěji saturují poskytováním stravy a tělesných podnětů. Mezi další patří také podněty materiální, jako například hračky, i ty nemateriální, jako například čas strávený společně, péče a láska. Z rozhovorů vyplývá, že v případě dostatečného plnění potřeby sycení, se umí dítě posléze sytit samo a dělit se o své podněty s druhými lidmi. Další z potřeb, potřebu podpory, také vnímají naši respondenti jako důležitou, jelikož právě podporou dochází k rozvoji sebevědomí a vlastní iniciativy. Rodiče se tedy snaží své děti do jisté míry v jejich činnostech podporovat, ale zároveň nechávají dostatečný prostor pro jejich vlastní aktivitu. Se zvnitřněním poté dochází k tomu, že se dítě samo umí podpořit a nebojí se požádat o podporu a pomoc druhým v případě chyby či nejistoty. Saturaci potřeby bezpečí zajišťují naši respondenti zejména pomocí vysvětlování a slovního provázení, kdy se snaží vysvětlovat, jakým způsobem a proč je situace nebezpečná, případně jak by se mělo dítě zachovat jinak, či se zcela nebezpečí vyhnout. Pokud je to možné, volí také cestu praktického příkladu tak, aby si je dítě mohlo zakusit či smyslově pocítit, například přiblížením ruky k horkému předmětu, aby dítě cítilo teplo, a souběžným slovním doprovázením. Tyto způsoby hodnotí rodiče jako velmi efektivní. Dítě se tímto způsobem učí, co je bezpečné a co je nebezpečné a zároveň se umí obrátit ke svým rodičům v případě, že se cítí být v nebezpečí.

Potřebu limitů zde blíže nespecifikujeme, neboť byla spolu s uplatňováním limitů zahrnutá do předchozích oblastí výzkumného šetření. Je ale nutné říci, že je potřebou rámuje všechny ostatní vývojové potřeby. Ohraničení místa poskytuje jasný a přehledný prostor, kam jedinec patří. Potřeba sycení vyžaduje svůj limit z důvodu poskytnutí rozumné míry podnětů, tedy ani ne málo, ale ani příliš mnoho. Přiměřená podpora s dobrými hranicemi umožňuje samostatnost a aktivitu dítěte. A také potřeba bezpečí má být adekvátně ohraničena, aby dítě mohlo zkoumat a rozvíjet se, ale zároveň zakusilo nebezpečí bezpečnou formou, tedy za provázení rodiče a vnímalo svět jako bezpečný a dobrý.

V kontextu saturace základních vývojových potřeb zde v diskuzi výsledků uvádíme také další doplňující otázky výzkumného šetření. Během realizace výzkumu jsme se našich respondentů dotazovali, jakým způsobem naplňují potřeby svých dětí a jak hodnotí míru této saturace v rámci jednotlivých potřeb dle konceptu PBSP. Tyto odpovědi byly zaznamenány do přiložené tabulky.

Tabulka č. 1: Míra naplňování základních vývojových potřeb dětí – rodičovské hodnocení

Hodnocení míry naplňování základních vývojových potřeb						
	Až příliš	Plně	Většinou	Občas	Málokdy	Nikdy
Potřeba místa	1	8	0	0	0	0
Potřeba bezpečí	0	8	1	0	0	0
Potřeba syčení	1	5	3	0	0	0
Potřeba podpory	0	9	0	0	0	0
Potřeba limitů	1	4	2	2	0	0

