

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



Vliv výchovného stylu v rodině na slovní zásobu
předškolního dítěte

Šárka Svobodová

Vedoucí práce: Mgr. Irena Preissová

Praha 2014

Prague College of Psychosocial Studies



The Effect of Educational Style in the Family to Child's
Vocabulary

Šárka Svobodová

The Diploma Thesis Work Supervisor: Mgr. Irena Preissová

Praha 2014

Anotace

Práce se zabývá vlivem výchovného stylu na slovní zásobu předškolního dítěte. První část textu zpracovává dosavadní teoretické studie věnující se tomuto tématu. Teoretická část tak nejprve vymezuje uvedenou problematiku a definuje náležitou terminologii z oblasti komunikace, ontogeneze řeči, slovní zásoby, shrnuje relevantní poznatky o rodině a výchovných stylech. O tento teoretický základ se opírá výzkumná část, v níž je podrobně popsáno výzkumné šetření, jehož cílem bylo zjistit možný vliv výchovného stylu v rodině na slovní zásobu předškolního dítěte. Výchovný styl je v této práci určen emočním vztahem rodiče k dítěti a jeho výchovným řízením. Výsledky výzkumu i následná zjištění jsou shrnuty v závěru práce, doplněné o seznam literatury se všemi zdroji použitými v textu.

Klíčová slova

komunikace, slovní zásoba, řeč, výchova, výchovné styly, dítě v předškolním věku, rodina

Abstract

This study explored and described an impact of education style to vocabulary of preschool children. The first part of this paper summarizes current theoretical studies on this topic. Theoretical part describes and defines an appropriate terminology from areas of communication, ontogenesis of speech, vocabulary, family and education styles in family. The research part - which is based on this theoretical part – describes research itself. The goal of the research was to explore possible impact of education style to vocabulary of preschool children. Education style is in this paper defined as emotional relationship between the child and parent and its management. The research results are summarized in last part of this study. Used bibliography is listed in the appendix.

Keywords

Communication, vocabulary, speech, education, educational styles, the child of preschool age, family.

Čestně prohlašuji, že jsem tuto práci k bakalářské zkoušce vypracovala samostatně a cituji v ní veškeré prameny, které jsem použila.

V Praze dne 27.4.2014

.....

Šárka Svobodová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce, paní Mgr. Ireně Preissové, za vedení práce a její cenné rady a podněty a dále paní Mgr. Haně Mžourkové Ph.D., za obrovskou trpělivost a čas, který mi věnovala. V neposlední řadě také děkuji všem respondentům za jejich ochotu zúčastnit se mého výzkumného šetření.

Obsah

Úvod	9
1 Komunikace	10
1.1 Vymezení pojmu komunikace	10
1.1.1 Verbální, vokální a neverbální komunikace	11
1.2 Slovní zásoba	12
1.2.1 Aktivní a pasivní slovní zásoba	13
2 Dítě a řeč.....	14
2.1 Dítě v předškolním věku	14
2.2 Ontogeneze řeči.....	15
2.3 Předškolní vývoj řeči.....	17
3 Rodina.....	19
3.1 Pojem rodina	19
3.2 Vnitřní struktura rodiny	19
3.3 Funkce rodiny	20
3.4 Vývojové fáze rodiny	20
4 Výchova.....	23
4.1 Pojetí výchovy	23
4.2 Podmínky výchovy.....	24
4.2.1 Vnější podmínky výchovy.....	24
4.2.2 Vnitřní podmínky výchovy.....	25
4.3 Výchovné prostředky v rodině.....	26
4.3.1 Odměna.....	27
4.3.2 Tresty.....	27
5 Výchovné styly v rodině.....	29
5.1 Typy výchovných stylů	29
5.1.1 Rozdělení dle Lewina.....	29
5.1.2 Model dvou dimenzí	30
5.1.3 Analyticko-syntetický model.....	30
5.2 Vliv výchovných stylů na osobnost dítěte.....	31
5.3 Vliv výchovných stylů na slovní zásobu dítěte	33
6 Vlastní výzkumné šetření	35
6.1 Úvod	35
6.2 Charakteristika výzkumného souboru.....	35

6.3	Cíl výzkumu a vymezení výzkumných hypotéz	35
6.4	Použité metody.....	36
6.4.1	Metoda pro určení slovní zásoby	36
6.4.2	Metoda pro určení výchovného stylu v rodině	38
6.5	Výsledky výzkumného šetření.....	39
6.5.1	.. Zastoupení jednotlivých úrovní slovní zásoby v určitých výchovných stylech	43
6.6	Analýza dat	47
6.6.1	Statistické zpracování.....	47
6.6.2	Ověření hypotéz	47
6.7	Diskuze	49
6.7.1	Interpretace výsledků v kontextu použité teorie	50
6.7.2	Interpretace výsledků z hlediska použitých metod	51
6.8	Závěr výzkumného šetření.....	52
	Závěr	54
	Použitá literatura	57
	Přílohy	I
	BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE.....	V

Úvod

„Výchova je největší a nejtěžší problém, který je možno člověku uložit.“

Immanuel Kant

Výchovné řízení je působení, které ovlivňuje jedince i celou společnost již od pradávných časů. Kromě prostředí, v němž jedinec vyrůstá, je výchova tím nejdůležitějším činitelem, který určuje jeho budoucí život. Proto mohou určité výchovné přístupy rodičů život dítěte zásadním způsobem formovat a následně řídit jeho partnerské i obecně mezilidské vztahy, v neposlední řadě se pak pozitivně či negativně odrážejí i ve výchově jeho potomků, dalších generací.

Ve své práci jsem si jako hlavní cíl vytyčila prozkoumání předpokládané závislosti širě slovní zásoby na výchovném řízení rodičů. Pro svůj výzkum jsem zvolila právě tuto problematiku, jelikož slovní zásoba je jedním z prostředníků, díky jimž můžeme porozumět nejen světu, který nás obklopuje, ale rozvinutá slovní zásoba přispívá i k lepšímu pochopení sebe sama. Pokud se ukáže, že vliv výchovy je z hlediska slovní zásoby předškolního dítěte důležitý, může být tento poznatek prakticky využitelný. Již dříve bylo prokázáno, že vliv výchovy je z hlediska slovní zásoby předškolního dítěte velmi důležitým činitelem, proto se výsledky výzkumného šetření nabízejí k dalšímu využití, a to zejména v oblasti vývojové psychologie a psychologie výchovy a vzdělávání, ve smyslu možného pozitivního ovlivnění slovní zásoby ještě před nástupem do institucionalizovaného školství.

Práce je tematicky rozdělena na část věnující se teorii a část zaměřenou na vlastní výzkumné šetření. Teoretická část se skládá ze dvou oddílů. První by měl poskytnout základní přehled různých oblastí, na které je v kontextu slovní zásoby upřen výzkumný zájem. Věnuji se zde problematice komunikace, zevrubně popisuji téma slovní zásoby a také ontogeneze řeči. Druhý oddíl je tematicky zaměřen na oblast rodinné výchovy a představuje přehled některých důležitých poznatků z hlediska výchovy a jejího vlivu na slovní zásobu, zároveň se zaměřuje i na samotnou typologii jednotlivých výchovných stylů. Analytická část je pak zastoupena konkrétním praktickým výzkumem. Celou práci uzavírám poznatky, které vyzvaly na základě provedeného výzkumného šetření.

1 Komunikace

1.1 Vymezení pojmu komunikace

Komunikaci lze definovat jako činnost, která nám pomáhá sdělovat informace a dorozumívat se. Vzniká na základě naší potřeby vysílat a přijímat informace a na rozdíl od jazyka není pouze specifickým projevem člověka, ale existuje i u živočichů. Ti mezi sebou komunikují například pachem, barvou či zvuky (HARTL a HARTLOVÁ, 2010, s. 258).

Tento pojem máme většinou spojen s jazykem či řečí, ale za komunikaci může být označeno i přemísťování věcí a myšlenek od jednoho člověka ke druhému. Prostředkem komunikace pak mohou být například pošta, telefon, počítač, ale i letecká doprava (MIKULÁŠTÍK, 2003, s. 18).

Nejčastěji však komunikaci vnímáme jako předávání informací mezi komunikátorem a komunikantem. **Komunikantem** je účastník komunikace, který určitou zprávu (informaci, myšlenku, pocit aj.) vysílá, **komunikátor** ten, který ji přijímá. **Kanál** je cesta, po níž tato komunikace probíhá, přičemž obsah i podoba zprávy jsou ovlivněny individuálním stavem komunikanta. Na jeho psychosomatickém stavu a na míře soustředěnosti závisí kvalita sdělení. Komunikant do svého projevu nezřídka vkládá svůj postoj i názor, a proto jeho projev může být subjektivní, popřípadě zkreslený (PAULÍK, 2007, s. 6).

Komunikátorova schopnost přijímat informace je rovněž ovlivněna jeho aktuálním stavem, jeho zkušenostmi, prožitky a psychosomatickým rozpoložením. Komunikant i komunikátor tedy ovlivňují **komuniké**, neboli obsah zprávy, který existuje v podobě verbálních či neverbálních symbolů a uskutečňuje se prostřednictvím **komunikačního jazyka** (MIKULÁŠTÍK, 2003, s. 25).

Jako komunikační jazyk chápeme kód, který je systémem znaků a pravidel. Jeho kombinováním dochází ke **kódování**, tedy způsobu vysílání zprávy, které by mělo být pro komunikátora, co nejvíce srozumitelné. Komunikant by měl vybrat takový způsob komunikace, aby komunikátor dokázal správně porozumět tomu, co má zpráva obsahovat. Na správném kódování je závislá míra **dekódování** (způsob přijetí zprávy), které odpovídá porozumění komunikátora. Velmi obtížné může být například dekódování sdělení, která probíhá mezi dvěma obyvateli různých kultur (MIKULÁŠTÍK, 2003, s. 24–26).

Paulík (2007) tvrdí, že komunikace má vždy nějaký záměr a nejčastějšími záměry komunikace jsou (PAULÍK, 2007, s. 8):

- a) **Informační záměr:** to může být např. sdělení, upozornění, oznámení atd.;
- b) **Instrukční záměr:** patří sem např. poučení, vysvětlení atd.;
- c) **Přesvědčovací záměr:** slouží k manipulaci, přesvědčení ovlivnění určité osoby;
- d) **Záměr pobavení:** slouží k rozptýlení, rozveselení;
- e) **Exhibiční záměr:** slouží k upoutání pozornosti, upozornění na svou osobu.

1.1.1 Verbální, vokální a neverbální komunikace

V rámci komunikace používáme dva systémy a to **verbální** a **neverbální**. Verbální složka řeči je reprezentována mluvenou a psanou formou a je výrazným rysem, který odlišuje člověka od ostatních živočichů. Verbální komunikace je vyjádřena lingvistickými prostředky, tedy řečí, jejímiž prvky jsou slova (KOŠŤÁLOVÁ, 2009, s. 11).

Ekman odlišuje vedle komunikace verbální ještě tzv. komunikaci vokální. Ta zahrnuje tzv. **paralingvistické prostředky** komunikace, což jsou zvukové charakteristiky hlasu jako je např. výšku, tón, síla, intonace nebo ladění. Společně s komunikací neverbální ji považuje za naši prvotní komunikaci, díky, které se dorozumíváme (křikem, pláčem) již v prvních měsících našeho života, až později přichází komunikace verbální. Ta však první dvě přesahuje v míře kódování a symbolickém obsažení (EKMAN, 1957, s. 141).

Do obsahu verbální komunikace se promítá vzdělanost člověka, jeho slovní zásoba, slovní tvořivost, aktuální potřeby, psychické stavy i aktuální zájmová a hodnotová složka (PAULÍK, 2007, s. 10, 11).

V neverbální komunikaci je výměna informací zprostředkovávána **extralingvistickými prostředky**, utváří ji soubor neslovních signálů několikerého typu. Prvním z nich jsou **gesta** (např. pohyby rukou, nohou), se kterými souvisí **kinezické projevy** (četnost tělesných pohybů). Následuje **držení a postoj těla**. Patří sem také **mimika** (výraz tváře), **zrakový kontakt**, **proxemika** (vzdálenost komunikanta a komunikátora), **haptika** (tělesný kontakt) a v neposlední řadě vlastní vzhled komunikanta (PAULÍK, 2007, s. 12).

Na neverbálních projevech, se kromě psychiky podílí také komplex svalstva a fyziologické děje, jako je třeba zrychlený dech, sucho v ústech, či zblednutí nebo zčervenání. Komunikační neverbální projevy mohou být vrozené (např. instinkty), nebo získané během života v různých kulturách. Výrazové projevy mohou být někdy úmyslně vyvolávány, a jindy naopak potlačovány pro jejich nevhodnost. Většinou nemůžeme jednotlivým neverbálním projevům přiřknout pouze jeden určitý význam, neboť mohou mít často několik (PAULÍK, 2007, s. 12–13).

1.2 Slovní zásoba

Slovní zásoba je soubor všech slov, která se v jazyce vyskytují a která člověk v daném jazyce zná. Slovní zásoba se neustále mění a obměňuje, vyvíjí se dle potřeb mluvčích daného jazyka a svědčí o jeho bohatosti. (POLIACHOVÁ, 2008, s. 7).

Jednotlivé jazyky se ale v závislosti na své gramatické stavbě mění a tyto změny přímo ovlivňují i jejich slovní zásobu. Například jazyky, které se tvoří pomocí odvozování, mají rozsáhlejší slovní zásobu než jazyky, ve kterých se slovní zásoba tvoří pomocí přenesení významů již existujících slov (HAUSER, 1980, s. 13).

Důležitou částí slovní zásoby je tzv. jádro slovní zásoby. Tvoří ho slova historicky stará, která v daném jazyce zůstávají a používají se po generace. Z velké části sem náleží slova nemotivovaná, tzn. slova, která jsou základem pro další odvozování a skládání. Jádrová slova jsou pro běžnou komunikaci nepostradatelná, neboť tvoří převážně označení nejdůležitějších skutečností spjatých s životem společnosti. Z celkové slovní zásoby tvoří sice slova jádrová její nepatrnou část, ale v běžné mluvě jsou používána častěji než slova proměnlivá, která se na rozdíl od jádra obměňují (HAUSER, 1980, s. 13, 14, 15).

Nečastěji používaná slova ve slovní zásobě určitého jazyka mají většinou „pojmenovací“ funkci. Tato slova lze použít v různých oblastech vyjadřování, neboť jsou neutrální. Ostatní slova mají vedlejší příznaky a ty mohou jejich užívání omezovat. Mezi příznakové výrazy náleží např. slova nespisovná, slova hovorová, slova knižní, zastaralá nebo nová, zdobněliny či vulgarismy (POLIACHOVÁ, 2008, s. 7–10).

Slova dále odlišujeme dle toho, zda jsou přejatá z cizího jazyka, či nikoliv. Taková slova většinou prochází procesem tzv. formální adaptace. Tu můžeme vysvětlit jako přizpůsobení slova českému jazyku, a to v rovině výslovnostní, gramatické, slovtvorné i grafické. Pokud se slova nepřizpůsobí, zůstávají v českém jazyce neskloňná, i když se běžně používají (POLIACHOVÁ, 2008, s. 12).

Nelze zjistit přesný počet jazykových jednotek ve slovní zásobě, přibližnou představu však uvádějí výkladové slovníky (KOŠŤÁLOVÁ, 2009, s. 9).

1.2.1 Aktivní a pasivní slovní zásoba

Aktivní slovní zásobu tvoří slova, která běžně používáme jak v mluvené, tak i v písemné formě. Aktivní slovní zásoba stoupá s věkem. V prvním roce života by mělo dítě ovládat kolem pěti slov, ve třetím roce se tento počet zvyšuje přibližně na 500 a předškolní dítě obvykle ovládá již 3000 slov, jeho slovní zásoba je na úrovni běžného dorozumění. Slovní zásoba dospělého člověka se pak pohybuje přibližně kolem 3000-5000 slov (KOŠŤÁLOVÁ, 2009, s. 10).

Rozsah slovní zásoby člověka je závislý na jeho intelektuálních schopnostech, vzdělání, sociálním zařazení, prostředí, ale i na způsobu trávení volného času, např. ke zlepšení slovní zásoby přispívá zejména četba. K samotné domluvě stačí člověku přibližně 1500 slov, průměrně však používá kolem 5000 slov (ČECHOVÁ, 1996, s. 66, 67).

