

Odpovědnost ve výchově očima rodičů předškolního dítěte

Bc. Alena Vojtásková

Diplomová práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Alena Vojtásková**

Osobní číslo: **H140382**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Odpovědnost ve výchově očima rodičů předškolního dítěte**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k problematice výchovy dítěte předškolního věku, rozvoji jeho osobnosti, subjektivní odpovědnosti rodičů a dětí.

Příprava metodiky empirické části práce a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu pomocí dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Shrnutí výsledků výzkumu.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HOSKOVCOVÁ, Simona. Psychická odolnost předškolního dítěte. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 160 s. ISBN 80-247-1424-8.

HUBATKA, Miloslav. Úspěšní vychovávají své děti jinak: lenošením a nečinností k lepšímu rodičovství: zaručený návod, jak být pohodovým rodičem. 1. vyd. Brno: Edika, 2014, 248 s. ISBN 978-80-266-0551-5.

PR?TEUR, Yves. Family education, child-parent interactions and child development. European journal of psychology of education [0256-2928], 1998. Ročník:13 iss, str. 461-474.

PROKEŠOVÁ, Miriam. Vychovávám, vychováváš, vychováváme (dobře)? Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, 136 s. ISBN 978-80-7464-392-7.

ROGGE, Jan-Uwe. Děti potřebují hranice. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000, 131 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8418-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- o odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- o beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- o na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- o podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- o podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- o pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- o elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- o na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně

18.2.2016



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevyjádřeně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Abstrakt česky

Odpovědnost je jednou z nejdůležitějších složek osobnosti a předpokladem vyzrálého jedince, který se rozvíjí již v dětství. Záměrem této práce je odhalit, jak rodiče předškolního dítěte vnímají odpovědnost člověka za svůj život a jakým způsobem vedou k zodpovědnosti své děti. Kolik volnosti rodiče svým dětem dávají? Díky určité volnosti mají děti možnost projevit a formovat samostatnost jakožto zárodek a neodmyslitelnou složku odpovědnosti. Empirická část má formu kvantitativního výzkumu, který je doplněn o výzkum kvalitativní. Teorie se opírá o výchovu, psychologický rámec, mastery experience a self-efficacy. Odpovědnost ovlivňují také různé výchovné činitele, zejména rodina a škola.

Klíčová slova: zodpovědnost, odpovědnost, výchova, rodič, dítě, dítě předškolního věku, výzkum, sebevzdělávání, kvantitativní výzkum

ABSTRACT

Abstrakt ve světovém jazyce

Accountability is one of the most important components of every personality and an assumption of mature individual, which develops in a childhood. The intention of this work is to reveal how parents of preschool children perceive man's responsibility for his own life and how they lead their children to the responsibility. How much freedom do the parents give their children? Because of given freedom children have the opportunity to express and shape the independence as a rudiment and an essential component of the accountability. Empirical part of this diploma thesis is presented in a form of quantitative research, which is supplemented by qualitative one. Theory is based on education, psychological framework, mastery experience and self-efficacy. The responsibility is also affected by various educative factors, especially by the family and the school.

Keywords: responsibility, education, parents, child, preschool child, research, self-education, quantitative research

Ráda bych poděkovala Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za odborné vedení a trpělivost. Nesmírné díky patří Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph.D. za metodologickou a psychickou podporu.

Nesmírně si vážím pomoci a ochoty mých kolegyně Aleny Skřivánkové, Jany Hasíkové, Marty Zálešákové, Lenky Kaňové a Elišky Kudlíkové při zadávání dotazníků na svých pracovištích. Dále rodičům z mateřských škol a zejména pak PhDr. Simoně Horákové Hoskovcové, Ph.D. za ochotné poskytnutí dotazníku a veškerých jeho náležitostí. Velký dík patří také mé rodině a mému příteli. Všem zúčastněným děkuji za projevenou ochotu a jejich čas.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 POJETÍ ODPOVĚDNOSTI.....	13
1.1 SEBEVĚDOMÍ A SAMOSTATNOST.....	17
1.2 LÁSKA A DŮVĚRA VE VÝCHOVĚ K ODPOVĚDNOSTI.....	20
2 VÝVOJ ODPOVĚDNÉHO CHOVÁNÍ.....	23
2.1 OBDOBÍ EGOCENTRISMU.....	23
2.2 SOCIÁLNÍ UČENÍ A SOCIALIZACE.....	24
2.3 MORÁLKA A SVĚDOMÍ.....	28
2.4 VNITŘNĚ INTEGROVANÁ OSOBNOST – IDENTITA.....	30
2.5 SELF-EFFICACY, MASTERY EXPERIENCE.....	32
3 VÝCHOVA K ODPOVĚDNOSTI.....	35
3.1 RODINA A ŠKOLA JAKO VÝCHOVNÍ ČINITELÉ.....	37
3.2 ODMĚNY, TRESTY A ZPŮSOB KOMUNIKACE.....	39
3.3 POZICE VOLNOSTI VE VÝCHOVĚ.....	41
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	43
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	44
4.1 CÍL VÝZKUMU.....	44
4.2 METODY SBĚRU A ANALÝZY DAT.....	45
4.3 VÝBĚR A CHARAKTERISTIKA VZORKU PRO KVANTITATIVNÍ ČÁST.....	49
4.4 VÝBĚR A CHARAKTERISTIKA VZORKU PRO KVALITATIVNÍ ČÁST.....	50
5 KVANTITATIVNÍ ČÁST – VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	52
5.1 RODIČI POSKYTOVANÁ MÍRA VOLNOSTI.....	52
5.1.1 Dítě a žebřiny.....	53
5.1.2 Dítě a velká lopata.....	55
5.1.3 Dítě a velké kladivo.....	56
5.1.4 Dítě a ostrý nůž.....	58
5.1.5 Dítě a vaření.....	60
5.1.6 Dítě a kojeneček.....	62
5.1.7 Děti s tyčemi.....	63
5.2 NEJVÍCE A NEJMÉNĚ RIZIKOVÉ ČINNOSTI.....	65
5.3 POSKYTOVANÁ VOLNOST VE VZTAHU K POHLAVÍ.....	67
5.4 VLIV RODIČOVSKÉ ZKUŠENOSTI NA POSKYTOVÁNÍ VOLNOSTI DĚTEM.....	71
5.5 SYNTÉZA KVANTITATIVNÍ ČÁSTI.....	75
6 KVALITATIVNÍ ČÁST – VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	85
6.1 POPIS VÝZNAMOVÝCH KATEGORIÍ TECHNIKOU VYLOŽENÍ KARET.....	85
6.2 SYNTÉZA KVALITATIVNÍ ČÁSTI.....	92
ZÁVĚR.....	96
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	99
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	103
SEZNAM GRAFŮ.....	104

SEZNAM TABULEK.....	107
SEZNAM PŘÍLOH.....	115

ÚVOD

Odpovědnost je jednou z nejdůležitějších složek osobnosti a předpokladem vyzrálého jedince, který se rozvíjí již v dětství. Tvoří člověka uvědomělým, spolehlivým, schopným plánovat a přemýšlet nad významem věci (Smékal, 2005). Odpovědnost se nese v duchu pozitivních osobnostních charakteristik, které je potřeba systematicky rozvíjet a upevňovat. Nejlépe tak, že půjdeme dětem příkladem.

Odpovědnou bytostí tedy chápeme člověka, který se aktivně podílí na budování svého zkušenostního základu jak v kognitivní, tak i emocionální rovině. Je schopná a ochotná přijímat všechny podněty okolního světa a zároveň dokáže samostatně řešit vyvstalé problémy úměrně svému věku a cítit za svá rozhodnutí odpovědnost. Nakonec vynakládá vlastní snahu stát se tolerantní, ohleduplnou, autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností, jednající dle mravních zásad. (Pelikán, 1995, s. 36-39)

Samotné zaměření výzkumu odpovědnosti jsme vybrali na základě podnětů různých autorů, kteří hovoří o vytrácení se odpovědnosti ze společnosti. Jedním z nich je Lorenz (in Pelikán, 1995, s. 26, 27), který poukazuje na ztrátu smyslu pro odpovědnost a hodnoty u mládeže, což se projevuje v asociálním jednání. To je dle Lorenze otázkou pokřiveného geneticky zakotveného sociálního chování. O absenci odpovědnosti u mladých lidí vlivem úpadku tradičních hodnot a rodiny hovoří i Pelikán (1995, s. 38). Děti se vychovávají jako individuality a svobodně myslící a vyjadřující se bytosti. Bohužel je ale ke svobodě třeba odpovědnosti, na což se často zapomíná, a tak se setkáváme s obviňováním ostatních za vlastní jednání a dalším chováním postrádající odpovědné myšlení.

V empirické části jsme se vydali cestou kvantitativního výzkumu, který je doplněn o kvalitativní. Jednak je výzkum zaměřen na testování rodičů formou dotazníků, zjišťujících jak přistupují k různým situacím, se kterými se setkávají při výchově předškolního dítěte. Zajímá nás, kolik omezení nebo naopak volnosti rodiče dětem poskytují, a tak jim dávají možnost k projevení a formování samostatnosti jakožto zárodku a neodmyslitelné složky odpovědnosti.

Ve druhé části jsme využili volného psaní pěti rodičů na téma: **„Vysvětlete, jak vnímáte odpovědnost člověka za svůj život a jakým způsobem vedete k odpovědnosti své dítě.“**

U teoretického rámce v souvislosti s odpovědností nesmíme zapomenout na výchovu, jelikož prvním a do značné míry determinujícím prostředím, ve kterém se dítě ocitá, je v ideálním případě právě rodina. V té se utváří osobnost dítěte díky pozorování chování jejích členů, díky interakci s těmito členy a prožíváním různých situací. Rodina dítěti také předkládá určitý pohled na svět, podle kterého dítě funguje a vyhodnocuje události. Na základě svých zkušeností pak dítě jedná a řeší vzniklé situace. Dále můžeme hovořit o důslednosti, odměnách a trestech, které odpovědnost buďto podněcují nebo naopak zavrhnou. K odpovědnosti je také třeba určité dávky sebedůvěry, samostatnosti, mít možnost získávat vlastní zkušenosti – mastery experience, self-efficacy. Odpovědnost se vyvíjí v rámci psychologickém, kdy si musí daný jedinec projít egocentrismem, socializací a sociálním učněním, vývojem svědomí a směřovat k vnitřně integrované bytosti, než je možné dosáhnout určitého stupně odpovědnosti. Hrají zde roli i morální aspekty a v neposlední řadě ji ovlivňují i láska a důvěra ve výchově. Na formování osobnosti dítěte mají vliv i nejrůznější organizace, kterých je dítě členem. V první řadě můžeme hovořit o mateřské škole. Zde získávají též určitou míru zkušeností, svobody, ale i omezení vycházející z právní odpovědnosti pedagogů.

Cílem výzkumu je zjistit, jak rodiče vnímají odpovědnost člověka a jakých způsobů využívají při dosahování odpovědnosti u svého dítěte. Dále zmapovat míru volnosti, která je dětem rodiči poskytována.

Problematikou odpovědnosti a jejím zkoumáním se zabýval jeden z nejznámějších a nejcitovanějších psychologů Jean Piaget. Speamann sledoval odpovědnost z hlediska etiky a Hans Jonas jejími principy. Dalšími autory, kteří se odpovědnosti věnují, jsou Jiří Pelikán, Jaroslav Hromátka, Vladimír Smékal, Miroslav Hubatka, Milan Nakonečný a Viktor Emil Frankl.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 POJETÍ ODPOVĚDNOSTI

Odpovědnou bytostí chápeme člověka, který se aktivně podílí na budování svého zkušenostního základu jak v kognitivní, tak i emocionální rovině. Je schopná a ochotná přijímat všechny podněty okolního světa a zároveň dokáže samostatně řešit vyvstalé problémy úměrně svému věku a cítit za svá rozhodnutí odpovědnost. Nakonec vynakládá vlastní snahu stát se tolerantní, ohleduplnou, autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností, jednající dle mravních zásad.

(Pelikán, 1995, s. 36-39)

Otázkou však je, jak vychovat takového člověka? Nebo naopak jakým způsobem z dítěte v žádném případě odpovědnou bytost nevychováme? Jak člověk dosáhne odpovědnosti a kdo má na tom jaký podíl?

Z anglického *responsibility* (odpovědnost) můžeme zachytit základ latinského slova „*spondeo*“, jehož význam slavně slíbit, zaručit se nebo se zavázat ukazuje, že takový jedinec musí být uvědomělý, spolehlivý, schopný plánovat a přemýšlet nad významem věci, aby mohl tomuto významu slova dostát (Smékal, 2005). Podle Hromátky (1970) není odpovědnost projevující se v jednání závislá jen na vnějších podmínkách – pravidlech určitých společností, ale také na hodnotovém žebříčku jedince a jeho postojích. Čili je součástí charakteru člověka.

Být zodpovědný znamená konat ne proto, že nade mnou stojí „*policajt*“, ale proto, že jsem přesvědčena, že je to správné a potřebné. Odpovědnost znamená přijmout důsledky za svá rozhodnutí i za své činy, vyvíjí se a vzniká díky vlastní aktivitě podobně jako samostatnost (Hubatka, 2014). Nejrychleji a nejspolehlivěji se formuje na základě neúspěchů. Ve chvíli, kdy se nám nedaří, získáváme pokoru a také jakousi odolnost, která nám pomáhá přenést se přes dosavadní neúspěchy. Díky neúspěchům jsme ve svém jednání opatrnější, ale i zkušenější.

Někdy není ani tak důležité přemýšlet nad tím, jak vychovat, ale spíše jak se chovat. Děti víc než kdo jiný vnímají především to, jak se dospělí chovají, než co říkají a na základě toho se učí a formuje se jejich osobnost.

„Děti nikdy nevyunikaly v naslouchání svým rodičům, ale nikdy nesežou v jejich napodobování.“

James Baldwin (Medina, s. 68)

Svou životní filozofií, kterou projektujeme do způsobu prožívání různých situací, učíme děti určitému přístupu ke světu. Pokud bude rodič projevoval nadšení z maličností, pak i dítě se bude rádo učit a pozitivně reagovat na zvládnutý úkol. Hodgkinson (2009) dokonce doporučuje rodičům zpívání a tanec při práci jako způsob odbourávání stresu a příjemným je, že tím navíc ukazujeme dětem, jak příjemně strávit čas i u uklízení. A je při tom úplně jedno, jestli umíme nebo neumíme zpívat, zkrátka nás to baví, tak to děláme. Zpěv i tanec celkově velmi dobře fungují jako prevence proti stresu, učí děti společenskému a slušnému chování, uvolnit se, důvěřovat druhému atp.

Pokud se jako rodiče budeme zajímat o druhé, o svět kolem nás a nebude nám lhostejné, co se kolem nás děje, pak i naše dítě se bude snažit nebýt lhostejným. I setkávání rodiny s přáteli a konverzace s nimi odkrývá jakousi zprávu. Dítě poslouchá hovory rodičů, sleduje jejich reakce na různé situace, ať už v komunikaci s přáteli či na situace ve světě. Jak to tak bývá, ani přátelé se vždy a ve všem neshodují, což je přirozené. Dítě však chápe, že to nijak neohrožuje jejich přátelství a vidí, jak důležité je být tolerantní. Vidí, že přátelé jsou k sobě otevření, mají k sobě úctu a respekt. (Gueguen, 2014, s. 233)

Ukazujme dětem, jak správně zacházet s kritikou. Na základě toho se totiž vyvíjí také jejich sebekritika a správná sebereflexe. Dnes bohužel postrádáme věcnou a důležitou kritiku tam, kde je opravdu potřeba, k čemuž přispívají média a sociální sítě. Tady jsou vynášeny soudy bez objektivního podkladu, kdykoliv se někomu zachce. A není zvláštností, že u takových jedinců absentuje sebekritičnost. Není zodpovědné myslet si, že můžeme říkat, cokoli se nám zamane, a že je to snad běžné a samozřejmé. Dokonce není ani přípustné, aby se někdo zříkal odpovědnosti za své soudy proto, že je prezentoval anonymně a tak se ho to vlastně přímo netýká. Díky nezodpovědnému způsobu kritizování, a často i zbytečnému, si dnešní lidé nedokáží udržovat vztahy jak partnerské, tak přátelské. Ale co když je zrovna kritika na místě? Máme se jí raději vyhnout? To jsme tím říct rozhodně nechtěli. Důležité je nehodnotit samotného člověka, ale pouze jeho činy, výsledky. (Hubatka, 2014)

Ukazujme dětem, že vydělávat peníze je důležité, ale stejně tak je důležité být s rodinou, pokud má fungovat. Rozhodně se tak nestaneme bohatými, ale naučíme své dítě být odpovědným rodičem, který se o své děti postará nejen materiálně. Chápeme, že je čím dál více náročné být s dětmi, čím složitější je ekonomická a finanční situace rodiny.