Na škále uvedené v Tabulce č. 1 vyhodnocovali rodiče míru saturování potřeb svých dětí u každé z těchto potřeb. Z tabulky je patrné, že nejčastěji své uspokojování hodnotili jako plné, tzn. tak akorát, tedy tak, aby bylo dítě spokojené a nedocházelo k nedostatku (málokdy a nikdy) či přebytku (až příliš). Pro naši potřebu je významné hodnocení potřeby limitů, v níž se rodiče v hodnocení sebe samých nejčastěji rozcházel. Poskytování plných limitů vyjádřili čtyři respondenti, jeden z respondentů své limitování hodnotí jako přílišné, tedy jde o nastavení příliš úzkých hranic. Další čtyři respondenti, kteří zvolili možnost většinou a občas hodnotí, že v adekvátním limitování, a tedy optimální saturaci potřeby limitů, mají jisté rezervy a chtěli by se v této oblasti zlepšit, zejména pak v kontextu s důsledným stanovováním výchovných limitů. Důvodem těchto rozdílností v hodnocení míry naplňování potřeby limitů může být například vlastní výchova a dětské zkušenosti respondentů s limity ve výchově, které jsem popisovali výše. Neadekvátněji se dále naši respondenti hodnotí v oblasti potřeby podpory, u které vyjádřili, že ji plně saturují.

Co se týče další doplňující otázky, která se vztahuje k naplňování vlastních potřeb rodičů, vyplývá z realizovaných rozhovorů, že je mnohdy pro rodiče předškolních dětí obtížné, vyhradit si čas pro sebe a svého partnera, a saturovat také své vlastní potřeby. Zejména, jsou-li děti menší, vyžadují více péče a pozornosti a rodič tedy upřednostňuje potřeby dítěte před svými. I přesto se námi dotazovaní rodiče snaží nacházet si čas sami na sebe a na své zájmy, jako například sport, vzdělávání, rybaření, setkávání s přáteli apod. Dále se rovněž snaží uspokojovat i partnerské potřeby a nacházet a trávit čas

společně s partnerem. Podle výpovědí našich respondentů je významná nejen péče o potřeby svých potomků, ale i o potřeby vlastní, jelikož pouze člověk, který má satureovány vlastní potřeby a netrpí jejich deficitem, může optimálně naplňovat potřeby druhých. Zároveň tím rodič své dítě učí, že je v pořádku a žádoucí pečovat o své potřeby, a i když není na malou chvíli přítomen, i tak má své děti rád.

Poslední doplňující otázka v rámci DVO3 se týká toho, co by chtěli rodiče svým dětem v rámci dobrých limitů předat do budoucího života. Z rozhovorů s rodiči vyplývá, že by pro své potomky chtěli, aby je i v budoucnu viděli jako dobré vzory, aby byli slušní a laskaví a uměli pomáhat druhým lidem, ale zároveň dbali i na své vlastní potřeby. Aby byli zvědaví a uměli dotáhnout věci do konce. Také aby si uměli poradit i s nepříznivými situacemi, které je mohou posunout dál v životě a aby uměli být samostatní a zodpovědní za své činy. A v neposlední řadě, aby uměli být šťastní v životě, být spokojení sami se sebou a s tím, jakým směrem kráčí, aby byli uctiví k sobě i druhým a budovali si sebelásku s dobrými hranicemi.

Ad HVO: Jaký mají rodiče postoj k uplatňování limitů v rámci výchovy dětí?

Rodičovské postoje ve vztahu k uplatňování limitů v rámci výchovy dětí byly rozpracovány z hlediska jejich jednotlivých dimenzí, tj. kognitivní, emocionální a konativní. Z výsledků realizovaného výzkumného šetření můžeme říci, že rodiče předškolních dětí mají obecnou představu o tématu hranic ve výchově dětí. Těmto hranicím rozumí zejména jako přirozené součásti výchovy, ve které by měl rodič, jakožto výchovná autorita, stanovovat adekvátní hranice a poskytovat tak jasný řád a pravidla chování. Hranicemi dále rozumí součást výchovy předškolního dítěte, neboť je toto období zcela zásadní z hlediska motorického, kognitivního, sociálního i emocionálního vývoje dítěte.