Aktivní slovní zásoba je důležitá pro učení se cizím jazykům, proto se didaktické snaží stanovit lexikální standard, tzn. soubor lexikálních prostředků pro dorozumívání v základních oblastech společenského života. Za standard, který je společný pro slova aktivní i pasivní slovní zásoby, je považováno 50–60 tisíc slov (HAUSER, 1980, s. 14).

Množství slov, která potřebujeme pro domluvu, záleží na skutečnosti, jak moc chceme jít v projevu do hloubky, a hlavně, o čem chceme mluvit. S menší slovní zásobou si vystačíme, pokud se potřebujeme domluvit například na určitých všednodenních činnostech, a větší počet slov budeme potřebovat pro diskuzi na filozofické úrovni. To, která slova používáme nejčastěji, můžeme dohledat v různých slovnících (např. ve Frekvenčním slovníku češtiny nebo Slovníku spisovného jazyka českého) (CIBULKA, 2007, s. 148).

Pasivní slovní zásobu potom tvoří slova, která známe, rozumíme jim, ale běžně je nepoužíváme. Pasivní zásoba bývá většinou tři- až šestkrát vyšší než ta aktivní. (KOŠŤÁLOVÁ, 2009, s. 10).

2 Dítě a řeč

2.1 Dítě v předškolním věku

Předškolní období je ohraničeno přibližně obdobím od 3–6, popř. 7 let. Jeho konec není dán pouze fyzickým věkem, ale především nástupem do školy. Obzvláště důležitá je v tomto období socializace dítěte. Je před něj postavena další autorita, jiná než rodič, a zároveň se učí začleňovat se mezi své vrstevníky (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 177).

U předškolního dítěte dochází rovněž k rozvoji sociálních kontrol. Do této chvíle většinou byla dítěti dovolena spousta věcí. Nečekalo se, že hned uposlechne, nemuselo si po sobě uklízet atp. Od teď ho okolí čím dál více tlačí do vzorců chování, které jsou schvalovány společností. V jednotlivých rodinách i kulturách procesy sociální kontroly nastupují různě rychle a různým způsobem. Některé rodiny používají odměny a tresty, jiné na dítě netlačí a pouze pozvolna nastavují určitá pravidla. S vzrůstající kontrolou nad svým chováním, nejprve zvenčí, vzrůstá u dítěte schopnost seberegulace¹. S tím úzce souvisí rozvoj svědomí, které, jak ukázaly vědecké pokusy, závisí především na vztahu dítěte k rodičům. Zde platí, že čím uspokojivější vztah má dítě se svými rodiči, tím větší je předpoklad pro pevné svědomí (LANGMEIER a KREJČÍŘOVÁ, 2006, s. 93–96).

Důležitou součástí emočního vývoje tvoří postupná socializace emočního prožívání. Dítě dokáže s věkem své emoce čím dál více ovládat a dokáže je také vyjadřovat jemněji než dříve, v této souvislosti se také rozvíjí schopnost empatie. Další důležitou složkou socializace, která se v tomto věku rozvíjí, je osvojování sociálních rolí, které můžeme pozorovat například při hře, kdy mají některé děti tendence poroučet celé skupině a jiné se naopak podvolují jejich přání. Nejvýznamnější pokrok však vidíme v odlišení ženské a mužské role, děti si začínají vybírat hračky, které jsou obvyklé jejich pohlaví (holky – panenky, kluci – auta) (LANGMEIER a KREJČÍŘOVÁ, 2006, s. 96–101).

Dítě také začíná samo tvořit. Právě v tomto věku se výrazně rozvíjí kresba, stává se jedním ze symbolického vyjádření skutečnosti. Na konci předškolního období

¹ Seberegulace = vlastní kontrola nad svým chováním v rámci společenské normy

se výtvořry dítěte stále více přibližují skutečnosti, která ho obklopuje, což je chápáno jako začátek jeho kognitivní decentrace² (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 187–188).

Kognitivní vývoj dítěte je na úrovni názorového (intuitivního) myšlení. Dítě dokáže uvažovat v celostních pojmech, stále se však jeho usuzování odvíjí od jeho zkušeností (co dítě vidí, či vidělo) (LANGMEIER a KREJČÍŘOVÁ, 2006, s. 90).

2.2 Ontogeneze řeči

Za prvotní náznaky řeči je možné považovat již první novorozencův křik, ten je však zatím výrazně monotónní a podobá se samohlásce „a“ (KUTÁLKOVÁ, 2005, s. 9).

Hovoří se o tzv. „předřečovém“ stadiu, které dále trvá přibližně do devátého měsíce věku. Dítě má již určité zkušenosti s řečí z prenatálního období, a proto zvládne již v prvním měsíci odlišit mluvený projev od jiných zvuků a také rozlišuje hlasy různých lidí, především hlas své matky. V předřečovém stadiu se u dítěte rozvíjí schopnost tvořit a rozlišovat zvukovou podobu hlásky, tzv. fonémy. S tím související fonemická citlivost je zprvu na takové úrovni, že dítě rozlišuje všechny fonémy a nezáleží na tom, zda jsou součástí jeho mateřského jazyka. Tato citlivost však s postupem věku klesá. (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 92–94).

Ke křiku, který má zprvu charakter kňourání s měkkým začátkem (připomínajícím hlásku „h“), se kolem druhého měsíce věku připojuje pláč, který začíná tvrdě a ostře. Dítě již začíná chápat, že mu křik spolehlivě přivolá pomoc, či pozornost. Tato do té doby jen reflexní záležitost se brzy mění na prostředek, který začíná dítě cílevědomě využívat jako nástroj své vůle (KUTÁLKOVÁ, 2005, 10).

Postupně období křiku přechází v období broukání, kdy se objevují první náznaky slabik. Tato dovednost signalizuje zralost motoriky mluvidel a připravenost na pozdější vyslovování hlásek a slabik. Kolem druhého měsíce začínají děti broukat zvuky, které připomínají některé samohlásky, a zpravidla bývá toto broukání doprovázeno pozitivními emocemi. V tomto období je obzvláště důležité, abychom na dítě mluvili. Jestliže děti nabudou řečovou zkušenost, začínají v průběhu třetího měsíce napodobovat samohlásky, které v mluveném projevu (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 96–97).

² Decentrace = dovednost posuzovat realitu z více hledisek, odpoutání se od sebe sama

Kolem 6. měsíce se broukání mění na žvatlání a jednotkou řeči se stává slabika. Žvatlání spočívá v kombinování jednotlivých samohlásek do slabik, které jsou opakovány. Aby dítě začalo žvatlat, musí dosáhnout určité zralosti koordinace mluvidel a propojení sluchového a motorického systému. Neméně důležité je zde učení, děti totiž vokalizují pouze ty hlásky, které se vyskytují v jejich rodinném jazyce. Pro posun dítěte z období broukání do období žvatlání je důležitá funkčnost jak sluchového, tak zrakového vnímání, protože dítě v tomto věku má tendenci napodobovat nejen zvuky, ale imituje i pohyby rtů a jazyka (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 97).

Žvatlání obsahuje fonémy b, p, m, d, n, a to bez ohledu na mateřský jazyk dítěte, neboť tyto hlásky jsou nejvíce užívány v pojmenovávání nejbližších lidí (např. mama, baba). Proměna žvatlání v další úroveň řeči dítěte přichází většinou ke konci kojeneckého věku, kdy dítě začíná různé slabiky kombinovat. Tato proměna je nazývána „babbling-drift“ a rozdíly mezi řečí dítěte a jeho mateřským jazykem se stále více stírají. Dále se rozvíjí se artikulační schopnosti a v 10 měsících už může projev dítěte znít jako skutečná řeč (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 97).

V jednom roce začíná dítě mluvit pomocí jednotlivých slov, která mají určitý význam. Jsou to tzv. „holofráze“, tato slova jsou zatím velmi jednoduchá. Dítě je tvoří jen z několika málo hlásek, které již umí vyslovit. Slova jsou spojována s určitým objektem či situací. V této době se u dítěte také rozvíjí neverbální komunikace, a to především, tzv. symbolická gesta, kterými reprezentují určité situace a objekty. Některé děti často používají pro pojmenování objektu nejdříve gestikulaci, a až po té pro něj najdou verbální výraz. To svědčí o faktu, že děti už předtím, než začnou používat verbální výrazy, chápou, že k pojmenování objektu mohou sloužit určité symboly (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 143–144).

S příchodem batolecího věku se řeč rozvíjí především pomocí nápodoby. Dítě se v tomto věku snaží napodobit mluvený projev dospělého, ale přizpůsobuje ho svým vlastním možnostem. (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 144).

V tomto období si dítě často pro sebe opakuje různá slova nebo slovní spojení, jelikož děti v tomto věku rády s řečí experimentují, a tím ji zároveň rozvíjí. Řeč se v batolecím věku vyvíjí podle jejího zaměření a účelu. Odděluje se, tzv. **egocentrická řeč**, důležitá pro rozvoj poznávacích procesů, a komunikační složka řeči. Dítě často užívá spoustu slov nepřesně, neboť nezná jejich význam (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 139).

Učení názvů objektů souvisí s pochopením jejich trvalosti. Pokud dítě chápe, že je tu něco stálého, snadno chápe, že má určitý objekt i stálé pojmenování. Děti začínají brzy používat slovesa a postupně chápou i vztah různých objektů. K nejsilnějšímu rozvoji slovní zásoby v batolecím věku dochází mezi 18. a 24. měsícem, kdy se slovník dítěte až zdesetinásobí. Přibližně ve dvou letech potom dítě začíná kombinovat různá slova a vznikají tzv. **primární věty** (např. já-taky). Následně na ně od 2 do 2 a půl let navazuje tzv. období **telegrafických vět**, které se vyznačuje vynecháváním slov nebo jen jejich částí (např. předložek), která nejsou nezbytná pro složení věty (např. „mimi hajá“). Mezi 2. a 3. rokem přichází období tzv. **úplných vět**, kdy si děti osvojují používání základních gramatických pravidel. Děti začínají mluvit v opravdových větách. Dokážou sdělit, co potřebují, rozumí ostatním lidem a dokážou se s nimi domluvit. Kolem třetího roku dítě začíná používat první souvětí (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 144–145).

2.3 Předškolní vývoj řeči

V tomto období je řeč především zdrojem poznání. Děti se neustále ptají, neboť jim jde především o pochopení příčinných vztahů a souvislostí. Většinou jde tedy o otázky „proč?“ a „jak?“. Pokud dítěti rodič neodpoví uspokojujícím způsobem, tak se dítě buď zeptá znovu, nebo si vyloží odpověď po svém. Verbální složku dítěte již neovlivňují pouze rodiče, ale i vrstevníci ve školce. Stále zde platí pravidlo nápodoby, která je ale selektivní. Dítě neopakuje vše, co slyší. Často jsou to spíše nová slova, nebo věty, ve kterých již známé slovo zaznělo jinak. Dítě začíná používat i spojky, příslovce a předložky, osvojuje si platnost gramatických pravidel. Ve čtyřech letech dokáže správně používat minulý i budoucí čas a také si začínají osvojovat všechny možné způsoby užívání sloves (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 214–215).

V tomto věku se rozšiřuje oblast zájmů dítěte, projevuje zájem o básničky a písničky. Začíná mít zálibu v rytmu.

Významnou složkou vývoje řeči zůstává tzv. **egocentrická řeč**, která může mít podobu vyjadřování pocitů dítěte, bez ohledu na potencionálního posluchače, mluvíme o tzv. **expresivní složce** egocentrické řeči. Nebo se může jednat o tzv. **regulační složku** egocentrické řeči, kdy si samo dítě dává určité pokyny, tak jak si myslí, že by to dělali rodiče. Děje se tak například v situacích, kdy ví, že něco nesmí dělat. Další složka egocentrické řeči je tzv. **kognitivní**, při které dítě komentuje svou činnost, ale nejde

o pokyny. Toto jednání slouží ke zlepšení kognitivní orientace (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 216–217).

Dítě také začíná rozlišovat, jak může mluvit s dospělým a jak s vrstevníky. Schopnost vyprávění, tedy rekonstruovat průběh určitého dění, vyjádření pocitů atp. je pro dítě velmi náročná činnost. Zvládnutí této činnosti závisí nejen na úrovni verbálních schopností, ale i na schopnosti nápodoby a osvojení si sociálních zkušeností (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 217).

Během posledního předškolního roku se upevňují základní verbální návyky a schopnost samostatně se vyjádřit. Vše se odvíjí od toho, jak se dítěti do této doby rodiče věnovali. Proto mají některé děti často potíže říci, i co dělali před chvílí a jiné odříkají jednoduchou pohádku (KUTÁLKOVÁ, 2005, s. 17).

3 Rodina

3.1 Pojem rodina

Rodinu můžeme popsat jako systém, ale také instituci, jejíž prvky tvoří jedinci spojení pokrevním příbuzenstvím, manželstvím či adopcí. Jako rodinu označujeme i tu nejmenší rodinnou jednotku, kterou představuje pouze jeden rodič a jedno dítě. Častější je však vzorec, kdy se jako rodina označuje manželský pár a jejich děti. Hlavní úlohou rodičů je postarat se o své děti do doby, kdy to zvládnou samy (VYMĚTAL, 2003, s. 90).

Pro řadu rodin dnešní doby, zvláště těch žijících v tzv. vyspělých zemích, je typické, že ve stále větší míře přenechávají velkou část svých tradičních funkcí společenským institucím. Fungování rodiny ovlivňuje konzumní způsob života a rodičům i dětem často schází citová a intimní složka rodinného života (VYMĚTAL, 2003, s. 9).

3.2 Vnitřní struktura rodiny

Jednotlivec od rodiny potřebuje jistou oporu, pocit sounáležitosti, zároveň ale také pocit individuální svobody. Na jednu stranu tedy určité věci sdílí, na stranu druhou si chrání své soukromí (MATOUŠEK, 1993, s. 71).

V rodině se vytváří určité podsystémy neboli spojenectví za jistými účely, např. v případě rozhodování o závažných věcech, roli mohou hrát i společné zájmy některých členů rodiny, nebo např. podporování se ve své sexuální roli, takové spojenectví může mít například matka s dcerou. Podsystémy mohou vznikat za různými účely a každý člen rodiny může mít místo v mnoha takovýchto podsystémech. Hranice těchto subsystémů tvoří pravidla, která určují, který člen rodiny může být v subsystému zahrnut, a který ne (MATOUŠEK, 1993, s. 72).

Manželský podsystém by neměl být dítěti přístupný, měl by být pouze mezi mužem a ženou. **Rodičovský podsystém**, který vzniká mezi rodičem a dítětem a zabezpečuje potřeby dítěte (stravu, ochranu či podněty pro rozvoj), je dítěti přístupný, ale měl by mít také jasně dané hranice. V tomto podsystému musí být rodiče schopni vyhraňovat se vůči dítěti jako autorita a zároveň děti vést (MATOUŠEK, 1993, s. 72).

V rodině můžeme nalézt také **podsystem sourozenecký**. V tomto subsystemu se dítě učí vzájemní domluvě se sourozencem, spolupráci, vytváření kompromisů, ale i soutěživosti a rivalitě (FRYDRYCHOVSKÁ, 2007, s. 15).

Pro každý subsystem platí, že jeho hranice musí být přesně definované a za jasných podmínek překročitelné, pokud se tak nestane tak se jeho hranice stávají dysfunkční. Tato hranice je charakterizována buď jako **difuzní** či jako **rigidní**. Difuzní je nejasná hranice, např. pokud je dítě vztaženo do rodičovského konfliktu, a následně dochází k tzv. perverznímu trianglu. Rigidní je hranice nepropustná a vede k tomu, že subsystemy mezi sebou přestávají komunikovat a vzniká se soupeřivost nebo ignorace některých rodinných podsystemů vůči jiným (MATOUŠEK, 1993, s. 72).

