

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



**Shoda v posuzování výchovného stylu a
temperamentu u dítěte předškolního věku
z pohledu rodičů**

Matuchová Ludmila

vedoucí práce: Mgr. Zuzana Černotová, PhD

Praha 2012

Prague college of psychosocial studies

**Conformity assessment in educational style
and temperament in preschool children from
the perspective of parents**

Ludmila Matuchová

Diploma Thesis Work Supervisor:

Mgr. Zuzana Černotová, PhD

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a jiné prameny, které jsem použila.

V Praze dne 2012

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu své práce Mgr. Zuzaně Černotové, PhD za odborné vedení a cenné rady při přípravě i psaní celé práce. Dále bych ráda poděkovala Doc. PhDr. Karlu Balcarovi, CSc. za odbornou pomoc při vyhodnocování dat. V neposlední řadě bych ráda poděkovala mateřským školkám Větrník, Růženka v Nymburce, Mateřské školce Žižkova v Poděbradech za pomoc při zjišťování dat pro praktickou část mé práce. Děkuji také všem respondentům, kteří se zúčastnili.

Anotace

Bakalářská práce se zaměřila na hledání souvislostí mezi vnímaným temperamentem u dětí předškolního věku z pohledu rodičů a jejich aplikovaným výchovným stylem.

V rámci teoretické části autorka vymezuje základní pojmy této práce, tedy téma předškolního věku, temperamentu a výchovného stylu. v kapitole věnované předškolnímu věku charakterizuje jednotlivé oblasti vývoje jedince od tělesného vývoje, přes vývoj dovedností až po duševní vývoj. V kapitole výchovných stylů autorka uvádí nejčastější dělení, blíže se jim věnuje až v empirické části práce. Posledním významným tématem teoretické práce je dle autorky téma temperamentu, které rozdělila na teorie vyplývající z výzkumu dospělé populace a teorie vyplývající z výzkumu dětské populace.

V rámci empirické části bakalářské práce proběhla výzkumná sonda pomocí dotazníků týkajících se temperamentu a výchovného stylu, Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (ČÁP a BOSCHEK, 1994). Výsledky výzkumné sondy přinášejí nový pohled na otázku shody rodičů v otázce temperamentu a výchovy jejich dítěte.

Klíčová slova

Temperament, předškolní období, výchovný styl

Abstract

This thesis focused on the search for relationships between perceived temperament in preschool children from the perspective of parents and their parenting styles applied. In the theoretical part, the author defines the basic concepts of this work, a topic of preschool age, temperament and educational style. In the chapter on pre-school age are characterized by different individuals from the development of physical development, through skills development to mental development. In the chapter the author provides educational styles most common division, the closer they are devoted to the empirical part. The last major topic of theoretical work is by artist temperament issue that divided the theory arising from research and theory of the adult population resulting from a research population of children. In the empirical part of the thesis was a research probe using questionnaires concerning educational and behavioral style questionnaire for detection of education in the family (ČÁP and BOSCHEK, 1994). The results of research probes provide a new perspective on the issue of compliance of parents regarding temperament and upbringing of their child.

Keywords

Temperament, pre-school period, parenting style

Obsah

Úvod	10
TEORETICKÁ ČÁST	
I Definice pojmů	12
I. I Temperament	12
I. II Rodina	14
I. II Výchovný styl	15
II Předškolní období	16
II. I Předcházející vývojová období	16
II. II Celková charakteristika	16
II. III Tělesný vývoj	17
II. IV Hrubá a jemná motorika	18
II. V Vývoj poznávacích procesů	19
II. V. I Vnímání	19
II. V. II Paměť, pozornost	20
II. VI Myšlení předškoláka	20
II. VI. I Znaky myšlení předškoláka	21
II. VI. II Chápání prostoru a času	23
II. VII Rozumový vývoj	23
II. VIII Řeč	24
II. IX Rozvoj identity a identifikace s gendrovou rolí	25
II. XI Emoční, sociální vývoj a morální vývoj	26
II. XII Hra	28
III Rodina a výchova	31
III. I Vznik a vývoj rodiny	31
III. II Funkce rodiny	31
III.II.I Význam rodiny pro předškoláka	32
III. III Výchova dítěte v rodině	34
III. III. I Charakteristika výchovy	35
III. III. II Výchovné styly	35
III. III. II. I Lewinova klasifikace	36
III.III. I. I Autokratický styl výchovy	36

III. III. I. II Liberální styl výchovy	36
III. III. I. III Demokratický výchovný styl	36
III. III. II Nevhodné výchovné styly	38
III. III. II. I V Rozmazlující výchova	38
III. III. II. II Nedůsledná výchova	38
III. III. II. III Zanedbávající výchova	38
III. III. II. IV Zavrhuující výchova	39
III. III. II. V Perfekcionistická výchova	39
III. III. III Výchovné styly podle Kevina Lemana	39
III. III. III. I Výchova perfekcionisty	39
III. III. III. II Výchova Benjamínka	40
III. III. III. III Soužití prvorozeného a benjamínka	41
IV Temperament	42
IV. I Temperamentové teorie	42
IV. I. I Teorie založené na studiu dospělé populace	42
IV. I. I. I „Šťávová“ teorie	43
IV. I. I. II Konstituční teorie	43
IV. I. I. II. I Kretschmer	43
IV. I. I. II. II Sheldon	44
IV. I. I. II. III H. J. Eysenck	45
IV. I. II Teorie týkající se dětského temperamentu	45
IV. I. II. I Teorie Thomase a Chessové	46
IV. I. II. II EAS teorie Busse a Plomina	47
 EMPIRICKÁ ČÁST	
I Cíl výzkumné sondy	48
I. I Metoda zkoumání	49
I. II. I Zkoumaný soubor	49
I. II. II Situace zkoumání	51
I. II. III Nástroje zkoumání	51
I. II. III. I Metoda na zjištění míry shody rodičů v oblasti temperamentu	51
I. II. III. I. I Podoba temperamentové části dotazníku	52

I. II. III. II Metoda na zjištění míry shody rodičů v oblasti výchovného stylu	52
I. II. III. II I Podoba výchovné části dotazníku	53
I. II. IV Vyhodnocování	53
II VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE	53
III DISKUZE	59
ZÁVĚR	61
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	62
PŘÍLOHA Č. 1 UŽITÉ DOTAZNÍKOVÉ METODY	65

Úvod

Osobně mě zajímají témata týkající se rodiny a to jak z pohledu rodiče, tak z pohledu dítěte. Setkala jsme se jak ve svém osobním životě, tak i na praxi během studia s rozdílným, mnohdy až diametrálně odlišným, pohledem rodičů na jejich dítě. Nemluvě o rozdílném vnímání dítěte dalšími lidmi v okolí jako jsou prarodiče či učitelé. Což mě vedlo k otázce, kde ona rozdílnost pohledů, a v nemalé míře i výchovy a práce s dětmi, vzniká. Zda jádro odlišnosti je v přílišné neshodě v posouzení temperamentu dítěte nebo jde spíše o výsledek vícero faktorů.

V této práci jsem se rozhodla věnovat se rodičům, tomu nakolik se shodnou či neshodnou na temperamentu svého dítěte a zda se tato shoda či neshoda projeví na individuálním výchovném stylu rodičů. Cílem není tedy hodnotit ani temperament dětí ani výchovný styl rodičů, nýbrž jen odpovědět na otázku, nakolik je stejný či odlišný pohled rodičů determinantem stejného či rozdílného výchovného stylu.

Během přípravy k napsání této práce jsem našla práce týkající se vztahu temperamentu dětí a jimi preferované hry, vlivu vzdělání rodičů na výchovný styl nebo vztahu preferované hry dítěte a výchovného stylu rodičů. Nenašla jsem však konkrétní výzkum týkající se této problematiky, tak jak se jí věnuji v této práci.

Důvodem proč tato oblast není zmapována, může být skutečnost, že temperament jedince, ať už dospělého či dítěte, neodmyslitelně ovlivňuje to, jakým způsobem na něj reaguje jeho sociální prostředí. Tato práce je tedy určitým příspěvkem do této nepříliš podrobně probádané oblasti.

První kapitola je věnovaná definicím klíčových slov, jako je temperament, rodina nebo výchovný styl. Účelem této kapitoly je vymezení základního tématu práce.

Druhá kapitola je věnovaná popisu dětí předškolního věku, které jsou skrze rodiče tématem práce. Je zde prostor věnovaný jak duševnímu, tak tělesnému vývoji. Pro dokreslení je zde i několik ukázek z mých setkání s dětmi toho věku.

Ve třetí kapitole se věnuji rodině, jejímu vzniku, funkci a zároveň také i otázce výchovy. V této podčásti se budu věnovat výchovným stylům a to jejich kladům i záporům.

Tématem poslední kapitoly je temperament. Zde bych ráda uvedla teorie týkající se jak zkoumání temperamentu u dospělé, tak dětské populace, jejich rozdílnost či podobnost.

TEORETICKÁ ČÁST

I DEFINICE POJMŮ

Cílem této kapitoly je obecně vymežit klíčové pojmy této bakalářské práce, blíže se jim budu věnovat v jednotlivých kapitolách.

I.1 Temperament

Člověk se od člověka liší nejen svým vzhledem, věkem, názory, ale i temperamentem. Termín *temperamentum* poprvé použil Hippokrates a v překladu znamená *přiměřená směs*. V běžné řeči tento pojem podle ŘÍČANA (2010) znamená „živost“ nebo také „vznětlivost“. Oproti tomu v psychologii rozumíme pod pojmem temperament, soubor charakteristických nebo vrozených rysů osobnosti. Jak uvádí Říčan (2010), jde o „označení celé skupiny temperamentových kvalit“, konkrétně tedy celkové citové ladění osobnosti; převládající nálada; způsob citové a volní vzrušivosti, reaktivity a aktivity (ŘÍČAN, 2010).

Hartl a Hartlová uvádí další důležitou vlastnost a to vrozenost, „*již v prvních týdnech života se děti navzájem liší svou aktivitou, vzrušivostí a reakcemi na okolí, liší se dále v potřebě mazlení a v reagování na rušivé podmínky z okolí...*“ (HARTL A HARTLOVÁ, 2004, s.601). Jde o složku temperamentu již od narození. Naším úkolem je jí poznat a naučit se s ní fungovat, respektive socializovat.

Podle Alporta je temperament jedním ze tří základních stavebních materiálů člověka, vedle tělesné konstituce a inteligence, a vymezuje temperament jako emocionální charakteristiky.

Další možné chápání temperamentu je z hlediska rysů například Eysenck a jeho teorie PEN. BUSS A PLOMIN (1987) rozlišuje pak rys vrozený, temperament a rys osobnostní získané pouze ve vztahu s prostředím dítěte.

Thomas a Chessová definují temperament jako „styl chování“ a je tedy odpovědí na otázku „Jak“, oproti motivaci odpovídající na otázku „proč“ či schopnostem vysvětlujícím „co“ (BLATNÝ, PLHÁKOVÁ, 2003).

Těmito příklady jsem chtěla poukázat na fakt, že existuje mnoho pohledů a definic vztahujících se k temperamentu. „*Mc Call (Goldsmith et al., 1987) se pokusil o syntézu nejznámějších teorií a vyslovil tuto definici: Temperament se skládá z relativně konzistentních základních dispozic, které tvoří základ a regulují aktivitu, reaktivitu, emocionalitu a sociabilitu. Většina složek temperamentu je přítomna už v raném věku a tyto složky jsou pravděpodobně silně ovlivněny biologickými faktory. V průběhu vývoje začnou být projevy temperamentu značně ovlivněny zkušeností a kontextem (Goldsmith et al., 1987, str. 524).*“ (BOSÁKOVÁ, 2008, s. 6). Dá se tedy říci, že složky temperamentu může dělit dvě základní skupiny a to dědičnou a získanou.

V článku personality development se píše následující: „*Although there is increasing consensus about the structure of personality at the level of higher-order, broad traits, there is little consensus about the lower-order traits subsumed within those superfactors (John & Srivastava 1999)...*“ (CASPI, ROBERTS, SHINER, 2005, s. 456), i v dnešní době roste konsensus o struktuře osobnosti na úrovni vyššího řádu, tedy širokých rysů jako je extroverze, zde je malá shoda odborné veřejnosti.

Výzkum osobnosti se nejčastěji zaměřuje právě na tyto rysy, byť právě nižší řád znaků lépe popisuje osobnost, jsou častěji tématem výzkumů. Avšalom Caspi, BrentW. Roberts a Rebecca L. Shiner uvádějí „Big Five“ neboli Pět Velkých znaků osobnosti a to pozitivní emocionalita (Extraversion), negativní emoce (Neuroticismus), svědomitost, přívětivost a inteligence (CASPI, ROBERTS, SHINER, 2005).

Děti a dospělí se liší v tendencích k intenzitě vyjadřování a prožívání pozitivních emocí. Jedinci, kteří jsou extravertní se vyznačují expresivitou, energičností, a dominancí. Vzhledem k tomu jsou introvertní lidé spíše tišší, otupělí a mnohdy potlačují své prožívání. Podle Caspiho a kol. jsou hlavním

rysem tohoto znaku tři možné centrální funkce: citlivost na potencionální odměny, tendenci evokovat si a užít si sociální pozornost (CASPI, ROBERTS, SHINER, 2005). Tato tendence zahrnuje čtyři rysy-plachost, společenskost, dominanci a úroveň aktivity.

Podobně jako u pozitivní emocionality i u negativní se děti od dospělých liší. Avšak právě tento znak je jedním z nejméně sledovaných. Nejčastějším projevem neuroticismu je úzkost a stres, které jsou patrné už v dětství.

Svědomitost je míra kontroly behaviorálního a kognitivního projevu. Další definice tohoto rysu mohou být také ochota následovat autoritu či odpovídat normám dané skupiny. Základní povahou tohoto zahrnuje je šest méně náročných rysů jako je sebekontrola, impulzivita v chování, pozornost, výkonová motivace, pořádek, odpovědnost a konvenčnost.

Přívětivost zahrnuje řadu specifíků, které vyvolávají příjemné vztahy s ostatními. Jsou jimi družnost, ohleduplnost, empatičnost, velkorysost, zdvořilost a laskavost. Protipólem je nepřátelství nebo také sociální nepřizpůsobivost projevující se agresí, hněvem a špatným sebeovládáním.

Intelekt je nejdiskutovanější z „Big five“. Obsahuje řadu důležitých a individuálně velmi odlišných vlastností: otevřenost v souvislosti s kreativitou a estetickým cítěním, učenlivost (bystrost či chytrost) (CASPI, ROBERTS, SHINER, 2005).

I.II RODINA

Jinak bude rodinu definovat právník, jinak sociolog a jinak psycholog. Definice Hartl a Hartlová: *„rodina společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy a odpovědností a vzájemnou pomocí., kterou pojí nejen manželství nebo pokrevní vztahy, ale i odpovědnost a vzájemná pomoc“* (HARTL A HARTLOVÁ, 2004, s.512), není pro tuto práci dostačující, je třeba ji rozšířit. ALEXANDRA BERÁNKOVÁ (2006) popisuje rodinný systém v širším rozsahu. Podle ní je tvořen vztahy mezi jednotlivými členy rodiny, přičemž vztah vzniká vždy jen mezi dvěma lidmi. Právě tento pohled je důležitý, a to na úrovni rozdílnosti jednotlivých

vztahů v rodině, zvláště vztahů otec-dítě a matka-dítě. Definice rodiny pro tuto práci tedy je tato: rodina je skupina lidí, kterou tvoří pokrevní vztahy a také vzájemné vztahy jednotlivých členů. Důležitost manželství je vynechána záměrně. Podle MATĚJČKA (1992) jsou vnější znaky rodiny pro dítě nedůležité. Navíc také Matějček udává, že „*Dítě může zažívat dobrodiní rodinné výchovy, i když lidské společenství, ve kterém vyrůstá, podle zákona vůbec rodinou není...*“ (MATĚJČEK, 1992, s.28), respektive rodinu tvoří lidé a jejich mezilidské vztahy.

I.III VÝCHOVNÝ STYL

Vychováváme-li někoho, používáme k tomu různé metody. Jedny jako souhlas s konáním druhého, tedy odměny a druhé pro namísto nesouhlasu, tresty. Ať už jedno nebo druhé, obojí má stejný cíl, docílit požadovaného chování. Stejně jako v jiných oblastech života i v oblasti výchovy se lišíme a to nejen v poměru trestů a odměn ale i v jiných, neméně důležitých charakteristikách výchov jako je prostor pro vlastní názor, volnost, direktivnost apod. Přes tyto rozdílnosti můžeme definovat pomocí společných znaků. Několik výchovných stylů, které se napříč společnostmi opakují.

Pod pojmem výchovný rozumíme souhrn způsobů chování vychovatele na vychovávaného, které jsou spontánní a záměrné, PRŮCHA A KOL. (2003). ČÁP (1996) udává, jde o kompletní interakci a komunikaci dospělé osoby s dítětem, která se vyznačuje jak způsobem využití výchovných prostředků, tak jejich volbou. Čemuž následně odpovídá chování a prožívání dítěte a ovlivnění chování a prožívání vychovatele.

Specifickým druhem výchovy, je výchova rodinná a má následující charakteristiky, Matějček (1992) je popisuje jako principy: hloubka a trvalost citových vztahů; společná budoucnost, společenství času, prostoru a prožitků; výchovná interakce; soužití a sdílení.

II PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ

II. I Předcházející vývojová období

Jak uvádí E. ERIKSON ve své teorii, pro kterou se vžil název 8 věků, v kojeneckém období jde primárně o získání základní důvěry v sebe sama a ve svět. Jde o stadium středu základní důvěry a nedůvěry, jehož cílem je v ideálním případě důvěra ve svět. Tedy, že svět je ve své podstatě dobrým místem k životu. Oproti tomu podle Freuda jde o období kdy hlavním zdrojem libosti, jsou ústa. Odtud tedy orální stádium. To znamená, že prostřednictvím sání a polykání, komplexní orální aktivitou, dítě dosahuje slasti skrz jídlo. Toto období lze rozlišit na dvě fáze a to fázi orální závislosti a fázi orální agresivity. Pokud jedinec nezvládne toto období, v dospělosti se u jedince může projevat buď převládající pasivita a závislost nebo převládající aktivita a agresivita.

V následujícím batolecím období je hlavním cílem dítěte osamostatnění se od matky a „zrození psychického já“ jedince. E. Erikson přisuzuje tomuto období, střet autonomie a pocitu studu, který vzniká při prosazování sebe sama. Freud toto období nazývá obdobím análním, což vyplývá z hlavního zdroje libosti, konečníku. V tomto období se dle Freudovy teorie dítě učí dávat i si ponechávat.

II. II Celková charakteristika

Předškolním věkem rozumíme období od 3 do 6 let věku jedince. Kromě změny v tělesných rozměrech a rozvoji duševních schopností dochází ke změně v zaměření na sociální kolektiv. To se projevuje hlavně touhou po činnostech v dětském kolektivu. Tato potřeba, v naší kultuře je uspokojována v první části toho období primárně ve školkách. Tam si v první řadě dítě zvyká na společnost jiných dětí a autority v podobě učitelek.

Hlavní činností v tomto období je námětová hra a to zvláště ta, která podporuje rozvoj v oblasti řeči, paměti, představivosti a myšlení. Mezi

vrstevníky se v tomto období rozvíjí skutečná spolupráce, nejde tedy už o paralelní hru jako v předcházejícím období.

Dalším důležitým bodem v tomto období je období vzdoru, tedy odpor vůči omezujícím výchovným zásahům. Může se projevat negativismem nebo agresivitou jedince.

Na rozdíl od předcházejících období, duševní změny jedince, už nejsou tolik bouřlivé. Důležitým rysem dětské psychiky v tomto období je podle P. ŘÍČANA (1990) živost a odvaha fantazie. Dále ŘÍČAN (1990) udává, že jde o období kladení základů socializace, tedy začlenění jedince do společnosti.

Podle Freudova psychosociálního vývoje začíná předškolní období přelomem mezi anální fází, konkrétně fází zadržovací, a falickým stádiem. Ve falickém stádiu je důležitá třetí erotogenní zóna v oblasti genitálií. Což znamená, že se u jedince objevuje zvědavost o pohlavní rozdíly, typické jsou otázky týkající se příchodu dítěte na svět a špehování rodičů. Freud nazval toto období podle slova *falus*, penis. Pro chlapce je penis hodnotným majetkem, který jim dívky závidí. Vlastnění penisu však neodmyslitelně souvisí se strachem z jeho ztráty tzv. kastrální úzkost, tak jako tomu je u dívek. Přelomovým bodem je tzv. Oidipovský komplex. Pojmenovaný podle mýtu o synovi, který nevědomky zabije svého otce a vezme si za ženu svou matku. V přeneseném významu se tato Sofoklova tragédie podle Freuda uskutečňuje právě v období mezi 4. a 6. Rokem věku jedince. Syn má erotické sny o matce, proto cítí k otci rivalitu a touží po jeho odstranění. Avšak bojí se jeho síly a následné kastrace, proto se s ním ztotožní. Pokud podle Freuda k tomuto nedojde, syn bude v budoucnu vyhledávat partnerky, které budou kopií jeho matky. Ztotožněním se, je otec přijímán jako vzor a dochází ke zvnitřnění norem a vzniku Superega. U dívek tento obrat nazýváme Elektrín komplex, kdy dívka závidí otci penis a matce otce.

II. III Tělesný vývoj

Prvním viditelným znakem vývoje dítěte je změna tělesných proporcí, jak udává ŘÍČAN (1990) průměrný chlapec vyrostle během tohoto období o 20

cm a přibere zhruba 7kg, děvčata jsou o něco menší a lehčí, což se později obrátí. Ke konci tohoto období jsou podle ŘÍČANA (1990) viditelné tyto změněné tělesné proporce: původně válcovitý trup je plošší a hrudník je viditelně odlišný od břicha, dále přibyla svalová tkáň a ubyla tuková, protáhla se postava, ruce i nohy se prodloužily, hlava se v poměru k tělu zmenšila. S měnícími se proporcemi souvisí i zlepšení pohyblivosti a růst obratnosti, což jedinci umožňuje naučit se obstarání sebe sama jako například obléknutí se, dojití si na záchod nebo také pomoc v jednodušších domácích pracích. Čímž u jedince může rodič budovat smysl pro povinnost a podporovat sebevědomí.

Mezi další tělesné změny, méně viditelné, patří zpomalení dechové frekvence a prohloubení dechu zároveň se také zpomaluje tlukot srdce. V tomto období dochází také k dozrávání mozku a to na úrovni nervových vláken, která se opouzdřují a tím se zvyšuje rychlost vedení vzruchu.

Tělesné individuální rozdíly, už v tomto věku mají velký význam. Ve vedoucí roli se objevují jedinci, kteří jsou větší a silnější. Z tohoto důvodu bývají slabší jedinci plaší a hůře se zapojují do kolektivu. Avšak nejen tělesná zdatnost hraje roli. Říčan ve své knize *Cesta životem* píše, že už v tomto období začíná hrát roli jak vzhled, tak fyzické schopnosti konkrétně tedy: *„Hezčí děti mají...snadnější život, získávají více sympatií učitelů...někdy i více sympatií rodičů...“* (ŘÍČAN, 1990, s.132). Obojí, jak krása, tak síla, má tedy určitý význam pro vývoj jedince, zvláště pro sebepojetí a vývoj psychiky.

II. IV Hrubá a jemná motorika

V prvních třech letech života je vývoj velmi rychlý. Dítě roste každým dnem, učí se používat své tělo. Na konci tohoto období, tedy ve třech letech věku dítěte, je zakončena důležitá etapa vývoje, ve které se dítě naučilo chodit, tedy pohybovat tak jako dospělý jedinec. Proto v předškolním období dochází spíše ke zdokonalování a zlepšování koordinace.

V závislosti na rozvoji mozkové kůry dochází také ke zdokonalování hrubé motoriky. Ve třech letech jsou pohyby rukou a nohou málo koordinované, ale postupně se chůze stává automatickou. S tím souvisí i zdokonalování dalších pohybů sloužících k přemístování jako je běh, skákání, pohyb v nerovném terénu, vše se zdokonaluje. Proto na konci tohoto období dítě zvládá činnosti vyžadující složitou pohybovou koordinaci jako například jízda na koloběžce nebo kole, jak uvádí ČÍŽKOVÁ (2005).

Nerozvíjí se ovšem jen hrubá motorika. V oblasti jemné motoriky dochází k rozvoji umožňujícím pracovat s tužkou, nůžkami apod. po čtvrtém roce dohází k vyhranění převahy jedné ruky, která je podmíněna převahou jedné mozkové hemisféry.

II.V Vývoj poznávacích procesů

Oproti vývoji motoriky se poznávací procesy v tomto období vyvíjejí velmi intenzivně. Dítě začíná chápat některé matematické vztahy, „*Naučí se počítat do deseti. Ne že by to jen mechanicky odříkával. Spočítá tři kuličky a ví, že je to více než dvě nebo jedna...*“ (ŘÍČAN, 1990, s.132).. Zároveň dokáže vyhodnotit základní vztah mezi počty, tedy menší a větší. Tato dovednost, společně s rozpoznáním barev, samostatností a schopností komunikovat je jednou z podmínek nástupu do školy a je tedy zkoušena při zápisu do první třídy.

II. V. I Vnímání

Co se týče vnímání, převládá synkretické, neboli celistvé vnímání. To znamená, že dítě nevyčleňuje podstatné části předmětů. Cílem vnímání jsou hlavně nápadné předměty a dále také ty předměty, které mají vztah k činnosti. Další důležitou vývojovou změnou jsou počátky rozlišování doplňkových barev, jako je růžová, fialová nebo oranžová. Avšak nevyvíjí se pouze zrak, dítě začíná být schopno analyzovat různé zdroje zvuku - zpěv ptáků, zvuky různých aut. V pozadí nezůstává ani čichové a chuťové vnímání jedince. Dítě začíná být schopno vnímat sladké, kyselé, hořké i

slané. Přesto významným zdrojem informací a zážitků zůstává hmat, díky kterému umí dítě rozlišovat vlastnosti předmětů a také je pojmenovávat.

Vnímání je spojeno s aktivní činností a s experimentováním. Mluvíme tedy o aktivním vnímání. Oproti tomu pasivní vnímání, tedy poslouchání bez zapojení pohybu je v rozporu s vývojovými zvláštnostmi dítěte, ČÍŽKOVÁ (2005).

Obohacujícím znakem vnímání je představivost a i ta se v tomto období rozvíjí. To odkazuje i schopnost předškoláka souvisle reprodukovat děj pohádky nebo prožité události, ČÍŽKOVÁ (2005). Nejvíce se v tomto období ovšem rozvíjí fantazijní představy, které jsou nejvíce viditelné jak u výtvarné tvorby, tak právě i ve vzrůstajícím zájmu o pohádky. Zároveň také fantazie je důležitým determinantem námětových her. Avšak i vysvětlení reality je ovlivněno fantazií, jako příklad použiji ukázkou z knihy *Vývojová psychologie „dítě hlasitě komunikuje s televizní hlasatelkou“* (ČÍŽKOVÁ, 2005, s.69). Což může pro okolí jedince působit úsměvně.

II. V. II Paměť, pozornost

V oblasti paměti převažuje konkrétnost a mimovolnost nad úmyslem, který se objevuje až na konci tohoto období. Další znak paměti je mechaničnost, respektive paměť dítěte se opírá o vnější náhodné znaky, postupně se objevuje paměť slovně logická, postihující vnitřní vztahy.

V tomto období se také vyvíjí pozornost, která je na počátku nestálá a přelétavá, s postupujícím věkem se jedinec čím dál tím lépe soustředí. Postupně se také vytvářejí prvopočátky úmyslné pozornosti, která neodmyslitelně souvisí jak s věkem tak i temperamentovými zvláštnostmi a druhem činnosti.

II.VI Myšlení předškoláka

Ukázka:

Paní učitelka: „Liduško, kde tě táta dnes po cestě vyměnil? Jsi nějaká hodná.“

Liduška (sedí u stolečku a kreslí už asi třetí obrázek): „Čím víc nakreslím obrázků, tím víc mě má maminka radši. Tak kreslím a nezlobím. „

(zdroj: vlastní zkušenost z návštěvy mateřské školky)

V oblasti myšlení dochází v předškolním období k výraznému vývoji, od fáze předponové k období, které Piaget nazývá názorovým, intuitivním. To znamená, že dítě už uvažuje v celostních pojmech vznikajících na základě důležitých prvků dané věci, skutečnosti. Přesto ještě naplno nerespektuje všechny znaky reality, myšlení bývá ještě značně zkresleno. Mimo to jde o stadium předoperační, od dvou do sedmi let věku dítěte, protože dítě ještě nechápe určitá pravidla. Důležitým rysem je neschopnost zaměřit pozornost na více než jeden podmět najednou. Experiment Priageta a Szemiňské s korálky kdy *„dítě naplňuje dvě skleničky stejného tvaru stejným počtem korálků. Vezmeme-li nyní jinou skleničku odlišného tvaru (s užším dnem) a přesypeme tam korálky z jedné skleničky, dítě tvrdí, že v nové skleničce je korálků více, protože „jeto vyšší“ nebo že je jich méně protože „je to tenčí“, bez ohledu na to, že je jasně vidět, že žádný korálek nebyl přidán nebo odebrán.“* (ČÍŽKOVÁ, 2005, s. 70). Toto dokazuje převahu zrakových vjemů v tomto věkovém období.

Poslední důležitou složkou, která se v oblasti myšlení rozvíjí, je myšlení pojmové respektive od pojmenování druhů věcí jako je jablko, míč, auto až po schopnost utvářet všeobecné rodové pojmy. Na této úrovni dítě začíná používat prvky analýzy, syntézy a srovnávání. První pojmy v tomto období se tvoří převážně spojováním náhodných znaků např. tvaru, barvy. Tento prudký vývoj nastává mezi čtvrtým a šestým rokem. Přesto ještě v pojmenování věcí dochází k chybám a to zvláště kvůli unáhlenosti dětí danou věc pojmenovat.

II. VI. I Znaky myšlení předškoláka

Kromě již zmíněných znaků myšlení jako je názorovost, intuitivnost, předoperačnost a převaha zrakových vjemů se v myšlení předškoláka objevují i další, jako je egocentričnost, magičnost, antropomorfismus atd.

V kontextu myšlení mluví Piaget o egocentrismu v myšlení. Ačkoliv už dítě chápe, že není středem vesmíru, není tento postoj ke světu ještě úplně překonán. Dále také k egocentrismu patří neschopnost dítěte pochopit, že druzí mohou mít svůj vlastní názor a už vůbec, že by mohlo jít o odlišný názor. Dále předpokládá, že to, co ví on, ví i ostatní. Objevuje se tendence rozdílné myšlenky u druhých prostě nevnímat. „*Předškoláci nám ochotně poskytnou mnoho roztomilých příkladů svého egocentrismu. Jestliže se čtyřletá holčička ptá: „Tatínku, ta řeka tady teče pořád? I když spíme?“ ...*“ (ŘÍČAN, 1992, s. 135). Podle mne tento citát názorně popisuje myšlenkové pochody dětí předškolního věku, kdy jedinec vnímá sám sebe jako střed všeho dění na světě.

Druhým typickým znakem dětského myšlení je magičnost. Ta se projevuje především v domnění, že cokoliv si dítě přeje, stane se to. Což může vést k pocitu viny, strachu z pomsty nebo naopak vítězství.

Dalším prvkem je antropomorfismus, z řeckého slova *antropos* člověk a *morfé* podoba, což znamená, že dítě připisuje věcem lidské vlastnosti – myšlení, cítění, potřebu jídla, spánku. Krásnou ukázkou jsem našla v knize *Cesta životem, „Maminka „vaří autu benzín“* (ŘÍČAN, 1992, s. 135).

Pod pojmem *fenomenismus* v dětské kresbě rozumíme důraz na určitou, pro dítě zjevnou podobu světa. Znamená to tedy, že dítě je fixováno na určitý pohled, obraz světa a od toho není schopno odstoupit. S tímto znakem také souvisí trvající vazba na přítomnost, tj. *prezetismus*.

Absolusmus, tedy předsvědčení, že každé poznání je neměnné a platné, je jedním z projevů potřeby jistoty u dětí v předškolním věku.

V neposlední řadě se dětské myšlení vyznačuje také *prezentivismem*, tedy zaměřeností na přítomnost. Dítě smýšlí pouze v časovém rozmezí daného okamžiku, není schopno plánovat do budoucna.

II.VI. II Chápání prostoru a času

Egocentrické myšlení se projevuje také ve vnímání prostoru. Dítě často přeceňuje velikost nejbližších objektů a to proto, že se mu zdají velké a podceňuje vzdálenější, protože jsou menší. S tímto souvisí i neschopnost odhadnout prostorové vztahy, které předškolák hodnotí podle toho, jak je vidí. Předškolák zvládá rozlišení polohy nahoře – dole, avšak napravo – vlevo ještě ne.

Tak jako vnímání prostoru se rozvíjí, byť pomalu, i chápání času, které souvisí jak s egocentrismem tak i s konkrétním. Předškolák měří čas pomocí určitých událostí a opakujících se jevů a to zejména pokud jsou pro něj důležité. Avšak nejvíce se ve vnímání času projevuje u předškoláka prezentismus, tedy zaměření se na aktuální dění. Podobně jako u prostoru i u času má dítě tendence podceňovat délku časového úseku. Právě proto pro předškoláky čas ještě není důležitý, dítě nespěchá, zajímá se o tady a teď a neplánuje nic do budoucna. Proto pro něj pojmy jako minulost a přítomnost, nejsou nikterak uchopitelné.

II. VII Rozumový vývoj

Říčan nazval ve své knize Cesta životem tuto kapitolu „Nastupuje matematika“. Objevují se pochopení prvních matematických vztahů – dítě se naučí počítat do deseti a to na úrovni, kdy je schopné spočítat např. tři kuličky a říci, že je to více než dvě nebo jedna, jak uvádí P. ŘÍČAN (1990). Dále také podle P. ŘÍČANA (1990) dítě zvládá nepřímou úměru, tedy chápe, že čím více tekutiny z lahve nalije do sklenice, tím méně tekutiny zůstane v lahvi. Dále pokud je dítěti správně zadáno je schopno rozpoznat, která úsečka je delší.