Rodiče dále hodnotí limity stanovované ve výchově jako nezbytné a celkově přispívající k optimálnímu rozvoji dítěte. Limity v životě dítěte by měly být láskyplné, pevné, ale zároveň i flexibilní a s věkem a schopnostmi proměnlivé, rovněž by měly brát ohled na osobnost a individualitu každého dítěte. Limitování dětí nepocítují jejich rodiče příliš příjemně. Tyto situace kladou také nárok na důslednost rodičů, což se pro rodiče mnohdy jeví jako problematické. Rovněž záleží na jejich osobnosti, aktuální situaci a rozpoložení. Podobně je tomu tak i u dětí, které limitování mohou pocítovat také negativně. V případě adekvátního a důsledného poskytování hranic mají děti tendenci

limity spíše respektovat a přemýšlet nad nimi, nežli se je snažit narušovat. Své emoční prožitky rodiče dále analyzují a sdílejí, a to zejména pak se svými partnery či přáteli, od kterých získávají uklidnění a zpětnou vazbu. Co se týče vztahu k odměňování a trestání, obojí má dle rodičů své místo ve výchově. Je ale nezbytné, aby se těmito výchovnými prostředky neplýtvalo a zejména u trestů je žádoucí, aby si dítě bylo vědomo důsledků z překročení limitu a aby se tento důsledek vztahoval ke konkrétnímu provinění.

Samotná realizace limitů obsahuje rozličné způsoby, které rodiče ve své výchově uplatňují. Jde zejména o stanovování povinností, denního režimu či upevňování žádoucích návyků a způsobů chování. Důraz je kladen na společnou diskuzi a participaci dětí v tvorbě pravidel, kterou rodiče hodnotí jako efektivní a podporující odpovědnost dítěte. Rodiče se snaží rozvíjet také individualitu dítěte, zejména pak pomocí zájmů a celkové podpory. Stanovování limitů ovlivňuje dále soudržnost rodičovského páru, který by měl vystupovat jednotně a případné nejasnosti neřešit před dítětem. Způsob limitování může ovlivňovat výchova v orientační rodině jedince, která podstatným způsobem formuje jeho postoj k hranicím ve výchově. Důležitým cílem je zde uvědomění si negativních aspektů vlastní výchovy a snažit se dále v této oblasti rozvíjet. Potřebu hranic vnímají rodiče jako důležitou jak pro samotného jedince, tak i pro jeho okolí a potažmo celou společnost. V rámci potřeby limitů se také snaží o adekvátní saturaci potřeby místa, podpory, sycení a bezpečí. V hodnocení míry saturace těchto potřeb jsou kritičtí a přiznávají některé své nedostatky, se kterými se ale i nadále snaží pracovat a korigovat je. I samotní rodiče si uvědomují důležitost vlastních potřeb, neboť pouze dobře uspokojený rodič může adekvátně saturovat potřeby svých potomků. Cílem našich respondentů ve vztahu k dobrým limitům a jejich dětem je, aby děti žily šťastný život v rámci dobrých hranic.

Závěr

Tématem této diplomové práce byl fenomén limitů ve výchově dětí. Výchovné limity a jejich stanovování jsou často diskutovanými tématy. Důvodem vysoké aktuálnosti tématu může být fakt, že v dřívějších dobách byl uplatňován spíše autoritářský styl, který staví na mocenském postavení rodičovské autority, stanovuje velmi úzké hranice a příliš nerespektuje dětskou osobnost a individualitu. Když dospěla takto vychovávaná generace a tito lidé se sami stali rodiči, nechtěli opakovat takzvané chyby vlastních rodičů a mnohdy se odchýlili k druhému pólu čili k výchově bez přísných zákazů a trestů. V současné době se ukazuje, že ani tato cesta není zcela ideální, neboť i s důrazem na rostoucí individualismus člověka, a čím dál častější agresivní chování i u velmi malých dětí, lze poznat, že zcela bezhraniční výchova není řešením. Toto téma je velmi často diskutováno mnohými odborníky, ať už učiteli, dětskými psychology, či jinými pedagogickými a sociálními pracovníky, kteří spolupracují s dítětem nebo celým rodinným systémem. Ukazuje se, že hranice jsou ve výchově potřebné. Pro rodiče je jejich stanovování nelehkým úkolem, neboť by neměly být příliš úzké, ani široké, měly by být zkrátka adekvátní ve vztahu k věku, vývoji, schopnostem i osobnosti dítěte.