3.3 Funkce rodiny

Rodinu můžeme často hodnotit na základě plnění určitých funkcí, které Vymětal rozdělil do čtyř hlavních kategorií (VYMĚTAL, 2003, s. 90, 91):

- a) **Reprodukční funkce** zahrnuje zajištění života početím a zároveň však uspokojuje sexuální potřeby rodičů, jelikož udržování pozitivního vztahu mezi rodiči a může jistým způsobem přispívat k harmonickému prostředí pro vývoj dítěte.
- b) **Ekonomicko-zabezpečovací funkce** spočívá v materiálním zajištění fungování rodiny
- c) **Socializačně výchovná funkce** spočívá v poskytování a zprostředkování výchovy a vzdělání dětem, které slouží k jejich zařazení do širší společnosti. I dospělí členové rodiny se však učí nestálému přizpůsobování novým okolnostem, které souvisí s dospíváním dětí.
- d) **Citově intimní funkce**, kterou zajišťuje každá funkční rodina. Její členové si nemusí zasloužit jistotu, zázemí, důvěrné a intimní vztahy nebo vědomí sounáležitosti, tyto hodnoty jsou automaticky její součástí. Členové zde měli cítit bezpečí a akceptovaní. Tato funkce je chápána jako velmi důležitá, v případě krize je však často narušena jako první

3.4 Vývojové fáze rodiny

Matoušek (1993) odlišuje fáze před početím dítěte a po jeho početí a právě až ty nazývá fázemi rodiny. Jako velmi důležité však chápeme i období předcházející

početí dítěte, tento časový úsek Matoušek rozděluje na čtyři části (2013) rozděluje na čtyři části (MATOUŠEK, 1993, s. 51–59):

- a) **Volba partnera:** Při volbě partnera hrají důležitou roli očekávání a tato očekávání mohou být dovedena až do konkrétní ideální představy o budoucím protějšku. V naší kultuře je hlavní podmínkou partnerství zamilovanost, kterou můžeme definovat, jako změněný stav vědomí, v němž si partnera idealizujeme. Tento stav usnadňuje sblížení obou jedinců, trvá však jen několik měsíců. Často se stává, že ve stavu zamilovanosti dojde k žádosti o ruku a následnému sňatku. V tomto stavu však nevidíme partnera tak realisticky, jako by tomu mohlo být za dalších několik měsíců.
- b) **Sňatek:** Dnešní svatební rituály se ještě stále řídí prastarými tradicemi, avšak oproti dřívějšku mnohé formality mizí (námluvy, intimní sblížení před svatbou apod.) Při plánování sňatku a samotném obřadu můžeme pozorovat situaci v rodinách i mnoho jevů, které mohou naznačovat, jak spolu čerství novomanželé budou dále vycházet.

Jako fáze rodiny potom MATOUŠEK (1993, s. 59– 64) chápe takto:

- a) **Rodina s předškolním dítětem:** Pouto mezi rodiči a dítětem vzniká ještě před porodem. Neboť stejně jako matka, tak i dítě vnímá vjemy způsobené matčiny tělem, slyší tlukot matčina srdce, zachycuje rytmus jejich kroků a dokonce může vnímat i matčiny intenzivnější emoce. Jelikož je samotný porod je pro dítě stresem, upravuje se dnes nemocniční prostředí, aby novorozenec i matka byli co nejvíce v klidu. Rodiče, aniž si to uvědomují, učí své dítě již od kolébky jeho sexuální roli. I u chování rodičů k prvorozeným dětem můžeme vnímat rodičovské chování, což dokládá, že jeho základ je nepochybně instinktivní. Manželské pouto v tomto směru dostává novou dimenzi, neboť spolu manželé společně sdílí radosti z vývinu dítěte. S růstem dítěte a popřípadě narozením dalšího se otec čím dál více dostává do pozice, kdy musí zajistit rodinu. Období po narození prvního nebo druhého dítěte bývá označováno jako tzv. **první manželská krize**. Přichází z důvodu opadnutí zamilovanosti, dalším faktorem je rodinná situace, která je v zátěžové situaci (např. z důvodu finanční situace).

b) **Rodina se školními a dospívajícími dětmi:** Rodina se v tomto období obvykle zaměřuje na školní výsledky dítěte. Některé rodiny příliš lpí na dobrém vzdělání dítěte, že ho mimo školní docházku přetěžují ještě doučováním, či množstvím zájmových kroužků. Druhým extrémem je rezignovanost rodičů na kontrolu školních výsledků dítěte a ponechání jeho výchovy „ulici“. Rodiče by si s dětmi měli najít ve volném čase místo na společné činnosti s dětmi, neboť právě ty zajišťují funkčnost rodiny.

V adolescenci začíná být pro dítě důležitější vrstevnická skupina a rodina ustupuje do pozadí. Dítě vidí svět černobíle, ve většině rodin je však bouřlivé dospívání spíše výjimkou.

c) **Rodina opuštěná dětmi:** V okamžiku, kdy dítě „vylétne z hnízda“ se manželé mohou více než dříve věnovat zájmům a sami sobě. Do popředí zájmu se dostává profese a sociální kontakty. U některých párů se toto období stane obdobím další krize. Stává se tak z důvodu rozkolů, které byly potlačovány v zájmu dětí a nyní vyvstaly na povrch, či z důvodu tzv. **paniky zavírajících dveří**, kdy si člověk uvědomuje, že má poslední šanci začít další milostný život. Pokud manželství vytrvá, pak vývoj rodiny uzavírá vdovství (statisticky častější u žen).

4 Výchova

4.1 Pojetí výchovy

Čáp popisuje výchovu jako komplexní proces, v němž na sebe působí jedinec nebo i skupiny podle určitého výchovného cíle, s použitím různých výchovných prostředků a metod (ČÁP, 1990, s. 103).

Výchovné cíle je třeba stanovit ještě před tím, než vychovatel (např. rodič) s výchovou začne. Tyto cíle by také měly vycházet z přesvědčení a hodnotových postojů vychovatele, které však spoluurčují normy společnosti a kultury, v níž žije. Rodiče mají například již před narozením dítěte spoustu představ o tom, jaké jejich dítě bude (např. bude hrát na klavír) a vkládají je do jeho budoucí výchovy. Je však důležité v tomto směru zohledňovat možnosti a vlohy dítěte, neboť se často stává, že je dítě tlačeno do něčeho, na co nemá síly (např. učí se hrát na klavír, ale nemá hudební sluch). Výchovné prostředky, které rodič používá, vyplývají z jeho zkušeností, tradic dané kultury a popřípadě i vědeckých výzkumů (KOSÍKOVÁ, 2012, s. 23).

Takovéto výchovné prostředky mohou být např.: odměny a tresty, působení osobním příkladem, pochvaly a napomínání, přesvědčování atd. Tyto prostředky a metody mohou v některých situacích dobře fungovat, a v jiných naopak úplně selhávat. Jde tu o konkrétní situaci, ve které hraje velkou roli vztah vychovávajícího a vychovávaného (ČÁP, 1996, s. 135).

Jaké vlastnosti je u jedince potřeba rozvíjet, závisí nejen na jeho povaze, ale i na kulturním aspektu společnosti, které je součástí. Zde platí, že čím je kultura komplikovanější, tím větší požadavky má na jedince, kteří v ní žijí. Výchovným cílem se poté mohou stát například ty znalosti a dovednosti, které jsou z našeho pohledu pro danou kulturu důležité či žádoucí. Ve výchově se rovněž často odráží výchovné postupy uplatňované na rodičích dítěte - buď jsou tyto modely opakovány, nebo se rodiče naopak od nich distancují (KOSÍKOVÁ, 2012, s. 23).

Je nutné zdůraznit, že dítě přejímá modely chování lidí, kteří ho obklopují. Proto je nezbytné myslet na to, jak se před dítětem jeho okolí vyjadřuje či chová. Neméně důležité jsou také vztahy, které mají jeho nejbližší mezi sebou (KOSÍKOVÁ, 2012, s. 25).

4.2 Podmínky výchovy

Osobnost každého jedince, a tedy i jeho výchova, je ovlivněna hned několika činiteli. A to stavem společnosti, v níž žije, příslušností k určité národnosti, instituci či společenské vrstvě a nakonec tím nejužším okruhem blízkých lidí, kterými jsou rodina a přátelé, v neposlední řadě však i pracovní prostředí či klima školní třídy (PELIKÁN, 1995, s. 32).

Podmínky, za kterých výchova probíhá, můžeme rozdělit na **vnější** a **vnitřní** a **biologické** a **sociální**. Tyto podmínky spolu vzájemně souvisí a v některých případech i přechází jedna do druhé (ČÁP, 1996, s. 36).

4.2.1 Vnější podmínky výchovy

Za vnější podmínky považujeme prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Nejbližší prostředí je pro dítě **rodina**, míněno nejen rodina nukleární³, která je důležitá pro jeho budoucí psychický vývoj, ale i sociální síť rodiny, kterou tvoří širší příbuzenstvo. Zde velmi důležitou roli hraje kladný emoční vztah dítěte k rodičům, a naopak. Dalším aspektem ovlivňujícím dítě je tzv. sociokulturní úroveň rodiny, která je vyjádřena vzděláním rodičů. Z výzkumů vyplývá, že děti, které vyrůstají v rodinách, kde alespoň jeden z rodičů má ukončené středoškolské a vyšší vzdělání, se vytrvaleji věnují psychicky náročnějším činnostem a jsou rodiči více stimulovány k učení a zájmovým činnostem (ČÁP, 1996, s. 36–46).

Dalším vnějším činitelem je tzv. **referenční skupina**, což je sociální skupina, která má na jedince silný vliv, k níž se buď hlásí, je jejím členem, nebo se jím touží stát. Pro děti je to často vrstevnická skupina dětí – např. školní třída, sportovní oddíl, různé kroužky či spontánně vzniklá skupina, v níž může jít o zábavu ale také o páčání různých deliktů. Tato skupina funguje podobně jako rodina. Ovlivňuje dítě jak emočním vztahem, poskytnutím modelů chování a jednání, tak sociokulturními podmínkami, pobídkami a postojem k vzdělání, kultuře, životním cílům a hodnotám (ČÁP, 1996, s. 47).

Další důležitou vnější okolností a činitelem je **škola**. Požaduje po dítěti, aby převzalo roli žáka, učilo se a zároveň se zařadilo do procesu socializace, neboť je nuceno začít se řídit určitými společenskými normami a požadavky. Škola s příznivými emočními vztahy a adekvátním způsobem vyučování rozvíjí motivaci

³ Nukleární rodina= rodina tvořená párem manželů a vlastními či adoptovanými dětmi

dítěte, schopnosti a emoční a charakterové vlastnosti jedince. V opačném případě může v krajních případech i působit rušivě na jeho vývoj a formování osobnosti (ČÁP, 1996, s. 47–48).

Další vnější podmínkou je **širší prostředí**, které tvoří sama země, lokalita, doba, kultura, ekonomika a spousta dalších podmínek, ve kterých dítě, ale i jeho rodina, škola i referenční skupina žije. Zároveň však právě ti ostatní podmínky filtrují vlivy širšího prostředí a dítě podporují v převzetí jen některých z nich. Ovlivňují výběr informací, z vnějšího prostředí a ovlivňují jejich hodnocení, zpracování, přijetí, modifikování nebo zamítnutí. Zásadní úlohu mají i dosavadní zkušenosti a postoje dítěte, které hrají v jeho postoji vůči vnějšímu okolí velkou roli (ČÁP, 1996, s. 48–49).

Prostředí, v němž dítě vyrůstá, se nazývá **životní prostředí** a je i další podmínkou pro výchovu dítěte. Životní prostředí je výsledkem vzájemného působení lidské společnosti a přírody. Životní prostředí nenarušené a biologicky přijatelné, podporuje zdravotní stav dítěte, a tím i jeho příznivý psychický stav a celkové formování osobnosti. V opačném případě na vývoj dítěte působí škodlivě, zatěžuje jeho fyzický i psychický stav a může škodlivě ovlivnit formování osobnosti (ČÁP, 1996, s. 50–51).

Připomeňme ještě problematiku hluku a ticha. Pokud se člověk pohybuje v prostředí, které je bez jakýchkoliv akustických podnětů, vyvolá to v něm úzkost. Oproti tomu hluk navyšuje sekreci adrenalinu, vede k vzrušení a odbourání úzkosti. To může některé lidi nutit k neustálému vyhledávání hluku, který u nich po čase může začít působit jako droga. Hluk má ale i nepříznivé důsledky, zejména pokud na člověka působí dlouhodobě. V takovém případě dochází k poškození sluchového aparátu a zvýšení hladiny úzkosti. Dále může zesilovat agresivní reakce, snižovat ochotu pomoci druhým a ztěžovat vnímání ostatních podnětů mimo činnost, na kterou je jedinec soustředěn (ČÁP, 1996, s. 50–52).

4.2.2 Vnitřní podmínky výchovy

Vnitřní podmínky můžeme rozdělit na podmínky biologické a psychické, jejichž složky se vzájemně prolínají. Biologická podmínka je vždy v kombinaci a interakci se situacemi psychickými a sociálními, a naopak. Zde Čáp mluví o tzv. bio-psycho-sociálních podmínkách (ČÁP, 1996, s. 56–57).

Při oddělení těchto složek lze popsat **psychické podmínky** jako psychické procesy, stavy, zkušenosti, vědomosti, dovednosti a postoje. Mezi **biologické**

podmínky patří prenatální vývoj a perinatální vlivy. Pokud v období prenatálního a perinatálního vývoje působí na vývoj nepříznivé vlivy, potom obzvláště jejich sčítáním dochází k poruchám, které se projevují obtížemi ve fungování organismu a psychického vývoje. Jde o vlivy, jako jsou například nemoci či stres matky, porodní komplikace, ale i těžké kovy v ovzduší. Mezi biologické podmínky zařadíme také anatomicko-fyziologické mechanismy paměti, psychických funkcí a celkovou koordinaci a regulaci organismu, jeho stavů, výkonnosti, únavy, zdraví a nemoci a především hereditu, na té jsou z psychických vlastností nejvíce závislé temperamentové vlastnosti a intelektové schopnosti (ČÁP, 1996, s. 57–61).

Dítě, které má od narození pravidelný biorytmus a je přizpůsobivé, vyvolává u dospělých přívětivé chování, které opět podporuje zmíněné pozitivní projevy dítěte a působí příznivě na další vývoj jeho osobnosti. Naopak, pokud má dítě již od narození např. problémy s usínáním a je nepřizpůsobivé, vyvolává u dospělých podrážděné chování, které se k dítěti opět vrací a znovu v něm podněcuje negativní projevy a působí negativně na jeho vývoj (ČÁP, 1996, s. 57–61).

Do biologických podmínek patří i tělesný vzhled jedince, jde o tělesnou výšku a hmotnost ve vzájemném poměru. Dítě s odlišným somatickým vzhledem či nějakou poruchou, kterému se ostatní vrstevníci posmívají, může mít ztížené formování sebehodnocení a zvyšuje se jeho labilita (ČÁP, 1996, s. 62).

Další z biologických, ale i psychických podmínek je pohlaví dítěte. Dívky pohlavně dospívají dříve než chlapci, s tím souvisí i období neklidu, zvýšení konfliktnosti v tomto období, ale také dosažení dřívější zralosti. U chlapců se již v prenatálním období objevuje pohlavní hormon, který formuje mužský mozek trochu odlišně. Jde hlavně o nerovnoměrnost mezi pravou a levou hemisférou. Na chlapce a dívky má taky každá kultura svá odlišná očekávání a požadavky, to vše vede k rozdílům mezi pohlavími (ČÁP, 1996, s. 64–66).

4.3 Výchovné prostředky v rodině

Dříve se k „usměrnění“ dětí užívalo nejruznější zastrašování prostřednictvím např. mytických postav, strašidel, která dle rodičů přebývala například v jezerech, sklepích, studnách a na mnoha dalších místech, která mohla být pro dítě určitým způsobem nebezpečná. Neméně používané bylo však i užívání fyzických trestů, které bylo široce doporučováno jak církevními, tak světskými autoritami a toto přesvědčení trvalo až do novověku (ZATLOUKALOVÁ, 2008, s. 18).

Rodičovská láska se začíná zdůrazňovat až po roce 1950, kdy je kladena váha na celkovou harmoničnost rodiny. Od roku 1960 se začínají prosazovat západní liberální výchovné postoje, které byly zprvu chápány jako úpadek morálky. Až v 90. letech minulého století u nás začala výchova směřovat ke větší svobodě, toleranci a respektu. Přesto v nás však zůstávají určité kořeny našich předků a i dnes jsou ve výchově v některých rodinách zakořeněny fyzické i psychické tresty (ZATLOUKALOVÁ, 2008, s. 18–19).