Podle PIAGETA (1966) dítě v tomto věku klade při usuzování hlavně důraz na vnímané – pokus s korálky: i když je dítě svědkem přesypání korálků z vysoké a úzké nádoby do nízké a široké, bude tvrdit, že v nové nádobě, nízké a široké, je korálků méně. Toto dokazuje, že si dítě v tomto věku všimá vždy nejnápadnější vlastnosti.

II. VIII Řeč

Ukázka:

Chlapeček: „Této, co je to támhle za ten domeček?“

Teta: „To je motorest.“

Chlapeček: „A proč svítí?“

Teta: „Aby byl lépe vidět a jezdilo k němu víc aut.“

Chlapeček: „Víc aut? Proč?“

Teta: „Čím víc aut přijede, tím víc peněz tak majitel vydělá.“

Chlapeček: „A k čemu peníze?“

...

(zdroj: vlastní zkušenost)

S rozumovým vývojem předškoláka souvisí také vývoj řeči. Během čtvrtého a pátého roku mizí dětská patlavost, zároveň se zlepšuje větná vazba a v pátém roce je dítě schopno jednoduché definice známých věcí. Dále také roste zájem o mluvené slovo – obliba v poslouchání pohádek či učení se říkanek, kterým se dítě snaží porozumět. V šestém roce dítě podle P. ŘÍČANA (1990) ovládá zhruba dva a půl tisíce slova rozumí třem a půl tisícům slov.

Zároveň také díky všetečným otázkám „proč“ a „jak“ se předškolák dostává až k otázkám týkajícím se postaty, vzniku a běhu světa a života. A to i k tématu smrti a to ze dvou důvodů. Prvním je záhadnost a druhým strach. Dítě si v předškolním období představuje smrt jako místo plné negativních podmětů: „...pobyt v hrobě zaživa, jako bezmocnost, nehybnost, samotu, ohrožení nějakými zlými bytostmi.“ (ŘÍČAN, 1992, s. 136). Přesto nechápe smrt jako něco definitivního a nedokáže doopravdy truchlit.

II. IX Rozvoj identity a identifikace s gendrovou rolí

Ukázka: Asi čtyřletý chlapeček jde s maminkou. Naproti nim jde jiná maminka s dvě dětmi, jedno má v kočárku.

Chlapeček : „Mami, támhle je holčička.“

Maminka: „To není holčička, ale chlapeček...“

Chlapeček: „ne, je to holčička, má dlouhý vlásky....“

(zdroj: vlastní zkušenost)

Důležitým determinantem pro rozvoj sebepojetí, je rozvoj poznávacích procesů, který dítěti umožňuje uvědomovat si svou individualitu a odlišnost ve vztahu k druhým, první náznaky se objevují už na konci batolecího období. Ale až v předškolním období je dítě schopno chápat samo sebe jako subjekt a tím vzniká vědomí vlastní identity.

S tím neodmyslitelně souvisí i Tělové schéma tedy obraz vlastního těla, který má převážně vizuální charakter. Dítě tedy ví, jak vypadá, je schopné poznat se v zrcadle a dokáže říci, kde má na těle ruku, vlasy. Ale i u vnímání těla se u předškoláka projevuje fenomenismus. Podstatná je tělesná identita hlavně na úrovni ovládání vlastního těla. Krása je pro dítě důležitá jen ve chvíli, kdy je samo něčím nápadné.

Oproti vnímání těla, kde se předškolák osamostatňuje, v sebehodnocení je stále ještě závislé na hodnocení druhých a to zvláště rodičů. Právě ti dítě ovlivňují citovou vřelostí, požadavky i následným hodnocením jejich splnění a v neposlední řadě i svým chováním a to zvláště vyjádřením názoru na dítě. Pokud dítě uvažuje o názoru na sebe, pak na úrovni, které je schopno. Využívá egocentrismu, zda daný názor potvrzuje jeho významnost a dále magičnosti, kdy zkreslení skutečnosti pomáhá přijmout skutečnost.

Obohacením dětské identity je ztotožnění s rodiči, které primárně posiluje sebevědomí dítěte a pomáhá mu rozlišovat žádoucí a nežádoucí vlastnosti a chování. To zvláště ty, které by si mělo osvojit. Kromě rodičů se součástí

identity stává i jeho osobní teritorium: lidé, ke kterým má dítě vztah, jeho věci a prostředí, v němž dítě žije.

Důležitou složkou identity předškoláka jsou i sociální role, zvláštní složkou jsou role genderové. Právě ty se v tomto období zpřesňují a diferencují. To z důvodů rozlišování biologické pohlavní role a také sociálním pojetí mužské a ženské role.

Co se týká genderové role a její souvislosti s vývojem, obsah mužské a ženské role je dán jak biologicky, tak sociálně a vyjadřují ho stereotypy dané společností. Ty určují správné, žádoucí i nesprávné, nežádoucí chování zvláště pro chlapce a zvláště pro dívky. Dítě se v tomto období učí tyto normy přijímat a to jak z rukou rodičů, tak svého okolí.

Stereotypní chápání chlapecké role obsahuje charakteristiky jako nezávislost, soutěživost, sebevědomí, síla, dominance tedy ty vedoucí k nezávislému a asertivnímu chování. Oproti tomu dívčí role spočívá v empatii k ostatním a podpoře a pomoci druhým. Jde tedy zvláště o tyto charakteristiky: závislost, empatie, citlivost, laskavost, jemnost, bezmocnost.

Rodiče dítě vychovávají v jeho genderové roli už od narození a to zvláště výběrem oblečení, jména a podobně. S postupem času jejich nátlak na uvědomění si genderové role sílí, rodiče posilují u dítěte takové chování, které podle nich odpovídá jeho genderové roli jako úprava zevnějšku, typy hraček, způsoby chování nebo i verbální vyjadřování a emoční projevy.

Předškolák chápe rozdíl mezi pohlavími a zná i obsahy genderových rolí a podle toho se také orientují. Přesto proces diferenciací pokračuje a to jak podmiňováním, tak i nápodobou.

II. XI Emoční, sociální vývoj a morální vývoj

Důležitým zdrojem emočních zážitků je konkrétní činnost. Dítě dává najevo spíše kladné emoce než záporné. Rozvíjí se smysl pro humor. Oproti tomu

zlost a vztek nejsou tak časté, spíše jsou součástí reakce na neúspěšnou činnost.

Kolem čtvrtého roku se u dítěte ještě stále projevuje strach z neznámého prostředí, z nereálných situací a neznámých lidí, ale pomalu mizí. Oproti tomu starší předškolák se více než neznámého bojí nereálných fantazijních bytostí. Objevují se uvědomování si strachu ze smrti, z nemoci a jiných ohrožujících situací.

Kromě nižších citů se rozvíjejí i city vyšší jako je cit sociální, intelektuální, estetický a etický. Podle Čížkové (2005) se sociální cit rozvíjí ve dvou směrech a to zaprvé ve vztahu k dospělému a zadruhé ve vztahu k vrstevníkům. První, vztahy k dospělým jako je láska k rodičům, nejprve převládají. Později se mění vztahy k vrstevníkům a dostává se do popředí potřeba kontaktu s nimi. Hlavním důvodem je touha po partnerovi ve hře. Mimo jiní se také vytváří tzv. sebecit, tedy láska k sobě motivovaná hlavně egocentriem.

Druhý zmíněný, cit intelektuální, se projevuje radostí z poznání, z nového a ze získání nových zkušeností, dovedností apod.

Krásno je předškolákem vnímáno díky citu estetickému. Rozvíjí se například při poslechu hudby, pohádky nebo při výtvarných činnostech. Dá se tedy říci, že předškolák prožívá kladné emoce u něčeho, co sám považuje za hezké.

s tímto souvisí i vzrůstající pochopení pro dobré a špatné, co smí a nesmí, správné a špatné. Rozvíjí se tedy etické cítění. Dítě pocítuje uspokojení při pochvale a vinu při pokárání.

Na rozvoj zmíněných vyšších citů má vliv vzor předškoláka, tedy dospělý. Jsou tedy výsledkem sociálního učení.

Podle M. VÁGNEROVÉ závisí morální vývoj dítěte nejen na celkovém vývoji dítěte, ale i na zkušenosti, která má jak individuálně specifický charakter, tak i sociokulturní základ. Hlavním determinantem chování jsou dítětem uznávané autority. Na této úrovni dítě ochotně přijme jakékoliv

normy. O kvalitě nepřemýšlí, není toho schopno. Jde o fázi heteronomní (Piaget, 1966), což v praxi znamená, že dítě vzhledem k tomu, že ještě nemá vlastní názor, bere pravidla dospělých automaticky za správné, k osvojování a přijímání norem přispívá právě identifikace s touto dítětem vybranou autoritou.

Podle teorie L. Kohlberga (CRAIN, 1985) závisí osvojování norem na úrovni poznávacích procesů, tedy děti v předškolním věku chápou lépe konkrétní pravidla. Dále pak je ovlivněno motivováním systémem odměn a trestů neboli pozitivním a negativním hodnocením. Dobré je tedy pouze to, co autorita ocenila a špatné to, co zkritizovala. Tato fáze se nazývá premorální.

Podle M. VÁGNEROVÉ na dosažení dalšího vývojového stupně, tedy ke zvnitřnění základních norem a ztotožnění se s nimi, poukazuje schopnost dítěte pociťovat vinu za autoritou nežádoucí chování. Tento svůj předpoklad vysvětluje následovně: „*Pocity viny znamenají, že dítě začíná akceptovat určitá omezení jako bezvýhradně platná a samo pociťuje jejich porušení jako nepříjemné.*“ (VÁGNEROVÁ, 2000, s. 91). Ve zkratce jde tedy říci, že vina je podmínkou k pochopení pravidel, která jsou základem dalšího vývojového stupně.

II. XII Hra

Ukázka: Holčička si hraje s plastovými napodobeninami jídla na restauraci. Po chvíli k ní přijde chlapec a chce se ke hře přidat.

H: „Já budu prodávat. Ty budeš pes.“

Ch: „Já nechci být pes.“

H: „Jsi pes a štěkáš na neznámé lidi.“

Ch: „Proč?“

H: „Pes vždycky štěká na neznámé lidi.“

Chlapečkovi se jeho role nelíbí a jde si sednout do křesla.

H: „Tak sedí lidi, ty jsi pes.“

Ch: „Ale já si chci.“

H: „Ne! Jsi pes a máš blechy. Lidi by je chytli.“

(zdroj: vlastní zkušenost z návštěvy mateřské školky)

Důležité je nejdříve vymezit pojem hra. Jde o jakoukoliv činnost, která hrajícímu přináší uspokojení. Dalo by se říci, že i práce přinášející uspokojení, je hrou. Příhoda (1966) popsal rozdíl mezi těmito dvěma činnostmi. Hra je v jeho podání neinteresovaná, nezištná, svobodná, spontánní, náladová apod. oproti tomu práce je vázaná, užitečná, úlohová, pravidelná apod.

Se socializací v tomto věku úzce souvisí hra, jejíž funkcí je nejen interakce s okolím ale i učení se novým dovednostem. Zároveň se v ní také odráží složité vztahy předškoláka k jeho životnímu prostředí. Hra naplňuje valnou část života předškoláka. Díky vlivu zrání, učení a školky se postupně rozšiřuje repertoár her, přičemž některé jsou založeny na procvičování nabytých motorických a kognitivních dovedností např. hra s míčem, honěná, pexeso apod.

Námětové hry neboli hry „na něco“ se objevují již dříve, ale teprve nyní se stávají propracovanějšími, s množstvím rekvizit. Často vlivem fantazie ztrácejí realistické rysy a stávají se spíše jakousi hranou pohádkou. Postupně přestává stačit hrát si „jako na práci“ nebo „jako na vaření“ předškolák, začíná tyto činnosti vykonávat a „práce“ je pro něj příjemná. Je tedy důležité využít tohoto vztahu k práci a hrou motivovat dítě k pracovním návykům a postojům.

Důležitost námětových her spočívá i v možnosti vyzkoušet si jiné, zatím pro dítě nereálné, role jak je např. role rodiče. E. Erikson charakterizoval tuto fázi jako období anticipace rolí. Jde tedy o způsob jak je zvládnout. Slouží také k přijímání norem a řády platné ve světě dospělých.

Předškolák ovšem zvládá i hry s pravidly, která nesmějí být složitá zvláště proto, že předškolák neudrží svou pozornost dlouho. Dítě se do hry nenechá nutit. Pokud ho hra baví, hraje si, pokud ne, ztrácí o ni zájem.

Samozřejmostí v tomto období, která souvisí primárně s interakcí ve školce, je rozvoj hry s vrstevníky, kdy začíná opravdová spolupráce a nejen paralelní hra.

Hru jako takovou ovlivňují i intersexuální rozdíly. Jiné jsou náměty her dívek a chlapců. Dívky preferují hry na školu, na dospělé a oproti tomu chlapci často jako námět hry volí např. indiány nebo třeba střet policie a zločince.

Důležitý je ovšem i vliv temperamentu. Předškolák ještě nemá mechanismy sebeovládání dostatečně propracované, proto se při hře jeho temperament projevuje výrazně.

III RODINA A VÝCHOVA

Podle Matějčka (1992) můžeme o rodině mluvit tehdy, pokud dané prostředí uspokojuje psychické potřeby jak rodičů, tak dítěte. Také udává, že vzájemné uspokojování potřeb souvisí se vzájemným pocitem uvolnění. Dítě dává rodičům možnost poznat pocit jistoty citového vztahu dítěte k rodiči. Mimo to jim také dává pocit společenské hodnoty a užitečnosti. Avšak nejde jen o pozitivní přínosy. S rodičovstvím také přichází i citové napětí jako je starost, zklamání a někdy i kapitulaci.

III.I Vznik a vývoj rodiny

V první řadě je pro vznik rodiny potřeba partnerský vztah. Čím harmoničtější je, tím zdravější bude i vývoj jejich dětí. Narozením dítěte se z partnerství stává rodina, první vývojová fáze rodiny a pro tuto práci postačující.

Důležitá je i rozdílná role partnerů ve vzniklé rodině. Úlohou otce v ideálním případě je podpora a ochrana vztahu matka – dítě, čímž utváří optimální prostředí pro vznik primárního pouta.

Matka oproti tomu svým jednáním podporuje vztah dítěte s otcem, sekundární pouto, který je do budoucna pro jedince základem dalších vztahů včetně partnerských.

Tato podoba je ideální, v praxi může docházet k různým odchylkám, jako například typ rodiny kde chybí jeden z rodičů nebo jsou oba nahrazeni jinou pečovatelskou osobou.

III. II Funkce rodiny

Jak už jsem uvedla výše, jednotlivé vztahy v rodině se od sebe liší jak intenzitou, tak blízkostí. Z této skutečnosti vyplývá i další předpoklad, a to že každá rodina při srovnání s jinými se liší právě v těchto vztazích a z nich vycházejících zkušeností.

Právě z nich poté čerpáme nejen v našich partnerských vztazích, ale i pracovních apod.

Funkce rodiny se dá rozdělit na dvě spolu spjaté podskupiny. První je ve vztahu k dítěti, podle Višňovského a Kačáni (2001 jde o funkci biologickou, ekonomickou, rekreační, socializační, psychohygienickou, ochrannou, emocionální a výchovnou. Druhými, neméně důležitými, jsou funkce vztahující se jak ke členům rodiny, tak i ke společnosti. Jde o funkci ekonomicko-zabezpečovací, biologicko-reprodukční, výchovnou, odpočinkovou a tak i obnovu psychických sil. Všechny tyto funkce, jak vztahující se k dítěti, tak k rodině a společnosti se vzájemně doplňují a úzce spolu souvisejí.

Pod biologicko-reprodukční funkcí rozumíme zabezpečení růstu populace a zabránění jejímu vymírání. Je úzce spjata se sexuálním a rodičovským instinktem a to zvláště ve smyslu plození dějí jako pokračování rodinné linie. tato funkce je ovšem ovlivněna i sociální politikou našeho státu.

Funkce zahrnující odpočinek a regenerace duševních a tělesných sil je jednou ze základních. V poslední době je její význam stále vyšší.

Nejdůležitější funkcí rodiny pro tuto práci je však funkce výchovná. Podle Střelce (1998) má největší odpovědnost za výchovu právě rodina. To podporuje i právní řád České republiky. Podstatná výchovná funkce současné rodiny podle Bánhegyi spočívá v „*celkové stimulaci psychického terénu a v utváření vhodných osobnostních – zejména charakterových a emocionálních...*“ (Střelec, 1998, s. 160).

III. II.I Význam rodiny pro předškoláka

Pro předškoláka jsou významnou emocionální autoritou rodiče, představují pro něj ideál, kterému se chce podobat, s nímž se identifikuje. Dítě zcela nekriticky akceptuje své rodiče, jejich postoje, názory, hodnoty, projevy, tak jak jsou. Hlavním důvodem je zvyšující se pocit jistoty a bezpečí, který souvisí s identifikací s rodiči, zároveň také snižuje ohrožení.

Role rodičů je v tomto věku pro dítě žádoucí a zároveň je dítě přesvědčeno, že souvisí s určitou kvalitou nositele, rodičů. Podobně jako věřící Bohu, i předškolák přisuzuje rodiči všemocnost. Až později bývá toto přesvědčení korigováno zkušenostmi. Námět související s rodičovstvím, tedy s touhou, být rodiči, je ve hře častý. Dítě tak získává aspoň ve hře roli dospělého a možnost si vyzkoušet jaké to je. *„Protože jsou pro děti např. rodičovské role velmi atraktivní, motivují je pozitivním způsobem i k přijetí pravidel chování, která taková role zahrnuje.“* (VÁGNEROVÁ, 2000, s. 94). Jde tedy nejen o typický, ale i důležitý způsob sociálního učení.