V diplomové práci jsme se zabývali rodičovským uplatňováním limitů ve výchově předškolních dětí, jelikož je právě předškolní období zcela zásadní z hlediska dětského vývoje. Cílem diplomové práce bylo s oporou o odbornou literaturu popsat a analyzovat téma limitů v kontextu výchovy v současných rodinách. Využili jsme konceptu základních vývojových potřeb dle Pessa a Boyden-Pessa, zejména pak potřeby limitů. Postoje byly v teoretické rovině vymezeny v trojdimenzionálním pojetí. V rámci výzkumného šetření bylo cílem zjistit postoje rodičů k uplatňování limitů v rámci výchovy dětí.

Jako výzkumný předpoklad jsme stanovili, že se naši respondenti v rámci výchovy svých dětí setkávají s limity a jejich stanovováním ve výchově. Na základě výzkumného šetření můžeme říci, že rodiče mají zkušenost s limity a se stanovováním limitů ve výchově svých dětí. Tento předpoklad byl tedy potvrzen. Dalším předpokladem bylo, že respondenti nevnímají limitování svých dětí jako jednu ze základních vývojových potřeb, nýbrž spíše jako záležitost nezbytnou k udržení vlastní autority, případně

jako formu trestání. V tomto případě zůstal předpoklad nepotvrzen. Z výpovědí respondentů vyplývá, že zcela nevnímají význam limitů jako jedné z lidských potřeb, ale zároveň je vnímají jako nezbytnou a přirozenou součást výchovy, kterou ve své výchově užívají spíše k formování žádoucího chování a vlastností, a také k jasnému vymezení prostoru a pravidel, na jejichž základě nabývá dítě pocitu jistého a bezpečného okolního světa.

Jsme si také vědomi limitů, které kvalitativní typ výzkumné strategie ve své obecnosti přináší. Radíme mezi ně nízký počet respondentů, kvůli čemuž není možno celkové výsledky zobecnit ve vztahu k celé populaci. Dalším z limitů může být objektivita vnímání rodičovské role ve vztahu k výchovným limitům, neboť rodič například nemusí chtít přiznat výchovné působení, které svými očima hodnotí jako neadekvátní. Věříme však, že ačkoliv je v mnohém tato problematika tématem osobním, tak nám byly poskytnuty co nejvíce přímé výpovědi rodičů předškolních dětí. V rámci realizace výzkumného šetření bylo dílčím cílem vyhodnotit případné odlišnosti ve výpovědích otců a matek. Vzhledem k poměrně nízkému počtu participantů a podobným typům odpovědí, není možné tyto odlišnosti vyhodnotit. Obsáhlejší kvantitativní šetření, které by bylo zaměřené na tyto genderové odlišnosti, by je mohlo pomoci potvrdit nebo vyvrátit, a také by pomohlo rozkrýt problematiku stanovování výchovných limitů do větší hloubky.

Navzdory uvedeným limitům si tróufáme tvrdit, že byl cíl diplomové práce naplněn. Teoretické informace byly značným přínosem a náhledem do celkové problematiky výchovy v současné rodině, dále také limitů, jejich významem ve výchově a problematikou jejich stanovování a v neposlední řadě také vzhledu do problematiky základních potřeb, včetně základních vývojových potřeb dle Pessa a Boyden-Pessa. Výzkumné šetření dále přineslo reálné zkušenosti rodičů. Všechny tyto získané informace mohou posloužit studentům sociálně-pedagogických oborů, sociálním nebo pedagogickým pracovníkům, i jiným odborníkům, kteří se o fenomén limitů ve výchově dětí zajímají. Dozajista budou přínosem také samotným rodičům, neboť nabídnou základní vñled do problematiky stanovování limitů a jejich významu ve výchově dětí v kontextu základních vývojových potřeb jedince.