4.3.1 Odměna

Odměnu můžeme definovat jako výchovný prostředek, kterým rodič působí na osobnost dítěte, a to takovým způsobem, který je příjemnou odplatou za dobré či přijatelné chování. Je nutné brát v úvahu, že odměna je pro dítě jen to, co jako odměnu přijímá, tzn., že ji provází příjemný pocit uspokojení. Odměna má větší účinnost než trest, navozuje a utvrzuje správné jednání. Také dítě více usměrní než trest. Odměny je však třeba užívat s rozvahou, jinak může dojít k tomu, že dítě začne vykonávat určité činnosti hlavně proto, že následně přijde odměna (ZATLOUKALOVÁ, 2008, s. 19–20).

Pochvala jako součást odměny je neméně důležitá a dokud dítě nezvládá danou činnost automaticky, tak není třeba s ní šetřit, potom však již pochvala spíše snižuje svůj výchovný vliv. Když dítě zvládá činnost dobře samo, stačí pouze občasné vyjádřené uznání (ZATLOUKALOVÁ, 2008, s. 20).

4.3.2 Tresty

Trest definujeme jako výchovný prostředek, kterým rodič působí na vývoj osobnosti dítěte a to takovým způsobem, který má pro dítě při nevhodném chování negativní důsledky. Použitím trestu se rodič snaží zabránit nežádoucím aktivitám dítěte a jejich opakování. Tresty jsou používány častěji než odměny, a to díky jejich okamžitému účinku. Je třeba brát v úvahu, že dítě jako trest přijímá jednání, které mu jako trest připadá, vnímá jej jako zahanbující, nepříjemné, ponižující či tísnivé. Vždy ale platí, že dítě musí chápat smysluplnost trestu. Pokud rodič činní trest pouze ze své nadřazenosti, může v dítěti vyvolat pocit křivdy a hněvu (ZATLOUKALOVÁ, 2008, s. 20–21).

Účelem trestu je náprava dítěte a k ní se váže i odpuštění. Ve chvíli, kdy dítě uzná svou chybu a rodič mu odpustí, opadne tlak z pocitu viny. Pokud rodič dítěti nikdy

neodpouští, stává se jeho chování nelidské a nevhodné. Naproti tomu, pokud odpouští vše a hned, může rodič ztratit autoritu a schopnost dítě vést (ZATLOUKALOVÁ, 2008, s. 20).

Je třeba rozlišit tresty fyzické a psychické. Psychickým trestem rozumíme situaci, kdy je dítě postaveno před odmítavé, neláskyplné chování rodiče nebo jím rodič dokonce vyhrožuje. Ukázalo se, že fyzické tresty u dítěte zpravidla dříve či později vedou k nežádoucím formám chování, neboť působí nepříznivě na jeho sebehodnocení. Navíc jde o agresivní chování a zároveň frustraci dítěte, což obojí může vést k následné agresivitě dítěte. Psychické tresty podporují u dítěte rozvoj svědomí, a to obzvláště v případě, že je dítě silně emočně závislé na dospělém. Formuje se však svědomí spjaté se silnou úzkostí, nejistotou, pocity viny a popřípadě i neuroticismem. Bylo zjištěno, že mírné tělesné tresty nepůsobí na dítě tak destruktivně jako tresty psychické (ČÁP, 1996, s. 138–139).

Za prostředek výchovy považujeme i **metodu přirozených následků**, kdy dítě přijímá následek svého chování a dočiní „škodu“, kterou způsobilo. Např. pokud rozbije hrnek, tak uklidí střepy a rodič na úklid dohlédne. Také sem patří kladení požadavků a kontrola nad jejich plněním. Pokud jsou požadavky přiměřené možnostem a schopnostem dítěte, působí příznivě pro jeho vývoj a zvládnání pozdějších požadavků a cílů. Jestliže jsou ale na dítě kladeny příliš velké nároky, které není schopné zvládnout, působí tyto požadavky negativně na jeho somatický stav a vývoj. Měli by být tudíž přiměřené a brát ohled na individualitu dítěte. Kontrola je při kladení požadavků velmi důležitá, pokud chybí, přestává dítě brát požadavky vážně. Avšak stejně jako u kladení požadavků, i zde platí, že ideální je kontrola přiměřená. (KOSÍKOVÁ, 2012, s. 30–31).

5 Výchovné styly v rodině

Dospělý při výchově dítěte zaujímá určitý postoj, který se odvíjí od jeho zkušeností, vztahu k vlastním rodičům i jeho celkovou osobností (KOSÍKOVÁ, 2012, s. 32).

Tento postoj se promítá v tzv. výchovném stylu, který se projevuje v komunikaci a interakci dospělých a dítěte, a to volbou výchovných prostředků a metod a způsobem jejich užití. Uvedenému působení rodiče na dítě potom odpovídá určité prožívání a chování dítěte, které zároveň znovu zpětně ovlivňuje prožívání a chování dospělého (ČÁP, 1996, s. 135).

5.1 Typy výchovných stylů

5.1.1 Rozdělení dle Lewina

Základní typologie stylů výchovy, které rozvrhl Lewin, se dělí na tři složky: na autokratický, liberální a integrační (cit. dle ČÁPA, 1990, 104–105):

- a) **Autokratický (dominantní, autoritativní) styl:** V tomto stylu jsou dominantní tresty, příkazy a vyhrožování dospělého. Dospělý jen málo dbá na potřeby a přání dítěte a jejich individualitu. Také určuje činnosti dítěte na základě svých zkušeností, názorů a rozhodnutí. Děti zde nemají moc příležitostí pro iniciativní jednání a samostatnost. Působením tohoto stylu na dítě se u něj zvyšuje dráždivost, dominantnost a agresivita vůči vrstevníkům. Děti dodržují kázeň a pracují pouze pod přímým dohledem a v pozdější době se z nich stávají buď závislí, poslušní, submisivní jedinci, či naopak jedinci agresivní vůči autoritám.
- b) **Liberální styl:** při uplatňování tohoto stylu výchovy řídí dospělý dítě jen velmi málo, nebo dokonce vůbec. Také na dítě neklade výchovné požadavky nebo jen velmi málo. Pokud požadavek dospělý vysloví, nekontroluje jeho splnění. Přáním dítěte je vyhovováno. Vlivem tohoto stylu mají děti nedostatek organizovanosti a jistoty, vykazují malou efektivitu ve společné práci a prožívají chaos.
- c) **Integrační (sociálně integrační, kooperativní, demokratický) styl:** Vyznačuje se tím, že dospělý podněcuje a podporuje iniciativu dítěte a méně přikazuje. Je pro dítě spíše příkladem, než aby mu přikazoval,

co má dělat. Dospělý chápe jeho potřeby, problémy a individualitu. Přistupuje k dítěti jako k rovnocennému partnerovi. Tento styl má u dětí nejlepší výsledky. Vytváří u nich příznivou citovou atmosféru. Učí je poznávat a hodnotit důvěru a spolupráci mezi lidmi. Projevuje se dobrými výsledky v práci, učení i v růstu iniciativy. Dítě má lepší předpoklad stát se sociálně zralou osobností.

5.1.2 Model dvou dimenzí

Typologie dle Lewina je přehledná a dobře pochopitelná, ale toto schéma je až příliš zjednodušené. Mnoho případů nelze v praxi zařadit k žádnému typu výchovného stylu, neboť se například prolínají hned v několika. Proto byly vyvinuty další typy stylů výchovy, které počítají i s emočním vztahem dospělého k dítěti (ČÁP, 1990, s. 105-106).

Dalším způsobem, jak rozlišit styl výchovy v rodině, je tzv. model dvou dimenzí. Zde se v grafu určí souřadnice, které znázorňují dimenze výchovných postojů, a tak lze různé postoje vůči dítěti kombinovat. Nalezneme zde:

- 1) dimenzi emočního vztahu k dítěti, kam spadá kladný postoj, láska, v opozici pak stojí chladný postoj a nepřátelství.
- 2) dimenzi řízení, v níž se rozlišuje autonomie, minimální řízení a na druhé straně přísná kontrola a maximální řízení (ČÁP, 1990, s. 106).

Dimenze řízení: odpovídá autokratické poslušnosti a kázni u Lewina, avšak zahrnuje i demokratickou samostatnost, iniciativu a dobrovolnost.

Dimenze emočního vztahu: pokrývá optimistický a v opozici tomu pesimistický postoj člověka k jeho rodové podstatě a k vychovávanému jedinci.

5.1.3 Analyticko-syntetický model

Vychází z modelu dvou dimenzí a typologie dle Lewina a kombinuje to nejlepší z obou. Jeho autorem je Čáp a popisuje ho jako model čtyř komponentů výchovy a jejich kombinací (ČÁP, 1996, s. 151).

Projevy dospělého vůči dítěti lze uspořádat do komponentů: kladný, záporný komponent, komponent požadavků, volnosti. Tyto komponenty se navzájem kombinují a lze je zobecnit v jednu obecnou charakteristiku způsobu výchovy, a to z hlediska emočního vztahu dítěte a z hlediska výchovného řízení (ČÁP, 1990, s. 107–108).

Respondent je v tomto modelu zařazen do jednoho z devíti polí na základě chování a prožívání v konkrétní situaci, zmíněných komponentů výchovy u dospělého komplexní charakteristiky způsobu výchovy jak a) **jednotlivého dospělého** (zahrnuje emoční vztah k dítěti, jeho výchovné řízení), tak b) **jako celku** (kam náleží emoční vztah k řízení, sloučení údajů o otci a matce, emoční vztah k dítěti) (ČÁP, 1996, s. 149-156).

Z tohoto schématu vyplývá, že optimální způsob výchovy je kombinací středního výchovného řízení kladným emočním vztahem k dítěti (KOSÍKOVÁ, 2012, s. 38).

5.2 Vliv výchovných stylů na osobnost dítěte

Na základě výzkumu W. Seitze byly zjištěny následující typy chování dítěte vzniklé působením rozdílných výchovných stylů (cit. dle ČÁPA, 1996, s. 177–178):

- 1) **Emoční vzrušivost, labilita:** Dítě je málo odolné vůči zátěži, je úzkostné, cítí strach ze selhání. K tomuto vzorci chování přispívá přísnost rodičů, neakceptování dítěte, úcty a tolerance, v neposlední řadě také nedůslednost rodičů.
- 2) **Sebeovládání, sebekontrola x jejich nedostatek:** K tomuto chování u dítěte přispívá „přímá“ kontrola a užívání mnoha zákazů, rovněž však přemíra odměn i trestů. Důležitou roli má „personální“ kontrola založená na vnitřní instanci v dítěti, která vyjadřuje názor rodičů. A rovněž kontrola „nepřímá“ určovaná atraktivitou rodičovského modelu (např. „modelem mužnosti je otec“).
- 3) **Aktivně extravertovaný temperament:** V takovém případě na dítě působí převážně vřelý vztah matky k dítěti. Dítě má živý emoční projev, nedělá mu problém družít se s ostatními lidmi a mívá převážně veselou náladu.
- 4) **Sociální introverze:** U dítěte můžeme pozorovat úzkost. V tomto modelu se předpokládá, že rodiče při výchově dítěti zdůrazňují, že svět je plný nebezpečí a podporují jeho pesimistický pohled do budoucnosti. Rodiče bývají na dítě přísní a často formují u dítěte nepříznivé sebehodnocení.

Seitz rozlišuje následující motivy dítěte, na které působí určitý typ chování ze strany rodičů (cit. dle ČÁPA, 1996, s. 178–179):

- 1) **Potřeba agresivního prosazování vlastního já:** Tento motiv dospělý u dítěte rozvíjí svým krajně záporným postojem, zavrhováním dítěte a agresivním řešením vzájemných konfliktů mezi rodiči. Nepříznivý vliv mají tzv. nálepky (např. ty jsi takový...) či přísnost spojená s tolerováním agrese u dítěte.
- 2) **Potřeba autonomie x potřeba závislosti:** Dítě v tomto směru negativně ovlivňují rodiče svou nadměrnou pozorností a odměňováním každé poslušnosti. Přispívá k tomu také střídání nátlaku a hýčkáání.
- 3) **Školní ctižádost a výkonová motivace:** Rodiče mohou v tomto směru dítě povzbudit očekáváním, že bude samostatné a zároveň se bude chovat přiměřeně věku, a to pomocí používání výchovy, kdy rodiče kladou důraz na individualitu dítěte.
- 4) **Ochota sociálně se angažovat, být kooperativní, jednat altruisticky:** Rozvoj tohoto žádoucího chování závisí především na komunikaci rodičů, příznivý vliv má rovněž střídání jejich rolí ve vztahu k dítěti.
- 5) **Mužské a ženské postoje:** Zvláště na chování rodičů, na jejich vzájemném vztahu, podpoře, či naopak omezování sexuální role dítěte závisí, jak dítě uchopí svou sexuální roli.

Seitz ještě vymezuje několik typů sebehodnocení ovlivněného stylem výchovy v rodině (cit. dle ČÁPA, 1996, s. 180–181):

- 1) **Obecná úzkost:** Dítě se např. obává, že se poraní, má různé strachy (např. strach ze samoty, z tmy), úzkostné sny. Tento typ sebehodnocení koreluje se stylem chování uvedeným na prvním místě.
- 2) **Přesvědčení o vlastních názorech, rozhodnutích a plánech:** Dítě očekává, že ho bude okolí odměňovat a uznávat. Je spokojeno samo se sebou a věří v realizaci svých plánů. Jeho základ tkví v úplné absenci trestů ze strany rodičů.
- 3) **Impulzivita a bezstarostnost x uvážlivost:** Rodiče toto sebehodnocení podporují silným řízením a záporným postojem k dítěti samotnému. Mohou jej rovněž podporovat vysokými požadavky v kombinaci s liberálním stylem výchovy.

- 4) **Vysoké x nízké sebehodnocení:** Nízké sebehodnocení vzniká převážně silným výchovným řízením rodičem.

Výchovný styl ovlivňuje celkové formování osobnosti dítěte. V krajním případě může dojít až k **deprivaci** dítěte, která je výsledkem záporného a zavrhujiícího vztahu dospělého k dítěti. Bylo zjištěno, že způsob výchovy je jedna z podstatných podmínek, pokud jde o vývoj **kreativity** u dítěte a rozvíjení morálního charakteru (ČÁP, 1996, s. 158–159).

Pokud se jedná o další důsledky výchovných stylů, například **školní úspěšnosti**, pak lepší školní prospěch mají častěji děti s řízením bez krajních forem požadavků i volnosti a kladným emočním vztahem rodičů k dítěti. Bylo také prokázáno, že styl výchovy souvisí s **extroverzí** či **introverzí** dítěte, která je sice dána hereditou, ale k jejímu zaměření může přispět, i zda dává matka dítěti již v raném dětství volnost v jeho emočních projevech, či nikoliv (ČÁP, 1996, s. 181–186).

5.3 Vliv výchovných stylů na slovní zásobu dítěte

Jelikož základem dobrého vývoje dítěte je vzájemný kladný emoční vztah matky a dítěte, tato závislost platí i u řečového vývoje. Už od novorozeneckého věku, kdy je pro dítě obzvlášť důležitý tělesný kontakt s matkou, její hlas a pohled na ni, působí pozitivně na správný rozvoj řeči samozřejmě také mluvení na dítě. Velmi pozitivní vliv má např. popisování popis toho, co zrovna děláme, nebo co bude následovat (KUTÁLKOVÁ, 2005, s. 20–24).

Když začne dítě říkat první slůvka, je dobré na něj mluvit krátkými a pro něj srozumitelnými výrazy. Rozhovor mezi rodiči a dítětem by neměl připomínat vyučování, měl by plynout spontánně a bez nucení, rodiče by si neměli vymáhat opakování slov, jinak se může stát, že bude dítě přetížené a bude opakování spíše odmítat. Pokud chce rodič dítěti pomoci, může s ním například pomocí hry procvičovat obratnost mluvidel. Různé vyplazování jazyka nebo snaha dosáhnout si jazykem na bradu přispívají k uvedené obratnosti, a usnadňují tak napodobování správných pohybů potřebných pro artikulaci. K rozvinutí řeči a pozdější slovní zásoby rovněž přispívá zpívání, při němž si dítě osvojuje rytmus a samozřejmě také čtení pohádek (KUTÁLKOVÁ, 2005, s. 24–27).

V období otázek, kdy se dítě neustále na něco ptá, by mu měl rodič poskytnout odpověď (viz výše předškolní vývoj řeči) (KUTÁLKOVÁ, 2005, s. 30).