Avšak v mezi 3. A 6. Rokem dítěte může v rodině, respektive v její struktuře, docházet i ke změnám, které mají vliv na vývoj jedince. Mezi tyto změny patří zvláště narození mladšího sourozence či rozvod rodičů.

Pomyslné sesazení z trůnu předškoláka, které neodmyslitelně souvisí se získáním mladšího sourozence, je v první řadě neměnnou změnou. Když se před šesti lety narodil sestřenci druhý syn, jeho starší bratr při pohledu na něj prohlásil: *„Já ho nechci, vrať si ho zpátky do břicha.“* Tento příklad uvádím spíše pro dokreslení nepochopitelnosti nezměnitelnosti této události. Následkem onoho „sesazení“ může být vývojový návrat jedince, snaha upoutat na sebe pozornost či agrese vůči mladšímu sourozenci, který je většinou novým středem zájmu. Pro dokreslení „upoutávání pozornosti“ bych ráda použila historku z knihy Sourozenecké konstelace. Jde o rodinnou historku autora, kdy jeho starší sourozenci pózují s nejmladší sestrou a odkudsi se neobjeví ještě nedávno nejmladší Holly a vrazí novorozené sestře loket do břicha (Leman, 2006). Toto všechno se děje mnohdy i přes skutečnost, že se jak rodiče, tak i rodina a známí snaží tomuto neblahému důsledku zabránit. Dalším dlouhodobým důsledkem je, kromě pomyslného snížení zájmu o prvorozené dítě, i změny pravidel domácnosti, kterou je třeba vysvětlit.

Kevin Leman (2006) uvádí několik kroků, které je dobré, když rodiče uskuteční ještě před samotným narozením mladšího sourozence. Mezi tyto kroky patří třeba ubezpečení dítěte, že narození miminka neznamena, že by ho měli méně rádi. Další neméně důležitý krok je výběr oblíbených hraček,

kteře se dají na bezpečné místo, kam na ně miminko nebude moci. V této souvislosti je dobré požádat dítě i o výběr hraček pro mladšího sourozence ať ze svých či úplně nových.

Další fáze však nastává po příchodu malého sourozence z porodnice. I zde Lenam (2006) doporučuje několik kroků vedoucích ke zmenšení traumatu sesazení z trůnu. Nosná část těchto berliček, jak dítěti pomoci zvládnou trauma sesazení z trůnu, spočívá ve výčtu toho, co malý sourozenec nemůže, zatímco předškolák už ano. Což se může dít během uspávání miminka, kdy již straší dítě ještě může být vzhůru s rodiči či při hře a jiných každodenních aktivitách.

Mezi další nejčastější změny dle mne patří rozvod rodičů, který podobně jako narození dalšího dítěte, je pro předškoláka velkou neznámou změnou nesoucí s sebou mnoho otázek. Už samotné „rozdělení“ jedné rodiny do dvou domácností je doprovázeno mnoha otázkami „proč“ či „jak“ a v horším případě i pocitem viny ze strany předškoláka. Ty mnohdy vycházejí z přesvědčení, že kdyby byl předškolák, lepší, hodnější či milovanější, k podobné situaci by nedošlo. Právě rozvod rodičů je jedním z traumat z dětství, který, někdy z pochopitelných důvodů, patří do kategorie tabu.

Samozřejmě se v předškolním období dětí v rodině stává mnoho jiných ať už veselých či smutných situací. Ať tak či onak, všechny bývají doprovázeny předškolákovými otázkami, egocentrickými poznámkami či výlevy emocí.

III.III Výchova dítěte v rodině

Pod pojmem výchova dle Hartla a Hartlové rozumíme „*záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury apod.*“ (HARTL a HARTLOVÁ, 2000, s. 680). Avšak interakční model výchovy předpokládá, že ve výchově nejde o jednostranné působení

aktivního vychovatele, rodiče, na pasivního vychovávaného, dítě, ale o vzájemné působení jednoho na druhého.

Důležitým rysem rodinného systému a jeho vztahů je citové zaujetí všech zúčastněných, právě proto nemůže být rodič v roli vychovatele chladným pozorovatelem a odměňovatelem žádoucího chování. Rodiče se osobně dotýkají všechny projevy chování a následkem toho, dává rodič najevo svou libost i nelibost, což se samozřejmě dítěte dotýká.

Právě povaha, respektive hloubka a trvanlivost, citových vztahů je důležitým znakem pro rodinnou výchovu. A to z následujících důvodů. Zaprvé se v nich nejvíce uspokojuje psychická potřeba životní jistoty, dítě. Lásku jak přijímá, tak dává. Zadruhé rodiče si uvědomují pouto mezi nimi a dítětem a chtějí ho udržet představující si, že i dítě to bude mít stejně a postará se o ně ve stáří.

III.III.I Charakteristika výchovy

Neexistuje jeden pohled na výchovu, každý autor zabývající se touto problematikou klade důraz na něco jiného.

Rabušicová (1999) uvádí, že výchova je nedílnou součástí socializačního procesu, jehož hlavními znaky je záměrnost a cílenost. Naproti tomu Čáp (1996) tvrdí, že hlavní podstata výchovy spočívá v působení dospělých na dítě přičemž používá výchovné prostředky a metody.

Existuje však i modernější pojetí, kdy je výchova chápána jako obousměrné působení rodičů a dětí (Pavlíková, Lacinová, Širůček, in Smékal 2002).

III.III.II Výchovné styly

Existuje několik klasifikací výchovných stylů, v následující kapitole se budu věnovat Lewinovu modelu pojednávajícím o třech základních výchovných stylech, klasický model, a druhému typu zaměřenému ne nevhodné výchovné styly.

Zvláštní kategorii výchovných stylů pat tvoří autoři, kteří se otázkou výchovného stylu zabývají například v souvislosti se sourozeneckou konstelací či jinými, specifickými charakteristikami daného dítěte či rodiny jako je datum narození či temperament dítěte.

V empirické části se budu zabývat klasifikací výchovných stylů podle Čápa, Čechové a Boscheka, která se nazývá Model devíti polí způsobu výchovy v rodině. Jde o základ pro dotazník výchovného stylu v rodině, který se vyznačuje čtyřmi komponentami výchovného stylu – kladnou a zápornou komponentou a poté také komponentou volnosti a požadavků. Zvláště tedy se tedy věnuje emočnímu vztahu rodiče k dítěti a zvláště výchovnému vedení dítěte. Blíže se tomuto tématu budu věnovat v praktické části.

III.III.II.I Lewinova klasifikace

Jde o pravděpodobně nejznámější dělení zahrnující záměrné i spontánní formy chování rodičů, které působí na dítě a ovlivňují tak jeho vývoj. Je autokratický, liberální a demokratický styl výchovy, Langmeier a Krejčířová (2007).

III.III.II. I.I Autokratický styl výchovy

Na škále dominance submise, jde o extrémně dominantní výchovný styl a vyznačuje se bezpodmínečnou poslušností ze strany dítěte. Rodič očekává podřízení dítěte za každých okolností. O příkazech a zákazech se nediskutuje, Langmeier a Krejčířová (2006).

Jde tedy o styl náležíci rodičům, kteří často rozkazují, trestají či hrozí. Projevují malé množství porozumění a respektu k dítěti a to i ve vztahu k jeho přáním a potřebám.

Vychovávaný nemá dostatek prostoru pro samostatnost a vlastní iniciativu, Čáp (1993).

III.III.II. I.II Liberální styl výchovy

Liberální styl výchovy je opakem autokratickému stylu. Spočívá ve slabém vedení. Dítěti je ponechána co největší volnost. Jeho aktivity nejsou omezovány a je podporováno spontánní projevy.

V praxi se projevuje minimálními až žádnými požadavky ze strany rodiče. Pokud už nějaký příkaz či požadavek je dán, není kontrolován jeho dodržování (Čáp, 1993).

III.III.II.I. III Demokratický výchovný styl

Kompromisem zmíněných výchovných stylů je styl demokratický, neboli integrační. Nejdůležitějším znakem je respektování druhých osob a to i jejich individuálních potřeb. Ve srovnání s autokratickým výchovným stylem se projevuje menším počtem příkazů a zákazů a podporuje iniciativu.

Důležitý činitel je vzor vychovatele, rodiče, který je příkladem pro chování dítěte, čímž pádem jsou tresty a zákazy používány zřídka. Zároveň také je mezi těmi dvěma styly rozdíl i v prostoru pro diskusi, kde je u demokratického stylu ponecháván prostor pro názor dítěte. Důležitými výchovnými prostředky jsou vysvětlení, společný rozhovor a trest je až krajním řešením.

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) je dítě vychovatelem chápáno jako samostatná lidská bytost, které má nárok být respektována a svobodně se rozhodovat o věcech souvisejících s její osobou. Důležité je ale brát ohled na věk dítěte a tedy jeho schopnost o sobě rozhodovat.

Čáp (1993) uvádí, že tento výchovný styl má na dítě nejpříznivější vliv, ze tří zmíněných. Děti takto vychovávané se vyznačují lepšími pracovními výsledky, chováním, kázní i spoluprací v kolektivu, dále také rozvíjejí iniciativu a samostatnost (Čáp, 1993).

III.III. II. II Nevhodné výchovné styly

Kromě klasických stylů výchovy, existují i styly nevhodné. Těmi se zabýval Langmeier a Krejčířová (2006) a Matějček (1992).

III. III. II. II.I Rozmazlující výchova

Prvním zástupcem této kategorie je výchova rozmazlující vyznačující se bezmeznou láskou rodiče k dítěti. Dítěti jsou ze strany rodičů plněna všechna přání a zároveň na něj nejsou kladeny žádné požadavky (Langmeier, Krejčířová, 2006). Matějček (1992) dodává, že rodiče na dítěti z různých důvodů příliš lpí, zbožňují ho a z toho důvodu se snaží mu ze života odstranit všechny překážky. Následkem je ztráta jistoty a sebedůvěry a oslabení rodičovské autority.

III. III. II. II.II Nedůsledná výchova

Podle Langmeiera a Krejčířové „*rodič kolísá mezi krajní přísností a krajní povolností (někdy jakoby kompenzoval své pocity viny za dřívější nadměrnou přísnost)* „ (Langmeier a KREJČÍŘOVÁ, 2007, s. 270). Dítě tedy nemá pevný záchytný bod, což má za následek nejistotu. Podobně jako u rozmazlující výchovy může vést ke ztrátě rodičovské autority.

III. III. II.II.III Zanedbávající výchova

Výchova zanedbávající nebo také týrající, deprivující, zneužívající dítě, je výchovou ohrožující vývoj dítěte. Matějček (1992) dodává, že zanedbání může mít různý rozsah a formu. Jde o častý druh výchovy pro rodiny s nízkou sociokulturní a ekonomickou úrovní, u přistěhovalců nebo negramotných osob.

Výsledkem této výchovy sou děti odkázané samy na sebe, zvyklé na velké množství volného času. Práce a povinnosti pokládají za nutné zlo. Vědomí povinností u nich není vytvořeno.

III. III. II.II.IV Zavrhuující výchova

Hlavním projevem této výchovy ze strany rodičů je přímé či nepřímé odmítání dítěte. Často, podle Langmeiera a Krejčířové (2006) je odůvodňováno nezbytností kázně a poslušnosti. Druhým výrazným znakem této výchovy, je vědomé i nevědomé trestátní a utlačování či omezování dítěte. Odezvou dítěte bývá obrana v podobě vzdoru, protestu nebo i rezignace a pasivity. Příčiny tohoto postoje rodiče či rodičů mohou např. nesplnění očekávání rodičů, dítě je rodičovou připomínkou nezdaru, zklamání apod. (MATĚJÍČEK, 1992).

III. III. II.II.V Perfekcionistická výchova

Poslední, která podle mne stojí za zmínku je výchova perfekcionistická, která spočívá v kladení příliš velkých nároků na dítě a až přílišnou snahou o dokonalost. Často může souviset s touhou, aby dítě dosáhlo větších úspěchů, než jeho rodiče kdy byli schopni. Vzniká tak přílišná stimulace dítěte, která má za následek přetěžování.

III.III. II. III Výchovné styly podle Kevina Lemana

Podle Kevina Lemana (2006), jež je autorem knihy Sourozenecké konstelace, je třeba výchovný styl přizpůsobit pořadí v jakém se jednotlivý jedinec narodil. Tedy zda jde o prvorozeného, druhorozeného či benjamínka. Zvláštní výchovný styl pak má pro jedináčky, jejichž některé znaky jsou obdobné i u výchovy prvorozených.

Vzhledem ke skutečnosti, že v mnou vybraném vzorku převažují děti ze dvou sourozenců, budu se specifickým výchovy dle Lemana věnovat v souvislosti s výchovou prvorozeného, benjamínka a jejich soužití.

III.III. II. III.I Výchova perfekcionisty

Perfekcionismus je dle Lemana (2006) hlavním znakem prvorozených a jedináček. Právě u těchto dvou je nejsilnější vliv rodičovských vzorů, které dítě velmi perfekcionisticky následuje. Není však třeba, aby rodiče byli vždy „vzoroví“ tedy neomylní a bez chyb. Právě naopak (Leman, 2006).

Zdravá dávka chyb, kterých se rodič dopustí, dává dítěti určitou dávku naděje na možnou nedokonalost.

Mnohdy je tento model chování nevědomý, jindy je zapříčiněný vysokými nároky rodičů na svého prvorozeného či jedináčka.

Z tohoto a dalších důvodů jako například neschopnost vypořádat se s neúspěchem, rovnítko mezi životem a bojem či snahou dítěte upoutat na sebe pozornost a získat tak výhodu, je i v oblasti výchovy třeba dávat si na některé věci pozor.

V první řadě píše „Nikdy nepřipusťte, aby si prvorozený vymáhal nějaké zvláštní výhody nebo se vás snažit přimět, abyste ho rozmazlovali.“ (Leman, 2006, s. 156). Je neodchýlit se od „reálné disciplíny“ (Leman, 2006) jejímž hlavním znakem je důslednost a dodržování dosavadních pravidel. Další častou chybou bývá snaha přerušit výbuch vzteku prvorozeného dárkem. I od tohoto Leman (2006) odrazuje. Přesto všechno je však potřeba se s dítětem i nadále mazlit, hrát si s ním, nezapomenout tedy na metodu cukru a biče.

Avšak nejen v období po narození mladšího sourozence potřebuje prvorozený určitá specifika. Jedno z nejdůležitějších podle Lemana (2006) je zdůraznit prvorozenému i jedináčkovi, že není třeba jít ve šlépějích rodičů. Pokud se to podaří, pak se může stát a stává se, že si dítě bude mít jedničky z humanitních oborů a z „oborů svých rodičů“ naopak čtyřky.

Shrnu-li Lemanovi (2006) rady, jak vychovávat prvorozené, v první řadě není třeba posilovat v něm už tak zakořeněný perfekcionismus, dávat si pozor na věty typu „Měl bys být...“. Za druhé, prvorození mají touhu znát a rozumět pravidlům, je tedy třeba být trpělivý a vše jim vysvětlit. A v neposlední řadě je třeba uznat zvláštní privilegia prvorozeného odpovídající jeho schopnostem a dovednostem. A závěrem, prvorození jsou velice citliví ke kritice, proto je třeba dávat si pozor na frekvenci i způsob vytýkání nedostatků.

III.III. II.III.II Výchova Benjamínka

Zaujala mě úvodní slova Lemana vztahující se k výchově benjamínků: „*Nenechte sebou manipulovat!*“ (Leman, 2006, s. 193). Vzhledem k faktu, že jde o nejmladšího člena rodiny se mnohdy stává, že na rozdíl od

prvorozených, kteří slýchají věty typu „Udělej to podle mne...“, benjamínci slýchají „Udělej to, jak chceš...“ (Leman, 2006). A v podobném duchu se nese i výchova, která je oproti jasně daným pravidlům pro prvorozeného, plna volnosti a svobody.

V duchu reálné disciplíny Leman doporučuje dodržovat následující: přinutit postavit se na vlastní nohy, být zodpovědný za své jednání a volby, plnění svých povinností, trest za porušení pravidel ale i zdravá dávka rozmazlování.

III.III. II.III.III Soužití prvorozeného a benjamínka

Na úvod této části bych ráda použila první řádky Lemanova začátku kapitoly věnované dvěma sourozencům. „*dva mohou tvořit společnost, nebo taky dav*“ (Leman, 2006, s. 169). Tato myšlenka podle mne jasně popisuje způsob jakým na své rodiče mnohdy jejich dvě děti působí. Jde totiž o soužití mnohdy na život a na smrt, otázkou bývá, kdo přežije a kdo zemře. Typické pro soužití prvorozeného a benjamínka je totiž neustálé soupeření a výměna rolí. Avšak pouze mezi sebou. Jakmile se kdokoliv pokusí zasáhnout, postaví se na stranu jednoho, zapříčiní válku, v níž hrozí, že bude stát na straně poražených a vítězi budou právě sourozenci.