Seznam odborné literatury a pramenů

- CLOUD, Henry, TOWNSEND, John Sims. *Hranice: hranice a děti: proč ve vztahu k dětem budovat hranice?*. Druhé vydání. Přeložil Alena ŠVECOVÁ. Praha: Návrat domů, [2016]. Hranice. ISBN 978-80-7255-352-5.
- DUDLEY, James R. *Research methods for social work: becoming consumers and producers of research*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon, c2005. ISBN 0-205-36529-9.
- GILLERNOVÁ, Ilona. Možnosti a efekty podpory emocionálního a sociálního vývoje dětí předškolního věku. In: *Sociální procesy a osobnost*. [online]. Brno: Tribun EU, 2011, s. 84-90. ISBN 978-80-263-0029-8. [cit. 2019-02-14]. Dostupné z: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&sid=85ffe20e-88ba-450e-b59b-544e096cc0c5%40sdc-v-sessmgr05>
- HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-909-5.
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0.
- HERMAN, Marek. *Najděte si svého maršmana: ...co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli...* Třetí vydání. Olomouc: Apak, 2014. ISBN 978-80-260-6070-3.
- HEWSTONE, Miles, STROEBE Wolfgang, ed. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.
- HORT, Vladimír et al. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-472-9.
- JANSKÝ, Pavel. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-534-9.
- JEDLIČKA, Richard. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0.
- KOL, Suat. The Effects of the Parenting Styles on Social Skills of Children Aged 5-6. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences* [online]. 2016, 4(2), 49-58

- [cit. 2019-02-27]. ISSN EISSN-2289-3024. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?q=parenting+preschool+children&ft=on&id=EJ1096005>
- KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005. ISBN 80-901873-6-6.
 - KOUCKÁ, Pavla. Výchova: svoboda musí mít hranice. *Rodina.cz: Každodeník o dětech a rodičích* [online]. Rodina online, 2010 [cit. 2019-04-09]. Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek7946.htm>. Časopis Děti a my.
 - KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
 - KRAUS, Blahoslav et al. *Životní styl současné české rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-544-8.
 - KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
 - KUMAR, Ranjit. *Research methodology: a step-by-step guide for beginners*. 3rd ed. London: SAGE, 2011. ISBN 978-1-84920-301-2.
 - LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
 - LARZELERE, Robert. E., Combining love and limits in authoritative parenting: A conditional sequence model of disciplinary responses. In J. C. Westman (Ed.), *Parenthood in America*. Madison, 1998, WI: University of Wisconsin Press. Dostupné z: <http://parenthood.library.wisc.edu/Larzelere/Larzelere.html>
 - LAŠEK, Jan. *Čtyři pohledy na rodinu*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-531-8.
 - LAŠEK, Jan. *Sociální psychologie II*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-116-7.
 - LIPINSKÁ, Kateřina. Pojd' mi trochu pomoci!. *Rodina.cz: Každodeník o dětech a rodičích* [online]. Rodina online, 2008 [cit. 2019-04-09]. Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek6571.htm>. Časopis Děti a my.
 - LUCKÁ, Yvonna, KOBRLE, Luboš. O potřebě limitu. *Děti a my*. 2004, **2004**(3), 33-35.
 - LUCKÁ, Yvonna, KOBRLE, Luboš. O potřebě "místa". *Děti a my*. 2003, **2003**(4), 32-34.

- MANNIOVÁ, Jolana. Rodičovská autorita a štýly výchovy – činitele ovplyvňujúce výchovu v rodine. *Pedagogická orientace* 2007, č. 1, s. 34–44. ISSN 1211-4669.
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5309-6.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2000. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-494-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-85282-83-6.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. Vyd. 8. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0852-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-0870-6.
- MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-028-8.
- MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ Ilona, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-2471362-4.
- MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-58-X.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- OSOBOVÁ, Michaela. *Agresivita dětí předškolního věku*. Hradec Králové, 2017. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Iva Junová, Ph.D.
- PERQUIN, Lowijs. *Omnipotence a limity v PBSP: Vodítka pro strukturu s limity*, 1996.