Kutálková zdůrazňuje, že velkým nebezpečím pro rozvoj slovní zásoby může být sledování televize, kdy je dítě pasivní a do popředí před sluchové vnímání se staví zrakové. Navíc jsou v televizi mnohdy programy, které obsahují slova, kterým ještě dítě nerozumí, a mohlo by být poté zmatené. Děti, které rodiče nechají mnoho času trávit u televize, mívají chudší slovní zásobu a špatně se potom samostatně vyjadřují. Dítě by ve věku 4–5 let nemělo sedět u televize déle než 20 minut denně, vhodná je rovněž přítomnost dospělého. (KUTÁLKOVÁ, 2005, s. 35–40).

Dítě také napodobuje vše, co slyší a vidí, takže by rodič měl dbát na to, aby před dítětem zaznívalo co nejméně vulgárních a agresivních slov, pokud k tomu přece jen dojde, měl by rodič upozornit na nevhodnost výrazu, že „se to neříká“. V předškolním věku mají děti rády hádanky, což je další ze způsobů, jak rozšiřovat jeho slovní zásobu, dítě se tak učí rozvíjet schopnost řešit problémy bez obrázků, jen pomocí slov (KUTÁLKOVÁ, 2005, s. 39–42).

Pokud má manželský pár více než jedno dítě, měl by se vyvarovat srovnávání dětí mezi sebou. Pokud mladší z dětí nezvládá v určitém věku to, co zvládal jeho sourozenec, neměli by mu to rodiče předhazovat ani ho nutit k přehnaným výkonům, jinak může být dítě spíše vystresované a může dojít až ke stagnaci komunikace. Komunikace může být také negativně ovlivněna výraznou pasivitou rodičů ve výchově, popřípadě nevhodným srovnáváním sourozenců (Jan-Uwe Rogge, 2007, s. 43–49).

Pokud se dítě cítí osamělé, nebo když vytuší, že jej rodiče neberou takové, jaké je, může nastat dokonce regrese ve vývoji, a to i ve vývoji řeči. Někdy na sebe chce dítě pouze upoutat pozornost, jindy může být regrese následkem určité životní krize či napětí z očekávání. Regresivní řečové chování se také může objevit jako následek onemocnění, nehod nebo při úmrtí některého člena rodiny, v takovém případě se dítě vrací většinou do období žvatlání a je nutné s ním jednat velmi citlivě. K regresím mají také sklon příliš „opečovávané“ děti, na které mluví rodiče jazykem malého dítěte (např. místo „pes“ – „haf“). Dalším důvodem, proč může dítě upadnout do řečové regrese, je nástup do školy, kdy se především děti vysoce intelektuálně rozvinuté pomocí řečové regrese brání proti hrozcím nadměrným požadavkům. Příčinou regrese (nejen v oblasti řeči, ale v jeho celkových projevech) může být i narození sourozence. (Jan-Uwe Rogge, 2007, s. 50).

6 Vlastní výzkumné šetření

6.1 Úvod

Výzkumná část práce je zaměřena na výzkumné šetření vlivu výchovného stylu v rodině na slovní zásobu dítěte. V první části výzkumného šetření popisují výzkumný soubor, cíle výzkumu, hypotézy a metodiku, která se skládá ze dvou metod šetření. Ve druhé části výzkumného šetření se již zaměřuji na samotnou analýzu dat a statistická měření. V závěru potom rozebírám výsledky šetření.

6.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor je složen ze 48 dětí ve věku 4,9–5,4 let, které v době mého šetření navštěvovaly pravidelně MŠ v Kostelci nad Labem a MŠ KULÍŠEK, rovněž v Kostelci nad Labem. Výběr dětí v jednotlivých institucích probíhal dle věkových kritérií a pohlaví. Dbala jsem na to, aby bylo ve vzorku přibližně stejně chlapců jako dívek. Celkem bylo otestováno 26 dívek a 22 chlapců. Testovány byly pouze děti, které doposud neměly diagnostikovanou žádnou řečovou vadu či jinou poruchu.

Vzhledem k tomu, že jsem výběr výzkumného vzorku omezila na děti z mateřských škol, neboť byla tato varianta výzkumného vzorku nejlépe dostupná, nezahrnula jsem do něj děti, které z nějakého důvodu mateřskou školu nenavštěvují.

6.3 Cíl výzkumu a vymezení výzkumných hypotéz

Základním cílem mého výzkumného šetření je zjistit, zda může být rozvoj slovní zásoby ovlivněn výchovným stylem v rodině. Styl výchovy je v tomto případě určován emočním vztahem rodičů k dítěti (kladným, záporným, záporně-kladným, extrémně kladným) a výchovným řízením (slabým, středním, rozporným, silným). Slovní zásobu vykazuje skóre slov v obrázkové zkoušce O. Kondáše.

Výzkumná otázka:

Má výchovný styl v rodině vliv na slovní zásobu předškolního dítěte?

- H1: Respondenti se slabým výchovným řízením budou mít v obrázkové zkoušce nižší skóre než respondenti se silným výchovným řízením.

- H2: Respondenti s extrémně kladným emočním vztahem budou mít v obrázkové zkoušce nižší skór než respondenti s kladným emočním vztahem.
- H3: Respondenti s kladným emočním vztahem a silným řízením budou mít v obrázkové zkoušce nižší skór než respondenti s kladným emočním vztahem a středním řízením.
- H4: Respondenti s kladným emočním vztahem a rozporným řízením budou mít v obrázkové zkoušce nižší skór než respondenti s kladným emočním vztahem a slabým řízením.

Závislou proměnou zde bude skór v obrázkové zkoušce O. Kondáše a nezávislou proměnou potom typ výchovného stylu rodičů, daný kombinací emočního vztahu rodiče a výchovného řízení.

6.4 Použité metody

6.4.1 Metoda pro určení slovní zásoby

Pro zjištění množství slovní zásoby jsem použila obrázkovou zkoušku od O. Kondáše. Jde o diagnostickou metodu, která běžně slouží k vyšetření zralosti dítěte pro školní docházku, přičemž zjišťuje jeho slovní zásobu, a to především právě u dětí v předškolním věku. Výsledky šetření pomocí této metody jsou často kombinovány s kresbou postavy či testem zjišťování kvantitativních pojmů a následně zahrnovány do celkového hodnocení zralosti dítěte.

Konstrukce testu

Obrázková zkouška obsahuje 30 obrázků, které znázorňují běžné a méně obvyklé předměty, zvířata a činnosti. Všechny tyto obrázky jsou seřazené v albu s částečným přihlédnutím na obtížnost pojmenovávání.

Administrace a vyhodnocování testu

Na začátku výzkumného šetření byla skupina dětí instruována učitelkami, aby za mnou přišly do místnosti, kde byl prováděn výzkum.

Připravila jsem si do zvláštní místnosti dětský stůl se dvěma židlemi, přičemž na jednu jsem se posadila já a naproti mně vždy pouze jedno dítě. S dítětem jsem nejprve po jeho příchodu navázala kontakt/ Každému příchozímu dítěti jsem se nejprve představila „ Ahoj, já jsem Šárka“ a následně jsem mu vysvětlila úkol: Teď ti ukážu

několik obrázků a ty mi povíš, co na nich je“, potom jsem otevřela album s obrázky na první straně a čekala jsem, dokud dítě neodpoví. Pokud bylo zřejmé, že dítě v odpovědi tápe, tak zeptala jsem se ho znovu, zda ví, co na obrázku je. V případě, že nevědělo, buď řeklo, že neví, či zakroutilo hlavou. Pokud se stalo, že dítě neodpovědělo žádným způsobem, ujistila jsem ho, že pokud neví, i tak je to v pořádku. Nato jsem listy alba obracela takovou rychlostí, která vyhovovala respondentovi, přičemž jsem se pozastavila vždy u obrázků 16–21, které znázorňují činnosti, a dala jsem dítěti pokyn: „Teď mi pověz, co chlapeček dělá.“

U některých obrázků bylo nutné použít pomocné věty, například v případě obrázku, na kterém je ovoce (viz příloha) příbory nebo obuv. Pokud zde dítě vyjmenovalo jen některé z uvedeného, ptala jsem se dál: „A jak se jmenují všechny dohromady?“ Další příklad – u obrázku, na kterém je obrázková kniha (obr. 24, viz příloha), jsem se po odpovědi „kniha“, ptala dál: „A jaká kniha?“ Stejně jsem postupovala např. u obrázku, na kterém jsou dvojčata. Děti často odpovídaly: „dívky“, „holčičky“ či „sestry“. V takovém případě bylo třeba upozornit dítě, že jsou stejné, a zeptat se, jak takové dívky nazýváme. Všechny tyto věty jsou v příručce k testu povolené.

Všechny odpovědi jsem si postupně zaznamenávala do záznamového archu, který pro zjednodušení a urychlení celého testování obsahuje již předepsaná vhodná slova s příslušným číslem obrázku (tento arch jsem měla v tvrdých deskách tak, aby na něj dítě nevidělo). Pro správnou odpověď jsem použila znaménko plus (+) a pro chybnou, znaménko minus (-), přičemž špatnou odpověď jsem si vždy poznamenala vedle znaménka, abych test mohla vyhodnotit dle příslušných kritérií, určitá obměna slova se totiž do samotného vyhodnocování započítává rovněž. Při testování jsem si všimla, že dětem nejvíce dělala problém slova a slovní spojení: **krocan, chlapec se směje, obrázková kniha, červený kříž, skútr, dvojčata a kára**. Samotné testování trvalo u každého dítěte přibližně 5–8 minut.

Po otestování všech respondentů jsem jednotlivé archy vyhodnotila podle instrukcí v příručce. Za každou správnou odpověď jsem přičetla 1 bod a 0,5 bodu za následující obměny slov: místo květiny ve váze – **květiny**, místo obrázková kniha - **kniha o zvířátkách či slabikář**, místo skútr – **motorka**, místo příbor – **nůž, vidlička, lžíce**.

Celkově bylo možné získat 30 bodů, přičemž čím více bodů, tím lépe. Na základě bodového hodnocení bylo dítě následně zařazeno do určité skupiny podle kategorií:

- 1) 11 a méně bodů;
- 2) 12–16 bodů;
- 3) 17–19 bodů;
- 4) 20–23 bodů;
- 5) 24–26 bodů;
- 6) 27–30 bodů.

6.4.2 Metoda pro určení výchovného stylu v rodině

Metodu modifikovaného Čápova dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (Čáp a Boschek, 1994), jsem zvolila, jelikož mě zaujal model výchovy složený ze čtyř komponentů, který pracuje zvláště s emočním vztahem rodičů k dítěti a zvláště s výchovným řízením.

Čápův dotazník je také standardizován pro české prostředí, takže jeho použitím vymizely jinak pravděpodobné interference s odlišným kulturním prostředím, které by mohly hrozit v případě zahraničních dotazníků, a mohly by snížit výpovědní hodnotu nasbíraných dat.

Dotazník byl původně sestaven pro děti od 8 do 12 let, předpokládá tedy schopnost čtení. Proto jsem ve svém dotazníku použila modifikovaný Čápův dotazník (viz příloha č. 1), který místo dítěte vyplňují rodiče.

Konstrukce testu

Dotazník se skládá z 28 uzavřených otázek, na které může rodič odpovědět jednou ze tří možností: ano (hodnocena 3 body), zčásti (hodnocena 2 body), ne (hodnocena 1 bodem). Bodová hodnota odpovědi se zapisuje do odpovědného archu. Vznikne tak číselná tabulka, hodnoty v řádcích se sečtou a jejich výsledný skóre je hodnotou vždy jednoho komponentu Čápova modelu. Komponenty a jejich kombinace se následně vyhodnotí podle manuálu a na jejich základě se určí výchovné řízení a emoční vazba rodičů k dítěti.

V původním nemodifikovaném dotazníku vyplňovalo dítě dva sloupce odpovědí na otázky – jeden pro matku, jeden pro otce, aby se dal určit celkový výchovný styl, nejen styl jednoho z rodičů. V případě modifikovaného Čápova dotazníku jsou použity

dotazníky dva – jeden pro otce, jeden pro matku. Aby se částečně zamezilo případným lživým odpovědím vlivem společensky žádoucího chování, vyplňuje každý rodič ve svém dotazníku položky jednak za sebe, jednak za partnera. Výsledné hodnoty výchovného řízení a emočního vztahu k dítěti jsou tedy zpracovávány dvakrát, první hodnota je tvořena na základě odpovědí vyplňovatele dotazníku, druhá hodnota je dána na základě odpovědí partnera.

Dotazníky byly prostřednictvím učitelek MŠ předány rodičům i s přesnými instrukcemi, jakým způsobem se mají vyplnit. Po dvou týdnech mi byly vráceny vyplněné dotazníky. Bylo nutné, aby rodiče označili každý dotazník značkou dítěte, jinak by nebylo možné sloučit výsledky z obrázkové zkoušky a dotazníku výchovných stylů. Tímto však dotazník i obrázková zkouška ztratily na anonymitě.

Administrace a vyhodnocení testu

Po sesbírání dotazníků jsem každý zvlášť vyhodnotila dle Čápova manuálu. Následně mi na základě těchto dat vyplynuly dvě hodnoty, a to emoční vztah a výchovné řízení. Kombinací těchto dvou hodnot jsem získala výslednou podobu výchovného stylu v rodině. Po vyhodnocení všech dotazníků jsem na základě značky dítěte přiřadila k sobě příslušnou úroveň slovní zásoby a typ výchovného stylu.

6.5 Výsledky výzkumného šetření

Deskriptivní statistiky

Z celkového počtu 50 dotazníků se mi vrátilo 48 dotazníků, na jejichž základě jsem poté mohla otestovat příslušný počet dětí. Věkový průměr respondentů byl 5,2 roku (viz tabulka č. 1). Nejmladšímu respondentovi bylo 4,9 a nejstaršímu 5, 4 let. Z celkového počtu 48 dětí bylo 54,17% dívek a 45,83% chlapců (viz tabulka č. 2).

Tab. 1 - Věkové charakteristiky výzkumného vzorku

Počet respondentů	Nejnižší věk	Nejvyšší věk	Průměrný věk	Směrodatná odchylka
48	4,8	5,5	5,1	0,06

Tab. 2 - Rozdělení výzkumného vzorku podle pohlaví

Pohlaví	počet respondentů	% zastoupení ve výzkumném vzorku
Chlapec	22	54,17
Děvče	26	45,83
Celkem	48	100,0

Níže uvedená tabulka (viz tabulka č. 3) ukazuje deskriptivní statistiky skóru slovní zásoby.

Tab. 3 - Deskriptivní statistiky pro skór v testu slovní zásoby

	skóre v testu slovní zásoby A
Počet	48
Průměrná hodnota (aritmetický průměr)	19,04
Směrodatná odchylka	2,42
Medián	19
Minimum	14
Maximum	25

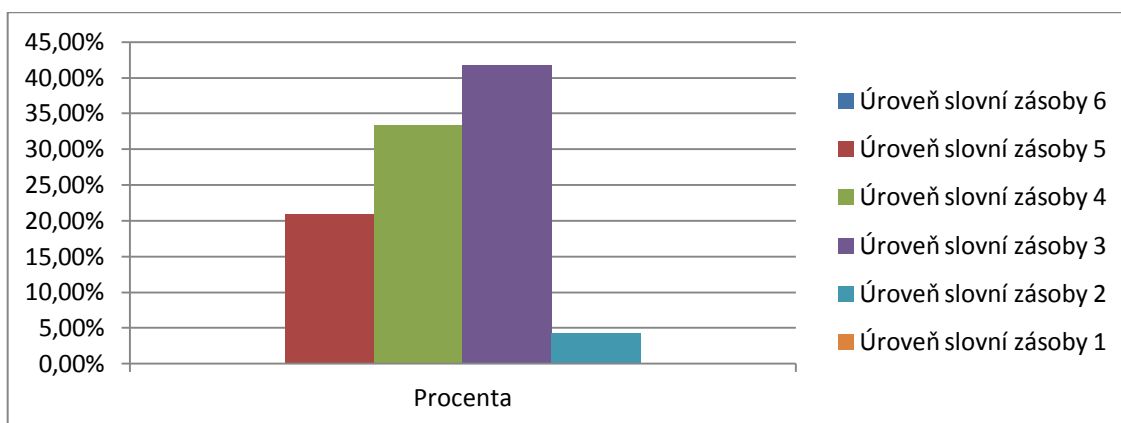
Respondent mohl v obrázkové zkoušce dosáhnout nejvyššího skóru 30 bodů. Žádný respondent však tolika bodů v obrázkové zkoušce nedosáhl. Minimální dosažený skór byl 14 bodů a maximální dosažený skór byl 25 bodů.