Leman (2006) uvádí ve své knize několik tipů, jak toto neustále dynamické soužití nejen přežít, ale i zvládnout. Uvedu jen několik příkladů. V první řadě je třeba dodržovat privilegia prvorozeného jako například právo jít spát později nebo dívat se po obědě na pohádku. Dále je třeba rovnoměrně přiřadit každému povinnosti odpovídající samozřejmě věku, schopnostem a dovednostem. A na závěr bych uvedla - nesrovnávat, brát každého jako individuální a jedinečnou bytost s vlastními přáními, touhami, potřebami a nároky.

IV TEMPERAMENT

Ve vztahu k temperamentu používá Říčan (2010) analogii s barvami: temperament určuje barvivost a živost prožitků, nejde tedy o to, jak dobře nebo co člověk dělá, ale o celkový styl jeho prožívání a jednání, který neodmyslitelně souvisí s emočním aspektem. Říká tedy, že „*temperament zahrnuje formální vlastnosti, nezávislé na obsahu vědomí a na směru osobnostních sklonů.*“ (ŘÍČAN, 2010, s. 63). Je to tedy paleta barev, kterou jsme schopni používat.

IV.I Temperamentové teorie

V článku Personality Development: Stability and Change se píše následující: „*One of the most challenging tasks in the study of personality across the life course has been to develop a taxonomy of traits: What are the most reliable patterns of covariation of traits across individuals?*“, tedy jedním z nejnáročnějších úkolů při studiu osobnosti v průběhu života jedince bylo vytvoření taxonomie znaků (CASPI, ROBERTS, SHINER, 2005, s. 455). Důležité je také vzít v úvahu skutečnost, že některé emocionální a behaviorální projevy k určitému životnímu období patří. Další obtížnost se projevuje zvláště v období dospívání, kdy se stále ještě temperamentové rysy rychle vyostřují díky procesu zrání a učení. Tudíž se u nich zobrazuje více diferencovaný soubor vlastností. Přesto vědci vytvořili teorie zabývající se jak temperamentem dětí, tak i dospělých.

V následující kapitole se budu věnovat oběma skupinám teorií. Z teorií věnovaných studiu dospělé populace se budu věnovat jednak prvopočátkům tedy Galénovou „šťávovou“ teorií a dále novodobějším, z dětských pak teoriím Chessové a Thomase či Busse a Plomina.

IV. I. I Teorie založené na studiu dospělé populace

Teorie spadající do tohoto výběru vysvětlují temperament skrze vlastnosti centrální nervové soustavy. Patří sem klasické teorie jako je například Empedklova teorie, na kterou navázal Hippokratés a která byla dále

rozpracována ještě Galénem. Poté konstituční teorie temperamentu kam spadá například Kretschmer nebo Scheldon a v nespolední řadě i Eysenck.

IV. I.I.I „Šťávová“ teorie

Hippokratés, autor první dochované teorie, rozlišoval čtyři hlavní typy lidských povah a to na základě převažující základní tekutiny: *krev, sliz, žluč a černá žluč*. Jedinec s výraznou převahou spadá do vyhraněných typů: *sangvinik (krev), flegmatik (hlen), choleric (žluč) a melancholik (černá žluč)*.

K sangvinikovi patří charakteristiky jako čilí, dobromyslný, společenský, veselý, vřelý, optimistický. Kompromisem mezi sangvinikovi, který se snadno nadchne, a cholericem, je flegmatik, který je klidný, není snadné ho vyvést z rovnováhy a může v extrému být až netečný nebo lhostejný. Avšak možná právě proto je také spolehlivý. Choleric tedy snadno vyletí, je vzteklý, dráždivý avšak tento snadný výbuch emocí netrvá dlouho. Tak jak je sangvinik spokojený a veselý, je melancholik smutný, je to nejméně šťastný typ ze čtyř zmíněných. Melancholik je pesimista od přírody zároveň je také přecitlivělý a špatně přizpůsobivý.

Tato teorie je již překonaná, potvrdilo se však, že temperamentové vlastnosti jsou do značné míry dány tělesnými vlastnostmi a hlavně vlastnostmi nervové soustavy.

IV. I. I. II Konstituční teorie

Hlavním zaměřením konstitučních teorií jsou aspekty lidského chování ve vztahu k lidské morfologii a fyziologii.

IV. I. I. II. I Kretschmer

Kretschmer rozlišuje tři základní typy temperamentu: *cyklotymní, schyzotymní a viskózní*. Důležité jsou první dva zmíněné, které podle Říčana (2010) dodnes mají svou hodnotu, přestože mají nízkou oporu v empirických výzkumech.

Výrazným znakem *cyklotymního typu* je střídání protikladných veselých a smutných nálad a také protikladů vzrušení a klidu. Dále také je důležitá společenská bezprostřednost a přizpůsobivost. Při extrémním vystupňování může přejít až v bipolární poruchu osobnosti, dříve maniomelancholii.

Schizotymní typ se pak vyznačuje protiklady dráždivosti a tuposti, přecitlivělosti a chladnosti. Důležitá je příznačná společenská uzavřenost oproti tomu zážitkově bohaté „nitro“. V extrémním případě může vést až ke schizofrenii, které se vyznačuje poruchou v myšlenkovém a citovém kontaktu se skutečností, doprovázenou stažením se do vlastního fantazijního světa (Říčan, 2010).

IV. I. I. II. II Sheldon

Sheldon identifikovat tři hlavní komponenty temperami a to: *viscerotonii*, *somatonii* a *cerebronii*.

První zmíněná komponenta, *viscerotoniei*, je charakterizována upřednostňováním pohodlí, odpočinku. Navíc viscerotonik se vyznačuje orientací na lidi, tolerantností a schopností vytvářet příjemnou atmosféru ve svém okolí. S tím souvisí i přímé vyjádření citů a to ať už kladných, tak záporných. Důležitou roli v jeho životě hraje jídlo – radost ze zažívání, socializace jedení, zábava v jídle (Smékal, 2002)

Proti tomu stojí somatotonie, která je neodmyslitelně spojená s aktivitou a energií. Somatotonik se vyznačuje zdůrazněným držením a ráznými pohyby, hlasitým řečovým projevem, psychickou necitlivostí a agresivitou. Orientuje se na lidi a rodinné vztahy (Smékal, 2002).

Cerebrotonik je opakem obou výše zmíněných, jde o introverta, který má až strach ze společnosti lidí, špatně vyjadřuje své emoce, ale zároveň je také velice senzitivní. Orientuje se na cíle a aktivity mládí. Orientuje se na pozdější období života (Smékal, 2002).¹

¹ Viz. Přehled jednotlivých charakteristik SMÉKAL, Vladimír. Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání. 1. vyd. Brno: Barrister, 2002, s.209

Zajímavé je i Scheldonovo spojení této teorie s motivací. Viscerotonikova motivace je primárně ovlivněna trávicí soustavou. Somatotonikova pak tělem, potřebou cvičit a touhou po dominaci: A cerebronikovu motivaci ovlivňují nervová soustava (Bosáková, 2008).

IV. I. I. II. III H. J. Eysenck

Eysenck postupoval podobně jako Raymond Cattell, který zredukoval Allportův a Odbrtův seznam osobnostních rysů. Identifikoval dva hlavní osobnostní faktory a to Introverzi-extraverzi a emoční stabilitu – labilit.

Dimenze introverze – extroverze se týká míry vztaženosti dovnitř do sebe a ven ke světu. Introvertní lidé jsou podle Eysencka lidé, kteří jsou vztažení spíše do sebe, jsou plaší a raději pracují sami. Protipólem pak jsou extrovertní lidé, kteří naopak vyhledávají společnost a vybírají si zaměstnání vyžadující spolupráci s jinými lidmi.

Labilita – stabilita je dimenze týkající se emocionality. Na labilní pól patří náladoví, úzkostní či přecitlivělí lidé. Opakem je poté tedy pól stabilní, kam spadají vyrovnaní, klidní a dobře adaptovaní jedinci.

Interakcím mezi těmito rysy pak odpovídá několik dílčích rysů. Mezi interakci extroverze-labilita patří např. agresivita, vzrušivost, optimismus, urážlivost, oproti tomu mezi interakce introverze-lability např. pesimismus, zdrženlivost, tichost či nespolečenskost. Ve vztahu k stabilitě-introverzi pak řadíme rysy jako je např. pasivnost, přemýšlivost či spolehlivost. V poslední řadě k stabilitě-extroverzi patří rysy typu společenskost, hovornost, ale i citlivost a živost.²

IV. I. II Teorie týkající se dětského temperamentu

Zkoumání temperamentu u dětí a dospělých se liší už svým prvotním zaměřením. „*Child psychologists have focused on temperament traits, the behavioral consistencies that appear early in life, that are frequently but not exclusively emotional in nature, and that have a presumed biological*

² Viz tabulka rysů SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 1. vyd. Brno: Barrister, 2002, s.197

basis...“(CASPI, ROBERTS, SHINER, 2005, s.455). Výzkumy dětského temperamentu se tedy zaměřují na povahové rysy, behaviorální konzistenci, které se objevují brzy po narození a často, ne však výhradně, jsou emocionální povahy, a mají určitý biologický základ. Oproti tomu výzkumy u dospělé populace se v dnešní době spíše zaměřují na zkoumání CNS.

IV.I.I.I Teorie Thomase a Chessové

Hlavní otázkou, na kterou tato teorii odpovídá je, „...*jakými mechanismy temperament ovlivňuje psychický vývoj člověka od raného dětství po dospělost...*“ (BLATNÝ, PLHÁKOVÁ, 2003, s. 19). Jako východisko pro svou teorii použili koncepci „*goodness of fit*“ neboli „*blahodárnost volné konstelace*“ (BLATNÝ, PLHÁKOVÁ, 2003, s. 19). Tato koncepce říká, že vývoj, ať už normální či patologický, nezávisí pouze a jedině na temperamentových vlastnostech, ale že jde o výsledek interakce mezi ním a ostatními osobnostními charakteristikami a specifickými rysy daného prostředí ve kterém se jedinec nacházel či nachází. O „*goodness of fit*“ hovoříme tehdy, když interakce temperamentu a dalších složek jako je inteligence či motivace vedou k úspěšnému zvládnutí očekávání a požadavků okolí. Opakem pak je „*poorness of fit*“ tedy stav, kdy jedinec není schopen se s těmito požadavky okolí vyrovnat nebo je uskutečnit. A právě tyto dva typy interakce jsou podle Thomase a Chessové základem pro dynamiku procesu psychického vývoje (BLATNÝ, PLHÁKOVÁ, 2003).

Thomas a Chessová indetifikovali devět temperamentových kategorií: „*úroveň aktivity, pravidelnost biologických funkcí, pozitivní nebo negativní reakce na nové podmínky, snadná nebo obtížná adaptabilita na potřebu změny v již zavedených vzorcích chování, podmínkový práh, kvalita převažující nálady, intenzita exprese nálady, sklonitelnost pozornosti či trvající činnosti a délka rozpětí pozornosti a stupně vytrvalosti při obtížném úkolu.*“ (BLATNÝ, PLHÁKOVÁ, 2003, s. 19). Na základě těchto kategorií popsali Thomas a Chessová tři základní funkční temperamentové typy: snadný, obtížný a pomalu se rozehrívající temperament. „*Snadný temperament zahrnuje pravidelnost biologických funkcí, pozitivní reakce na nové podmínky, rychlou adaptaci na změny a uměřenou, převážně pozitivní*

náladu. Protikladem je obtížný temperament, který zahrnuje nepravidelnost biologických funkcí, negativní reakce na nové situace nebo osoby, pomalou adaptaci na změny a intenzivní, často negativní náladu...“ (BLATNÝ, PLHÁKOVÁ, 2003, s. 20). Mezi těmito dvěma temperamenty se nachází právě pomalu se rozechřívající temperament, který je kompromisem výše zmíněných – jde o negativní reakce střední intenzity a pomalou adaptací.

IV.I.II.EAS teorie Busse a Plomina

Buss a Plomin podobně jako Thomas a Chessová definují temperament skrze rysy, avšak vymezují tři základní podmínky, které musí být splněny, a to: „...objevují se během prvního roku života, zůstávají hlavními rysy osobnosti i v dospělosti a jsou do značné určité míry dědičné...“ (BLATNÝ a PLHÁKOVÁ, 2003, s. 20). Právě tyto podmínky dle Busse a Plomina splňuje emocionalita, aktivita a sociabilita. V původním pojetí k nim byla přiřazena čtvrtá, impulzivita. Podle Blatného a Plhákové byl tento rys vyřazen, faktorovou analýzou bylo zjištěno, že nejde o jednotný rys, navíc nebyla potvrzena dědičnost tohoto rysu (BLATNÝ a PLHÁKOVÁ, 2003).

Pod aktivitou v této souvislosti je myšlena „spontánní výdej fyzické energie“ (BLATNÝ a PLHÁKOVÁ, 2003, s. 21), respektive sem nespádají takové činnosti, které jsou výsledkem psychického úsilí či emočního vybuzení. Buss a Plomin rozlišují čtyři složky tohoto rysu a to „tempo, energičnost, vytrvalost a motivační složku“ (BLATNÝ a PLHÁKOVÁ, 2003, s.21). Právě tento rys je nejdůležitější. Pod rysem emocionality udává Buss a Plomin pocity tísně a stavu ohrožení, které se v prvních měsících života projevují v podobě úzkosti. I tato dimenze má čtyři složky: „motorickou, expresivní, fyziologickou a kognitivní“ (BLATNÝ a PLHÁKOVÁ, 2003, s. 21). Buss a Plomin tedy uvažují pouze o negativním pólu emocionality, pozitivní podle nich nepatří k temperamentovým charakteristikám. Poslední, sociabilita, je vymezena jako preference společnosti druhých před samotou. I zde vymezil Buss a Plomin další složky- vyhledávání společnosti, odměna ve formě pozornosti a citlivosti k sobě od druhých a citlivost k sociálním stimulacím.

Buss a Plomin však věnují i značnou pozornost učení v procesu utváření temperamentových rysů. Všechny zmíněné rysy jsou za určitých okolností ovlivněny sociálním učením.

Mimo to se Buss a Plomin domnívá, že si člověk v závislosti na svém temperamentu vybírá i sociální prostředí, ve kterém žije.

EMPIRICKÁ ČÁST

I CÍL VÝZKUMNÉ SONDY

Základním cílem mé výzkumné sondy bylo zjistit, nakolik se rodiče shodnou v názoru na temperament jejich dítěte a jak tato shoda či neshoda, koresponduje se shodou či neshodu v oblasti výchovného stylu, který každý z rodičů zastává. Způsob rodičovské výchovy je vymezen těmito komponentami: kladná komponenta, záporná komponenta, komponenta požadavků a komponenta výchovy (ČÁP a BOSCHEK, 1994). Respektive tedy výzkumná otázka zní: Jaký vliv má shoda či neshoda rodičů v oblasti temperamentu na shodu či neshodu v oblasti výchovného stylu.

Ověření hypotézy týkající se této problematiky, jsem nenalezla. Ovšem našla jsme několik prací věnovaných shodě například temperamentu dítěte a upřednostňovanému typu hry³, či výchovnému stylu a možné spontánní aktivity a kreativity předškoláka⁴.

I.II Metoda zkoumání

I. II. I Zkoumaný soubor

Výzkumný soubor je složen z rodičů 30 dětí od tří do šesti let, které v době mé výzkumné sondy navštěvovali pravidelně mateřskou školku.

Vzhledem k výběru populace, dětí z mateřských škol, které pro mne byla nejsnáze dostupná, nezohledňuji předškolní děti, které mateřskou školu

³ BOSÁKOVÁ, Michaela. *Vztah mezi temperamentem a preferencí her u dětí ve školním věku*. Brno, 2008. Diplomová práce. Filozofická fakulta Masarykovy Univerzity Psychologický ústav. Vedoucí práce PhDr. Marek Blatný, CSc.

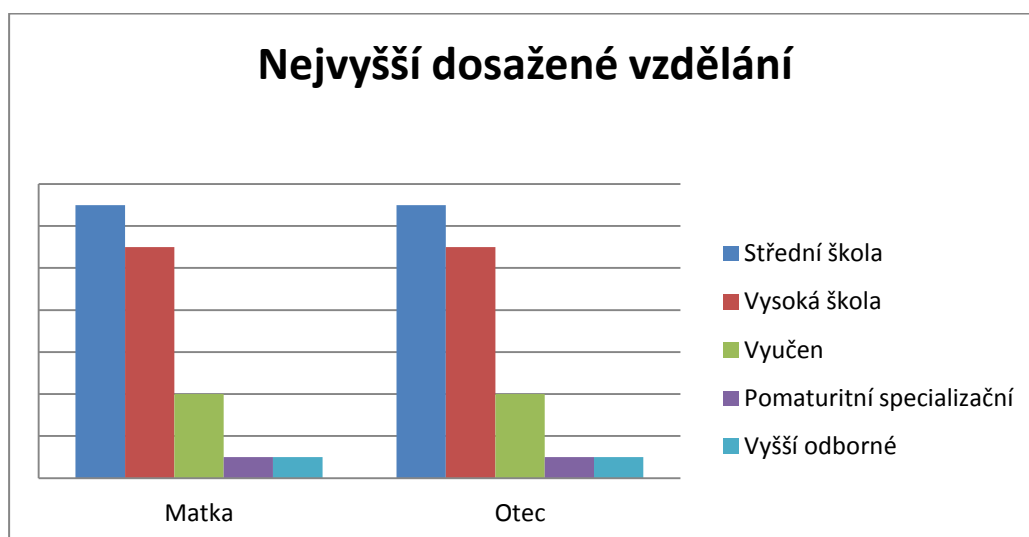
⁴ REJMANOVÁ, Anna. *Možné souvislosti spontánní aktivity předškoláka a rodičovského výchovného stylu*. Brno, 2010. Bakalářská práce. Masarykova univerzita Fakulta sociálních studií Katedra psychologie. Vedoucí práce Mgr. Eva Pavlíková.

nenavštěvují. Mnou navštívené mateřské školky se nacházejí v okrese Nymburk, jde tedy o kombinaci příležitostného a skupinového výběru. Je tedy možné, že se tato skutečnost může projevit na reprezentativnosti vzorku Přesto doufám, že je toto nebezpečí omezeno skutečností, že do vybraných školek, docházejí děti i z různých sociálních i demografických podmínek.