V této otázce tak vzniká prostor k přemýšlení nad zlepšením pomoci rodinám ze strany státu. Kupříkladu severské státy podporují muže, aby se stejně jako jejich ženy aktivně podíleli na výchově svého dítěte. Toto je podpořeno prodlouženou rodičovskou dovolenou a v době, kdy je dítě malé, i upravenou pracovní dobou obou rodičů. Hospodářství tím nijak netrpí a naopak vytváří spokojené rodiny, což je jak známo základ státu. (Gueguen, 2014, s. 238)

Někdy taky pomůže nedávat dětem vše, po čem touží. Jak píše Rousseau:

„Viděl jsem děti takto vychované, které chtěly, aby se jim převrátil dům úderem ruky, aby se jim dal kohout, kterého viděli na věži, aby se jim zastavil pluk na pochodě, aby slyšely bubeníka děle, a které naplňovaly celé okolí křikem i nechtěly poslechnout nikoho, jakmile se váhalo jich uposlechnouti. Vše spěchalo marně, aby jim vyhovělo; a poněvadž jejich tužby, kterých snadno docházely, je podněcovaly, trvaly tvrdošijně na svých nemožnostech a našly všude jen odpor, překážky, mrzutost a bolesti. Vždy reptajíce, vždy odporující, vždy zuřící trávily svůj věk křikem a nářkem.“ (Rousseau, in: Hodgkinson, s. 34)

Před dítětem si na nic nehrajme. Ukažme, že víme o svých nedokonalostech a dokážeme přiznat chybu. Dítě to stejně ví. Pokud budeme stále trvat na své pravdě, nemůžeme počítat s tím, že k nám bude mít naše dítě úctu – tím méně, čím starší bude. Stáváme se pro ně nedůvěryhodnými a zbabělými. Jak ve své knize píše Rogge (2000, s. 23): *„Kdo chce vést děti k samostatnosti a autonomii, měl by být sám samostatný a autonomní, tzn.: měl by mít odvahu stát za svým vlastním jednáním. Měl by mít odvahu být nedokonalý. Dokonalost děti skličuje...“*. Ve chvílích rozčilení se snažme v mezích ovládat své emoce a mluvmе o nich, o důvodech proč se tak cítíme. Stůjme si za svým, přesto, že nás někdy okolnosti tlačí jinam. Zdravá odvaha je jednou z vlastností, kterou by měl odpovědný člověk rozhodně mít. Nesnažme si dokazovat autoritu tehdy, kdy to není potřeba, a naopak se nebojme dítě omezit přesto, že se mu v tu chvíli znelíbíme. (Koucká, 2014)

Učme je úctě úctou, klidnému jednání klidným jednáním, pracovitosti zase pracovitostí, pozitivnímu a optimistickému přístupu k životu opět a zase pozitivním a vlídným chováním k nim i ostatním lidem. Tak důležitá je nápodoba. Claparède (in Vágnerová, 2012, s. 163) byl dokonce přesvědčen, že lidé se přirozeně snaží podobat druhým, nazýval to „instinktem konformity“. Důvodem měla být potřeba jistoty a bezpečí, což konformita poskytuje.

Vytvářením emocionálně stabilního domova výrazně podporujeme pozitivní reakce dětí na nejrůznější podněty a také schopnost dítěte se bez větších emocí vypořádávat s konflikty. Jak dítěti svět představíte, tak jej bude vnímat. Buďto jako nádherné divadlo, ve kterém může zažít spoustu užitečných i zábavných zážitků v různých rolích, stejně tak jako některých méně příjemných, což k životu samozřejmě patří. Nebo mu svět představíme jako zříceninu, kde nemá smysl nic řešit a o nic se snažit, jelikož je všechno stejně zbytečné, rozkladné a k ničemu to nevede.

Nevěřili byste, jak brzy je dítě schopno nápodoby. Roku 1979 realizoval psycholog Andy Meltzoff ve Washingtonu zajímavý experiment. Vypláznul jazyk na 42 minut staré dítě, což mu dítě opětovalo a pomalu jazyk vystrčilo z úst. Meltzoff toto opakoval a dítě jej vždy napodobilo. (Medina, 2011, s. 54)

Učením pozorováním a následně nápodobou se zabýval i psycholog Albert Bandura, který na základě demonstrace násilí na hračky (klaunovi) dokázal, že se děti pouze na základě pozorování pozorovanému učí. Napodobují toto chování i přesto, že bylo potrestáno.

Nesnažme se své dítě držet dál od všeho nebezpečného. Tím, že se budeme snažit odstranit z jeho dosahu všechny kuchyňské nože, je nevymažeme ze světa. Dítě musí vědět, že špatným zacházením může přijít k úrazu, ale také se s ním musí naučit pracovat bezpečně, aby si mohlo později samo přichystat svačinu a tak směřovat k samostatnosti. Nestavme je do pozice neschopného maminčina mazánka jen kvůli našemu strachu. Pochopitelně nastává jiná situace, pokud se jedná o kojence nebo batole, které ještě nedokáže pochopit, jak s takovou věcí zacházet bezpečně. Dítě by mělo i prostřednictvím jiných domácích prací získávat a pěstovat v sobě smysl pro povinnost.

Naučme jej, že není středem vesmíru a že je důležité myslet na druhé. Někdy potkáváme lidi, kteří jsou nepříjemní nebo agresivní, což nemusí být nutně znakem toho, že jsou tito lidé špatní. Každý máme své problémy, někdy větší, někdy menší, a ne vždy je dokážeme bravurně a bez emocí zvládnout. Proto by měly děti pochopit, že není dobré hned odsuzovat. V tomto duchu by se u dítěte měla rozvíjet i jiná prosociální chování.

Nestěžujme si před dětmi, že nemáme dobrou práci, že nás zaměstnavatel využívá apod. Vždy je rozhodnutí na nás, jestli něco takového dovolíme, jestli někde stále zůstáváme, aniž bychom situaci řešili. Dáme tím tak svému dítěti schopnost nést za svůj život odpovědnost. Uvidí, že není na co si stěžovat, jelikož mělo možnost volby. V opačném

případě jej naučíme věřit, že je bezmocné, čímž se bude oddaně řídit po celý svůj život. Samozřejmě je to v dospělosti složitější a práci si udržet musíme, protože už neneseme odpovědnost jen za sebe, ale i za druhé. Je potřeba si uvědomit, že ne vše kolem sebe můžeme změnit, když nám právě něco neseďí. (Prokešová, 2013, s. 75)

Nejrychleji se naše děti naučí pravidlům a čemukoliv jinému, pokud v nás budou mít vizuální podporu. Pokud se je budeme snažit naučit třídít odpad, pak toho nejrychleji docílíme, když jej budeme třídít i my sami. „... nedokážou se smířit s tím, když jsou naše slova v rozporu s našimi činy.“ (Gilbert, 2009, s. 44)

1.1 Sebevědomí a samostatnost

Soběstačným neboli samostatným se člověk nestane přes noc. Potřebuje k tomu dosáhnout určitého stupně vývoje, ale ani tak se soběstačným nestává. Toto je podmíněno přístupem, který jeho rodiče ve výchově využívají. Někteří rodiče se s dobrou vírou snaží dělat vše za svá dítkva kvůli jejich pohodlí a harmonicky strávenému dětství. Jiní jenom proto, že je jejich výsledek rychlejší a kvalitnější. Ani jedním z těchto způsobů nemůžeme dosáhnout u dítěte samostatnosti. Musíme zapomenout na naši přehnanou starostlivost stejně jako na přehnanou pečlivost. Což může, a často bývá u mnoha rodičů velkým problémem.

Není důležité, jak symetricky bude mít dítě zavázané tkaničky u bot, ani to, jestli se mu bude hodit právě tahle košile ke kalhotám. Důležité je, že si ty boty dokázalo zavázat bez naší pomoci a stejně tak si vybrat, v čem půjde do divadla. Nemusí to být podle našeho vkusu, ale ten se i našim dětem postupně vytříbí. A možná ani pak se úplně nebude shodovat s tím naším. Musíme si zvyknout, že náš způsob řešení není ten nejlepší.

Musíme dětem poskytovat dostatečně podnětné prostředí, které v nich bude podporovat touhu po vlastních schopnostech a emancipaci. Nemusíme je v tom nechat nutně samotné, jak je tomu nakloněn Hodgkinson (2009), můžeme jim být nablízku a být tak součástí jejich osamostatňování. Jen nesmíme zapomenout, že čím více si neví rady, tím vyšší sebevědomí budou mít, když úkol zvládnou bez naší pomoci. Sebevědomí je koneckonců velmi důležitá složka osobnosti, která má vliv na pozdější úspěch nebo neúspěch našeho dítěte a to nejen ve splnění určitého úkolu, ale i v životě. To bohužel ale nezíská tím, že za něj rodič všechno udělá a dítě nebude mít příležitost zvládat životní situace samo.

Aby člověk získal sebevědomí, musí si projít fází úspěchu i neúspěchu. S tím se pojí i důležitá schopnost, jakou je sebereflexe. Na jejím základě pak dokáže odhadovat úroveň svých schopností a dovedností, a tak reálně zhodnotit, co je a co není v jeho silách. Dítě potřebuje projít nejrůznějšími situacemi, aby se mohlo osamostatnit, získávat sebevědomí a odvahu se v životě posouvat dál. Čím déle jej budeme oblažovat svou pohostinností a péčí, tím méně samostatné bude naše dítě. Což nepovede k tomu, že nám bude jednoho dne vděčné, ale naopak bude nervózní a agresivní, když se budeme snažit jej od této péče odříznout. Takový člověk nemůže být nikdy šťastný. A ani lidé v jeho okolí.

To nejcennější, co mu tedy můžeme do života dát, je možnost získávat zkušenosti již od raného dětství. Neboť k odpovědnosti je třeba svobody.

Zejména v dětství se rodiče bojí nechat dítě zkusit nové a hlavně potenciálně nebezpečné činnosti. „Nechod' tam, upadneš!“, rodič se tak stává dozorcem, jak říká Dušek ve své divadelní hře Čtyři dohody. Bez objektivního důvodu rodič dítěti předkládá katastrofické scénáře. Což dítě samozřejmě vnímá a stává se bojácnějším, ztrácí odvahu pouštět se do dalších dobrodružství. Neměli bychom dítě odradit, pouze upozornit na hrozící nebezpečí – „Dávej pozor, klouže to.“ Gueguen (2014) doporučuje používat spojení „Běž a dávej pozor.“ Tím dítěti sice dáváme zprávu o možném nebezpečí, ale přesto jej podporujeme v jeho konání. Koneckonců výchova by měla připravovat na samostatný život.

K samostatnosti a následné odpovědnosti přispíváme také tím, že dítěti důvěřujeme. Tak ho zároveň nutíme, aby důvěřoval i sám sobě. Jako příklad můžeme uvést hezký příběh o jedenáctiletém chlapci, kterého musela matka neustále pobízet, aby si dělal úkoly a ona je pak musela dělat spolu s ním. Matka si stěžovala, že je chlapec nesamostatný a nevěřila, že by si je dokázal dělat sám, navíc bez jejího upomínání. Nedala mu možnost pochopit, že jsou to jeho známky. To, jestli si úkoly dělat bude nebo nebude, je čistě na něm. Pak také sám ponese důsledky svých činů a bude za ně cítit zodpovědnost spíš, než kdyby se na tom podílel spolu se svou matkou. Chlapec byl zřejmě překvapený a možná se na matku i zlobil, když se jeho prospěch zhoršil. Ale pak se rozhodl převzít zodpovědnost za svou práci sám a dobrá známka ho v tom jen utvrdila. Byl na sebe pyšný a sebevědomý. Gueguen (2014)

Tady opět zjišťujeme, že dělat méně je někdy paradoxně více. Čím línější ve snaze pomáhat budeme, tím lépe pro zkušenostní základ našeho dítěte. Aneb jak doporučuje J. J.

Rousseau (in: Pelikán, 1995, s. 35), ponechte dítěti svobodu i za cenu chybování, to je dítěti školou. Pochopitelně, když nás o pomoc požádá, nebude výchovně vhodné mu říci, že mu pomoci nechceme a nepomůžeme. Ale vyslovme důvěru v jeho schopnosti a v něj jako lidskou bytost, díky čemuž to zvládne i bez naší pomoci. Teprve v případě, že bude opravdu nejhůř, ho navedme nebo pomozme.

Čím více se i my budeme snažit být soběstačnější v dnešním kapitalistickém světě, tím lepším vzorem pro své dítě budeme ve snaze vychovat z něj soběstačného člověka. Samostatnost sahá dál než k zavazování tkaniček a připravení si svačiny. Hodgkinson (2009) správně upozorňuje na to, že i my dospělí jsme méně a méně samostatní, jelikož uspokojování svých potřeb přenecháváme na druhých. Jsme závislí už i na odvětvích, jejichž práce není tolik složitá, ale přesto si radši zaplatíme. Už přichází dny, kdy si začínáme více vážit řemeslníků. Kdo si dnes umí upéct chleba, spravit nebo zkrátit kalhoty, uplést čepici? Někteří rodiče to ještě dokáží, ale přesto si za to raději zaplatí a dítě tím ochudí o vzácnou zkušenost a dnes již velmi ceněnou schopnost.

K samostatnosti, odvaze a svobodě se váže i způsob komunikace z naší strany (Hodgkinson, 2009; Hoefle, 2013; Rogge, 2013). Máme-li děti dovést k těmto ctnostem, měli bychom s nimi podle toho jednat i komunikovat. Nátlakem a autoritativním způsobem to nejspíš nepůjde. Donutíme-li dítě poslouchat bez toho, aby znalo důvod toho, co dělá, bez možnosti vlastního rozhodnutí, nenaučíme ho přemýšlet sama za sebe. Bude jen poslouchat našich příkazů a nařízení. Bez vlastních rozhodnutí není zodpovědného člověka.

Pokud se i přesto rozhodneme vytrhnout samostatnost ze života svého dítěte, pak můžeme podle Hofelové (2013, s. 57 – 58) počítat s tím, že:

- Posíláme své dítě do světa s nedostatečným nebo žádným tréninkem, jak dokončovat úkoly a dělat svá rozhodnutí;
- Bude bezhlavě přijímat příkazy lidí, kteří se nutně nemusí zajímat o jeho zájmy a prospěch;
- Rozhodne se, že se už nenechá ovládat, a začne naopak on ovládat druhé (Filliozat, 2015);
- Nebude mít dost sebedůvěry na to, aby se pouštělo do nových věcí s rozumným rizikem, nedokáže si uspořádat priority a způsoby řešení situací;

- Bude od nás muset neustále poslouchat, že mu nevěříme, že se nedokáže správně rozhodovat, plnit úkoly a přebírat zodpovědnost, protože děláme věci za ně a nedovolíme mu je zkusit;
- Budeme se s ním neustále hádat a stejně tak tomu bude i mezi sourozenci navzájem.

Děti samy od sebe už od narození směřují k samostatnosti a autonomii. Jen díky tomu mohou najít svou identitu a hodnotu sebe sama (Rogge, 2000). Zejména v předškolním období nám neustále ukazují svou vervu slovy „Já sám“. Samy mají zájem na tom, aby se všemu naučily, všemu porozuměly a ochudily nás tak o naši moc nad nimi. Připadá jim úžasné umět si namazat chleba. My je musíme v jejich snaze jen podporovat a přestat myslet na čas, který nad tím strávíme, než se to povede. Trávíme přece čas s naším dítětem. A třeba nás příště překvapí snídaní do postele.

1.2 Láska a důvěra ve výchově k odpovědnosti

Jak jsme již říkali na začátku, nápodoba je velmi důležitá, a proto jen naším přičiněním bude dítě moci důvěřovat nebo mít někoho rádo. Dobré a vřelé vztahy dělají člověka šťastným, schopným procházet životem s optimismem a zdravým sebevědomím. Optimismus a humor je v životě důležitý. Základ optimismu lze podle Seligmanova (Seligman, 1999, in Hoskovcová, 2006, s. 50) výzkumu o naučené bezmocnosti u dítěte vytvořit díky 3 principům:

- Zvládnutí obtížné situace (mastery)
- Pozitivnímu postoji k životu (positivity),
- Dobrému způsobu výkladu situací (explanatory style).