Procentuální zastoupení jednotlivých kategorií je znázorněno v následujícím grafu (viz graf č. 1). Ukazují, že se rozložení skórů blíží normálnímu stavu, odchylky jsou z velké míry způsobeny pravděpodobně tím, že byl užit malý výzkumný vzorek. Budeme tedy předpokládat, že u výzkumného vzorku nad 100 respondentů by rozdělení skórů tvořivosti podle norem kopírovalo Gaussovu křivku normální distribuce četnosti.

Graf 1 - Četnost skóru slovní zásoby



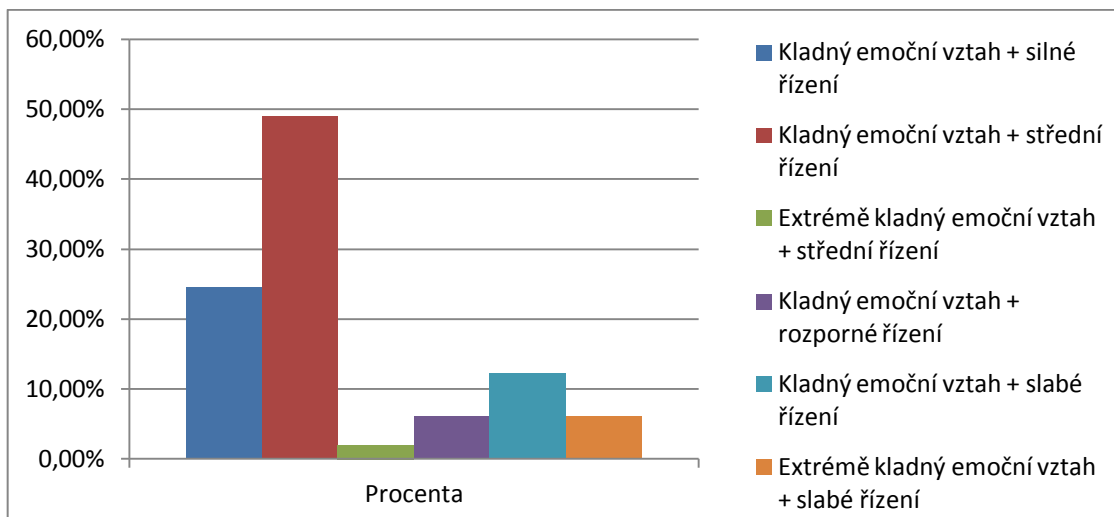
Graf 2 - Procentuální vyjádření úrovní slovní zásob



Z obou grafů je zřejmé, že jsou zde zastoupeny pouze čtyři skupiny. Krajním dvěma (úroveň 1 a úroveň 6) neodpovídaly výsledky žádného respondenta. Největší zastoupení má úroveň slovní zásoby číslo **3** a to 41,7%, (jedná se o rozmezí 17–19 bodů). Další, o něco menší skupinou, je úroveň slovní zásoby číslo **4**, která zahrnuje 33,33% respondentů (jde o rozmezí 20–23 bodů). Červená barva znázorňuje úroveň číslo **5**, která je obsazena 20,83% respondentů (mluvíme zde o rozmezí 24–26 bodů). Poslední obsazenou úroveň pokrývá 4,17% respondentů a jde o úroveň slovní zásoby **2**.

Na níže uvedeném grafu (viz graf č. 3) je znázorněno procentuální zastoupení jednotlivých kombinací kladného emočního vztahu a výchovného řízení, přičemž záporný emoční vztah nebyl ve vzorku vůbec zastoupen, a proto ho musíme z výzkumného šetření vyřadit.

Graf 3 - Procentuální vyjádření výchovných stylů



Z grafu můžeme vyčíst, že v souboru respondentů je nejvíce zastoupen **kladný emoční vztah + střední řízení**, a to celými 48,98%. Na druhém místě je s 24,49% **kladný emoční vztah + silné řízení**. V grafu můžeme dále vidět **kladný emoční vztah + slabé řízení**, který je zastoupen 12,24%. Dále **kladný emoční vztah + rozporné řízení a extrémně kladný emoční vztah + slabé řízení**, které mají oboje 6,12%. Nejmenší zastoupení v grafu patří **extrémně kladnému emočnímu vztahu + střední řízení**, které je vyjádřeno 2,04%.

Následující graf (viz graf č. 4) zobrazuje poměr kladného a extrémně kladného emočního vztahu. Záporný emoční vztah nemůžeme do grafu zahrnout, neboť se ve výsledcích vůbec neobjevil.

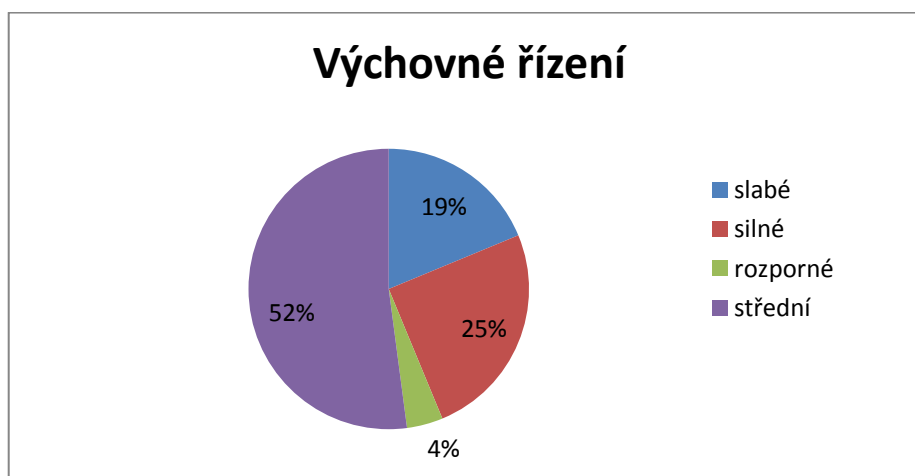
Graf 4 - Poměr kladného a extrémně kladného emočního vztahu



Tento Graf dokládá, že kladný emoční vztah (1) odpovídá 93% respondentů a zbylých 8,33% zabírá extrémně kladný emoční vztah (2). Záporný emoční vztah se zde vůbec nevyskytuje, neboť nebyl ve skupině respondentů vůbec zastoupen.

Na následujícím grafu (viz graf č. 5) vidíme poměr jednotlivých výchovných řízení. Přičemž lze z grafu vyčíst, že největší zde má střední řízení, které je v grafu znázorněno 52,08%. Následuje silné výchovné řízení, to je v grafu vyjádřeno 25%. Na dalším místě je slabé výchovné řízení pokrývající 18,75%. Poslední je výchovné řízení rozporné, které vykazuje 6,25%.

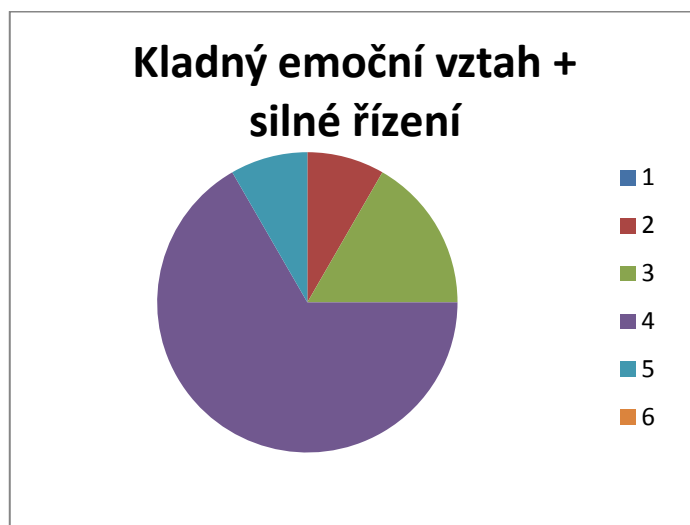
Graf 5 - Poměr zastoupení výchovných řízení



6.5.1 Zastoupení jednotlivých úrovní slovní zásoby v určitých výchovných stylech

Následující graf (viz graf č. 6) popisuje procentuální zastoupení jednotlivých úrovní ve výchovném stylu, který se vyznačuje kladným emočním vztahem rodičů k dítěti a silným výchovným řízením.

Graf 6 - Zastoupení jednotlivých úrovní slovní zásoby ve výchovném stylu „kladný emoční vztah + silné řízení“



Z grafu lze vyvodit, že největší zastoupení v tomto výchovném stylu má úroveň slovní zásoby **4** a to 66,67%. Následuje úroveň slovní zásoby č. **3**, která pokrývá 16,67%. Poslední jsou úrovně slovní zásoby č. **2** a **5**, které jsou na tom procentuálně stejně, obě po 8,33%.

Graf 7 - Zastoupení jednotlivých úrovní slovní zásoby ve výchovném stylu „kladný emoční vztah + střední řízení“



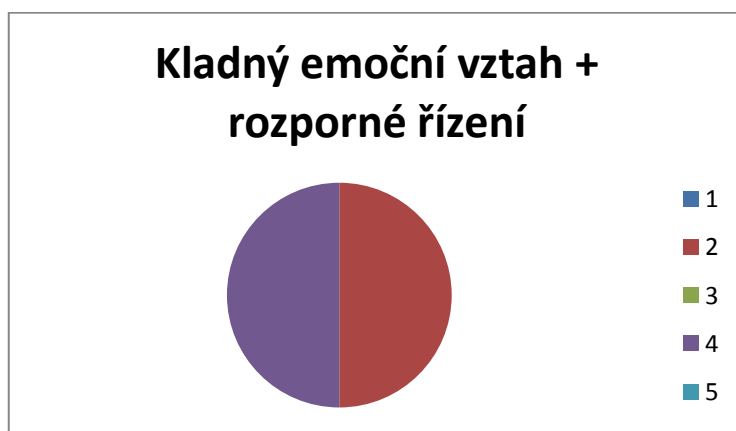
V tomto výchovném stylu má největší zastoupení úroveň slovní zásoby č. **4** a to 45,83%. Těsně za ní je úroveň slovní zásoby č. **3**, která má tomto výchovném stylu 41,67%. Další je úroveň slovní zásoby č. **2**, která v tomto výchovném stylu pokrývá 8,33% a poslední úroveň slovní zásoby s 8,33% je úroveň č. **5**.

Graf 8 - Poměr jednotlivých úrovní slovní zásoby extrémně kladný emoční vztah + středním výchovné řízení



V tomto výchovném stylu se objevuje pouze jedna úroveň a to úroveň slovní zásoby č. 3, která zabírá celých 100%. Ostatní úrovně slovní zásoby nejsou v tomto výchovném stylu vůbec zastoupeny.

Graf 9 - Poměr úrovní slovní zásoby ve výchovném stylu kladný emoční vztah + rozporné řízení



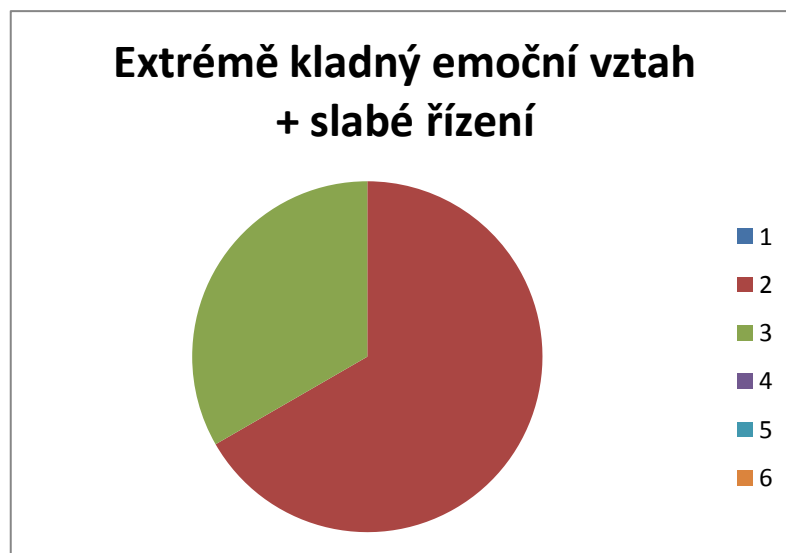
Ve výchovném stylu, pro který je typický kladný emoční vztah rodiče k dítěti a rozporné výchovné řízení, se vyskytují pouze dvě úrovně slovní zásoby, a to úroveň č. 4 a úroveň č. 2, přičemž jsou zde zastoupeny úplně stejně. Obě úrovně mají 50%.

Graf 10 – Poměr úrovní ve výchovném stylu kladným emoční vztah + slabé výchovné řízení



Ve výchovném stylu, pro který je typický kladný emoční vztah rodiče k dítěti a slabé výchovné řízení, jsou zastoupeny pouze úrovně slovní zásoby č. **3** a č. **2**. Přičemž úroveň slovní zásoby 2 je zde zastoupena větší mírou, a to 66,67%, a úroveň slovní zásoby č. 3 dosahuje hodnoty 33,33%. Ostatní úrovně slovní zásoby se zde nevyskytují.

Graf 11 - Zastoupení úrovní slovní zásoby ve výchovném stylu extrémně kladným emočním vztah + slabé výchovné řízení



Ve výchovném stylu, který se vyznačuje extrémně kladným emočním vztahem a slabým výchovným řízením, jsou zastoupeny opět pouze dvě úrovně slovní zásoby,

a to úroveň slovní zásoby **3** a **2**. Přičemž úroveň č. **2** je zde v rozsahu 66,67% a procentuální zastoupení úrovně **3** je rovno 33,33%.

6.6 Analýza dat

6.6.1 Statistické zpracování

Samotné testování statistické významnosti vztahů mezi nezávislými proměnnými výchovného řízení a emočního vztahu k dítěti a závislou proměnnou kategorizovaného skóru v obrázkové zkoušce bylo provedeno analýzou rozptylu (jednofaktorová ANOVA). A to z toho důvodu, že se jedná o analýzu průměrů více skupin, a to jak v rámci výchovného řízení, tak v rámci emočního vztahu.

6.6.2 Ověření hypotéz

H1: Respondenti se slabým výchovným řízením budou mít v obrázkové zkoušce nižší skór než respondenti se silným výchovným řízením.

H₁₀: Výchovné řízení nemá žádný vliv na výkon respondenta v obrázkové zkoušce

Analýzou rozptylu na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ byl zjištěn vztah mezi výchovným řízením a výkonem v obrázkové zkoušce.

Tab. 4 - Analýza rozptylu H₁

Faktor				
<i>Výběr</i>	<i>Počet</i>	<i>Součet</i>	<i>Průměr</i>	<i>Rozptyl</i>
Sloupec 1	9	21	2,333333	0,222222
Sloupec 2	12	45	3,75	0,520833

Tab. 5 - Analýza rozptylu H₁ (ANOVA)

<i>Zdroj variability</i>	<i>SS</i>	<i>Rozdíl</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Hodnota P</i>	<i>F krit</i>
Mezi výběry	9,142857	1	9,142857	7,238095	0,275862	4,844336
Všechny výběry	24	19	1,263158			
Celkem	33,14286	20				

V tabulce (viz tab. č. 4 a tab. č. 5) můžeme vidět, že nulová hypotéza H₁₀ byla vyvrácena. Analýza rozptylu také ukazuje, že hypotéza **H1 byla potvrzena**. Hypotéza nám tedy potvrzuje, že respondenti se slabým výchovným řízením měli nižší skór

v obrázkové zkoušce O. Kondáše, než respondenti se slabým výchovným řízením. Na jejím základě si dovoluji vyslovit domněnku, že slabé výchovné řízení působí v tomto případě na slovní zásobu předškolního dítěte negativněji než výchovné řízení silné.

H2: Respondenti s extrémně kladným emočním vztahem budou mít v obrázkové zkoušce nižší skóre než respondenti s kladným emočním vztahem.

H20: Emoční vztah rodičů k dítěti nemá žádný vliv na výkon respondenta v obrázkové zkoušce.