Výběr rodičů dětí probíhal ve spolupráci s danou institucí a to podle kritérií, zejména skutečnosti zda oba rodiče mají možnost trávit s dítětem stejnou dobu, konkrétně tedy zda s dítětem oba bydlí nebo ho mají ve střídavé péči. V tomto výběru byl nápomocný personál mateřské školy.

Vzhledem ke zkoumanému tématu, byla stanovena podmínka týkající se času stráveného s dítětem, respektive v úvahu byly tyto dvě možnosti: zaprvé rodiče žijí s dítětem oba v jedné domácnosti a zadruhé mají dítě ve střídavé péči.

Souhrnem lze o zkoumaném vzorku říci následující: průměrný věk dítěte byl 5,4 let, otce 39,7 let a matky 35,8. Všichni respondenti bydlí v okrese Nymburk. V celkovém zkoumaném vzorku bylo 14 dívek a 16 chlapců.



Graf 1

Graf 1 znázorňuje rozložení nejvyššího dosaženého vzdělání zvláště u matek a zvláště u otců.

I. II. II Situace zkoumání

Dotazníky byly rozdány se souhlasem vedení školy rodičům, kteří souhlasili s jejich vyplněním. Celkem bylo rozdáno kolo 50 dotazníků. Vrátilo se jich 32. Z toho pouze 30 bylo použito jako podklad pro data k bakalářské práci.

I. II. III Nástroje zkoumání

I. II. III. I Metoda na zjištění míry shody rodičů v oblasti temperamentu

Na identifikaci temperamentu u dětí existuje řada metod, ve výzkumech se lze nejčastěji setkat s těmito třemi způsoby: pozorování v přirozených podmínkách, pozorování v laboratorních podmínkách respektive přesně strukturovaných podmínkách a pomocí dotazníků či jiných hodnotících škál. Během pozorování lze hodnotit hlavně specifické chování a kvantifikovat jej například podle frekvence (BUSS, PLOMIN, 1985). v praxi se tedy zaznamenává frekvence, trvání a intenzita daného chování například emočnosti. Jak pozorování v přirozených podmínkách, tak v laboratorních má své specifické výhody a nevýhody. U pozorování v přirozených podmínkách je hlavní výhodou známost prostředí. Následkem toho lze lépe sledovat preference dítěte. Na druhou u laboratorního vyšetření existuje standartní set úkolů umožňující jasně děti pozorovat. Nevýhodou však jsou právě umělé podmínky.

Nejvíce oblíbenou metodou je často dotazník nebo jiný inventář. Ty u menších dětí vyplňují rodiče nebo pedagogové. Zvolila jsem si tedy poslední zmíněnou metodu. Důležité pro mě byly následující podmínky: jednoduchá administrace a krátký rozsah z časových důvodů.

Proto jsem našla krátký test temperamentu v knize Asertivita pro manažery (LAHNEROVÁ, 2009). Zkrátila jej o otázky, na které vzhledem k věku dětí nelze odpovídat. Následně jej upravila po stylistické stránce tak, aby odpovídal cílové skupině, na kterou se dotazník vztahuje, tedy rodičům předškoláků. Tento test jsem si vybrala z důvodů snadné administrace, malého rozsahu, a následného názorného grafického znázornění. Dále mě

zaujalo rozlišení na dimenze: analytická, řídicí, přátelská a expresivní, které jsou vymezeny pomocí kontroly emocí, žádání, sevřenosti emocí a sdělování a prosazování. Vzhledem k tomu, že cílem není zjištění skutečného temperamentu dítěte, nýbrž jen o pohled rodiče na dítě a následnou shodu rodičů, myslím, že postačuje.

I. II. III. I. I Podoba temperamentové části dotazníku

K oblasti temperamentu se vztahuje 18 uzavřených otázek, 9 se týká míry kontroly a otevřenosti emocí, zbývajících 9 pak sdílnosti, schopnosti prosazovat a žádostivosti. Bodové hodnocení odpovědí se zapisuje do tabulky v programu Excel Office a v jednotlivých sloupcích se sečtou hodnoty pro danou charakteristiku. Shoda rodičů je vypočítána u každé odpovědi zvláště a to bodovým hodnocením (1 bod), částečná shoda (0,5 bodu) či neshoda (0 bodů).

I. II. III. II Metoda na zjištění míry shody rodičů v oblasti výchovného stylu

Pro zjištění míry shody v oblasti výchovného stylu jsem si vybrala dotazník Čápa a Boscheka z roku 1994: Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině. Zaujal mě čtyřkomponentový model výchovy, který se zvláště zabývá emocionálním vztahem a zvláště výchovným řízením. Navíc tento dotazník je optimalizován pro české prostředí, tudíž byla minimalizována interference kulturního prostředí, jak by tomu mohlo být u jiného dotazníku.

Původní dotazník byl koncipován pro starší děti, které jej vyplňovaly samy. Vzhledem k tomu, bylo třeba dotazník upravit pro potřeby této práce. Vycházela jsme z upraveného dotazníku, který byl použit pro bakalářskou práci týkající se možné souvislosti spontánní aktivity a kreativity předškoláka a rodičovského výchovného stylu (REJMANOVÁ, 2010). Tento dotazník jsem také upravila, respektive jsem vypustila 3 otázky, které dle mě nelze u předškolních dětí posoudit (otázku týkající se prospěchu, výmluv a volnosti v pohybu). Zbývajících 37 otázek jsem podobně jako otázky v první části dotazníku stylisticky upravila.

I. II. III. II.I Podoba výchovné části dotazníku

Dotazník se skládá ze 37 uzavřených otázek, na které lze odpovědět ano, zčásti nebo ne. Bodové hodnocení odpovědí se zapisuje do tabulky v programu Excel office. Hodnoty ve sloupcích pro danou komponentu se sečtou a určí výchovné řízení a emoční vazbu rodičů k dítěti. Hodnoty obou rodičů jsou následně u každé otázky porovnány a bodově ohodnoceny následovně: shoda (1 bod), částečná shoda (0,5 bodu) nebo neshoda (0 bodů).

I. II. IV Vyhodnocování

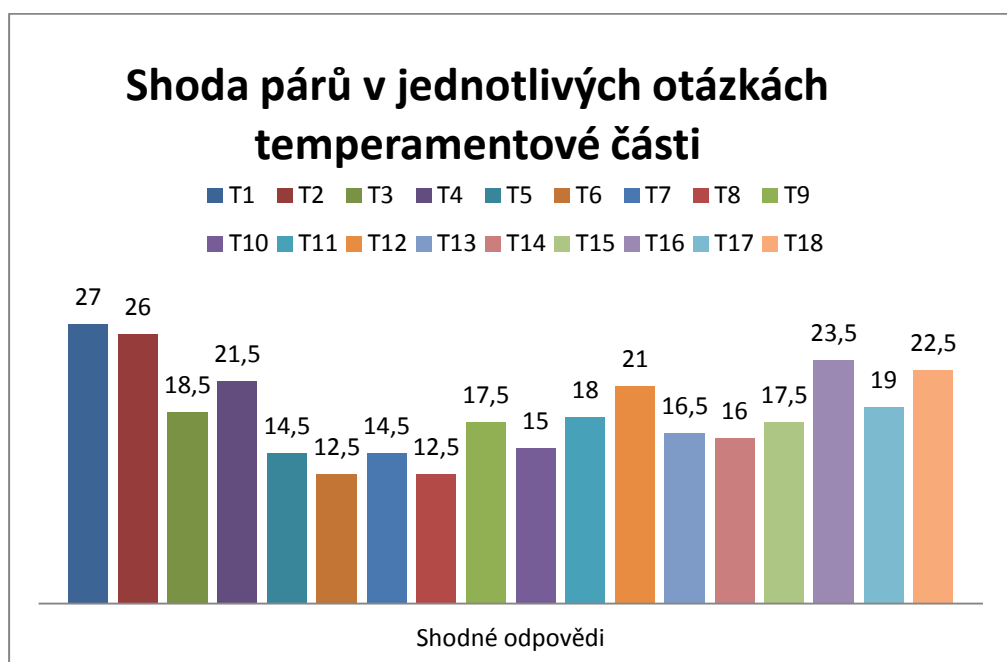
Vzhledem faktu, že cílem nebylo ani hodnotit pravdivost či nepravdivost subjektivního pohledu rodiče na temperament dítěte, a ani posuzovat správnost či nesprávnost výchovného stylu, ale pouze zjistit míru shody obou rodičů v těchto oblastech, probíhalo vyhodnocování následovně. V první řadě byl každý dotazník, temperamentová i výchovná část, vyhodnocen dle tabulky k danému testu. Dále pak tyto hodnoty, získané z dotazníků obou rodičů, byly vzájemně posouzeny jako shodné, částečně shodné či neshodné. V neposlední řadě se sečetly shodné odpovědi v obou dotazníkových částech a vyšla dvě čísla popisující, v kolika otázkách se rodiče shodli. Tato čísla popisují zaprvé procentuelní shodu v oblasti subjektivního pohledu na temperament dítěte, zadruhé procentuelní shodu ve výchovných stylech obou rodičů. Zatřetí, po vypočítání Pearsonova korelačního koeficientu, popisují shodu temperamentu a výchovného stylu rodičů, tedy vzájemnou závislost shody ve výchovném stylu na shodě v temperamentu dítěte.

II VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE

V této části práce budou v první řadě uvedeny výsledky výzkumné sondy a jejich vysvětlení.

Základní výzkumnou otázkou bylo, nakolik se rodiče shodnou na temperamentu jimi vychovávaného dítěte a zároveň také, zda se podobná shoda či neshoda projeví i v oblasti výchovného stylu.

V otázce shody či neshody v oblasti temperamentu lze říci následující: procentuální shoda rodičů je 61,94% (bodová shoda se pohybovala v rozmezí 4,5 bodu až 15,5 bodu). Tato hodnota poukazuje na skutečnost, že v polovině dětských projevů je oběma rodiči hodnocena shodně. Nejčastější shoda⁵ rodičů byla v otázkách T⁶1⁷ a T2⁸. V otázce T1 týkající se zřetelnosti ve vyjadřování potřeb dítěte činila 27 z 30 dotázaných. V otázce T2 zaměřené na čitelnost emocí z dětské tváře byla shoda u 26 z 30 dotázaných. Naopak nejmenší shoda, tedy 13 z 30 dotázaných, byla u otázky č. 6⁹. Která se týká ovlivňování ostatních.



Graf 2

Graf ukazuje četnost shodných odpovědí u jednotlivých otázkách temperamentové části dotazníku. Průměrná shoda u všech otázek je 18,5 ze 30 možných.

Pro názornou ukázkou výsledků použijí grafy dvou párů rodičů, první pár¹⁰ má nejnižší shodu v oblasti temperamentu, druhý pár, pár č. 3¹¹, naopak

⁵ Viz. Graf 1

⁶ T je označení pro temperamentovou část dotazníku, číslo za ním pak udává číslo otázky.

⁷ Viz. Příloha č. 1

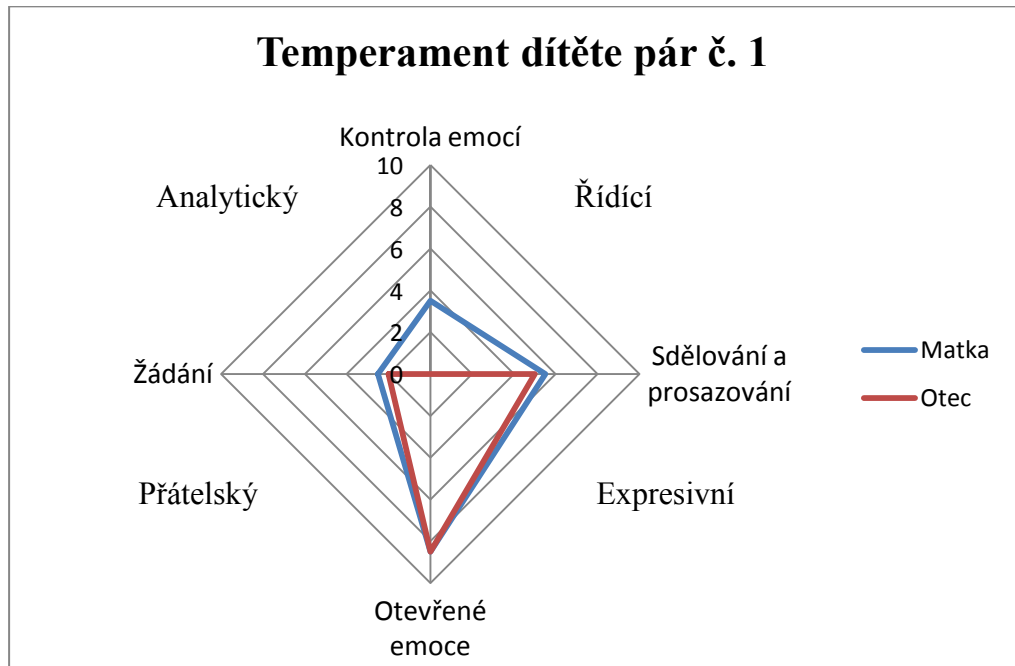
⁸ Tamtéž

⁹ Tamtéž

¹⁰ Viz. Graf 2

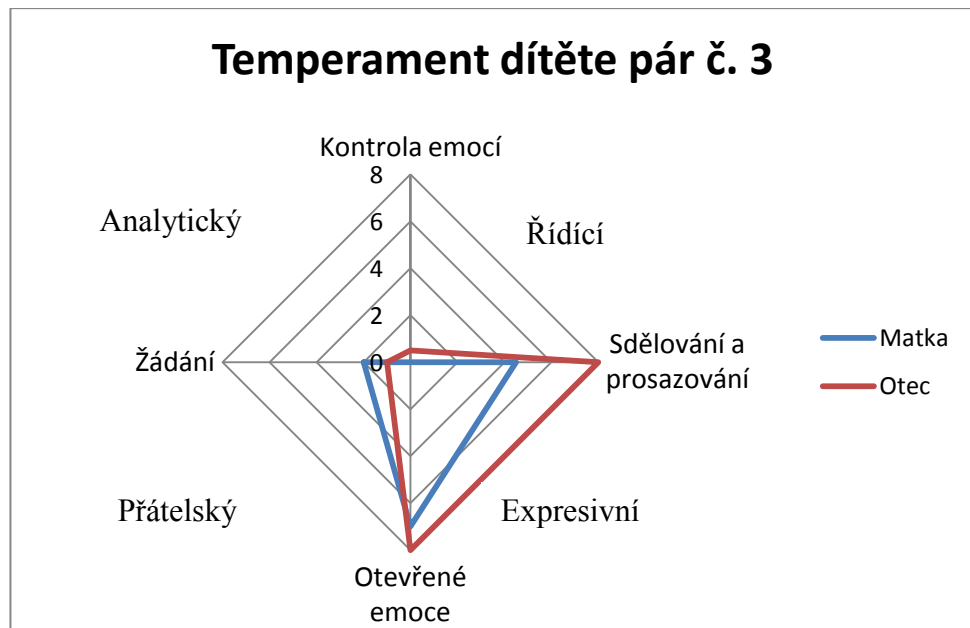
¹¹ Viz. Graf 3

nejvyšší. V oblasti výchovného stylu se shoda těchto párů příliš neliší, pár č. 1 má procentuelní shodu 66,2%, pár č. 3 pak 63,51%. Bodový rozdíl ve shodě tvoří ve výchovném stylu 1 bod.



Graf 3

Hodnoty matky jsou: kontrola emocí 3,5, žádání 2,5, sdělování a prosazování 5,5, otevřenost emocí 8,5, u otce pak: kontrola emocí 0, žádání 2,5, sdělování a prosazování 5, otevřenost emocí 8,5. Na tomto grafu lze vidět velký rozdíl ve vnímání dítěte v oblasti kontroly emocí. Bodová shoda rodičů je tedy 4,5, respektive 25 %.