Zvláště pokud měli rodiče dítěte to štěstí vyrůstat v milující rodině, dokáží sami přirozeně lásku rozdávat. Bohužel toto není samozřejmostí. V opačném případě, kdy rodiče vyrostli v citově chladném prostředí, nedokáží dítěti poskytnout tolik důležitou výživu, jako jsou projevy náklonnosti a lásky. Tak je dítě nespokojené a též citově chladné. Nezáleží mu na věcech, na lidech a často se může uchýlovat k nežádoucímu chování.

Důvěra ze strany rodičů je velmi důležitá k získávání právě zodpovědnosti a samostatnosti. Důvěra ale nemůže existovat bez jisté dávky svobody (Gueguen, 2014). A to i přestože se nám to někdy nemusí líbit. Může nám připadat, že na to, abychom dětem důvě-

řovali, nejsou ještě dostatečně velké a mohlo by se tak stát, že důsledkem naší „důvěry“ například nedostudují. No co bychom to byli za rodiče. Podstata je v tom, že musíme přestat prosazovat své zájmy, hodnoty. Dítě nás nemá svým rozhodnutím uspokojit. Musíme důvěřovat a věřit, že jsme mu v prvních letech jeho života prostřednictvím řady demonstrací vštíplili hodnoty a postoje, které ho dovedou tam, kde se mu bude dařit a kde bude šťastný. Nakonec jak se říká „Jablko nepadá daleko od stromu.“, čili je velmi pravděpodobné, že bude mít obdobné cíle jako vy.

Rodina vytváří základní postoj jedince ke světu. Závisí na ní, do jaké míry bude důvěřovat, bude sebevědomé a přístupné. Což je ovlivňujícím činitelem schopnosti uplatnit se ve společnosti. (Vágnerová, 2012, s. 18)

Kolik lásky a porozumění dítěti předáme, tolik bude schopno samo rozdávat. Z lásky jde ale bohužel vytvořit i něco jako dárek za odměnu. Což není správné. Láska by neměla být podmíněna nějakým chováním nebo čímkoliv jiným. Měli bychom dítě přijímat takové, jaké je, a mít ho rádi i v jeho těžkých chvílích, když má vztek, splín, radost atp. (Gueguen, 2014)

Mezi projevy lásky nepatří jenom společné mazlení, pohlazení a jiný vlídný fyzický kontakt, i když to bývá při rozhovoru s dětmi jednou z nejfrekventovanějších definic. Mít někoho rád znamená se o něj starat, pomáháme mu, chválíme, vidíme v něm dobrého člověka, povzbuzujeme, živíme ho a šatíme, vážíme si ho, dokážeme mu dopřát na úkor našeho blaha, trávíme s ním čas a zažíváme společná dobrodružství, dáváme mu pocit jistoty, bezpečí a také naši důvěru. Zhruba před čtyřmi stoletími známí filozofové formovali výchovu se zaměřením na dítě. Již Jean-Jacques Rousseau ve své publikaci *Emil čili O výchování*, dále John Locke v knize *O výchově* a Jan Ámos Komenský ve svých spisech hovořili o samostatnosti, pracovitosti a dalších ctnostech, které je potřeba podpořit láskou a důvěrou.

Důvěru dítěti prokážeme pokaždé, když mu dovolíme, aby vykonal něco, co ještě nikdy nezkusil. Pokaždé, když mu půjčíme naši osobní věc, na které nám záleží. Vždy mu tím říkáme: „Věřím v tebe a tvé schopnosti.“ Ne vždy se mu věci podaří hned na první pokus, ale pokud bude cítit naši podporu, bude pro něj mnohem snazší se opět zvednout a zkoušet to znovu. Jedině s naší podporou se pak může naučit věřit sám sobě. (Hoefle, 2013)

John Medina (2011, s. 131, 133) uvádí ve své publikaci výzkum, který se zabývá „hledáním štěstí“, čili receptem na dobrý život. V čem tkví ta záhada? Slovy Vaillanta, člena výzkumné skupiny: „Jediná věc, na které v životě doopravdy záleží, jsou vaše vztahy s jinými lidmi.“. Další výzkum zase „odhalil“, že největší pravděpodobnost udržet si hluboké, dlouhodobé vztahy máme s lidmi, kteří jsou příjemní. Čili důležité je být na ostatní příjemný, díky čemuž budeme mít dobré vztahy s lidmi a tím pádem budeme v životě i šťastní.

Bez lásky a získaného pocitu bezpečí zkrátka nelze vychovat člověka, aniž by utrpěl nějaká emocionální poškození. Jak ukazuje případ z Ruska z roku 1966 (Medina, 2011, s. 56, 57), kdy diktátor Nicolae Ceausescu zakázal ve své zemi antikoncepci a potraty, aby zvýšil porodnost. Mimo to byli trestáni občané, kteří neměli do 25 let dětí. Kvůli nechtěným porodům se šířila chudoba a bezdomovectví, děti zůstávaly samy napospas životu, neboť je matky opouštěly. Diktátor zřídil pro takovéto případy gulagy, kde děti žily jako sirotci a pochopitelně bez kousku lásky, objetí a zájmu. Některé děti byly dokonce přivázány k postýlkám. Následně byly některé tyto děti adoptovány do Kanady. Byl proveden výzkum, který ukázal, že jedna skupina dětí se vyvíjela naprosto přirozeně bez nějakých obtíží, zatímco ve druhé skupině měly děti problémy s příjmem potravy, byly agresivnější s projevy antisociálního chování. Nezávislou proměnnou byl věk adoptovaných dětí. Děti s bezproblémovým a poklidným vývojem byly adoptovány již před 4. měsícem života, zatímco problémové děti až po 8. měsíci.

2 VÝVOJ ODPOVĚDNÉHO CHOVÁNÍ

Rádi bychom zasadili problematiku odpovědnosti do psychologického rámce. Jak se může odpovědné chování u člověka vyvíjet, jací činitelé mají na formování takové vlastnosti vliv a kdy je vlastně jedinec schopen odpovědného jednání a vystupování? Pro tyto otázky jsme vymezili několik témat, která s odpovědností souvisí. V této kapitole se tedy budeme zabývat termíny egocentrismus, self-efficacy a mastery experience. Dále vnitřně integrovanou osobností – identitou, morálkou a svědomím a nakonec sociálním učením a socializací.

2.1 Období egocentrismu

Egocentrickým myšlením dítě prochází mezi druhým a sedmým rokem života. Piaget toto období nazývá předoperační fází, nebo také obdobím prelogickým, jelikož přechází logickému uvažování. Jedinec nazírá na svět dle svých potřeb a svých aktuálních přání. Nerozumí vztahům mezi příčinou a následkem, a tak si vysvětluje události a jevy egocentricky, po svém. Každá nepříjemná událost v rodině může být dítětem posouzena jako jeho vlastní selhání, neboť zasazuje sebe samo do všech vyvstalých situací. Například může interpretovat neshody mezi rodiči jako důsledek své neposlušnosti. Známým projevem egocentrismu je i případ, kdy si dává dítě ruce před obličej a myslí si, že jej nikdo nevidí. (Piaget, in: Vágnerová, 2012, s. 44; Šulová, 2004)

Pro člověka s egocentrickým nazíráním na svět je velmi obtížné vidět věci z jiných perspektiv. Zná pouze jednu perspektivu, o které si myslí, že je všeobecně platná a sdílí ji všichni lidé. Jak jsme již zmiňovali, dítě, které si schová obličej do dlaní, si myslí, že když samo kolem sebe nic nevidí – nevidí lidi ani věci kolem sebe, pak musí být pro ostatní také neviditelné.

Mimo egocentrismus se v myšlení předškolního věku setkáváme s antropomorfismem, presentismem, fantazijními představami a synkretismem. Tam, kde se dítěti ve vnímání utvoří trhliny a nedokáže si jevy nebo události vysvětlit, vytvoří si tzv. prekoncept. Tento prekoncept si vytváří na základě svých zkušeností a plně tomuto svému vysvětlení věci věří. Pokud je tento prekoncept v myšlení dítěte dospělým objeven, mělo by být dítěti vysvětleno pravé a správné fungování jevu, a tím opravena jeho poznávací schémata. (Šulová, 2004)

Můžeme logicky odvodit, že je velmi nepravděpodobné, že bude dítě již v předškolním věku schopno dostat plného smyslu slova odpovědnost, jak jej definujeme v úvodu. Vedení a výchova dospělým by však měla dítě právě v tomto období správně směřovat a navádět k budoucímu cíli, neboť se jeho osobnost začíná formovat právě tady.

Egocentrismus se projevuje také v řeči. Často můžeme dítě přistihnout, jak si mluví samo pro sebe. Slovně tak reaguje na nejrůznější situace. Popisuje, co si právě obleče nebo co jiného se chystá udělat. Hlasitě se na sebe rozzlobí nebo se pochválí. Piaget považoval egocentrickou řeč za projev dětského egocentrického myšlení, které mizí při nástupu do školy, tedy kolem sedmého roku života. (Piaget, 2014)

Naopak Vygotskij se ubírá cestou budoucího vývoje a považuje egocentrickou řeč za jakousi fázi před samotným vývojem vnitřní řeči. (Vygotskij, 2004, s. 121)

K decentraci neboli vymanění se z egocentrického myšlení dochází ke konci předškolního období. Postupně dítě přichází na to, že ne všechno záleží na něm samotném, což může být úlevou i stresem. K tomuto zproštění se okovů egocentrismu dochází opět při sociálním působení. Dospělý tady plní funkci korektora, který opravuje mylné domněnky dítěte. Ve chvíli, kdy si dítě uvědomí, že se věci dějí i bez toho, aniž by to samo chtělo, ocitá se v první fázi decentrace. (Šulová, 2004, s. 92)

2.2 Sociální učení a socializace

K sociálnímu učení, neboli zjednodušeně nápodobě chování, dochází pouze v sociálním prostředí, které tvoří zpočátku rodiče dítěte a jeho sourozenci. Jakmile je dítě starší, začíná více vnímat i vzdálenější okolí jako jsou prarodiče a širší rodina. Zhruba ve třech letech (někdy bohužel už mnohem dříve) se dítě stává součástí různých institucí jako je mateřská škola, zájmové kroužky apod., kde taktéž dochází k sociálnímu učení. K socializaci dochází mimo jiné právě na základě sociálního učení. V procesu socializace se formuje samostatná, odpovědná osobnost nebo také ne. Toto záleží na druhu chování, které má dítě možnost kolem sebe vnímat. Šulová (2004, s. 122) zdůrazňuje i kulturu jako důležitý činitel v procesu socializace. Ta do značné míry ovlivňuje, v jakých mezích se bude osobnost člověka vyvíjet a k čemu bude mít možnost směřovat. Chuť k učení se projevuje již v batolecím věku, kdy nás dítě stále častěji zaskočí slovy „Já sám“. (Vágnerová, 2012, s. 53)

Socializace – neboli akulturace (proces odehrávající se ve vlastní kultuře). Prvotním významem tohoto slova bylo přizpůsobování se dětí sociálnímu celku, v dnešní době má spíše celoživotní charakter, kdy si člověk v průběhu celého života utváří hodnotový systém, systém norem a návyků, který se začíná formovat již v předškolním období (Vágnerová, 2012, s. 16; Geist, 2000; Čačka, 1996). Hraje velmi důležitou roli jakožto sociální proces v životě člověka. Můžeme si zmínit některé z teorií socializačního procesu, jako jsou psychoanalytické, kognitivně-kyberneticko-informační, mechanické, které chápou jedince jako hmotu formovanou okolím. Také známe humanistické a jejich kombinace. Dále můžeme tyto teorie rozvést na ty, které osvětlují socializaci:

- a) učením – podmiňováním instrumentálním a observačním
- b) kognitivním rozvojem (Piaget)
- c) psychoanalytickým a hlubinně psychologickým způsobem (Freud, Erikson atd.)
- d) symbolickým interakcionismem

O počátku socializačního procesu můžeme hovořit již ve dvou letech dítěte. Někteří autoři jsou přesvědčeni, že začíná od narození. Stádia socializačního procesu jsou analogická Freudovým vývojovým stádiím, čili stadiu:

- a) orálnímu
- b) análnímu
- c) oidipovskému
- d) dospělosti

Wurzbacher (in Geist, 2000) rozlišuje tři stupně:

- a) socializace
- b) enkulturace
- c) personalizace neboli individuální rozvíjení (Geist, 2000)

V procesu socializace dochází k přeměnám ve třech důležitých oblastech. Jednak v oblasti *sociální reaktivity*, která se zkvalitňuje. Od narození mělo dítě možnost rozvíjet vztahy pouze v rodině. S nástupem do mateřské školy zastává více rolí a vytváří si tak různé vztahy např. s učitelkou, s vrstevníky, s opačným pohlavím atd. Dále v oblasti *sociálních kontrol*, díky kterým se v dítěti formuje žádoucí chování a dochází k přijetí společenských norem. Nakonec v oblasti osvojování si *sociálních rolí*. Formování těchto rolí se uskutečňuje nejen v rodině, ale i mimo ni. (Šulová, 2004)

Pro dítě je velmi důležitý kontakt se všemi skupinami lidí. Ať už jsou to učitelé, vrstevníci starší či mladší, sourozenci, rodiče nebo prarodiče. S každým si utváří jinou formu vztahu, ve kterém je někomu nadřazeným, podřazeným nebo si je roven. Každá z těchto zkušeností je pro život užitečná.

Socializace a sociální učení pomáhá dítěti v decentraci. Dítě se začíná zajímat o ostatní a zejména pak o jejich pohled na něho samotného. Začíná se utvářet jakýsi obraz vlastního Já, na základě kterého testuje, jak o něm smýšlejí jiní, jaký je, a hlavně pomalu přichází na to, jakým by chtělo opravdu být. (Šulová, 2004, s. 75)

„V tomto pojetí procesu socializace je cílem integrovaný jedinec schopný rozumět společnosti, ve které žije, čerpat z ní, ale současně jí být přínosem a obohacovat a rozvíjet ji svou existencí.“ (Šulová, 2004, s. 122). V procesu socializace klade Šulová za cíl, aby byl jedinec vychován k relativní samostatnosti a pro společnost, která může čerpat z jeho schopností, ale i naopak on z ní. Uvádí také jiný úhel pohledu na proces socializace, a sice takový, ve kterém je cílem místo snahy začlenit se do společnosti naopak stát se individualitou, která se od takového celku oprošťuje. (Šulová, 2004, s. 122)

Piaget v procesu učení hovoří o přizpůsobování se dítěte okolí. Tento proces adaptace v sobě nese dva způsoby uchovávání a zpracovávání informací. Jsou to procesy *asimilace* a *akomodace*. Asimilace tvoří jakýsi šanon, do kterého jsou nové informace pouze ukládány k těm stávajícím. Pokud však nové informace nezapadají do již existujících schémat, pak dochází k akomodaci neboli přebudování dosavadních poznatků. Teprve potom může dojít k asimilaci, začlenění nové informace do svého nového systému. Dochází tedy buď k přepracování stávajících struktur na základě nových poznatků, nebo k vyloučení nové informace. (Čáp, 2001, s. 412; Šulová, 2004, s. 122; Vágnerová, 2012, s. 43; Piaget, 2014)

Pochopitelně je mnohem složitější přepracovat všechna svá předchozí poznání, proto musí být obhajoba této nové informace velmi přesvědčivá. Tady můžeme cítit problém, jelikož z toho vyplývá, že dítě, které bude vychováno nevhodným způsobem v nevhodném prostředí, bude takto již předurčeno k nespokojenému a řekněme nenapravitelnému životu. Bylo by velmi obtížné „převychovat“ takového člověka.

Vygotskij vyčleňuje vývoj dítěte na aktuální a budoucí, ke kterému se blíží. Hovoří o tzv. zóně proximálního (nejbližšího) vývoje, což je rozdíl mezi úrovní kognitivního vývoje dítěte, které dosahuje výsledků samo anebo za pomoci dospělého. (Čáp, 2001; Vágne-

rová, 2012, s. 50, 51) Tímto Vygotskij staví učení do pozice, která předchází vývoji. (Škoda, Doulík, 2011, s. 99, 100; Čáp, 2001) Nebo jak radikálněji vysvětluje Gavora (1992), učení nezaostává ani nejde zároveň s vývojem, ale musí jej předbíhat.