- PERQUIN, Lowijs. *Pesso Boyden System Psychomotor Therapy (PBSP)*
Specializace v psychoterapii. *Capita Selecta* [online] n. d. Citováno dne 3. 2. 2019.
Dostupné z: <http://www.pbsp.cz/texty/txtprq1.htm>
- PESSO, Albert, BOYDEN-PESSO, Diane, VRTBOVSKÁ, Petra. *Úvod do Pesso Boyden System Psychomotor: PBSP jako terapeutický systém v kontextu neurobiologie a teorie attachmentu*. Praha: Sdružení SCAN, 2009. ISBN 80-86620-15-8.
- PREKOP, Jirina. *Jen v lásce přežijeme*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0589-0.
- PREKOP, Jirina. *Jiřina Prekopová, Jaroslav Šturma – výchova láskou: rozhovor*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0077-2.
- ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál, 1996. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-088-x.
- ROZHONĚ, Michal. Rodina mezi systémem a domovem. *Czech* [online]. 2013, 13(3), 51-58 [cit. 2019-02-14]. ISSN 12136204. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&an=96055865&scope=site>
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0532-6.
- SIEGEL, Daniel, J. *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. 2nd ed. New York: Guilford Press, c2012. ISBN 978-1-4625-0390-2.
- SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-559-8.
- ŠAMÁNKOVÁ, Marie. *Lidské potřeby ve zdraví a nemoci: aplikované v ošetrovatelském procesu*. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3223-7.
- ŠVANCARA, Josef. *Emoce, city a motivace*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
- ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

- Úmluva o právech dítěte. *United Nations: Informační centrum OSN v Praze* [online]. Praha: UNIC Praha [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
- VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3.
- VODÁČKOVÁ, Daniela. *Krizová intervence*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0212-7.
- WILD, Rebeca. *Svoboda a hranice, láska a respekt: co od nás děti potřebují*. Praha: DharmaGaia, 2010. Šťastné dítě (DharmaGaia). ISBN 978-80-7436-005-3.
- Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů* [online].: 2012, [cit. 2. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>.
- ŽUMÁROVÁ, Monika. Dítě v předškolním věku a možnosti vlivu sociálního prostředí. *Slovak Journal for Educational Sciences / Pedagogika* [online]. 2013, 4(3), 184-196 [cit. 2019-02-14]. ISSN 13380982. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&an=101592983&scope=site>

Seznam obrázků

- Obrázek č. 1: Vnitřní skladba postojů (Zdroj: Nakonečný (2009, s. 246; upraveno)

Seznam tabulek

- Tabulka č. 1: Míra naplňování základních vývojových potřeb dětí – rodičovské hodnocení

Příloha A – PBSP

Na samém počátku stáli dva profesionální tanečníci – Albert Pesso a jeho žena Diane Boyden-Pesso, kteří v rámci své výuky tance pracovali s vyjadřováním emocí prostřednictvím těla a pohybu (Lebedová, In: Šamánková, 2011). Byli fascinováni tím, jak velký účinek mají techniky a cvičení na emocionální a fyzický stav jejich studentů. Zjistili, že člověk na své chování či projevení emocí očekává adekvátní reakci. Nakonec přišli s výsledkem, že již zkušenosti z raného dětství mají vliv na budoucí chování jedince a zároveň přišli na specifický způsob, jak tyto zážitky nechat vyplout na povrch v bezpečném prostředí. (Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009)

V PBSP terapii se spojují psychoanalytické a na rodinu orientované principy s přístupem zaměřeným na klienta. (Perquin, Capita Selecat, n.d.) Neurobiologické a také neuropsychologické souvislosti uvádí také sám Pesso, zároveň je tato metoda rozvíjena na základě zkušeností práce s lidmi, v souladu s poznatky v oblasti neurověd a vývojové psychologie (Pesso, 1991; Perquin 2004, In: Šamánková, 2011). V současné době se PBSP postupně rozvinul v precizní a celosvětově uznávanou metodu terapeutické práce a školy, zároveň se stal součástí psychoterapeutického prostoru i u nás, v České republice (Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009).