Graf 4

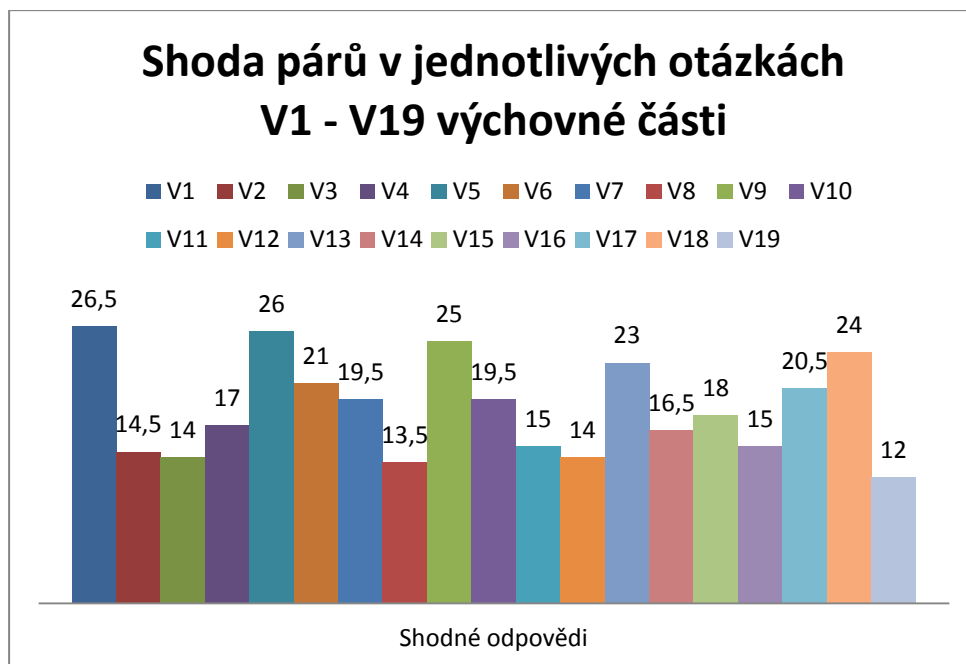
Hodnoty matky jsou: kontrola emocí 0, žádání 2, sdělování a prosazování 4,5, otevřenost emocí 7, u otce pak: kontrola emocí 0,5, žádání 1, sdělování a prosazování 8, otevřenost emocí 8. Bodová shoda rodičů je tedy 15,5 bodu, respektive 86,1 %.

Ve druhé části dotazníku věnované výchovným stylům lze ze získaných hodnot vyčíst vyšší shodu nežli v oblasti temperamentu. Konkrétně tedy průměrnou procentuální shodu 67% (bodová shoda se pohybuje v rozmezí 19 bodu až 33,5 bodů). Nejčastější bodová shoda¹² byla u otázky V36¹³, druhá v pořadí je pak otázka V1¹⁴. Otázka V33 se týká zesměšňování názorů dítěte ze strany rodiče, zde byla shoda 30 z dotázaných. U otázky V1 dotazující se na zájem o dítě je pak shoda 27 z dotázaných.

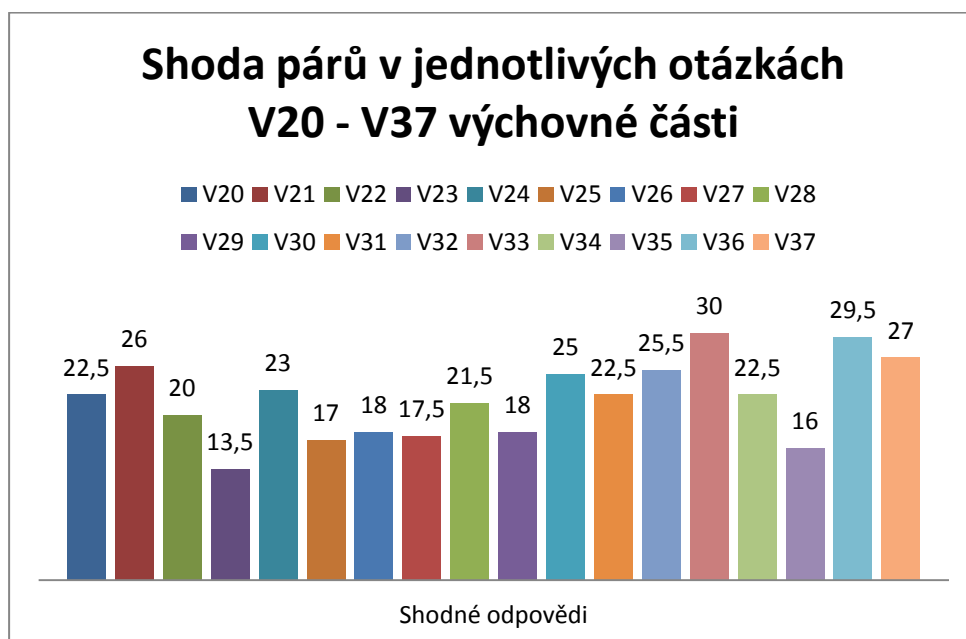
¹² Viz. Graf 4

¹³ Tamtéž

¹⁴ Tamtéž



Graf 5



Graf 6

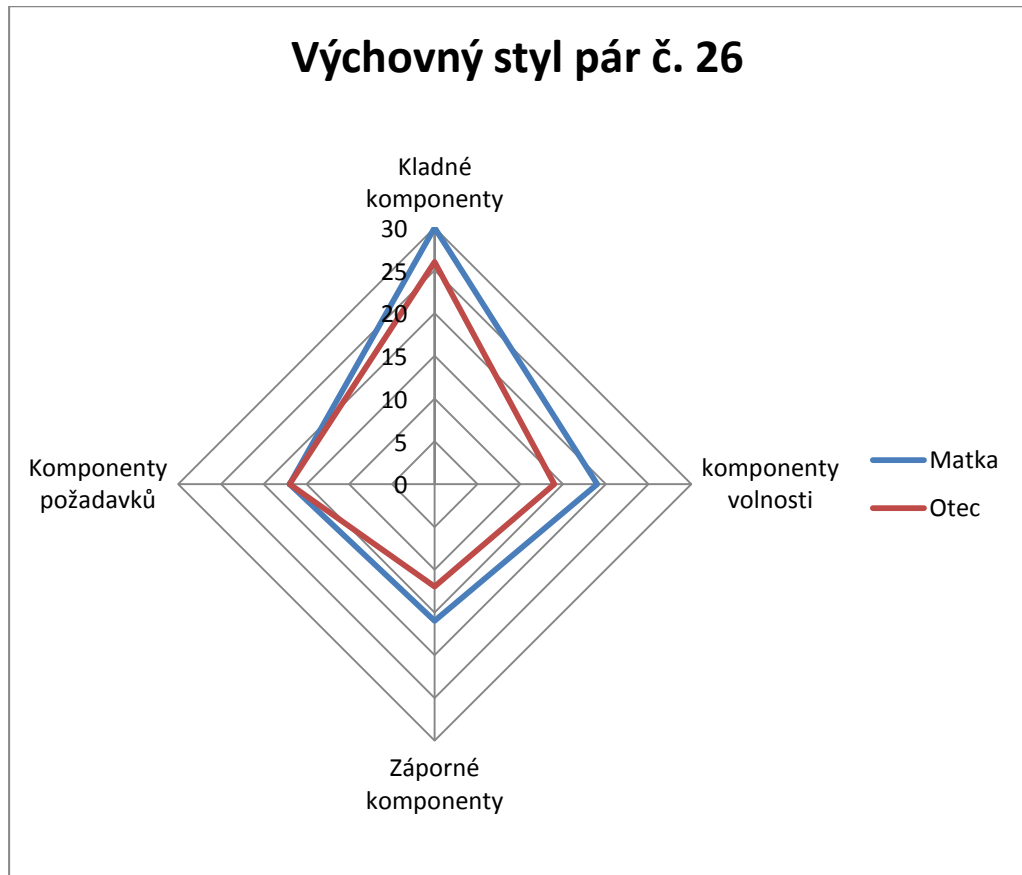
Graf 5 a graf 6 znázorňuje shodu rodičů u jednotlivých otázek ve výchovné části dotazníku. Průměrná shoda rodičů u všech otázek je 20,26.

Pro dokreslení přikládám grafy výchovného styl u páru č. 26¹⁵, který měl nejmenší shodu v oblasti výchovy a u páru č. 16¹⁶, jenž měl naopak nevyšší

¹⁵ Viz. Graf 5

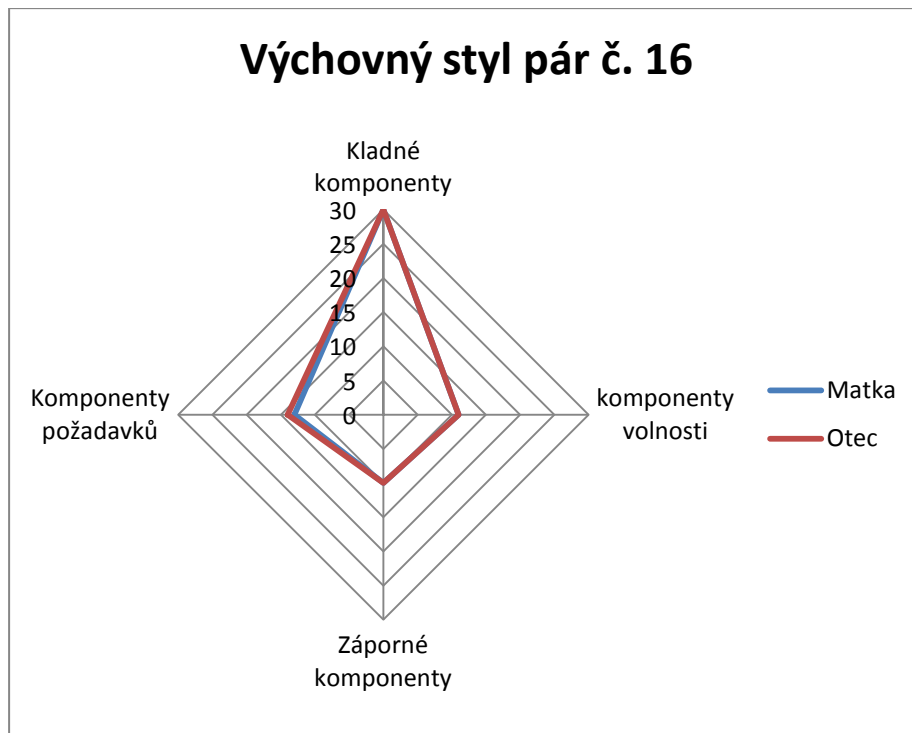
¹⁶ Viz. Graf 6

procentuelní shodu v této oblasti. Ve shodě v temperamentu dítěte byl tyto páry nastejno, konkrétně tedy získaly 47,22%.



Graf 7

Hodnoty matky jsou: kladná komponenta 30, záporná komponenta 16, komponenta požadavků 17 a komponenta volnosti 19. Oproti tomu hodnoty otce jsou: kladná komponenta 26, záporná komponenta 12, komponenta požadavků 17 a komponenta volnosti 14. Největší rozdíl je tedy v oblasti volnosti, kterou má dítě více ze strany matky.



Graf 8

Co se bodových hodnot rodičů týče, rozdíl je v oblasti komponenty požadavků. Zde se rodiče liší o jeden bod.

Výsledný Pearsonův korelační koeficient je $-0,094$. To zdaleka nedosahuje hodnoty statistické významnosti. Dle Doc. PhDr. Karla Balcara, CSc. nelze tedy zamítnout nulovou hypotézu, že mezi shodou v temperamentu a shodu ve výchovném stylu mezi rodiči ve zkoumaném souboru je pouze náhodný stav. Dá se tedy říci, že shoda či neshoda ve výchovném stylu a temperamentu závisí na jiných okolnostech například povahových vlastnostech jednotlivých rodičů, na výchovném stylu převzatém od svých rodičů či třeba na čase stráveném s dítětem.

Ze získaných výsledků lze souhrnně říci. Rodiče ve zkoumaném vzorku se méně shodnou na temperamentu jejich dítěte, avšak tato shoda nemá vliv na shodu v jimi aplikovaném výchovném stylu.

III DISKUZE

Nejvýznamnějším omezením této výzkumné sondy je nízký počet respondentů a dále také samotná administrace, při které nelze ověřit, zda respondenti odpovídali sami za sebe. Tedy zda získané hodnoty opravdu

odpovídají skutečnému subjektivnímu pohledu respondenta či jsou spíše kompromisem mezi dvěma subjektivními názory rodičů.

Při interpretaci výsledků je třeba vzít v úvahu následující: Každý z rodičů má jinou míru sebereflexe, tedy je schopen přiznat si své jednání jen do určité míry. Ve vztahu k temperamentu dítěte je třeba brát v potaz i skutečnost, že každá rodičovská role je jiná a tudíž každý z rodičů přichází do kontaktu s dítětem v jiných situacích. Což může mít za následek jiný projev dítěte ke každému z rodičů. V této oblasti je dále třeba nezapomínat, že temperament se u dítěte v předškolním období stále ještě vyvíjí, je tedy ovlivňován i vnějším socializačními činiteli. V oblasti výchovných stylů je třeba vzít v potaz i skutečnost, že v předškolním období tráví, v naší společnosti, s dítětem více času matky než otcové. Otázkou zůstává, jak tato skutečnost ovlivňuje i výchovné styly rodičů.

V mnou zvoleném výzkumném vzorku bylo prokázáno, že shoda rodičů v oblasti temperamentu dítěte nemá vliv na shodu či neshodu ve výchovném stylu. Otázkou tedy zůstává, co tuto shodu či neshodu ve výchovném stylu determinuje. Dle mého názoru existuje možnost souvislosti mezi shodou ve výchovném stylu rodičů a druhem výchovných stylů jejich rodičů. Dále také existuje z mého pohledu reálný předpoklad, že shoda rodičů souvisí v první řadě na komunikaci mezi nimi. Respektive tedy, na vzájemné zpětné vazbě a respektování vzájemně uznávaných pravidel.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se věnovala otázce shodných či neshodných pohledů rodičů na jejich dítě. V první kapitole teoretické části jsme popsala a vymezila klíčová slova této práce jako je předškolní období, rodina a výchovný styl. V jednotlivých kapitolách jsem blíže tyto pojmy blíže pacifikovala. V kapitole věnované předškolnímu období jsem vymezila dovednosti schopnosti dětí předškolního věku s cílem upřesnit život rodičů s dětmi tohoto věku. Dále jsem blíže specifikovala vliv rodiny na předškoláka, důležité mezníky ve vývoji, které s ní souvisejí. V neposlední řadě jsem se věnovala otázce výchovných stylů, to jak z pohledu klasické klasifikace, tak i z pohledu klasifikace nevhodných výchovných stylů či výchovných stylů zaměřených na vztahy mezi sourozenci a sourozeneckou konstelací.

V empirické části jsem se zaměřila na rodiče dětí v mateřských školách v okrese Nymburk, kteří splňovali základní podmínku a to, žili s dítětem v jedné domácnosti nebo jej mají ve střídavé péči. Tito rodiče byli dotázáni se souhlasem vedení mateřské školy.

Shrnu-li výsledky výzkumné sondy. Ukázalo se, že ačkoliv se rodiče shodnou na temperamentu dítěte, nemusí se shodou ve výchovném stylu. Což může být způsobeno různými faktory. Tato skutečnost dává možnost dále prozkoumat, co a za jakých podmínek má vliv na shodný výchovný styl rodičů. Tedy co konkrétně ovlivňuje rodičovské přístupy k dítěti.

Hlavní hypotéza, tedy že shoda rodičů v oblasti temperamentu ovlivňuje i shodu v oblasti výchovného stylu, nebyla potvrzena.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. 2., aktualiz. vyd., V Portálu 1. Praha: Portál, 2003, 751 s. ISBN 80-717-8640-3

BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebekojení: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Vyd. 1. Tišnov: Sdružení SCAN, 2003, 150 p. ISBN 80-866-2005-0.

BOSÁKOVÁ, Michaela. *Vztah mezi temperamentem a preferencí her u dětí ve školním věku*. Brno, 2008. Diplomová práce. Filozofická fakulta Masarykovy Univerzity Psychologický ústav. Vedoucí práce PhDr. Marek Blatný, CSc.

Dostupné také z:

http://is.muni.cz/th/75542/ff_m/Diplomova_prace_2008.pdf

CASPI, Avshalom, Brent W. ROBERTS a Rebecca L. SHINER. Personality Development: Stability and Change. *Annual Review of Psychology*. 2005, roč. 56, č. 1, s. 453-484. ISSN 0066-4308. DOI: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141913.

CRAIN, William C. *Theories of development: concepts and applications*. 5th ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Prentice Hall, c2005, 118 - 136. ISBN 0131849913.

Dostupné také z:

http://www.esociales.fcs.ucr.ac.cr/biblioteca/boletin_esoc/alfabet/KXYZ/Koiberg%20desarrollo.pdf

ČÁP, J., Bosček, P. (1994). *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*. Brno:

ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Vyd. 1. Praha: Institut sociálních vztahů, 1996, 302 s. ISBN 80-858-6615-3.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 205s. ISBN 80-717-8449-4.

- DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 2. opr. vyd. Praha: Portál, 1997, 175 s. ISBN 80-717-8251-3.
- ERIKSON, Erik H. *Childhood and society*. Vyd. 1. New York: Norton, 1993, 445 p. ISBN 03-933-1068-X.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: vydání 1. Portál. 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Vydání 1. Praha 7: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-1040-4.
- LAHNEROVÁ, Dagmar. *Asertivita pro manažery*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 160 s. ISBN 978-80-247-2892-6.
- LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie : 2., aktualizované vydání*. 4. Praha 7 : GRADA Publishing, a.s., 2007. 368 s. ISBN 80-247-1284-9
- LEMAN, Kevin. *Sourozenecké konstelace*. Vyd. 3. Překlad Hana Kašparovská. Praha: Portál, 2006, 223 s. ISBN 80-736-7194-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte : normy vývoje a milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. 1. Praha :GRADA Publishing, a.s., 2005. 182 s. ISBN 80-247-0870-1.
- MATĚJČEK, Zdeněk; VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 1999. 407 s. ISBN 80-7178-308-0.
- PIAGET, J. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd. 1972. ISBN 978-0-393-00171-6
- RABUŠICOVÁ, M. K sociologii výchovy, vzdělání a školy. Brno: Masarykova univerzita, 1991.
- REJMANOVÁ, Anna. *Možné souvislosti spontánní aktivity předškoláka a roičovského výchovného stylu*. Brno, 2010. Bakalářská práce. Masarykova

univerzita Fakulta sociálních studií Katedra psychologie. Vedoucí práce
Mgr. Eva Pavlíková.

Dostupné také z: <http://is.muni.cz/>

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 1. Praha : Panorama, 1990. 435 s. ISBN 80-7038-078-0.

SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 1. vyd. Brno: Barrister, 2002, 517 s. ISBN 8085947803

SMĚKAL, Vladimír. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Vyd. 1. Brno: Barrister, 2002, 264 s. ISBN 80-859-4783-8.

STŘELEČEK, Stanislav. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1998, 189 s. ISBN 80-859-3161-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 80-717-8308-0.

VIŠŇOVSKÝ, Ľudovít a Vladislav KAČÁNI. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: Iris, 2002?, 227 p. ISBN 80-890-1825-4.

PŘÍLOHA Č. 1 UŽITÉ DOTAZNÍKOVÉ METODY

Vážení rodiče,

Jsem studentkou třetího ročníku psychologie na Pražské vysoké škole Psychosociálních studií. Následující dotazník slouží jako výzkumná sonda pro mou bakalářskou práci na téma Míra shody rodičů v posuzování vlastního dítěte. Cílem této práce není hodnotit, jaký jste rodič, ale zjistit do jaké míry se shoduje, či liší pohled rodičů na chování jejich dítěte a jak se tato shoda či neshoda projevuje ve výchovném stylu každého z rodičů.

Všechny získané údaje jsou anonymní a slouží pouze k napsání mé práce.

Jak na to?

- *Správná je ta odpověď, která podle Vás nejvíce odpovídá skutečnosti.*
- *Odpověď zakroužkujte.*
- *Nevynechejte, prosím, žádnou řádku. Nad otázkami nepřemýšlejte dlouho, žádná odpověď není chybná.*
- *Prosím, neopisujte, zkreslilo by to výsledek.*
- *Nezávisle na partnerovi vyplňte částí Temperament Vašeho dítěte a Vaš výchovný styl obecnou část stačí vyplnit jednou. Vyplněné dotazníky prosím spojte.*

Děkuji za Vaši ochotu i Váš čas.

Ludmila Matuchová

Obecná část

Rok narození otce dítěte:

Rok narození matky dítěte:

Rok narození dítěte: Pohlaví dítěte:

Sourozenci dítěte, Rok jejich narození a pohlaví:

.....

Nejvyšší dosažené vzdělání otce dítěte:

.....

Nejvyšší dosažené vzdělání matky dítěte:

.....

Rodinný stav rodičů: rozvedení – ženatí – druh/družka Péče o dítě¹⁷:
Střídavá péče¹⁸ – v péči jednoho z rodičů, ke druhému jezdí například na víkendy
Bydlíte ve městě – na vesnici- v bytě – v domě Na výchově dítěte se podílí¹⁹
(např. prarodiče, chůva).....

MATKA / OTEC

Temperament Vašeho dítěte

1. Jasně a zřetelně vyjadřuje své požadavky a potřeby např. když si chce hrát, jíst apod.
ANO / SPÍŠE ANO/ NE/SPÍŠE NE/ NELZE ZHODNOTIT
2. Z jeho/její tváře lze snadno vyčíst emoce.
ANO / SPÍŠE ANO/ NE/SPÍŠE NE/ NELZE ZHODNOTIT
3. Často používá příkazovací gesta rukou např. ukazování.
ANO / SPÍŠE ANO/ NE/SPÍŠE NE/ NELZE ZHODNOTIT
4. Vyjadřuje se tichým hlasem.
ANO / SPÍŠE ANO/ NE/SPÍŠE NE/ NELZE ZHODNOTIT
5. Stále udržuje oční kontakt s druhými.
ANO / SPÍŠE ANO/ NE/SPÍŠE NE/ NELZE ZHODNOTIT
6. Snaží se ovlivňovat ostatní.
ANO / SPÍŠE ANO/ NE/SPÍŠE NE/ NELZE ZHODNOTIT
7. Mluvení s druhými mu nečiní potíže.
ANO / SPÍŠE ANO/ NE/SPÍŠE NE/ NELZE ZHODNOTIT
8. Snaží se řídit konání druhých.
ANO / SPÍŠE ANO/ NE/SPÍŠE NE/ NELZE ZHODNOTIT
9. Často vyjadřuje svou radost smíchem nebo úsměvem.
ANO / SPÍŠE ANO/ NE/SPÍŠE NE/ NELZE ZHODNOTIT

10. Čeká na druhé, až ho/ji osloví.
ANO / SPÍŠE ANO/ NE/SPÍŠE NE/ NELZE ZHODNOTIT

¹⁷ pokud jste zaškrtnli položku rozvedení nebo nebydlíte společně

¹⁸ oba rodiče tráví s dítětem stejný čas

¹⁹ S dítětem tráví hodně času, téměř shodně s rodiči

11. Hlasitě dává najevo nespokojenost s konáním druhých.
ANO / SPÍŠE ANO/ NE/SPÍŠE NE/ NELZE ZHODNOTIT
12. Často se zapojuje do skupiny vrstevníků.
ANO / SPÍŠE ANO/ NE/SPÍŠE NE/ NELZE ZHODNOTIT
13. Lehce navazuje vztahy s cizími lidmi.
ANO / SPÍŠE ANO/ NE/SPÍŠE NE/ NELZE ZHODNOTIT
14. Jeho pocity jsou těžko čitelné.
ANO / SPÍŠE ANO/ NE/SPÍŠE NE/ NELZE ZHODNOTIT
15. Pokud se cítí nespokojený, vzteká se.
ANO / SPÍŠE ANO/ NE/SPÍŠE NE/ NELZE ZHODNOTIT
16. Při setkání s oblíbenými lidmi projevuje v přivítání radost.
ANO / SPÍŠE ANO/ NE/SPÍŠE NE/ NELZE ZHODNOTIT
17. Když mu blízký člověk projevuje náklonnost, působí nejistě.
ANO / SPÍŠE ANO/ NE/SPÍŠE NE/ NELZE ZHODNOTIT
18. Pokud lidé v jeho okolí projevují emoce, reaguje na ně také emocemi.

ANO / SPÍŠE ANO/ NE/SPÍŠE NE/ NELZE ZHODNOTIT

Váš výchovný styl

1. Mám opravdový zájem o to, co dělá.
ANO / ZČÁSTI / NE
2. Často mu/jí vyčítám, že mne zklamal/a.
ANO / ZČÁSTI / NE
3. 3. Podrobně určuji, jak má co dělat.
ANO / ZČÁSTI / NE
4. Nechávám ho/ji dělat, co ho/ji baví, i když by měl/a pomáhat při domácích pracích.
ANO / ZČÁSTI / NE
5. Jednám s ní/m přátelsky.
ANO / ZČÁSTI / NE
6. Většinou si přeji, aby mi dal/a pokoj se svými problémy.
ANO / ZČÁSTI / NE
7. 7. Chci vždy přesně vědět, co a jak dělá.
ANO / ZČÁSTI / NE

8. Velmi málo kontroluji splnění příkazů a dodržování zákazů.
ANO / ZČÁSTI / NE
9. 9. Považuji za důležité vše, co ho/ji zajímá a co má rád/a..
ANO / ZČÁSTI / NE
10. Často mu/jí říkám, že je nevděčná/ý.
ANO / ZČÁSTI / NE
11. Očekávám, že vždy okamžitě poslechne.
ANO / ZČÁSTI / NE
12. Často se mu/jí podaří mne umluvit a tak se vyhnout povinnosti nebo trestu.
ANO / ZČÁSTI / NE
13. 13. Beru vážně její/jeho názory a přání.
ANO / ZČÁSTI / NE
14. Říkám často o některém dítěti nebo o jejím sourozenci, že je lepší než on/a.
ANO / ZČÁSTI / NE
15. Snažím se rozhodovat za ni/něj.
ANO / ZČÁSTI / NE
16. Často si může dělat, co chce.
ANO / ZČÁSTI / NE
17. 17. Často se spolu smějeme a máme dobrou náladu.
ANO / ZČÁSTI / NE
18. Chovám se k ní/němu spíš chladně.
ANO / ZČÁSTI / NE
19. Stále mu/jí něco příkazuji a zakazuji.
ANO / ZČÁSTI / NE
20. Jsem ochotna (ochoten) se ho/jí zastat, když něco neumí nebo něco provede
ANO / ZČÁSTI / NE
21. Když se mu/jí něco nepovede, snažím se ho/ji povzbudit a pomoci
ANO / ZČÁSTI / NE
22. Často jí/mu připomínám, kolik jsem se pro ni/něj obětoval/a a kolik jsem pro ni/něj učinil/a.
ANO / ZČÁSTI / NE

23. 23. Jsem k ní/němu velmi přísná/ý.
ANO / ZČÁSTI / NE
24. Je pro ni/něj příjemné dělat se mnou společně nějakou práci.
ANO / ZČÁSTI / NE
25. Stěžuji si na ni/něj (např. přátelům, příbuzným, sousedům...).
- ANO / ZČÁSTI / NE
26. Často mluvím o jejích/jeho chybách.
ANO / ZČÁSTI / NE
27. 27. Dávám jí/mu hodně dárků.
ANO / ZČÁSTI / NE
28. Když se u nás doma uvažuje o tom, co dělat v neděli nebo o dovolené, nebo co koupit, beru ohled na její/jeho návrhy a přání.
ANO / ZČÁSTI / NE
29. Často na ni/něj křičím a rozčiluji se.
ANO / ZČÁSTI / NE
30. Přísně ji/ho trestám.
ANO / ZČÁSTI / NE
31. Nechávám ji/ho, aby chodila k jídlu a spát v takovou dobu, kdy jí/mu to vyhovuje.
ANO / ZČÁSTI / NE
32. Důvěřuji jí/mu.
ANO / ZČÁSTI / NE
33. Zesměšňuji její/jeho názory.
ANO / ZČÁSTI / NE
34. Zakazuji jí/mu běhat venku s dětmi a dělat to co ostatní děti.
ANO / ZČÁSTI / NE
35. Omlouvám a chráním ji/ho, když ji/ho můj partner(ka) hubuje a chce potrestat.
ANO / ZČÁSTI / NE
36. Když ve volném čase něco podnikáme společně, působí mi to radost.
ANO / ZČÁSTI / NE
37. Stále ji/ho z něčeho podezírám.
ANO / ZČÁSTI / NE

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno a příjmení autorky:	Ludmila Matuchová
Studijní program:	Bc.
Studijní obor:	Psychologie
Název práce:	Shoda v posuzování výchovného stylu a temperamentu u dítěte předškolního věku z pohledu rodičů
Počet stran bez příloh:	64
Celkový počet stran příloh:	5
Počet titulů české literatury a pramenů:	22
Počet titulů zahraniční literatury a pramenů:	4
Počet internetových odkazů:	3
Vedoucí práce:	Mgr. Zuzana Černotová, PhD
Rok dokončení práce:	2012

Evidenční list knihovny

Souhlasím s tím, aby má bakalářská práce byla využívána ke studijním účelům.

V Praze dne:

.....

Uživatel/ka potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto bakalářskou práci využijí ve své práci, uvedou ji v seznamu literatury a budou ji řádně citovat jako jakýkoliv jiný pramen:

Jméno a příjmení	Adresa	Datum	Podpis

**Posudek vedoucího bakalářské práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta: Ludmila Matuchová

Obor studia: Psychologie

Název práce: Shoda v posuzování výchovného stylu a temperamentu u dítěte předškolního věku z pohledu rodičů

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Černotová, PhD.

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 64

Počet stránek příloh: 5

Počet titulů v seznamu literatury: 26

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

			X	
--	--	--	---	--

Oborová příslušnost tématu

	X			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		X		
--	--	---	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	X			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	X			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

		X		
--	--	---	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

		X		
--	--	---	--	--

Využití výzkumných empirických metod

		X		
--	--	---	--	--

Využití praktických zkušeností

			X	
--	--	--	---	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešení problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

		X		
--	--	---	--	--

Naplnění cílů práce

		X		
--	--	---	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

		X		
--	--	---	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Návaznosť kapitol a subkapitol

		x		
--	--	---	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použiteľnosť výsledkov v praxi

		x		
--	--	---	--	--

Vhodnosť prezentácie záverov práce (publikácie, referáty, apod.)

		x		
--	--	---	--	--

Otázky a námety k diskusi pri obhajobe:

1. Po skúsenostiach získaných v realizovanom výskume, ako aj po nadobudnutí nových teoretických znalostí o danej téme – ako by hypoteticky vyzeral Váš ďalší výskum? Na čo by ste sa zamerali? Akých chýb by ste sa už vedeli vyvarovať?

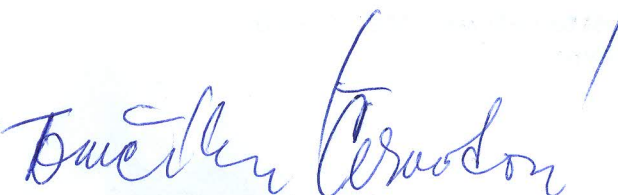
Celkové hodnotenie práce (klady, nedostatky):

Bakalárska práca sa venuje téme posudzovania temperamentu dieťaťa v predškolskom veku rodičmi. Autorka vychádza z predpokladu, že zhoda, resp. nezhoda v posúdení temperamentu dieťaťa medzi rodičmi by mohla súvisieť so zhodou, resp. nezgodou v ich výchovných štýloch. Teoretická časť práce prináša pomerne obsiahlu charakteristiku základných pojmov. Kladne hodnotím prácu s odbornou literatúrou, hlavne snahu autorky poskytnúť viac rôznych pohľadov na jeden pojem (provnanie definícií rôznych autorov). Čo mi však v teoretickej časti práce chýba, je prepojenie na hlavnú tému, teda na zhodu/nezhodu rodičov v posúdení temperamentu dieťaťa a v ich výchovnom štýle (odkazy na podobné témy v literatúre; v prípade, že také nie sú, tak aspoň vlastné zdôvodnenie tejto prípadnej súvislosti).

Empirická časť práce prináša výsledky výskumnej sondy realizovanej formou dotazníka, pričom respondentmi boli rodičia detí. Samotná výskumná časť má určité metodologické nedostatky, ktorých si je však autorka vedomá a oceňujem, že sa niektorým z nich venovala v časti Diskuze. Upozornila by som však na metodologicky nesprávnu formuláciu hlavnej výskumnej otázky vo vzťahu k použitým štatistickým metódam: Autorka sa pýta „Jaký vliv má x na y?“, avšak pri vyhodnotení je použitá korelačná analýza, ktorá nám len odpovedá na otázku, či medzi x a y existuje nejaký vzťah.

Doporučení k obhajobe: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: velmi dobře



**Posudek oponenta bakalářské práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: Ludmila Matuchová

Obor studia: Psychologie

Název práce: Shoda v posuzování výchovného stylu a temperamentu u dítěte předškolního věku z pohledu rodičů

Oponent práce: Mgr. Eva Petráková

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 64

Počet stránek příloh: 5

Počet titulů v seznamu literatury: 26

Počet internetových odkazů: 3

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

		x		
--	--	---	--	--

Oborová příléhavost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

		x		
--	--	---	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

		x		
--	--	---	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	x			
--	---	--	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

		x		
--	--	---	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

x				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

	x			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Návaznost kapitol a subkapitol

	x			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

		x		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

		x		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Popište význam rodiny pro předškoláka, v kapitole s tímto názvem mluvíte o rodičích a dlouze popisujete příchod druhého dítěte do rodiny.

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Autorka se ve své práci zaměřila na téma shody posuzování výchovného stylu a temperamentu u dětí z pohledu rodičů
V první kapitole se autorka věnuje definici pojmů, bohužel definuje jiné pojmy než uvádí v anotaci. Vlastní vymezení základních pojmů je zdařilé, autorka vždy čerpá z více zdrojů.
Teoretická část diplomové práce je poměrně čtivá a srozumitelná. Autorka prokazuje, že umí pracovat s odbornou literaturou a že se nebojí prezentovat své vlastní názory a zkušenosti.
Empirická část je pěkně zpracována a interpretována. Výstupy jsou srozumitelně shrnuty v závěru. Praktickou část považuji za dobře vypracovanou, obsahuje informace bez zavádějících komentářů.
Po formální stránce je práce pěkná, až na časté překlepy a několik gramatických chyb.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: velmi dobře

Datum, podpis: 13.9.2012

Eva Petráková