Můžeme říci, že na základě tohoto principu může dítě s pomocí dospělého velmi rychle dosáhnout vyšší kognitivní úrovně, než by toho bylo schopno samo. Tady by bylo velké riziko možného přetěžování dítěte snahou naučit jej co nejvíce v co nejkratším čase. Naopak Piaget určuje opačné pořadí, kdy učení následuje až za vývojem (Škoda, Doulík, 2011, s. 99).

Také Barbara Rogoffová rozvíjela teorii sociálního učení svým „učením v součinnosti“. Nejdůležitější interakci vnímala mezi dítětem a rodičem, přičemž dítě není jen pasivním příjemcem, ale samo může ovlivňovat. (Vágnerová, 2012, s. 51)

Další velmi významná sociálně-kognitivní teorie pochází od Alberta Bandury. Také je její podstatou utváření člověka díky interakci dítěte a jeho sociokulturním prostředím. Tuto interakci nazývá recipročním determinismem. Děti se učí tzv. observačním učením, což označuje učení nápodobou na základě pozorování. Napodobování činností v dítěti utváří pocit jistoty a usnadňuje adaptaci. Dalším způsobem učení je v interakci s lidmi. Dítě hodnotí, jak dané chování působí na okolí, což jej může v jeho opakování utvrdit či odradit. Důležitým a častým určením atraktivitu nebo správnosti chování bývají odměny a tresty. Takové hodnocení je nejvíce přijímáno od člověka, který je dítěti blízký, kterého má rádo, je mu přirozenou autoritou. Chování, které bylo vnímáno jako požadované, děti napodobují, a tím se upevňuje. V těchto procesech hodnocení vzniká prostor nejen pro hodnocení samotného chování, ale také sebe sama. Dítě buďto reaguje na své chování sebeuznáním nebo sebekritikou. Takové hodnocení je závislé od plnění nebo neplnění očekávání dospělých. Díky sebehodnocení a sebekritice si dítě utváří o sobě obraz – sebepečení. (Vágnerová, 2012, s. 52)

Čili se dítě nemusí kladně hodnotit sebeuznáním v případě, že pomůže staršímu člověku s nákupem, jestliže mu rodiče svými slovy i skutky neustále ukazují, aby cizím lidem nepomáhalo.

Bandura upozorňoval na naučené chování, které se nemusí projevit bezprostředně po pozorování, ale teprve ve chvíli, kdy proběhne určitá asociace a chování se tak aktivuje. Sám tuto skutečnost prokázal svým pokusem na „panence Bobo“. Bandura dětem pustil dva filmy. Oba obsahovaly prvky agresivního chování. Dospělá žena kladivem a různými

jinými způsoby fyzicky útočí na tuto panenku. Tyto dva filmy se lišily v závěru, kdy byla žena buďto potrestána nebo odměněna. Po skončení filmu odvedli děti do místnosti s hračkami, mezi nimiž ležela i tato panenka a dětské kladivo. Podle očekávání se prokázalo, že jim chování dospělé ženy utkvělo v paměti a co hůř, začaly je také napodobovat. Pokud děti viděly verzi, kde byla žena za agresivní chování chválena, tloukly panenku s velkou intenzitou. Pokud viděly verzi, kde byla potrestána, agresivita byla menší, nicméně byla. Když byly Bandurou děti pobídnuty, že dostanou odměnu, když převedou přesně to, co viděly na záznamu, nebylo mezi nimi rozdílů. Všechny panenku tloukly stejně bez ohledu na to, jaký film viděly. Vyšším stupněm nápodoby je potom identifikace, při které již došlo ke ztotožnění s daným člověkem. (Vágnerová, 2012, s. 165; Šulová, 2004, s. 68; Medina, 2011, s. 181)

Toto nastává zejména ve spojení s rodiči, kdy se dítě v předškolním období identifikuje s rodičem stejného pohlaví (Čačka, 1996). Podobně jako Bandura, dokázal i Meltzoff (in Medina, 2011, s. 55) odhalit úžasné kognitivní schopnosti dětí, když vyzkoušel experiment s krabicí pokrytou oranžovou deskou a se světlem uvnitř. Tato krabice ležela mezi ním a dvanáctiměsíčním děvčetem. Dítě se krabice nesmělo dotknout. V jedné chvíli se čelem dotkl vrchu krabice a ta se ihned rozsvítila. Poté byla matka požádána, aby s dítětem z místnosti odešla. Po týdnu si opět spolu sedli s krabicí mezi sebou. Po chvíli čekání, co dítě udělá, se dočkali. Dívka se předklonila a čelem se dotkla povrchu krabice.

Stačilo, aby dívka ve svém věku pouze jednou viděla fungování nějaké věci a po týdnu si postup stále pamatovala. Dítě bude napodobovat chování dospělých a tím se snažit dosáhnout samostatnosti. Nekriticky přistupuje ke všemu, co mu dospělý předloží a co jej naučí vnímat jako správné. Čačka (1996, s. 80) uvádí, že každé dítě až do osmi let, považuje svoji rodinu za tu nejlepší. Teprve v deseti letech dojde ke srovnávání s rodinami kamarádů.

2.3 Morálka a svědomí

Předškolní věk je púdou, na které se současně s vývojem sociálních vztahů a emocí krystalizuje vývoj morálně etických vztahů. S. Freud právě k tomuto období datuje vývoj superega neboli svědomí (Nad já - ideální Já), díky čemuž si dítě začíná uvědomovat jakousi představu ideálního chování, ideálního člověka, ke kterému postupně směřuje. Ve

třech letech můžeme hovořit o tom, že si dítě osvojilo základní společenské normy, což vede u dítěte k formování svědomí. S rozvojem svědomí se vyvíjí i vůle a autoregulace, bez nichž by svědomí nemohlo existovat. (Šulová, 2004, s. 72, 73, 99; Vágnerová, 2012; Čačka, 1996, s. 76; Piaget, 2014, s. 95, 96)

Díky svědomí už není tolik třeba dohledu dospělého, neboť si je dítě tímto „hlídačem“ samo. Ví, co se nedělá, kde jsou jeho hranice, za které nesmí. Ví, jaké chování se od něj očekává.

E. H. Erikson hovoří v souvislosti se svědomím o konfliktu mezi *iniciativou* a *pocitem viny*. Tehdy je důležité, zda bude dítě poháněno iniciativou, nebo bude ochromeno strachem z viny. **J. Piaget** tuto fázi předškolní morálky označuje jako heteronomní. Dítě je komplexně korigováno dospělým – autoritou, plní její zákazy a příkazy. Teprve na konci sedmého roku je morální subjektivismus vytlačen morálním realizmem a autonomií. Rozdíl mezi těmito etapami krásně vysvětluje příklad Čačky (1996, 76), kdy mají děti odpovědět na otázku: „*Proč se nemá lhát?*“ - „*za lhaní hrozí trest*“ – „*lhaní je špatné, lhát se nemá*“ – „*lhaním se narušuje důvěra mezi lidmi*“. Vidíme, že pravdomluvnost se zde postupně z povinnosti stává hodnotou. Děti ví, že nesprávné chování je vždy potrestáno. Piaget výzkumem dokázal, že do deseti let vnímají děti trest jen jako odčinění vzniklé škody a teprve mezi desátým a dvanáctým rokem přihlížejí i k úmyslu tohoto škůdce. **L. Kohlberg** rozlišuje tři stadia morálního vývoje. Stadium vážící se na předškolní období neboli prekonvenčního období rozděluje na *heteronomní morálku*, ve které dítě slepě považuje za správná všechna stanoviska dospělého, a na naivní instrumentální hédonismus, kdy dítě jedná s cílem získání odměny a vyhnutí se trestu. (Šulová, 2004; Prokešová, 2013; Čačka, 1996; Piaget, 2014; Vágnerová, 2012)

Medina (2011, s. 185, 220) uvádí jakýsi jednoduchý návod k výchově morálně uvědomělého dítěte díky třem zlatým pravidlům uplatňovaným ve výchově. Jsou to *jasnost, ocenění a přijetí*. *Jasností* ve výchově Medina míní jednoznačnost ve vymezení pravidel, která mají být také rozumná. Pomůckou může být seznam prací na lednici. *Ocenění* by mělo přijít pokaždé, když dítě pravidla dodrží a odhlédne tak od někdy lákavého pocitu jejich porušení. Nakonec vymezuje *přijetí*, v jehož důsledku jsou pravidla nastavena v prostředí, které je k dítěti citlivé, přijímající a láskyplné.

Pro dítě je opět nejdůležitější pomůckou pro vytváření morálního úsudku dospělý člověk, který ať chce nebo nechce, utváří pohled dítěte na to, co je a není přijatelné. Ne-

můžeme tuto roli přenechat někomu jinému. Dítě následuje autoritu, kterou bývá nejčastěji rodič, později snad i jiný dospělý. Základ všeho si ale neseme z domova. Proto musíme být opatrní v tom, co jim předkládáme nejen svými slovy, ale i skutky. Je třeba vysvětlovat, kde je hranice mezi tím si něco půjčit a odcizit. Nebo proč se ve filmu může vymýšlet a lhát, ale v životě to správné není. Je potřeba dětem ukazovat, které chování vnímají lidé nejčastěji jako správné, sympatické, vřelé, ohleduplné, heroické, slušné, úctyhodné, a které naopak jako zbabělé, nepřipustné, protivné, sobecké, špatné, nepříjemné a nespolečenské.

O stadiích morálního vývoje hovoří i Bull (in Čačka, 1996, s. 76). Ten rozlišuje celkem čtyři stadia dle způsobu reakce:

- Anómie – příjemností či nepříjemností
- Heteronomie – odměnou či trestem
- Socionómie – ohledem na mínění vrstevníků
- Autonómie – vnitřním přesvědčením jedince o správnosti, bez ohledu na mínění jiných.

O morálním uvědomění můžeme říct, že je za předpokladu správného fungování mozku vrozenou dispozicí. Toto dokázali výzkumníci z Harvardu svým Testem morálního citu (Moral Sense Test), který můžeme najít na <http://moral.wjh.harvard.edu>. Tento test byl vyplněn napříč zhruba sto dvaceti zeměmi. Výsledky potvrdily tzv. pocit univerzálního morálního uvědomění. (Medina, 2011, s. 179)

2.4 Vnitřně integrovaná osobnost – identita

Integrovaná osobnost je vrcholem v procesu formování osobnosti, kterého lze u jedince dosáhnout. Nemůžeme říct, že bude dokončen v předškolním nebo jiném období, jelikož je naše osobnost neustále ovlivňována a přetvářena. Tento proces probíhá až do samotné smrti. Přesto je ale důležité osvojování kladných postojů, hodnot atp. již od raného dětství, jelikož dosud poznané a osvojené má vliv na to, jak bude jedinec přistupovat k informacím novým. Zda dojde na základě nové zkušenosti k upevnění starého nebo nového postoje, rysu osobnosti atd. Mluvíme tedy o relativním dokončení integrované osobnosti, kdy jsou doposud osvojené normy, postoje, hodnoty, rysy osobnosti, vlastnosti apod. dohromady uceleny a tvoří tak jedinečnou osobnost člověka. K této integraci a formování nedochází pouze zásluhou rodičů nebo jiných účastníků výchovně-vzdělávacího procesu,

je také produktem jedince samotného. Hodnotnější je pro tohoto člověka právě vlastní formování, které zajišťuje trvalejší změny v jeho strukturách. (Pelikán, 1995, s. 76, 77)

Mahlerová M. (in: Šulová, 2004, s. 82) popisuje vývoj osobnosti, který se prodírá od separace k individuaci. Kdy se dítě musí nejprve oprostít od přilnutí k matce a okolí a teprve pak začíná cesta individuace vyznačující se autonomií a samostatností. Identita není jen otázkou dospívání, jelikož její základy se vytváří právě v dětství a co víc, rýsuje se také přístup k jejím krizím (Čačka, 1996, s. 91).

Člověk tedy postupně přichází k sobě, ke své identitě. Přichází na to, jaký chce být, jak chce, aby ho vnímali ostatní, jaká stanoviska proto musí zaujímat. V tomto složitém procesu mezi sebou bojuje vědomí toho, co z nás chtějí mít ostatní (zejména rodiče), co je společensky atraktivní, co připadá žádoucí našemu okolí – vrstevníkům, autoritám, idolům a co připadá důležité a atraktivní nám samotným. Nakonec vítězí požadavky okolí a sebe sama v takovém poměru, který si jedinec zvolí.

Dimenze identity, které jedinec zapracovává do svého sebepojetí, vyčlenil E. Hetherington (in: Šulová, 2004, s. 91) na:

1. lidskou identitu – která vyplývá z vědomí specifických možností myšlení lidského druhu.
2. sexuální identitu – která znamená uvědomění si své pohlavní odlišnosti a příslušnosti.
3. individuální identitu – vyplývající z vědomí jedinečnosti vlastní osoby.
4. kontinuum identity – což je vědomí toho, že jsem stále tímtež člověkem proměňujícím se v čase.

Velmi příznivě, vzhledem k utváření vlastní identity, působí na člověka poslouchání pohádek (Čačka, 1996, s. 47). Je velmi příjemné moci nahlédnout do situací, které dítě právě samo řeší. Jejich prostřednictvím může dítě najít východisko ze svého trápení. Pohádka řeší různé existenční konflikty a strachy, které jsou i součástí prožívání dítěte jako je např. strach z odmítnutí rodičem. Pohádka přináší naději a víru v kladné fungování světa. Přináší jistotu do duše dítěte. Ukazuje postupy při řešení konfliktů a hodnoty společnosti. Vykresluje rysy dobra a zla. Dává návod, co je a není správné.

Jak už jsme zmiňovali v předchozích kapitolách, na sebepojetí a tedy i na identitu má vliv v první řadě rodina. Díky vzoru rodičů, způsobu jejich jednání nejen ve vztahu

k dítěti, je utvářena osobnost, identita dítěte. Způsob, jakým rodiče k dítěti přistupují, zda jsou k němu upřímní, či ho jen ve všem chválí a bezhlavě podporují, určuje míru jeho sebevědomí, ať už zdravého či nikoliv. Následně se na jeho sebepojetí podílí učitelé, kamarádi a vrstevníci. Čačka (1996, s. 69) doplňuje o postavení jedince mezi kamarády, přezdívkou, vlastní pohlaví, tělesný zjev, fyzickou sílu a schopnosti jako např. hezky zpívá.

Kdy je ale dítě schopno samo chápat a posuzovat odpovědnost? Pelikán (1995, s. 206) na tuto otázku odpovídá jedním výzkumem Piageta. Děti měly za úkol posuzovat stupeň viny a odpovědnosti u dvou chlapců, které provázely dva odlišné příběhy. Měly také určit z těchto dvou většího viníka a vysvětlit, proč si to myslí. Mladší děti posuzovaly jako většího viníka toho, který udělal větší škodu, ne podle úmyslu. Teprve desetileté děti začínají do posuzování zahrnovat aspekt úmysl, motiv.

- První chlapec John byl pozván k obědu. Když vcházel do jídelny, zprudka otevřel dveře. Netušil, že za dveřmi stála židle s patnácti skleničkami. Prudkým otevřením dveří podnos převrátil a skleničky rozbil.
- Druhý chlapec Henry vylezl na židli a v nepřítomnosti matky se pokoušel natáhnout pro džem, který stál na polici. Džem byl vysoko, a když se pro něj natahoval, posunul skleničku, která se převrátila a rozbila.

K důležitému objevení sebe samého, tedy identity, dochází podle E. Eriksona (in: Prokešová, 2013, s. 35, 36) mezi třináctým a osmnáctým rokem života. V tomto velmi pro člověka podstatném období dochází buďto k objevení nebo ztrátě sebe sama. Podobně jako Erikson popisuje vývoj Já i G. Allport.

Získání identity a její podoba je velmi důležitá. Je v podstatě vším, co nás utváří, a díky ní i určitým způsobem působíme na okolí, jsme nebo nejsme úspěšní a oblíbení. Naše předchozí zkušenost a vše kolem nás má podíl na tom, čím jsme.