Pro pochopení fungování kteréhokoliv psychoterapeutického systému je nutné znát, jak takový konkrétní systém pojímá osobnost v kontextu s okolím, v němž se osobnost vyvíjí a realizuje. PBSP terapie je charakteristická tím, že veškeré teoretické hledání a formulace systematického pohledu na vývoj osobnosti a na elementy osobnosti a světa, ve kterém člověk žije, vychází zejména z pozorování a zkušeností z přímé práce s klienty (Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009). Lze tedy říci, že tato forma terapie je založena na „praktické moudrosti“ a až následně jsou formulovány její teoretické koncepty.

Příloha B – Tazatelské položky

- Jak chápete termín výchova?
- Jak chápete termín autorita?
- Jak chápete pojem limity/hranice ve výchově, které souvisejí s usměrňováním?
- (Doplňující): Můžete váš postoj k tomuto pojmu vysvětlit metaforou?
- (Doplňující): Jakou roli v životě sehraává předškolní období podle vašeho názoru?
- Jaký význam přikládáte limitům ve výchově? Jsou podle vás důležité?
- (Doplňující): Jakým způsobem mohou podle vás limity ovlivňovat život dítěte?
- Jak se cítíte, v situaci, kdy limitujete svoje dítě?
- Jak se cítíte, když stanovené limity dítě nerespektuje a překračuje?
- Jak tuto situaci podle vašeho názoru pocítuje vaše dítě?
- Zabýváte se dále těmito pocity?
- Co si myslíte o odměňování a trestání?
- Jakou formu odměn preferujete a proč?
- Jakou formu trestu preferujete a proč?
- Jak vychováváte své děti? Jak je usměrňujete?
- Co jim dovolujete a co ne?
- Jaké konkrétní limity užíváte ve své výchově?
- Jakým způsobem vyžadujete plnění pravidel?
- Jak o tom s dítětem mluvíte?
- Jakým způsobem se dítě podílí na tvorbě pravidel?
- Jakým stylem vychovává váš partner? Jsou zde nějaké odlišnosti?
- (Doplňující): Jak vás vychovávali vaši rodiče?
- (Doplňující): Jaké další okolnosti ovlivnily nebo ovlivňují váš styl výchovy?
- Do jaké míry je pro vás důležité vnímání individuality dítěte? Jakým způsobem ji rozvíjíte?
- Jaký význam podle vašeho názoru hrají hranice v souvislosti s lidskými potřebami? Jak spolu podle Vás mohou souviset?
- Jak naplňujete potřeby dítěte?
 - Jakým způsobem dáváte najevo místo náležící dítěti?

- Jakým způsobem dítěti zprostředkováváte nové podněty?
- Jak dítěti pomáháte v jeho činnostech? Jakým způsobem dítě podporujete, aby zvládalo činnosti samostatně?
- Ke komu se dítě obrací, pokud se cítí v nebezpečí? Jak mu ochranu poskytujete? Jakým způsobem dítě učíte, co je bezpečné a co je nebezpečné?
- (Doplňující): Jak byste na škále u jednotlivých potřeb vyhodnotil, že je u Vašeho dítěte naplňujete tak akorát – v rámci dobrých limitů – tedy tak, aby bylo spokojené?
 - Potřeba místa:
až příliš – plně – většinou – občas – málokdy – nikdy
 - Potřeba bezpečí:
až příliš – plně – většinou – občas – málokdy – nikdy
 - Potřeba sycení:
až příliš – plně – většinou – občas – málokdy – nikdy
 - Potřeba podpory:
až příliš – plně – většinou – občas – málokdy – nikdy
 - Potřeba limitů:
až příliš – plně – většinou – občas – málokdy – nikdy
- (Doplňující): Jak naplňujete vaše vlastní potřeby jakožto rodičů?
- (Doplňující): A co byste chtěli v rámci dobrých limitů ve výchově Vaším dětem předat?