Analýzou rozptylu na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ se prokázal vztah mezi emočním vztahem rodiče k dítěti a výkonem obrázkové zkoušky O. Kondáše.

Tab. 6 - Analýza rozptylu H₂

Faktor				
<i>Výběr</i>	<i>Počet</i>	<i>Součet</i>	<i>Průměr</i>	<i>Rozptyl</i>
Sloupec 1	4	10	2,5	0,333333
Sloupec 2	43	146	3,395349	0,673311

Tab. 7 - Analýza rozptylu H₂ (ANOVA)

<i>Zdroj variability</i>	<i>SS</i>	<i>Rozdíl</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Hodnota P</i>	<i>F krit</i>
Mezi výběry	2,933696	1	2,933696	4,508898	0,039252	4,056612
Všechny výběry	29,27907	45	0,650646			
Celkem	32,21277	46				

V tabulce (viz tab. č. 6 a 7) vidíme, že nulová hypotéza byla analýzou rozptylu vyvrácena. Oproti předešlé hypotéze zde ale mezi F a F krit není tak velký rozdíl. Abychom měli nulovou hypotézu vyvrácenou s větší spolehlivostí, potřebovali bychom, aby byl extrémně kladný vztah zastoupen více respondenty.

Přesto se ukázalo, že respondenti s extrémně kladným emočním vztahem měli v obrázkové zkoušce O.Kondáše opravdu nižší skóre než respondenti s kladným emočním vztahem, což znamená, že hypotéza **H2 se také potvrdila.**

Na tomto základě si dovoluji vyslovit domněnku, že extrémně kladný emoční vztah může mít v tomto případě negativnější vliv na slovní zásobu předškolního dítěte než emoční vztah kladný.

H3: Respondenti s kladným emočním vztahem a silným řízením budou mít v obrázkové zkoušce nižší skór než respondenti s kladným emočním vztahem a středním řízením.

Analýzou rozptylu na hladině významnosti rovněž $\alpha = 0,05$ bylo zjištěno, že respondenti s kladným emočním vztahem a silným řízením měli v obrázkové zkoušce vyšší skóre než respondenti s kladným emočním vztahem a středním řízením. Cože znamená, že **hypotéza H3 se nepotvrdila.**

Tab. 8 - Analýza rozptylu H₃

Faktor				
Výběr	Počet	Součet	Průměr	Rozptyl
Sloupec 1	12	45	3,75	0,568182
Sloupec 2	23	81	3,521739	0,442688

H4: Respondenti s kladným emočním vztahem a rozporným řízením budou mít v obrázkové zkoušce nižší skór než respondenti s kladným emočním vztahem a slabým řízením.

Analýzou rozptylu (viz tab. č.9) na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ nebylo prokázáno, že by měli respondenti s kladným emočním vztahem a rozporným řízením menší skór v obrázkové zkoušce než respondenti s kladným emočním vztahem a slabým řízením. Z toho lze vyvodit závěr, že **hypotéza H4 také nebyla potvrzena.**

Tab. 9 - Analýza rozptylu pro H₄

Faktor				
Výběr	Počet	Součet	Průměr	Rozptyl
Kladný + rozporné	2	6	3	2
Kladný+ slabé	6	14	2,333333	0,266667

6.7 Diskuze

Pro větší přehlednost interpretace výsledků je diskuze rozdělena do dvou částí. První se zabývá výsledky uskutečněného výzkumu v kontextu použité teorie, druhá se věnuje interpretaci výsledků z hlediska zvolených metod.

6.7.1 Interpretace výsledků v kontextu použité teorie

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, zda má výchovný styl v rodině vliv na slovní zásobu předškolního dítěte.

Hypotéza H1, která předpokládá, že má výchovné řízení rodičů určitý vliv na výkon v obrázkové zkoušce, se v tomto výzkumu potvrdila. Tato hypotéza rovněž předjímala, že slabé výchovné řízení má negativní vliv na výkon v obrázkové zkoušce, oproti řízení silnému.

Na základě potvrzení této hypotézy můžeme vyvodit domněnku, že výchovné řízení má určitý vliv na slovní zásobu předškolního dítěte.

Hypotéza H2 předpokládá, že emoční vztah k dítěti má na jeho výkon v obrázkové zkoušce buď negativní, nebo pozitivní vliv. V tomto případě se hypotéza opět potvrdila, tudíž můžeme vyvodit předpoklad, že emoční vztah rodičů k dítěti má vliv na jeho slovní zásobu v předškolním věku.

Ve vzorku výsledků respondentů se bohužel vůbec neobjevil záporný emoční vztah. To mohlo být způsobeno buď menším počtem respondentů, nebo neadekvátními odpověďmi rodičů v Čápově dotazníku.

Hypotéza H2 konkrétně předpokládala, že děti, ke kterým mají rodiče extrémně kladný emoční vztah, budou mít nižší skóre v obrázkové zkoušce než děti, ke kterým mají rodiče kladný vztah. Se zřetelem k potvrzení této hypotézy můžeme usuzovat, že extrémně kladný emoční vztah má negativnější vliv na slovní zásobu dítěte než vztah kladný.

Na základě těchto dvou hypotéz si dovoluji vyslovit předpoklad, že kombinace proměnných extrémně kladného emočního vztahu a slabého řízení mohou na rozvoj slovní zásoby působit negativně.

Vzhledem k tomu, že se ve výzkumném vzorku vůbec neobjevil záporný emoční vztah rodiče k dítěti, bylo by dobré provést tento výzkum v budoucnu na větším počtu respondentů.

Hypotéza H3, která předpokládá, že dítě, ke kterému má rodič kladný emoční vztah doplněný o silné řízení, bude mít nižší skóre v obrázkové zkoušce než respondenti s kladným emočním vztahem a středním řízením, se nepotvrdila. Se zřetelem k analýze hypotéz nemůžeme proto vyvozovat, zda má silné řízení negativní vliv na slovní zásobu předškolního dítěte se středním výchovným řízením a kladným emočním vztahem.

Hypotéza sice nebyla potvrzena, avšak teoretické zdroje uvádějí, že silné výchovné řízení může mít v tomto směru opravdu na dítě negativní vliv. Eventuálním vysvětlením, proč se v tomto výzkumu hypotéza nepotvrdila, může být opět malý počet respondentů, který mohl výsledek zkreslit.

Hypotéza H4, která předpokládá, že respondenti s kladným emočním vztahem a rozporným řízením budou mít nižší skóre v obrázkové zkoušce než respondenti s kladným emočním vztahem a slabým řízením, se také nepotvrdila. Tato hypotéza vychází z předpokladu, že na dítě působí rozporné řízení v kombinaci s kladným emočním vztahem více negativně než slabé výchovné řízení a kladný emoční vztah.

Dovoluji si vznést domněnku, že tato hypotéza byla vyvrácena z důvodu malého počtu respondentů s rozporným výchovným řízením. Oba vzorky proto nebyly přiměřeně srovnatelné a tato skutečnost mohla výsledek zkreslit.

6.7.2 Interpretace výsledků z hlediska použitých metod

Fakt, že se dvě ze čtyř hypotéz nepotvrdily, mohl být způsoben i zvolenou metodologií. V první řadě výsledný výběrový soubor tvořilo jen 48 respondentů, od kterých se podařilo získat jak obrázkovou zkoušku, tak dotazník na výchovný rodičovský styl. To je na kvantitativní analýzu příliš malý vzorek a také zde existuje velké riziko, že do vzorku tak budou zahrnuti respondenti, kteří netvoří reprezentativní vzorek populace. To se projevilo zejména při zpracování získaných dat, kdy ve vzorku nebyli vůbec zastoupeni respondenti se záporným emočním vztahem rodičů k dítěti.

Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (Čáp a Boschek, 1994)

Reliabilita dotazníkových položek podle Cronbachovy alfa je pro jednotlivé komponenty výchovného řízení a emoční vazby relativně vysoká. Přesto se zde ukázal problém vztahující se k využití modifikovaného Čápa dotazníku, který vyplňovali rodiče, a to rozdíly mezi výslednou hodnotou komponentů, které byly získány na základě odpovědí rodičů samotných a na základě odpovědí jejich partnerů. Vzhledem k tomu, že jsem nemohla objektivně posoudit, které hodnoty jsou validní, prováděla jsem analýzu dat zároveň pro dvě hodnoty výchovného řízení a emoční vazby, abych se ujistila, že je tato skutečnost statisticky ošetřena. Ukázalo se však, že rozdíly v odpovědích v dotazníku nebyly natolik velké, aby způsobily zkreslení výsledných statistických zjištění.

Dotazníkové šetření výchovného stylu však samo o sobě zkreslení způsobuje. Jednak proto, že nebyla k dispozici možnost otevřených odpovědí na otázky, jednak proto, že tato metoda k vytvoření obrazu výchovného stylu v rodině sama o sobě nestačí. Proto by pro další výzkum bylo vhodné doplnit jej například metodou polostrukturovaného rozhovoru.

Zkreslení mohlo být způsobeno skutečností, že rodiče za sebe i za partnera vyplňovali dotazník pod tlakem sociálně žádoucích odpovědí, což se mohlo projevit na výsledných datech. Výsledky byly ovlivněny i tím, že dotazník výchovného stylu vyplňovali rodiče, a ne děti. Záleží totiž primárně na tom, jak výchovné řízení a emoční vztah rodičů vidí dítě a jak percepce tohoto výchovného stylu ovlivňují jeho interní dispozice (osobnostní vlastnosti, místo řízení, temperament apod.). Další výzkum by se v této souvislosti mohl zaměřit i na to, zda mají rozdíly mezi percepcí výchovného stylu rodičů dítětem a rodiči samotnými konkrétní vliv na výkon v obrázkové zkoušce.

Obrázková zkouška (O. Kondáš)

Výsledky v obrázkové zkoušce mohly být na straně dětí ovlivněny hned několika faktory. Jelikož je zkouška již poměrně zastaralá, mohly některé obrázky děti interpretovat jinak, než by tomu bylo v době, kdy byla zkouška vydána. Například obrázek, kde je „kárka“, mnoho dětí interpretovalo jako „vozík“, ale tuto odpověď zkouška neuznává.

Další možným činitelem při testování slovní zásoby mohla být nervozita dětí, které jsem se sice snažila zamezit prvotním představením a navozením přátelské atmosféry, ale vezmeme-li v úvahu, že šlo o první kontakt s neznámou osobou nelze vliv nervozity zcela vyloučit. Mohlo se tedy stát, že se některé děti styděly či se bály odpovídat.

6.8 Závěr výzkumného šetření

Uvedené výzkumné šetření si jako cíl vytyčilo zjistit, jaký vliv má výchovný styl v rodině na slovní zásobu dítěte, a to za použití modifikovaného Čápova dotazníku a obrázkové zkoušky O. Kondáše.

Z provedených analýz lze vyvodit domněnky, že slovní zásobu má prospěšnější vliv spíše silné řízení oproti řízení slabému a kladný emoční vztah oproti extrémně kladnému. A to na základě potvrzení hypotéz H1 a H2.

Hypotézy H3 a H4 se nepotvrdily, tudíž nelze vyvodit závěr, že rozporné výchovné řízení má na slovní zásobu dítěte negativní vliv, totéž neplatí ani u silného řízení v porovnání s řízením středním.

Skutečnost, že byly hypotézy H3 a H4 vyvráceny, může být z velké části následkem malého počtu respondentů. Tudíž by se budoucí výzkum mohl zaměřit na větší počet respondentů, ve kterém by se poté mohly projevit všechny proměnné výchovných stylů zkoumané dotazníkem.

Přehled teorií a studií využitých v teoretické části této práce podpořil přesvědčení, že vyšší úroveň slovní zásoby je nejvíce podporována silným a středním výchovným řízením v kombinaci s kladným emočním vztahem rodičů k dítěti.

Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo prozkoumání předpokládaného vztahu výchovného stylu v rodině a slovní zásoby předškolního dítěte.

V teoretické části textu jsem na základě zdrojové literatury nejprve vymezila okruh problematiky vztahující se k této oblasti a zároveň i nejdůležitější terminologii, týkající se verbální a neverbální komunikace a jejich specifík, dále pak slovní zásoby, jejího rozvrstvení a jádra slovní zásoby. Pro téma práce je velmi důležitou částí textu pojednání o ontogenezi řeči a specifika (řečového) chování a vývoje předškolního dítěte.

Druhý díl teoretické části textu se věnuje tématu rodiny, rodinných vztahů, funkce i vývojových fází rodiny. Na rodinu je navázána oblast výchovy, výchovné podmínky i prostředky, s nimiž souvisí model výchovných stylů dle Lewina dvojdimenzionální model a analyticko-syntetický model, na kterém je postavené samotné výzkumné šetření. Tuto část uzavírá pojednání o vlivu výchovných stylů na osobnost dítěte i na jeho slovní zásobu, které propojuje a dává do souvislosti kapitoly zaměřené komunikaci a kapitoly zaměřené na rodinu a výchovné styly.

Ve výzkumné části jsou nejprve vytyčeny cíle výzkumu a předloženy hypotézy spolu s popisem výzkumného souboru a metodiky, následně jsou podrobně představeny výsledky výzkumného šetření, analýza dat, jakožto východiska pro diskusi a závěr celého šetření.

Shrneme-li výsledky zkoumání, pak lze vyvodit závěr, že prospěšnější vliv na slovní zásobu má spíše silné řízení oproti slabému a kladný emoční vztah oproti extrémně kladnému. Jelikož byl však výzkum prováděn na příliš malém vzorku respondentů, nelze tomuto závěru přisuzovat globální platnost. Výzkum, který by na toto šetření mohl navazovat, by proto měl být zaměřen na více respondentů.

Jak se v kontextu použité teorie a samotného výzkumu ukázalo, je slovní zásoba psychologickým fenoménem, který je ovlivněn mnoha proměnnými. Osobnostními a intelektovými předpoklady počínaje, přes působení nejrůznějších vlivů prostředí a situačními faktory konče. V případě zkoumání slovní zásoby je třeba mít na zřeteli, že každý člověk je jedinečná individualita a s tímto hlediskem by se k němu mělo přistupovat. Některé vlivy na šíři slovní zásoby je tedy možné zobecnit na určitý vzorek populace, jiné jsou však na úrovni interindividuálních rozdílů, a to by měl mít každý výzkumník vždy na paměti.

Slovní zásoba je klíčovým předpokladem rozvoje jak člověka samotného, tak celé společnosti. Tato skutečnost může na jedné straně vzbuzovat pocit nepatrnosti lidského poznání, na straně druhé je to, stejně jako spousta dalších málo předvídatelných věcí, jedinečné a obdivuhodné.

Dále potom druhy komunikace (verbální a neverbální) a jejich specifika. Přes komunikaci se dostávám k slovní zásobě. Kde se zabývám jádrem slova a dělením slovní zásoby na aktivní a pasivní. Následující kapitola má název „Dítě a řeč“ a popisují v ní jednak ontogenezi řeči, ale také specifika chování a vývoje předškolního dítěte. Další kapitoly jsou potom zaměřené na rodinu. První z nich se zabývá rodinou jako takovou. V této kapitole blíže popisují problematiku rodinných vztahů, jejich funkce a vývojové fáze. Navazující kapitolou je výchova. Kde popisují vnitřní a vnější podmínky výchovy ale také výchovné prostředky. Poslední kapitolou obsahující teoretickou část práce, je kapitola s názvem „Výchovné styly v rodině“. Zde popisují model výchovných stylů dle Lewina, dvojdimenzionální model a analyticko-syntetický model, na kterém je postavené samotné výzkumné šetření. Tato kapitola také obsahuje vliv výchovných stylů na osobnost dítěte a vliv na jeho slovní zásobu. Další část práce je již čistě výzkumným šetřením. První část věnovaná výzkumu obsahuje cíle výzkumu a vytyčení hypotéz, popis výzkumného souboru a metodiku. Druhá část je zaměřená na výsledky výzkumného šetření, analýzu dat, diskuzi a závěr celého šetření.

Z výzkumného šetření můžeme vyvodit závěr, že prospěšněji pro slovní zásoby má vliv spíše silné řízení oproti slabému a kladný emoční vztah oproti extrémně kladnému. Jelikož byl ale výzkum prováděn na příliš malém vzorku respondentů, nedá se tento závěr uplatnit pro širokou veřejnost. Výzkum, který by na tento mohl navazovat by měl být zaměřen na více respondentů.