2.5 Self-efficacy, mastery experience

Tyto dva pojmy self-efficacy (vědomí vlastní účinnosti) a mastery experience (zkušenost se zvládnutím úkolu) pocházejí ze sociálně-kognitivního učení Alberta Bandury, který je názoru, že k vývoji dochází díky interakci dítěte a jeho sociálního prostředí. Děti se tedy učí formou interakce, ale i nápodobou lidí kolem sebe, tedy observačním učením. Na základě hodnocení okolí si utváří povědomí o tom, jaké chování je a není žádoucí. Pod-

le těchto hodnotících schémat hodnotí i své chování. Reaguje tedy buď sebekritikou, nebo sebeuznáním. Takto se dále formuje sebepojetí, čímž se dostáváme k představě o vlastních možnostech, schopnostech, na základě které poté řešíme vzniklé situace. Tuto důvěru ve vlastní schopnosti Bandura nazývá termínem „self-efficacy“. Nejvýznamnějším pro utváření vědomí o vlastní zdatnosti je předškolní věk. Význam self-efficacy můžeme rozšířit slovy osobní zdatnost, vlastní účinnost. To, jak člověk vnímá sebe sama, určuje jeho pozici v různých souvislostech. Jak vysvětluje Vágnerová: „*Představa o vlastní kompetentnosti vychází ze získaných zkušeností, ze srovnání s ostatními i z celkového sebepojetí. Rozvoj sebedůvěry, resp. názorů na vlastní zdatnost, závisí na schopnosti vnímat sebe sama jako samostatnou bytost, která může samostatně jednat.*“ (Vágnerová, 2012, s. 52)

Součástí budování sebedůvěry jsou i reakce okolí na nás, na naše počínání. Bylo by smutné pozorovat člověka, který nebyl nikdy pochválen. Nic by jej netěšilo a nemělo pro něj smysl. Člověk nedělá věci jen sám pro sebe, ale také pro druhé, zvláště pro ty nejbližší. Snaží se dosáhnout vědomí, že je na něj někdo pyšný, má ho rád, podporuje ho. Na základě důvěry ostatních pak staví důvěru v sebe sama.

Pajarles (2016) vidí pod pojmem self-efficacy samotný základ pro pohodu, motivaci a osobní úspěch v jakékoliv z oblastí života. Je pro něj určujícím pro to, kudy se bude život člověka ubírat. Právě v nízké vlastní účinnosti vidí problém mladých lidí, kteří si myslí, že nemohou dosáhnout toho, co by chtěli. Domnívá se, že to je důvodem nízké motivace jednat a vytrvat přes všechny obtíže, které nastanou. Ve svém životním směřování může být samozřejmě jedinec donucen dělat to, co si nevybral, ale pokud má možnost výběru, pak si bude vybírat úkoly a činnosti (zaměstnání), které jsou v rámci jeho schopností (těch vnímaných). Naopak se raději vyhne těm, které vyhodnotí jako náročné, mimo jeho vnímané kompetence. (Pajarles, 2016)

Dítě se již velmi brzy domáhá samostatnosti a nezávislosti, všechno chce vyzkoušet samo slovy „já taky“, „já sám“, bez pomoci rodiče (Bednářová, Šmardová, 2011). Není vhodné snažit se tuto iniciativu utlumit, ale ani přehnaně podněcovat. To vše v návaznosti na věk a dispozice dítěte. Důležitou, ale často opomíjenou, řekněme schopností je dokončování práce, úkolů. Je užitečné vést děti k něčemu tak zdánlivě obyčejnému. Neschopnost dotahovat práci do konce uvrhá člověka do nespolehlivosti, špatných vztahů, chaosu a nesplněných cílů.

Úspěch, ale nejvýznamněji právě neúspěch, vytváří vhodné podmínky k získávání kompetencí u dítěte, jelikož je nuceno řešit různé situace a oklikou dosahovat úspěchu. Velmi důležité je pro dosahování vyšší osobní zdatnosti zprostředkování zkušenosti (mastery experience). (Čáp, Dytrych, in: Hoskovcová, 2006, s. 11)

Výzkumy potvrzují Bandurova tvrzení, že: „*Víra ve vlastní účinnost se týká prakticky každého aspektu života lidí, zda myslí produktivně, pesimisticky nebo optimisticky; kolik úsilí jsou schopni vynaložit na činnosti; jak dobře se dokáží sami motivovat a vytrvat tváří v tvář protivenství; jak regulují své myšlení a chování; a jejich odolnosti vůči stresu a depresi.*“ Podle této teorie může vnímaná účinnost silně ovlivňovat úroveň vykonané práce. Self-efficacy také determinuje životní rozhodnutí, která lidé dělají. (Pajarles, 2016)

Čili je jisté, že člověk bude dělat to, o čem si myslí, že na to má a naopak nebude dělat něco, na co se necítí. Záleží jen na tom, kolik získá zkušeností a jak vysoké mínění bude o své osobní zdatnosti mít. Čím vyšší bude mínění, tím vyšší budou i kladené cíle.

3 VÝCHOVA K ODPOVĚDNOSTI

Tento proces se dotýká každého člověka, který vyrůstá ve společnosti. Hýbe našimi osobnostmi směrem, který určuje nebo určují osoby kolem nás – zejména pak dospělí lidé.

Pelikán (1995, s. 33) uvádí definici typickou pro více autorů, a to, že výchova je: „*Cílevědomé a systematické utváření osobnosti, jejímž cílem je dosažení změn v osobnosti recipienta v jeho chování a jednání, a to změn trvalejších.*“ Pelikán tuto definici doplňuje o: „*Vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujičích jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.*“ Zároveň je Pelikán (s. 36, 205) příznivcem vnímání žáka – aktivní bytosti, která se podílí na svém utváření a která směřuje k sebevýchově. Čili výchově člověka ke svobodě a zároveň k utváření pocitu odpovědnosti za své jednání a rozhodnutí.

Výchova má své ověřené zásady, které mohou vycházet právě z její definice a určují její úspěšnost. Mezi ty nejdůležitější podle Prokešové (2013, s. 17) patří:

- *Cílevědomost (vím, čeho chci dosáhnout),*
- *Individuální přístup (ohled na tělesné, psychické, věkové a individuální zvláštnosti),*
- *Důraz na vše dobré v osobnosti vychovávaného a rozvíjení onoho dobrého,*
- *Důraz na spolupráci, kooperaci,*
- *Důraz na sepletí výchovy se životem a prací,*
- *Jednota výchovného působení (ne jeden „hot“ a druhý „čehý“),*
- *Zachování pocitu vlastní lidské důstojnosti vychovávaného,*
- *Úcta k osobnosti vychovávaného.*

V mnohém, ne-li ve všem, bychom mohli nacházet shodu s myšlenkami Komenského, který se výchovou zabýval již v 16. století. Pojetí výchovy obou těchto autorů je pedocentricky a pozitivně zaměřeno. Víra člověka v primární dobro je způsob, jak jej naučit důvěřovat lidem kolem sebe a i těm, které v životě teprve potká. Jedině tak se mohou vyvíjet dobré vztahy. Zásadami výchovy se zabývá i Hubatka (2014, s. 61). Odlišně, přesto v podobném duchu vyzdvihuje zásadu:

- *Přiměřenosti*
- *Důslednosti*
- *Posloupnosti*

- *Názornosti*
- *Trpělivosti*
- *Soustavnosti*
- *Důvěry*
- *Pestrosti/specializace*

Hubatka se s Komenským přímo potkávají v několika bodech, které Komenský ve svém díle nazývá didaktickými zásadami.

Cílem samotné výchovy je rozvoj a stimulace jedince v jeho kognitivní, afektivní a sociální oblasti. Vtisknout mu hodnoty, postoje a návyky, které jsou uznávány v určitém sociokulturním prostředí. Vést jej k autonomii, nebo jak píše Pelikán (1995, s. 194) *sebevýchově* tak, aby se stal prospěšným společnosti. (Prokešová, 2013, s. 19)

Cílem je vychovat člověka schopného fungovat a orientovat se ve společnosti lidí. Toto zahrnuje kupříkladu komunikaci, která se váže na zrání jazykových schopností, ale také je rozvíjena podněty z prostředí dítěte – rodinou. Tady získáváme jazykové dovednosti, schopnost dorozumět se, ale i schopnost jednat s lidmi. Vést rozhovor a používat nebo nepoužívat při něm určitá pravidla, tón, apod. Člověk musí v dnešní době oplývat nespočtem kompetencí. Základní rysy výchovy, které vedou k vytvoření schopného a lidského jedince formuluje Pelikán (1995, s. 38, 39). Má být kladen důraz na:

- *spontánní formování osobnosti*
- *ovlivňování vlastního života dítěte budováním vlastního zkušenostního základu jak po kognitivní, tak i emocionální stránce*
- *reagování na podněty a utváření si představy o světě a ujasnění si své pozice v něm*
- *schopnost řešit různé situace, poradit si a nést odpovědnost za svá rozhodnutí*
- *být autentickou bytostí – sám sebou*
- *integraci osobnosti vytvořením pevných představ o smyslu života, orientaci osobnosti a jasných hodnotových a mravních systémů, což se projevuje konzistentním jednáním*
- *adaptabilitu*
- *směřování k sebepoznání*
- *směřování k vyšším hodnotám*
- *být ohleduplný k ostatním a uznávat jejich práva*

- *prevenci konformity – nesvobodného člověka*
- *výchovu k sebeovládání a posilování sebedůvěry, mravních zásad*

Pochopitelně nemůžeme chtít dosáhnout toho všeho již v předškolním období. Socializace a sebevýchova jsou celoživotními procesy, které ale můžeme vhodným přístupem k výchově dítěte nastartovat. Takový člověk snáze přebere otěže pevně do svých rukou a bude v cestě pokračovat směrem, kterým se rozjel.

Odpovědnost je při výchově a utváření člověka bezpochyby jedna z velmi důležitých a žádaných vlastností. Můžeme dětem pro tento účel zadávat různé úkoly a cvičení, ale na základě slov K. Muzdybajeva (in: Pelikán, 1995, s. 208) je odpovědnost „*výsledkem integrace všech psychických funkcí osobnosti: subjektivního vnímání okolního světa, zhodnocení vlastních životních dispozic, emocionálního vztahu k povinnosti, vůle.*“ Co ale můžou udělat rodiče pro její snazší dosažení? Hromátka (in: Pelikán, 1995, s. 210) zkoumal vlivy chování rodičů na tuto vlastnost u dětí. Zjistil, že u rodičů „odpovědných dětí“ měli rodiče mezi sebou dobrý až velmi dobrý vztah, který charakterizovala vzájemná úcta, soudržnost a jednota ve výchovném působení. Používali také širší škálu trestů. Naproti tomu polovina „neodpovědných“ byla trestána tělesně. (Pelikán, 1995)

3.1 Rodina a škola jako výchovní činitelé

Rodina je dítěti prvním důležitým společenstvím lidí, které jej obklopuje. V ní a díky ní se začíná seznamovat se světem věcí, jevů a jeho dalšími entitami. Zejména ale s lidmi. Ti kolem něj budou vždy, ať chce nebo ne. Na rodině záleží, jak dítě pro tento svět připraví a jak jej naučí svět vnímat s jeho krásami, ale i nepohodlím.

V další etapě života se setkává a stává se součástí různých institucí, hlavně školy. Zkušenost se školou začíná většinou již v předškolním období, kdy dítě nastoupí do mateřské školy. V České republice není povinné navštěvovat předškolní zařízení před nástupem do základní školy. Nárok na umístění mají však děti, které nastoupí v následujícím školním roce povinnou školní docházku – tedy mají nárok navštěvovat mateřskou školu poslední rok před nástupem do základní školy.

V loňském školním roce navštěvovalo v České republice předškolní zařízení celkem 367 603 dětí při průměrné naplněnosti kapacity 86,12%. Převážnou většinu mateřských škol provozují obce (4723); dále soukromé školky (304); krajské (82); církevní (46)

a sedm školek ministerstva školství. Dalších více než padesát tisíc přihlášek bylo odmítnuto, přičemž si rodiče dítěte mohou podávat více přihlášek najednou. (Cibulka a kol., 2016)

Mateřská škola má zejména funkci sociální, tedy dítě má možnost setkávat se s různými skupinami dětí. Naučí se společnému soužití, prosazovat se, podřídit se i vést. S dětmi mladšími, staršími, různého pohlaví a často i jiné národnosti nebo pleti zkouší formy spolupráce a komunikace. Poznává také novou autoritu, kterou je mu učitelka/učitel.

Mateřská škola přispívá k osamostatňování dítěte. Ale je to v každém případě rodina, která dítěti poskytuje důležité a nenahraditelné podněty. Ať už se jedná o rozvoj poznání, přístupu k povinnostem, předávání obrazu ideálního člověka, návyků atp. Do osmi let budete mít jeho veškerý obdiv. Teprve kolem desátého roku začne vidět kolem sebe. Začne pozorovat rozdíly mezi rodinou svojí a kamarádů. (Čačka, 1996, s. 48, 80)

Bohužel si někteří rodiče pletou mateřskou školu s náhradní rodinou a považují ji za nositele všech neúspěchů dítěte (úspěchy většinou připisují sobě). Mateřská škola tedy nemá za úkol dítě vychovat a vzdělat, ale pouze vychovávat a vzdělávat. Pouze doplňuje rodinnou výchovu.

Rodina pochopitelně prošla za posledních zhruba sto let řadou změn. Prošla od tradiční, moderní až k dnešní postmoderní rodině (Možný, 2006). Ta se díky průmyslové revoluci a stěhování ze statků do měst, přeměnila z tradiční vícečlenné rodiny na nukleární (matka, otec, potomci). Šulová (2004, s. 124) postihuje současné znaky rodiny:

- *Orientovanost na jedince místo celku s motivem vlastního štěstí*
- *Mnoho alternativ partnerského soužití*
- *Mizí očekávání trvalosti vztahu*
- *Odsouvání rodičovství na pozdější věk*
- *Předmanželská zkušenost se sexem*
- *Omezování bezprostředních kontaktů mezi partnery a mezi rodiči a dětmi*
- *Nahrazování výchovného působení rodičů institucemi*
- *Udržování přímého kontaktu v úrovni dvou generací (širší soužití rodiny je vzácné)*

Pro dítě je role rodiny v životě nezastupitelná. Stává se zdrojem zkušeností, které pokud jsou pozitivní, dávají dítěti možnost chovat se k ostatním s úctou a respektem. Rodina, je-li tvořena více sourozenci, se významně podílí na utváření osobnosti dítěte. Sourozenci jsou zdrojem mnoha zkušeností, radosti i nepřijemností. Mladší se učí od staršího a starší často

chrání mladšího. Jak uvádí Košťátková (2008, s. 39): „*Děti jsou v roli sourozence současně soupeři i spojenci.*“ Učí se mezi sebou řešit problémy, vytvářet dohody, myslet na druhé a na jeho zájmy a potřeby, ale zároveň umět prosadit svoje. (Vágnerová, 2012, s. 20)

3.2 Odměny, tresty a způsob komunikace

„Kdyby tresty vychovávaly, lidský druh by už dávno žádné zločiny nepáchal.“

(Filliozat, 2015, s. 100)

Touto zajímavou myšlenkou bychom chtěli začít tuto podkapitolu, která se zabývá tresty, odměnami a komunikací v souvislosti s výchovou k odpovědnosti. Někteří z autorů jsou nakloněni trestání v případě, že dítě něco provede (Medina, 2011), jiní se jim raději vyhnou a doporučují na místo toho domluvu a stanovení jasných hranic (Filliozat, 2015; Gueguen, 2014; Koucká, 2014). Spousta lidí si ale pod pojmem trest představí přímo trest fyzický, což může vést k nedorozuměním.

K fyzickým trestům se dnes již všichni autoři vyjadřují jednoznačně a jednohlasně. A to tak, že negativně. Filliozat (2015, s. 12, 13), Medina (2011, s. 198) a Gueguen (2014, s. 203, 204, 207) hovoří o výzkumech, které potvrzují, že fyzické trestání se negativně podepisuje na inteligenci a dalších funkcích mozku. Dále mimo jiné přispívá k agresivitě dítěte vůči věcem i lidem.

Takový způsob výchovy nepodporuje, ba naopak vylučuje u dítěte možnost kritického myšlení, získání zodpovědnosti a sebekázně. Neučí se přemýšlet o svých činech a jejich důsledcích, učí se uposlechnout příkaz a „odpykat“ si trest. Samozřejmě ve chvíli, kdy dítě něco provede, jej nepochválíme, ale klidně a trpělivě dítěti vysvětlíme nesprávnost jeho jednání, přičemž se snažíme, aby i ono samo přemýšlelo, proč to bylo špatně a jak to udělat příště správně.

Koneckonců ani odměny a pochvaly nejsou plně v pořádku, dávají-li se přehnaně a často. Odměny a pochvaly se tak stávají onou hnací silou na cestě při dosahování cílů. Člověk zapomíná, že to dělá kvůli něčemu jinému, důležitějšímu, než je odměna. Vytrácí se vnitřní motivace a dochází k závislosti na stimulaci zvenčí. Člověk bez vnitřní motivace rychle ztrácí zájem, neváží si své práce, jeho motivace není tak silná. Většinou si tento člověk nevybral ani samotné cíle. Rodiče si například přejí, aby šel jejich potomek studovat medicínu. Ten tak z jejich donucení učiní, je jimi všemožně podporován a chválen, ale

sám nedokáže překonat všechny překážky, protože to nedělá ze své vlastní vůle a školu nedokončí. (Koucká, 2014, s. 113, 197)

I s odměnami se musí zacházet rozumně. Lépe je snad raději obdarovávat nepravdělně a pochvalou, uznáním než materiálně. Žádný extrém není správný. Neméně důležitá je v procesu výchovy komunikace – jak verbální, tak neverbální. To, jakým stylem přistupujeme k řešení problému, jak jednáme s partnerem, s přáteli, s lidmi, které potkáváme na ulici, jak se prezentujeme. To vše dítě vnímá a později záměrně nebo bezděčně napodobuje a opakuje. I způsoby komunikace jsou součástí sociálního učení.

Správné používání řeči v nejrůznějších životních situacích vedou ke spokojenému životu. Komunikace je důležitá sociální vlastnost, díky které jsme schopni dosáhnout společenského uznání, stanovovat požadavky, dosáhnout úspěchu v pracovním, ale i osobním životě. (Murphy-Witt, Stamer-Brandt, 2007, s. 67)

Ve výchově k zodpovědnosti je pak komunikace zapotřebí určitě. Dokázat dítěti s klidem vysvětlovat, co je a není správné, stanovovat, ale také dodržovat hranice a pravidla, které dětem předkládáme nebo ideálně společně vytváříme pro spokojený chod rodiny. Být neoblomný ve svých rozhodnutích a neustoupit, pokud je to nutné. To vše bez křiku a zbytečných emocí.

Důslednost neboli trvání na dodržování pravidel nám významně pomáhá v dosahování vytyčených výchovných cílů. Bez důslednosti nelze vychovat zodpovědného člověka (Hubatka, 2014). Důslednost se dětem nemusí líbit, jelikož je nutí dodržet domluvu ve chvíli, kdy se jim nechce, ale i přesto díky ní pociťují pocit stálosti, jistoty a bezpečí. (Gilbert, 2009)

I když někdy nemusí být menší nedůslednost např. při dodržování pořádku v dětském pokoji na škodu, jak můžeme zjistit ze studií, které prokázaly, že jedinci, kteří byli nepořádní, měli o několik bodů vyšší IQ než ostatní. Díky rozházeným předmětům kolem získávali vizuální stimulaci. Viděli předměty při jejich hledání v různých pozicích – nad, pod, před atd. (Filliozat, 2015, s. 124)

Koucká (2014) má na důslednost mírnější náhled v tom, že ji nepovažuje za něco, co by mělo být za každou cenu a za každých okolností uplatňováno. Je názoru, že dítěti můžeme ve výjimečném případě ustoupit a upustit tak od důsledného přístupu k věci. Vyřešit tak věci jinak, než jsme zvyklí, aniž bychom z toho byli nervózní a báli se, že se nám naše dosavadní snaha dobře vychovávat zhroutí.

3.3 Pozice volnosti ve výchově

Volnost ve výchově je dnes velmi diskutovaným tématem. Kolik volnosti je třeba k výchově samostatného, sebevědomého, uvažujícího člověka? Máme dítě vychovávat v naprosté volnosti, aby byl co nejsamostatnější, nejsebevědomější a nejchytřejší? Stejně jako vždy se přikláníme ke zlaté střední cestě a zdravému rozumu. Volnost ve výchově propagoval již J. J. Rousseau, který viděl svobodu jako prostředek k formování schopného a funkčního člověka pro život. A právě díky onomu neúspěchu, který dítěti dopřejeme, bude schopnějším, dokáže si poradit a nebude se bát překážek. Taková volnost neznamená, že dítěti nechceme pomoci, ale vyslovuje víru v jeho schopnosti a teprve v případě nouze a bezradnosti připouští pomoc dospělého. O získávání vlastních zkušeností (mastery experience) hovořil A. Bandura.

Pro utváření mastery experience a tím self-efficacy je podstatné, aby dítě dostávalo možnost k získávání vlastní zkušenosti – zdůrazňuji vlastní. Přesto, že sami dobře víme, že nohavicí si dítě kalhoty neobleče, zastavme se ve své pohotové reakci a posečkejme, než najde správný otvor. Rodiče často někam pospíchají a tím ochuzují své děti o množství zkušeností. Ve spěchu nebo ze strachu rodiče udělají vše za dítě. Pochopitelně jsou určité více rizikové činnosti, které z pochopitelných důvodů dítě vyzkoušet nenecháme.

Čím více budeme dítěti odebírat iniciativu a snahu dosáhnout samostatnosti, tím větší budou jeho tendence očekávat řešení a pomoc od druhých. Stejně tak může být v pozdějším věku větší pravděpodobnost vzniku závislosti na alkoholu a jiných návykových látkách, jelikož nebude zvyklé jednat samo za sebe.

Děti, zvláště ty menší, pochopitelně musí mít volnost do určité míry ohraničenou. Teprve s přibývajícím věkem můžeme dětem dopřávat více svobody. Jak Pelikán (1995) upozorňuje, s přibývajícím dávkou svobody bychom měli stupňovat i míru povinností, aby chom nevychovali nesamostatného, asociálního, nezodpovědného a egocentrického jedince.

Je důležité nechávat dítě od mala rozhodovat o svých věcech. Z počátku o tom, jestli si obleče žluté či modré tričko, jestli si bude hrát s nákladákem či stavebnicí. S přibývajícím věkem, svobodou, povinnostmi, se postupně vzdáváme možnosti za dítě rozhodovat úplně. Díky vlastním chybám se učí reagovat, jednat, postavit se problému, řešit jej a pokud možno vyřešit. Což do jisté míry závisí také na našem chování v kritických situacích, které dítěti neuniknou a stávají se pro ně často vzorcem možného a

správného řešení. Rodiče bývají totiž pro děti zástupcem dobra, toho správného směru, kterým by měli vydat. Pokud rodiče řeší např. hádku únikem z ní, pak i dítě bude před problémy utíkat. K zodpovědnosti je třeba vychovávat postupně tím, že bude dítěti umožněno rozhodovat o věcech, ale následně také ponese následky za svá rozhodnutí. Ať už budou pozitivní, či negativní.

Volnost se ale někdy týká i činností a aktivit, které jsou méně bezpečné. Vyžadují větší pozornost rodiče, ale také třeba zajištění lepších bezpečnostních prvků. Zmíníme-li například jednu z uváděných činností z dotazníku – lezení na žebřiny – kdy se vaše tříleté dítě dožaduje vyzkoušení si této lákavé atrakce, jelikož starší z dětí na něj mává z výšky, co uděláme? Jednou z možností je, že tuto činnost dítěti zakážeme, jelikož je nebezpečná, mohlo by se mu něco stát, ale hlavně je to pro nás namáhavé a nepohodlné. Druhou možností je popřemýšlet, za jakých okolností by bylo možné dítěti tuto činnost zprostředkovat. Přidat žíněnku, přidržovat dítě při lezení, jelikož je ještě malé apod. Seligman (in Berthótyová, 2009, s. 69) trefně hovoří o poskytování vlastních zkušeností dítěti do doby, než toto zasáhne do rodičovy pohody: „Rodiče často zaměňují to, co je pro ně nepohodlné, s tím, co je pro dítě nebezpečné nebo co určuje hranice“.

Nicméně odpírání volnosti v rozhodování a v získávání vlastních zkušeností může vést k určité potřebě mít u sebe neustále někoho, kdo nám řekne, co je správné, co můžeme a nemůžeme dělat. Ve chvíli, kdy bude potřeba volit jiný způsob řešení, než jaký je ten naučený, může vést k naučené bezmocnosti, což rozhodně není cestou k výchově zodpovědného člověka. (Pelikán, 1995, s. 69)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V rámci našeho výzkumu nás zajímá, kolik omezení nebo naopak volnosti rodiče dětem poskytují a tak jim dávají možnost k projevení a formování samostatnosti jakožto zárodku a neodmyslitelné složky odpovědnosti. Proto, abychom dosáhli co největší základny rodičů a jejich pohledů na poskytování volnosti ve výchově, jsme zvolili kvantitativní výzkum. Tento je doplněn o kvalitativní část pro získání komplexnějšího pohledu na danou problematiku. Výzkum je tedy rozdělen do dvou částí.

Jednak je zaměřen na testování rodičů formou dotazníků, zjišťujících jak přistupují k různým situacím, se kterými se setkávají při výchově předškolního dítěte. Přitom mají vycházet především z vlastních zkušeností.

Druhou částí je obsahová analýza volného psaní pěti rodičů na téma: „Vysvětlete, jak vnímáte odpovědnost člověka za svůj život a jakým způsobem vedete k odpovědnosti své dítě.“. Tito rodiče předtím vyplnili dotazník v rámci sběru dat pro kvantitativní část.

Samotné zaměření výzkumu odpovědnosti jsme vybrali na základě podnětů různých autorů, kteří hovoří o vytrácení se odpovědnosti ze společnosti. Jedním z nich je Lorenz (in Pelikán, 1995, s. 26, 27), který poukazuje na ztrátu smyslu pro odpovědnost a hodnoty u mládeže, což se projevuje v asociálním jednání. To je dle Lorenze otázkou pokřiveného geneticky zakotveného sociálního chování. O absenci odpovědnosti u mladých lidí vlivem úpadku tradičních hodnot a rodiny hovoří i Pelikán (1995, s. 38). Děti se vychovávají jako individuality a svobodně myslící a vyjadřující se bytosti. Bohužel je ale ke svobodě třeba odpovědnosti, na což se často zapomíná, a tak se setkáváme s obviňováním ostatních za vlastní jednání a dalším chováním postrádající odpovědné myšlení.

4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, jak rodiče vnímají odpovědnost člověka a jakých způsobů využívají při dosahování odpovědnosti u svého dítěte. Dále zmapovat míru volnosti, která je dětem rodiči poskytována.

Výzkumné otázky:

1. Jakou míru volnosti rodiče dětem v daných činnostech poskytují?

2. Které z činností jsou rodiči vnímány jako nejvíce a nejméně rizikové?
3. Hraje pohlaví dítěte roli v míře poskytované volnosti dítěti rodičem?
4. Souvisí vyšší míra volnosti s předchozí rodičovskou zkušeností rodiče?
5. Jak rodiče vnímají odpovědnost člověka za svůj život?
6. Jaké způsoby rodiče využívají k dosahování odpovědnosti u svého dítěte?

První až čtvrtý bod jsou dílčími cíli pro kvantitativní část, přičemž pátý a šestý bod vymezuje dílčí cíle pro část kvalitativní. Dále pro třetí a čtvrtý bod byly stanoveny hypotézy, viz níže.

Hypotézy:

7. Hraje pohlaví dítěte roli v míře poskytované volnosti dítěti rodičem?
 H_A – Míra poskytované volnosti dítěti rodičem je ovlivněna pohlavím dítěte.
 H_0 – Pohlaví dítěte nemá vliv na rodičem poskytovanou míru volnosti dítěti.
8. Souvisí vyšší míra volnosti s předchozí rodičovskou zkušeností rodiče?
 H_A – Vyšší míra volnosti souvisí s předchozí rodičovskou zkušeností rodiče.
 H_0 – Předchozí rodičovská zkušenost nemá vliv na vyšší míru volnosti.

4.2 Metody sběru a analýzy dat

K empirickému zkoumání jsme využili „**Test bezpečné vzdálenosti**“ ve formě **dotazníku** (viz příloha I), převzatý z disertační práce Simony Horákové Hoskovcové „Vnímaná osobní účinnost předškolních dětí“ (2004) na základě souhlasu autorky a **obsahovou analýzu volného psaní** (viz příloha II), které jsme dále analyzovali.

Data jsou zpracována pomocí **otevřeného kódování**. Vzniklé kategorie jsme nezasadili do paradigmatického modelu, jak je tomu u přístupu Strausse a Corbinové (in Švaříček, Šedřová, 2007), nýbrž do pojmové mapy a pokračovali technikou **vyložení karet**.

Sběr dat pro kvantitativní část probíhal v době od 4. 1. do 5. 2. 2016. Sběr v kvalitativní části pak od 4. 1. do 29. 1. 2016.

Test bezpečné vzdálenosti – dotazník

Stěžejním materiálem pro zjišťování odpovědí na některé naše výzkumné otázky byl „Test bezpečné vzdálenosti“, který obsahuje sadu podnětových fotografií zobrazujících

předškolní děti v potenciálně nebezpečných situacích. Jeho autorkou je Simona Horáková Hoskovcová, která jej využila pro svou disertační práci s názvem „Vnímaná osobní účinnost předškolních dětí“ (2004). Nechali jsme se inspirovat diplomovou prací Júlie Berthótyové „Vliv volnosti ve výchově na psychickou odolnost předškolních dětí“ (2008), která přetvořila test Hoskovcové do formy dotazníku. Tento „Dotazník bezpečné vzdálenosti“ jsme dále modifikovali do podoby, která vyhovuje naší potřebě.

Náš dotazník je určen rodičům předškolních dětí. Rodič jej vyplňoval samostatně a s ohledem na svou vlastní zkušenost. Všechny dotazníky byly rodičům podávány fyzicky – tedy v tištěné podobě. Rodiče byli požádáni, aby dotazník vyplnili během toho, co se „František“ převleče a ihned jej vrátili zpět. Dotazník, díky snaze o zachování přehlednosti, obsahuje 16 stran. Jeho vyplnění však zabere jen pár minut.

Skladba dotazníku:

- Několik úvodních slov, cíl zkoumání, instrukce k vyplňování dotazníku
- Demografické údaje: pohlaví, věk, rodičovská zkušenost (počet dětí, které vychovávají nebo vychovali), dosažené vzdělání, město nebo obec, ve které žijí.
- Sada podnětových fotografií s možnou škálou odpovědí a možností vlastního komentáře k jednotlivým bodům.

Sada obsahuje dvě série po sedmi fotografiích. V obou sériích vystupuje čtyřleté dítě v situacích, které mohou budít dojem hrozícího nebezpečí. V první sérii se v těchto situacích ocitá dívka. Ve druhé sérii pak chlapec. Oba se ocitají v šesti stejných situacích: dítě leze na žebřiny, nabírá velkou lopatou na zahradě, zatlouká hřebík velkým kladivem, krájí ostrým nožem, míchá například horkou polévku v hrnci, chová kojence. Nakonec série je fotografie obou, jak bojují venku s tyčí mezi sebou.

Každá fotografie je uvedena slovy: „Na fotografii vidíte čtyřleté dítě v určité situaci. Může čtyřleté dítě takovou činnost vykonávat, a pokud ano, v jaké vzdálenosti byste od dítěte byli?“. Respondent pak vybírá ze škály možností pouze jednu odpověď. Tu pak může slovně rozvést pod odrážkou „Komentář“.

Nabízené odpovědi:

- 0 nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat,
- 1 vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a,

- 2 dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit,
3 byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout,
4 byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout,
5 byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo,
6 dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná.

K vyhodnocování každé situace využíváme tzv. „Index bezpečné vzdálenosti“¹ (IBV). Tento se pohybuje v rozmezí od minimální hodnoty 0 po maximální hodnotu 6 dle odpovědi rodiče. Index vyjadřuje míru volnosti, kterou rodiče dětem v různých situacích poskytují. V případě, že by rodič dítěti danou činnost dělat nepovolil, bude index 0 (IBV 0). Pokud rodič vyjádří nějakou z nabízených vzdáleností, pak se bude index pohybovat od 1 – 6 (IBV 1 - 6).

Test, na jehož základě byl vytvořen dotazník, velmi dobře splňuje požadavky reliability a v rámci výzkumu Hoskovcové byly zjištěny i několikráté signifikantní korelace s dalšími výsledky: „*Orientačně byla zjištěna i reliabilita tohoto „testu“ pomocí Cronbachova α , které je rovno 0,78; minimum konfidenčního intervalu je 0,65, což je hodnota relevantní pro menší počet N.*“ (Hoskovcová, 2004, s. 112)

Pro hlubší pochopení způsobu vnímání pojmu „odpovědnost“ rodiči, jsme doplnily kvantitativní část o kvalitativní. Konkrétně o volné psaní.