Jak je zřejmé v kontextu použité teorie a samotného výzkumu, slovní zásoba je psychologickým fenoménem, který je ovlivněn mnoha proměnnými. Osobnostními a intelektovými předpoklady počínaje, přes působení nejrůznějších vlivů prostředí a situačními faktory konče. V případě zkoumání slovní zásoby je třeba mít na zřeteli, že každý člověk je jedinečná individualita a v tomto kontextu by se k němu mělo přistupovat. Některé vlivy na míru slovní zásoby je tedy možné zobecnit na určitou populaci, ale jiné jsou na úrovni interindividuálních rozdílů a to by měl mít každý výzkumník vždy na paměti.

Slovní zásoba je klíčovým předpokladem jak k rozvoji člověka samotného, tak celé společnosti. To na jedné straně vzbuzuje pocit nejistoty, na straně druhé je to, stejně jako spousta dalších málo předvídatelných věcí, jedinečné a obdivuhodné.

Použitá literatura

Publikace

- [1.] CIBULKA, Aleš, DOUBRAVA, Jan, VYBÍRAL, Petr, aj. 2007. O češtině. Praha: Česká televize. ISBN 978-80-85005-83-7.
- [2.] ČÁP, Jan. 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-15-3.
- [3.] ČÁP, Jan. 1990. *Psychologie mnohostranného vývoje*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-22 967-0.
- [4.] ČECHOVÁ, Marie. 1996. *Čeština- řeč a jazyk*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-12-9.
- [5.] HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. 2012. *Velký psychologický slovník*. 4.vyd. Praha: Portál, s. 258. ISBN 978-80-7367686-5.
- [6.] HAUSER, Přemysl, 1980. *Nauka o slovní zásobě*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-475-80.
- [7.] KUTÁLKOVÁ, Dana. 2005. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1026-9.
- [8.] LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. 2006. *Vývojová psychologie*. 2.vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0
- [9.] MATOUŠEK, Oldřich. 1993. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-901424-7-8.
- [10.] MIKULÁŠTÍK, Milan. 2003. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0650-4.
- [11.] PELIKÁN, Jiří. 1995. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium. ISBN 80-85498-27-8.
- [12.] PAULÍK, Karel. 2007. *Psychologické základy lidské komunikace*. Ostrava: VŠB-TU. ISBN 978-80-247-2959-6.
- [13.] ROGGE, Jan-Uwe. 2007. *Výchova dětí krok za krokem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-249-2.
- [14.] VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2.vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [15.] VYBÍRAL, Zbyněk. 2000. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-291-2.
- [16.] VYMĚTLA, Jan. 2003. *Lékařská psychologie*. 3.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-740-X.

Články

- [1.] EKMAN, Paul. 1957. *A Methodological Discussion of Nonverbal Behaviour*. *A Journal of Psychology* [online]. July 2010, vol. 43. DOI 10.1080/00223980.1957.9713059. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00223980.1957.9713059>

Bakalářské práce

- [1.] KOSÍKOVÁ, Jitka. *Výchovné styly v rodině*. Bakalářská práce. Brno, 2012. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií. Institut mezioborových studií. 61 s Vedoucí: Mgr. Vendula Jašková.
- [2.] KOŠTÁLOVÁ, Pavla. *Slovní zásoba předškolních dětí*. Bakalářská práce. Rousínov, 2009. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra Českého jazyka. 58 s Vedoucí: PaedDr. Ivo Martinec, CSc.
- [3.] ZATLOUKALOVÁ, Bronislava. *Odměny a tresty ve výchovném prostředí*. Bakalářská práce. Zlín, 2008. Univerzita Tomáše Baťo ve Zlíně. Fakulta humanitních studií. Ústav pedagogických věd. 66 s Vedoucí: Mgr. Pavla Valachová.

Diplomové práce

- [1.] FRYDRYCHOVSKÁ, Zuzana. *Psychologická charakteristika rodin s dvojčaty*. Diplomová práce. Olomouc, 2007. Univerzita Jana Palackého v Olomouci. Katedra psychologie. Filozofická fakulta. 166 s Vedoucí: doc. PhDr. Irena Sobotková, CSc.
- [2.] POLIACHOVÁ, Kateřina. *Přejatá slova v mluvě dětí 1. stupně základní školy*. Diplomová práce. Brno, 2008. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra českého jazyka. 78 s Vedoucí: PhDr. Ivana Kolářová, CSc.

Přílohy

Příloha č.1 Modifikovaný dotazník výchovných stylů (Čáp a Bosček, 1994)

Věk dítěte:	značka dítěte :	Pohlaví (zakroužkujte):
		SYN/DCERA
Vyplnil:		
MATKA/OTEC		

Vážení rodiče,

Chtěla bych Vás požádat o spolupráci, na vyplňování tohoto dotazníku, jehož výsledky bych ráda zahrнула do výzkumné části mé bakalářské práce. Jedná se o druhou část výzkumu, která slouží k určení výchovného stylu v rodině. Výsledky budou dále porovnány s výsledky obrázkové zkoušky, která byla testována u Vašeho dítěte.

Ráda bych Vás ještě ujistila, že výsledky tohoto dotazníku budou zveřejňovány anonymně, ale nyní bych Vás chtěla poprosit o uvedení značky dítěte, abych jej pak měla podle čeho porovnávat.

Prosím označte odpovědi, které jsou vám nejbližší křížkem (X) – v jednom sloupci pro sebe a ve druhém zkuste odpovědět za Vašeho partnera (partnerku), který(á) se s Vámi podílí na výchově dětí. Nevynechejte, prosím, žádnou řádku. Nad otázkami nepřemýšlejte dlouho, žádná odpověď není chybná. Prosím Vás o takové odpovědi, které skutečně vystihují Váš názor a jsou stručné a pravdivé.

Partner / partnerka			Já						
3	2	1	3	2	1				
ano	zčásti	ne	ano	zčásti	ne				
						1. Mám opravdový zájem o to, co dělá.			
						2. Často mu/jí vyčítám, že mne zklamala.			
						3. Jednám s ní/m přátelsky.			
						4. Většinou si přeji, aby mi dal/a pokoj se svými problémy.			

			5. Chci vždy přesně vědět, co a jak dělá.			
			6. Velmi málo kontroluji splnění příkazů a dodržování zákazů.			
			7. Mám radost z jejího/jeho úspěchu			
			8. Často mu/jí říkám, že je nevděčná/ý.			
			9. Očekávám, že vždy okamžitě poslechne.			
			10. Často se mu/jí podaří mne umluvit a tak se vyhnout povinnosti nebo trestu.			
			11. Beru vážně její/jeho názory a přání.			
			12. Říkám často o některém dítěti nebo o jejím sourozenci, že je lepší než on/a.			
			13. Často si může dělat, co chce.			
			14. Často se spolu smějeme a máme dobrou náladu.			
			15. Jsem ochotna (ochoten) se ho/jí zastat, když něco neumí nebo něco provede.			
			16. Když se mu/jí něco nepovede, snažím se ho/ji povzbudit a pomoci.			
			17. Často jí/mu připomínám, kolik jsem se pro ni/něj obětoval/a a kolik jsem pro ni/něj učinil/a.			
			18. Jsem k ní/němu velmi přísná/ý.			
			19. Stěžuji si na ni/něj (např. přátelům, příbuzným, sousedům...).			
			20. Často mluvím o jejích/jeho chybách.			
			21. Dávám jí/mu hodně dárků nebo peněz.			
			22. Často na ni/něj křičím a rozčiluji se.			
			23. Často ji/ho trestám.			
			24. Necháám ji/ho, aby chodila k jídlu a spát v takovou dobu, kdy jí/mu to vyhovuje.			
			25. Zakazuji jí/mu běhat venku s dětmi a dělat to co ostatní děti.			

			26. Omlouvám a chráním ji/ho, když ji/ho můj partner(ka) hubuje a chce potrestat.			
			27. Když ve volném čase něco podnikáme společně, působí mi to radost.			
			28. Přísně požaduji, aby měla/ jen nejlepší školní prospěch.			

Příloha č.2 *Jednotlivé dotazníkové položky odpovídající modelovým komponentům:*

Kladný komponent výchovy:

- Mám opravdový zájem o to, co dělá.
- Jednám s ní/m přátelsky.
- Mám radost z její/jeho úspěchu
- Beru vážně jejího/jeho názory a přání.
- Často se spolu smějeme a máme dobrou náladu.
- Když se mu/jí něco nepovede, snažím se ho/ji povzbudit a pomoci.
- Když ve volném čase něco podnikáme společně, působí mi to radost.

Záporný komponent výchovy:

- Často mu/jí vyčítám, že mne zklamala.
- Většinou si přeji, aby mi dal/a pokoj se svými problémy.
- Často mu/jí říkám, že je nevděčná/ý.
- Říkám často o některém dítěti nebo o jeho/jejím sourozenci, že je lepší než on/a.
- Často jí/mu připomínám, kolik jsem se pro ni/něj obětoval/a a kolik jsem pro ni/něj učinil/a.
- Stěžuji si na ni/něj (např. přátelům, příbuzným, sousedům...).
- Často na ni/něj křičím a rozčiluji se.

Komponent požadavků:

- Chci vždy přesně vědět, co a jak dělá.

- Očekávám, že vždy okamžitě poslechne.
- Jsem k ní/němu velmi přísná/ý.
- Často mluvím o jejích/jeho chybách.
- Často ji/ho trestám.
- Zakazuji jí/mu běhat venku s dětmi a dělat to co ostatní děti.
- Přísně požaduji, aby měla/ jen nejlepší školní prospěch.

Komponent volnosti:

- Velmi málo kontroluji splnění příkazů a dodržování zákazů.
- Často se mu/jí podaří mne umluvit, a tak se vyhnout povinnosti nebo trestu.
- Často si může dělat, co chce.
- Jsem ochotna (ochoten) se ho/jí zastat, když něco neumí nebo něco provede.
- Dávám jí/mu hodně dárků nebo peněz.
- Nechávám ji/ho, aby chodila k jídlu a spát v takovou dobu, kdy jí/mu to vyhovuje.
- Omlouvám a chráním ji/ho, když ji/ho můj partner(ka) hubuje a chce potrestat

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno a příjmení autorky: Šárka Svobodová

Studijní program: prezenční

Studijní obor: Bc. Psychologie

Název práce: Vliv výchovného stylu v rodině na slovní zásobu předškolního dítěte

Počet stran (bez příloh): 48

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů české literatury a pramenů: 21

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 1

Počet internetových odkazů: 1

Vedoucí práce: Mgr. Irena Preissová

Rok dokončení práce: 2014

Evidenční list knihovny

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

V Praze dne 27.4.2014

.....

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

Jméno, Příjmení	Adresa	Datum	Podpis

Posudek **vedoucího/opponenta bakalářské/diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: **Šárka Svobodová**

Obor studia: **Pražská vysoká škola psychosociálních studií, s.r.o.**

Název práce: **Vliv výchovného stylu v rodině na slovní zásobu předškolního dítěte**

Vedoucí/oponent práce: **Mgr. Irena Preissová**

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): **58**

Počet stránek příloh: **6**

Počet titulů v seznamu literatury: **22**

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

Výběr tématu

Závažnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Oborová příslušnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		2		
--	--	---	--	--

Formální zpracování

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

	1			
--	---	--	--	--

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

	1			
--	---	--	--	--

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

	1			
--	---	--	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

		2		
--	--	---	--	--

Využití praktických zkušeností

		2		
--	--	---	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

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

	1			
--	---	--	--	--

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

Naplnění cílů práce

1				
---	--	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části
v daném tématu

1				
---	--	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

1				
---	--	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost
výsledků v praxi

1				
---	--	--	--	--

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

1				
---	--	--	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Je Kondášova obrázková zkouška ideálním materiálem pro výzkum slovní zásoby dítěte?
Existují další zkoušky, testy, materiály ke kvalitnímu zjištění stavu slovní zásoby
předškolního dítěte?
Mění se výchovné styly v závislosti na celospolečenských podmínkách? Změnily se např. u
nás v posledních 25 letech? Pokud ano, jak?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Významným pozitivem práce je volba tématu v době, kdy přibývá řečových poruch u
předškolních dětí a zároveň se celospolečensky (potažmo i v rodině) mění přístup k dítěti
ve smyslu výraznějšího uspokojování jeho potřeb, včetně vých. přístupů k dětem.. Tato
práce může být v tomto směru odrazovým můstkem k dalším rozsáhlejším a hlubším
výzkumům poměru rod. výchovy a zvládnutým komunikačním sch. dítěte. Dalším velkým
kladem je velmi dobře zvládnutá vyváženost teoretické a praktické části práce, zejm.
v teoretické části velmi pěkně shrnutí od pojmů komunikace, přes ontogenetický vývoj řeči
po vymezení pojmu rodina a výchovné styly. Nedostatkem práce je, jak již bylo v samotné
práci zmíněno, malý počet zkoumaných osob pro potvrzení/vyvrácení hypotéz H3 a H4.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: výborně

Datum, podpis: 15. 5. 2014


Mgr. Irena Preissová

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

Jméno a příjmení studentky: Šárka Svobodová

Obor studia: Psychologie

Název práce: Vliv výchovného stylu v rodině na slovní zásobu předškolního dítěte

Oponent práce: Mgr. Johana Růžičková

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 48

Počet stránek příloh: 4

Počet titulů v seznamu literatury: 22

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

Výběr tématu

Závažnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Oborová přiléhavost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		2		
--	--	---	--	--

Formální zpracování

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

	1			
--	---	--	--	--

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

--	--	--	--	--

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

	1			
--	---	--	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

		2		
--	--	---	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

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

0				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

	1			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	1			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	1			
--	---	--	--	--

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

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost
výsledků v praxi

	1			
--	---	--	--	--

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

		2		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

1. V textu zmiňujete tzv. egocentrickou řeč, která se dle citovaného autora (Vágnerová) odděluje od komunikační složky řeči a která bude nadále významná pro rozvoj kognice. Vágnerová zde vychází z Piagetova chápání egocentrické řeči. Znáte i jiné pojetí v rámci vývojové psychologie?
2. Ve Vašem vzorku se objevily jen dvě podoby emočního vztahu k dítěti - kladný a extrémně kladný. Jaký vliv má podle Vás na slovní zásobu vztah záporný?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Tématem bakalářské práce je vliv výchovného stylu na slovní zásobu předškolního dítěte. Součástí práce je vlastní výzkumné šetření hledající možnou souvislost mezi výchovným stylem v rodině a slovní zásobou dítěte.

V teoretické části práce autorka systematicky rozpracovává témata související s výzkumem (řeč a její vývoj, rodina, výchova a výchovné styly). Velmi zdařile vede čtenářem jednotlivými komponenty problematiky tak, aby tento následně bez problémů pochopil obsah vlastního výzkumného šetření. Oceňuji, že se drží tématu a nevkládá teoretické kapitoly, které by byly obsahově navíc a jejichž účelem by bylo pouhé prodloužení BP. Její podání je svěží, čtivé, v některých kapitolách se snaží nastínit pohled více autorů a dokonce k nim přidává i názor vlastní (kap. 5), v jiných bohužel zůstává pouze u názoru jediného autora (kap. 4.2.1 a 4.2.2).


Druhou část BP tvoří výzkum vlivu výchovného stylu v rodině na slovní zásobu dítěte. Volba použitých metod (modifikovaný Čápův dotazník výchovných stylů a Kondrášova obrázková zkouška slovní zásoby) se mi jeví jako přiměřená, k jejich zvládnutí nemám připomínek. Dobrý je rovněž popis metod, popis vlastního provedení i administrace obou testů. Závěrečná analýza je přehledná, interpretace bezchybná. Celkově posuzuji výzkumné šetření jako velmi zdařilé. Jistě zajímavé by bylo zkoumání způsobu působení výchovy na utváření slovníku dítěte a jeho jednotlivých složek, to by ovšem dalece přesáhlo možnosti bakalářské práce.

Autorčina orientace v odborné literatuře se mi zdá být z hlediska bakalářské práce dostatečná, vytkla bych příliš malé zastoupení literatury cizojazyčné (pouze jeden článek). K formální stránce textu nemám větších připomínek. Stylisticky je práce zvládnuta bez problémů, vytkla bych jen občasné překlepy a opakování textu v samém závěru bakalářské práce.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: výborně

Datum, podpis:


20.5.2019