Obsahová analýza produktů – volné psaní

Neboli analýza dokumentu je typická pro zkoumání písemného nebo vizuálního materiálu v pedagogice. (Maňák a kol., 2005)

¹ Tento termín je použit z disertační práce S. Horákové Hoskovcové (2004, s. 96) a původně označuje průměrnou vzdálenost rodiče od dítěte při rizikové činnosti. Júlia Berthótyová používá tento termín ve své diplomové práci (2008, s. 76) k pojmenování jednotlivých stupňů volnosti, což bude platit i v našem případě.

Analyzovat můžeme nejen ústní projevy – rozhovory, ale i nejrůznější druhy textového materiálu jako např. kroniky, osobní poznámky, e-mailové zprávy, žákovské knihy, úřední listiny, učebnice, písemné práce studentů, denní tisk atd. V našem případě doplňuje obsahová analýza volného psaní na dané téma zjištění z kvantitativní části. (Gavora, 2007, s. 113, 114)

Cílem obsahové analýzy je získaná data systematicky uspořádat a zpracovávat za pomoci kategorizování a interpretace skrytých významů. (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 210) Při analýze textu dochází k několika fázím.

Gavora (2007) je pojmenovává takto:

- *Uspořádání záznamů*
- *Čtení záznamů*
- *Identifikace významových kategorií*
- *Seznam významových kategorií*
- *Vztahy mezi významovými kategoriemi*
- *Vysvětlení hierarchie*

Otevřené kódování – tento analytický proces považují Švaříček, Šed'ová (2007) a také Konopásek (2007) za univerzální a použitelný způsob pro zahájení analýzy dat v jakémkoliv výzkumném designu. Na základě pečlivého studia údajů tak označíme a kategorizujeme pojmy. Ty jsou pak základními stavebními kameny teorie. Hledáme podobnosti, rozdíly a klademe si otázky o vyvstávajících jevech. Obecně je kódování řadou operací, díky nimž jsou data tříštěna na části, kterým na základě jejich významu přiřazujeme nějaký kód. Poté jsou data uspořádána v jiném složení. (Strauss a Corbin, 1999; Švaříček a Šed'ová, 2007)

Technika vyložení karet – tato technika následuje po zpracování dat pomocí otevřeného kódování. Kategorie, které jsou seskupením seznamu kódů, jsou posazeny do určitého obrazce. Na tomto základě se dále vytváří text, který je převyprávěním obsahu daných kategorií. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 226)

4.3 Výběr a charakteristika vzorku pro kvantitativní část

Výzkum byl realizován v Mateřských školách ve Zlínském kraji. Zahrnuli jsme do výzkumu města a obec. Vzorek jsme získali použitím záměrného výběru, kdy jsme vybrali zástupce mateřských škol z měst a obce. Jsou to města Zlín, Valašské Klobouky a obec Vlachovice. Objektem zkoumání byli rodiče předškolních dětí – tedy dětí od 4 do 6 let. Jelikož pracuji jako učitelka v mateřské škole a měla jsem možnost požádat o pomoc kolegyně z okolních mateřských škol, nebyl pro mě větší problém získat potřebný vzorek. Čili jsme pouze vybrali obec a města, ve kterých bych chtěla výzkum realizovat.

Data byla získána na základě vyplnění tištěného dotazníku, který rodiče dostali přímo do rukou. Návratnost byla poměrně vysoká. Z celkového počtu dvou set rozdaných dotazníků činila návratnost 89%, čehož bylo dosaženo zadáváním dotazníků pouze rodičům, kteří byli ochotni dotazník vyplnit ihned a na místě. Vyplnění samotného dotazníku trvalo přibližně 3 – 6 minut.

Vzorek tvoří 128 žen a další jednu třetinu tvoří v počtu 42 mužská populace rodičů. Dalších osm respondentů kolonku pohlaví nevyplnilo. Průměrný věk respondentů je 37 let. V datech byly zastoupeny všechny stupně vzdělání. Nejvyšší zastoupení měla kategorie „střední škola s maturitou“, kterou tvořilo 46,4% dotazovaných. Nejvíce respondentů (54,2%) pochází ze Zlína. Nejčastějším případem byla rodina se dvěma dětmi (62,6%), dále pak rodiny s jedním dítětem (23,4%) a nakonec rodiny se třemi a více dětmi (14%).

Bohužel se nám nepodařilo získat všechny dotazníky kompletně vyplněny. Základní demografické údaje nevyplnilo 7 respondentů. Další nevyplnili pouze některé části: pohlaví (1); vzdělání (3); věk byl zřejmě nejcitlivějším bodem dotazníku, zde nevyplnilo (6) respondentů; velikost obce/města (3). Nevyplněné položky se vyskytovaly i mezi odpověďmi. Toto bylo zřejmě příčinou nepozornosti, kdy rodič otázku přehlédl, neboť ostatní byly vyplněny. Otázku č. 4, 8 a 13 nezodpověděl vždy jeden respondent. Otázku č. 9 a 14 nezodpověděli vždy dva respondenti. Přehled základních demografických údajů postihuje tabulka č. 1.

Tabulka č. 1: Základní demografické charakteristiky respondentů

	absolutní četnost	relativní četnost (%)	průměr	medián
žena	128	75,3		
muž	42	24,7		
	8 neodpovědělo = 170	100		
1 dítě	40	23,4		
2 děti	107	62,6		
3 a více dětí	24	14		
	7 neodpovědělo = 171	100		
ZŠ	1	0,6		
SOU	37	22		
SŠ s maturitou	78	46,4		
VŠ	52	31		
	10 neodpovědělo = 168	100		
Věk			36,618	36
	13 neodpovědělo = 165			
do 2000 obyv.	29	17,3		
do 5000 obyv.	15	8,9		
do 10 000 obyv.	17	10,1		
do 50 000 obyv.	16	9,5		
nad 50 000 obyv.	91	54,2		
	10 neodpovědělo = 168	100		

4.4 Výběr a charakteristika vzorku pro kvalitativní část

V kvalitativní části jsme na základě dostupného výběru a ochoty, vyzvedli desítku rodičů jedné mateřské školy. Tito rodiče byli vybíráni bez ohledu na jejich vzdělání, věk atp. Rodiče byli požádáni, aby napsali písemnou práci na téma „**Vysvětlete, jak vnímáte odpovědnost člověka za svůj život a jakým způsobem vedete k odpovědnosti své dítě.**“. Přitom byli tito rodiče také součástí výzkumného vzorku v kvantitativní části. Odevzdání práce jsme ohraničili časovým termínem. Na vypracování tedy měli participantů dva až čtyři týdny dle data zadávání. Nakonec práci odevzdala pouze polovina participantů. Čili konečný počet tvoří pět případů jednoho muže a čtyř žen. Čtyři z případů mají vysokoškolské vzdělání a jeden má středoškolské s maturitou. Případy se pohybují ve věkovém rozmezí od 34 let do 41 let.

Pro splnění anonymity budou tyto případy uváděny pod fiktivními jmény. Součástí volného psaní byl i požadavek na zodpovězení základních demografických údajů podobně jako v kvantitativní části. Jednalo se o: pohlaví, věk, stupeň vzdělání a počet dětí.

Profily participantů:

- Blažej – 41 let, VŠ vzdělání, 3 děti
- Světlana – 37 let, VŠ vzdělání, 2 děti
- Jolana – 38 let, SŠ s maturitou, 2 děti
- Vilma – 37 let, VŠ vzdělání, 2 děti
- Milada – 34 let, VŠ vzdělání, 2 děti

5 KVANTITATIVNÍ ČÁST – VÝSLEDKY VÝZKUMU

Ke kvantitativní části výzkumu se pojí tyto dílčí cíle a hypotézy:

1. Jakou míru volnosti rodiče dětem v daných činnostech poskytují?
2. Které z činností jsou rodiči vnímány jako nejvíce a nejméně rizikové?
3. Hraje pohlaví dítěte roli v míře poskytované volnosti dítěti rodičem?
4. Souvisí vyšší míra volnosti s předchozí rodičovskou zkušeností rodiče?

Hypotézy:

1. Hraje pohlaví dítěte roli v míře poskytované volnosti dítěti rodičem?
 H_A – Míra poskytované volnosti dítěti rodičem je ovlivněna pohlavím dítěte.
 H_0 – Pohlaví dítěte nemá vliv na rodičem poskytovanou míru volnosti dítěti.
2. Souvisí vyšší míra volnosti s předchozí rodičovskou zkušeností rodiče?
 H_A – Vyšší míra volnosti souvisí s předchozí rodičovskou zkušeností rodiče.
 H_0 – Předchozí rodičovská zkušenost nemá vliv na vyšší míru volnosti.

5.1 Rodiči poskytovaná míra volnosti

Soustředili jsme se na zkoumání míry volnosti, kterou rodiče svým dětem při různých činnostech poskytují či nikoliv. K hodnocení byly rodičům předloženy rizikové situace. Poprvé je posuzovali v roli čtyřleté dívky, poté i chlapce. Situace jsou následující: dítě leze na žebřiny, nabírá velkou lopatou na zahradě, zatlouká hřebík velkým kladivem, krájí ostrým nožem, míchá například horkou polévku v hrnci, chová kojence. Nakonec série je zařazena fotografie obou, jak bojují s tyčí mezi sebou. Dotazovaní se měli možnost ke každé situaci vyjádřit vlastními slovy pod kolonkou „komentář“. Tyto doplňující informace „komentáře“ budeme uvádět v textu kurzívou.

Zkoumání se účastnilo 128 žen a 42 mužů. Osm respondentů nevyplnilo kolonku pohlaví. Průměrný věk respondentů je 37 let. Nejvyšší zastoupení měla kategorie vzdělání „střední škola s maturitou“, kterou tvořilo 46,4% dotazovaných, dále 31% vysokoškolsky vzdělaných, 22% dokončilo střední odborné učiliště. Nakonec 0,6% tvořili rodiče se základním vzděláním. Nejvíce respondentů (54,2%) pochází ze Zlína. Nejčastějším případem byla rodina se dvěma dětmi (62,6%), dále pak rodiny s jedním dítětem (23,4%) a nakonec rodiny se třemi a více dětmi (14%).

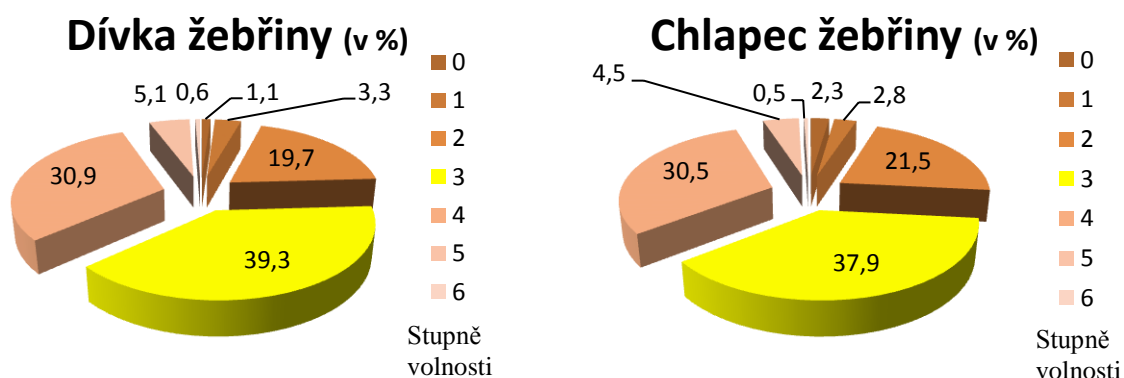
5.1.1 Dítě a žebřiny

Ve vzdálenosti asi 0,5 m („na dosah“), by bylo svému dítěti 38,6% rodičů (IBV 3), což bylo nejpreferovanější odpovědí. Při této činnosti měly své určité zastoupení všechny z uvedených možností. O něco volnější režim (IBV 4) by měly děti 30,7% rodičů. Krajní možnosti zvolilo 8 rodičů. 6 rodičů by své dítě k této činnosti vůbec nepustilo, naopak 2 rodiče nepovažují svou přítomnost u této činnosti za nutnou. Celkové vyhodnocení otázky 1 a 8, čili obou pohlaví dohromady, týkající se „žebřin“, můžeme vidět v tabulce č. 2, viz níže.

Tabulka č. 2: Vyhodnocení žebřiny – pro obě pohlaví

Žebřiny – obě pohlaví			
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	nejvyšší četnost
0	6	1,7	IBV 3
1	11	3,1	
2	73	20,5	
3	137	38,6	
4	109	30,7	
5	17	4,8	
6	2	0,6	
Celkem	355	100	

Podíváme-li se na získaná data odděleně, čili na dívky a chlapce zvlášť, nalezneme mírné odlišnosti v rozložení odpovědí. U dívek můžeme pozorovat mírně vyšší hodnoty v druhé půli grafu, tedy v oblasti od (IBV 3) *byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout po (IBV 6) dítě může činnost dělat bez dozoru – má přítomnost není nutná*. Rodiče tedy v této situaci mají tendenci více důvěřovat dívkám. Medián se u obou pohlaví pohybuje v mezích (IBV 3).



Z komentářů vyplývá, že jsou odpovědi rodičů závislé na tom, zda jejich dítě již v minulosti mělo možnost tuto činnost zvládnout: „*Záleží na tom, po kolikáté leze... poprvé jistím - držím, informuji, upozorňuji: drž se rukama! Vícekrát - vzdaluji se a stále informuji.*“; „*Pokud ji/ho to nevidím dělat poprvé.*“; „*Od mala děti učím "držíme se".*“ Opatrnější rodiče by navíc doplnili prostor pod žebřinami matrací: „*Při prvních šplhání bych byl určitě u dítěte, abych viděl, jak si počíná. Jelikož jsou děti šikovné a učenlivé, tak postupem času bych je nechal samotné a přidal pod žebřiny matraci.*“ Objevovaly se i další nápady a námítky k nafocené situaci, které by zvýšily bezpečnost a uvolnily tak obavy rodičů: „*...rozhodně bych dítěti nedovolila lézt na žebřiny jen v punčocháčích.*“; „*Pouze naboso nebo cvičky.*“; „*Pod žebřinami měkkou podložku a uklidit hračky.*“; „*Do dvou metrů, pokud by tahle situace byla v dětském centru, byly by vhodné pod žebřinami žíněnky.*“; „*Navíc na této fotce má chlapeček moc dlouhé tepláčky. Tato fotka mě vyděsila.*“ Rozhodnutí rodičů vyplývá také z charakteru daného dítěte. Děti, které se jeví jako pohybově zdatné, jsou častovány větší důvěrou ze strany rodičů. Naopak cizí, divoké a impulsivní děti nebo chlapci, kteří bývají živější, zůstávají pod větší kontrolou: „*Malá je na sebe opatrná, a když už někam vyleze, vím, že se nepustí. Hlavně je na pohyb či sporty abnormálně šikovná.*“; „*Záleželo by i na povaze dítěte, u divokého dítěte bych volila variantu 2.*“; „*kluci jsou rychlejší a divocí, spíše utíkají i po žebřinách.*“; „*Dle povahy.*“; „*Cizí dítě bych nenechala, ani své starší dítě. Mladší už ano... je fyzicky zdatnější.*“

Povaha nebo věk dítěte hrála často větší roli než samotné pohlaví dítěte. Nepředpokládáme, že všichni rodiče mají zkušenost s výchovou dětí obou pohlaví, přesto jsou z jakéhosi důvodu toho názoru, že není potřeba toto při posuzování činností rozlišovat: „*Záleží na věku dítěte, do 3let - stála bych u něj a dotýkala se, 5-6 let - byla bych 0,5m na dosah. Určitě bych dítě nenechala samotné.*“; „*Do dvou metrů. Platí to samé, co v případě holčičky.*“; „*U mě je postoj úplně stejný jak u holčičky, tak u kluka. Nevím, proč bych se měla bát míň (nebo víc) jenom podle pohlaví dítěte.*“ Rodiče srovnávají se svou vlastní minulostí, kdy byli sami dětmi a vyobrazují si postoj vlastních rodičů, který se shoduje s jejich: „*Jako dítě jsme si na nich na chalupě hrály, lezly, matka byla o patro níž.*“ Tento rodič volil pátou odpověď (IBV 5), kdy by byl na doslech (např. ve vedlejší místnosti), kdyby se něco dělo. Část respondentů (6 odpovědí) vidí v této činnosti čiré nebezpečí, které si netroufají pokoušet ani za předpokladu jejich vlastní přítomnosti a bezprostřední blízkosti u dítěte nebo přijetím nějakých bezpečnostních opatření: „*Podle mě je to pro 4leté dítě nebezpečné.*“; „*Neudrží se, nebo jí sklouzne noha.*“

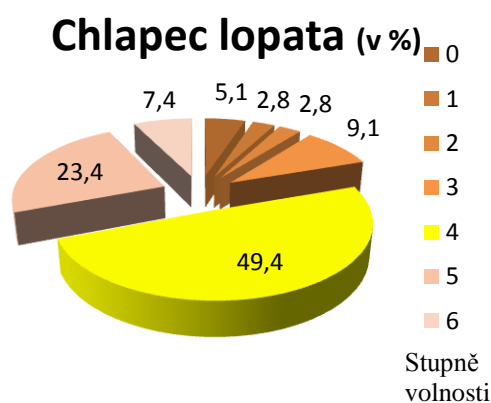
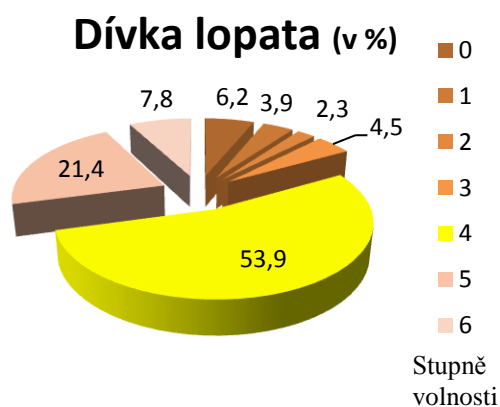
5.1.2 Dítě a velká lopata

Nejpočetnější možností je v tomto případě (IBV 4). Tuto možnost volilo 51,7% respondentů. V pořadí druhou nejčastější odpovědí byla (IBV 5) s 22,4%, kdy se respondenti ztotožňují s odpovědí *byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo*. Ve srovnání s předchozí činností je tedy tato hodnocena z pohledu rodičů jako méně riziková. Na rozdíl od první činnosti se ale ve vzorku objevuje mnohem více extrémních hodnot. Činnost by dítěti nedovolilo 20 respondentů. V další 27 případech má dítě naprostou důvěru rodiče, čili se obejde bez jeho dohledu. Detailnější pohled na výsledky situace „s lopatou“ poskytuje následující tabulka č. 3.

Tabulka č. 3: Vyhodnocení lopata – pro obě pohlaví

Lopata – obě pohlaví			
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	nejvyšší četnost
0	20	5,6	
1	12	3,4	
2	9	2,5	
3	24	6,8	
4	183	51,7	IBV 4
5	79	22,4	
6	27	7,6	
Celkem	354	100	

U obou pohlaví se rovná IBV odpovědi č. 4. Tato činnost se jeví jako téměř bezriziková a bezproblémová. Děti jsou rády součástí při různých aktivitách, kterou vidí nebo viděly od dospělých. Mediánem, stejně jako nejčastější odpovědí, je u obojího pohlaví hodnota (IBV 4).



Respondenti tuto situaci ve většině případů schvalují a rádi ji podpoří. Objevily se však věcné připomínky, které hodnotí zejména velikost lopaty, kterou dítě na fotografii k činnosti používá. Tyto námitky vyplývaly z odpovědí jak u chlapce, tak dívky. Rodiče by tak raději využili dětského nebo alespoň přiměřeného nářadí: „*Nechala bych tuto činnost dělat s dětským nářadím.*“; „*Činnost bych dítěti povolila, ale jen v případě, že by používalo lopatu přiměřené velikosti.*“; „*Dal bych mu dětské nářadí, aby se nenamohlo a takovéto práce bych velmi podpořil.*“; „*Dítě by dostalo menší lopatu.*“; „*dětské nářadí, maximálně bych ho podpořil.*“ V případě, že by byla využita takto velká lopata, pak pod podmínkou větší blízkosti u dítěte, aby mu s ní mohl případně pomoci (respondent zvolil možnost č. 4): „*Jen proto, abych pomohl.*“ Další odpovědi se týkají například důrazu na dobrovolné vykonávání činnosti dítětem, na potřebu manuálních prací pro zdravý vývoj osobnosti člověka. Rozdíl rodiče vnímají i v počtu zúčastněných dětí při této činnosti, přítomnost dalších dětí by tak zřejmě změnila poskytovanou míru volnosti. Z výpovědi však není jasné v jakém směru, zda k volnosti větší či menší. Další respondent klade důraz na důkladné pochopení způsobu vykonávání činnosti. Bez jistoty, že dítě způsob pochopilo, by jej činnost vykonávat nenechal.

5.1.3 Dítě a velké kladivo

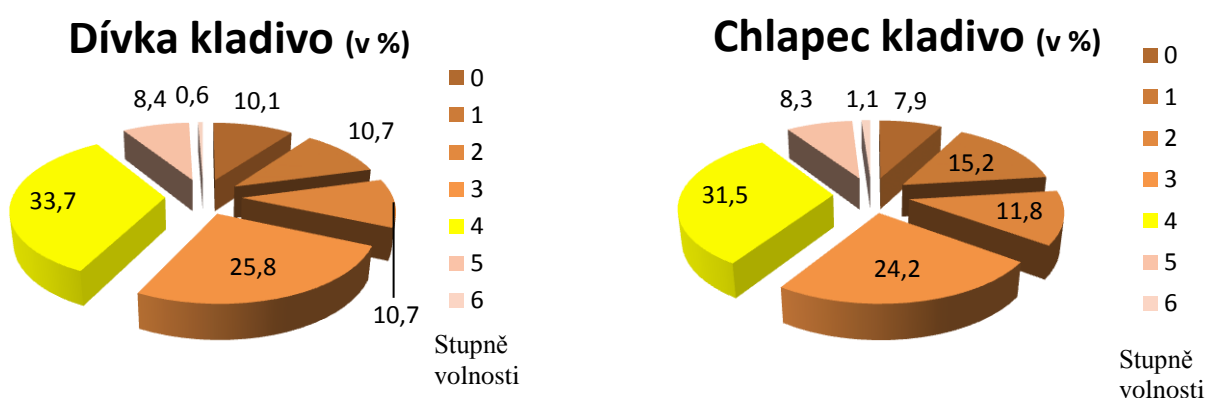
Nejvíce zastoupenou odpovědí je odpověď č. 4 (IBV 4). S touto odpovědí se ztožnilo celkem 32,7% respondentů. Z tabulky č. 4 viz níže, můžeme pozorovat vyšší opatrnost v odpovědích respondentů. Tuto situaci by řešilo zákazem celých 9% dotázaných oproti 0,8% těch, kteří by připustili naprostý opak. Totiž odpověď č. 6, že *dítě může činnost dělat bez dozoru – má přítomnost není nutná*.

Tabulka č. 4: Vyhodnocení kladivo – pro obě pohlaví

Kladivo – obě pohlaví			
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	nejvyšší četnost
0	32	9	
1	46	12,9	
2	40	11,2	
3	89	25	
4	116	32,7	IBV 4
5	30	8,4	
6	3	0,8	
Celkem	356	100	

Četnost pro každou z možných alternativ postupuje ve prospěch odpovědí, které značí bližší kontakt s dítětem, čili menší míru volnosti. Hned druhou významnou volbou se stala třetí odpověď v pořadí (IBV 3) s 25%.

V případě oddělených dat dle pohlaví zde nalezneme stejně jako u dat sloučených výsledný IBV 4. Medián je vyjádřen odpovědí č. 3 (IBV 3) u obou. Podle grafů viz níže, můžeme říci, že data nijak výrazně neprozrazují preferenci pohlaví ve vztahu k vyšší nebo nižší míře poskytované volnosti při této činnosti.



Respondenti se opět opírali ve svých výpovědích o již získané předchozí zkušenosti svého dítěte v této situaci nebo o zručnost dítěte: „Podle zručnosti dítěte.“ Na základě zjištění IBV, které je rovno číslu 4 usuzujeme, že děti většiny respondentů se k této činnosti dostávají již před čtvrtým rokem života. Jelikož ve většině případů ve čtyřech letech rodič na dítě už pouze dohlíží. Nejčastěji rodiče postupují od přímého vedení k dohlížení na dítě: „Čtyřleté bych vedla ruky - společná práce. V pěti bych ukázala a pak nechala samostatně pracovat a byla v dosahu. V šesti ji můžu nechat samotnou.“; „Naše dcera tuto činnost vyzkoušela již ve dvou letech, když s tatínkem stavěli dřevěný domek pro ni na hraní a šlo jí to bez větších obtíží.“; „Pokud to dělá poprvé, vedu ho.“; „Za předpokladu, že to nedělá poprvé => Pokud bych se dítě snažila naučit něco nového, tak bych byla na dosah.“; „Syn chodil rok do Montessori školky, kde tuto činnost běžně vykonávaly 2-3leté děti. Mají na očích ještě ochranné brýle. Staršího syna bych nechala pracovat samostatně. Mladšího bych musela kontrolovat.“ Některé odpovědi upravují zejména podmínky při vykonávání této činnosti jako místo, nářadí: „S tatínkem a venku.“; „Samozřejmě pokud dítě zůstane jen u stolečku.“; „Menší kladivo.“; „Pokud by to byly ostré hřebíky, tak jedině s dohledem bez ohledu na pohlaví.“

Část respondentů nepovažuje za nutné a vhodné, aby dítě takovou činností ve svém věku (4 let) zkoušelo. Nejsou přesvědčeni o manuální zručnosti dítěte natolik, aby mohlo bez problémů zvládnout takový úkol: „Přijde mně, že je to pro čtyřleté dítě špatné, že si potluče prsty.“; „Toto mi přijde přes čáru na 4 roky a ani já podobné aktivity nevyhledávám, tudíž tyto činnosti jsem s dcerou zatím neprováděla a zřejmě ani nebudu.“; „Může se poranit na rukou, ale při pádu kladiva na zem si také poraní nohy.“ Objevil se i jeden výraz nedůvěry ve vhodnost této činnosti pro ženské pohlaví: „Dívka se uhodí jednou a pak už na kladivo nesáhne.“ Přesto tento respondent zvolil čtvrtou odpověď, kdy by byl od dívky na dohled, čili by jí ve zkušenosti s touto činností nebránil, ale i přes jeho předpoklad úrazu, by se ani nesnažil snížit riziko svou těsnější blízkostí u dítěte.

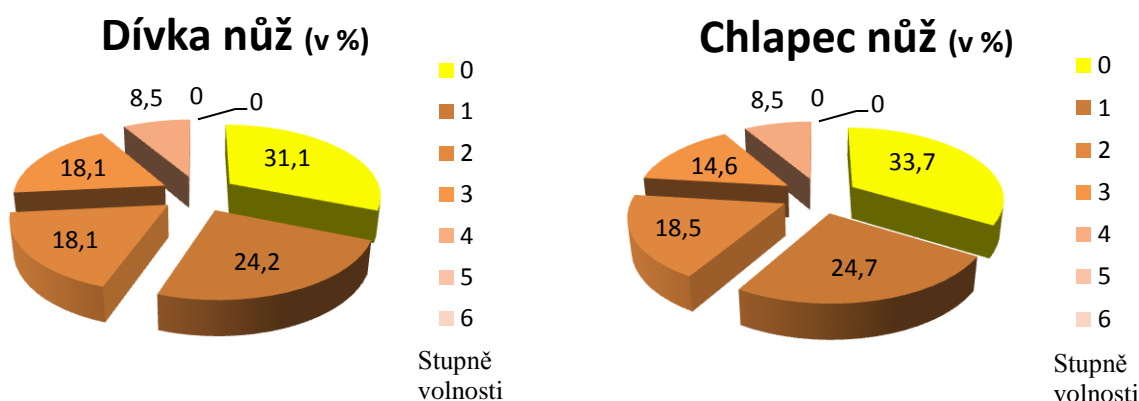
5.1.4 Dítě a ostrý nůž

Ostrý nůž dětem do rukou nepatří. Tento výrok podpořilo 32,4% respondentů, kteří volili první z možností, tedy (IBV 0). Následující četnosti se drží spodních pozic, viz tabulka č. 5. Další preferovanou, volnějším alternativou, byla volba s číslem 1 *dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit* (IBV 1), která byla volena 24,5% rodičů. Žádný z dotazovaných by ani v jednom případě – u dívky ani chlapce – nepřipustil variantu odpovědi č. 5 *byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo*, ale ani č. 6 *dítě může činnost dělat bez dozoru – má přítomnost není nutná*.

Tabulka č. 5: Vyhodnocení nůž – pro obě pohlaví

Nůž – obě pohlaví			
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	nejvyšší četnost
0	115	32,4	IBV 0
1	87	24,5	
2	65	18,3	
3	58	16,3	
4	30	8,5	
5	0	0	
6	0	0	
Celkem	355	100	

Výsledky obou pohlaví zvláště se shodují ve výsledném IBV 0, kdy by rodiče svému dítěti nedovolili si vyzkoušet situaci s krájením nožem, což se výrazněji projevuje ve vztahu k chlapcům o 2,6%. Také v dalších skupinách odpovědí vyjadřujících bližší kontakt s dítětem pozorujeme vyšší hodnoty u chlapců než u dívek. Medián tvoří v obou případech IBV 1.



Největší překážku v této činnosti vidí respondenti ostrý nůž, který by vyměnili za plastový, příborový nebo jiný s tupou čepelí. Za těchto předpokladů by v dané činnosti neviděli problém. Rozhodně vylučují krájení nožem ostrým a to u obou pohlaví: „*Ne ostrým nožem.*“; „*Pouze tupým, příborovým nožem.*“; „*U čtyřletého dítěte bych použila příborový nůž, který není ostrý.*“; „*Určitě ne ostrým nožem - kuchyňským.*“; „*Nedal bych jí ostrý nůž.*“; „*Krájí od 3let, ale ne ostrým nožem a s mojí rukou, pak už krájela sama.*“; „*Dcera je malá divoška a nechat ji samotnou s nožem v ruce určitě nepřipadá v úvahu. Zatím smí krájet jen speciálním nožikem s tupou čepelí.*“; „*Záleží na tom, o jaký nůž se jedná. Příborový, dětský ano, ostrý ne.*“; „*Pokud bych chtěla zapojit 4leté dítě, dala bych mu plastový nebo příborový nůž, ať třeba pokrájí banán do ovocné mísy. Nebo pomoci natírat příborovým nožem pomazánku, dělat chlebičky. Obyčejný kuchyňský nůž bych mu nedala ani v 6 ti letech.*“; „*Nechám je krájet velmi tupým nožem.*“; „*Ostrý nůž bych dítěti do ruky určitě nedala. Když si chce můj 6 ti letý syn např. ukrojit vánočku, používá příborový nůž. Pokud se jedná opravdu o ostrý kuchyňský nůž, tak asi bych mu pomáhala tak, že mu tu ruku držím.*“; „*Syn krájí již od 2,5let. Samozřejmě dětským nožem.*“ Pro obojí pohlaví byly vzneseny požadavky i na odstranění jiných nedostatků, které mohou ovlivnit bezpečnost v této situaci: „*V pěti si dcera chtěla krájet jablíčka sama a pomáhat v kuchyni, tak jí ukážu jak, a nechám ji pracovat - jsem po ruce.*“; „*Činnost bych dítěti dovolila jen v případě, že by u ní sedělo u stolu.*“; „*Štokrle pryč.*“ Zdůrazňuje se zvýšená opatrnost a pozornost rodiče při

poskytování takové zkušenosti dítěti: „V 5 a půl letech tuto činnost mé dítě zkusilo, za dohledu mé osoby. Po celou dobu očního kontaktu, abych případně mohla zasáhnout a včas zastavit, než by se něco mohlo stát.“

Setkáváme se i s naprostým odmítnutím zkoušení této činnosti čtyřletým dítětem. Respondenti jsou tohoto názoru díky jejich strachu z nehody nebo čistě z přesvědčení, že v tomto věku by ještě dítě nemělo přijít s ostrým nožem do styku: „Určitě bych nenechal dítě s nožem.“; „Židle není stabilní, nuž je pro děti nebezpečný.“; „Vzhledem k tomu, že i já se sem tam pořežu, tak si myslím, že malému dítěti nuž do rukou nepatří.“; „Tohle určitě nepatří do rukou nejenom 4letého dítěte.“; „Nenechala bych dítě dělat tuto činnost, bála bych se, že se pořeže.“

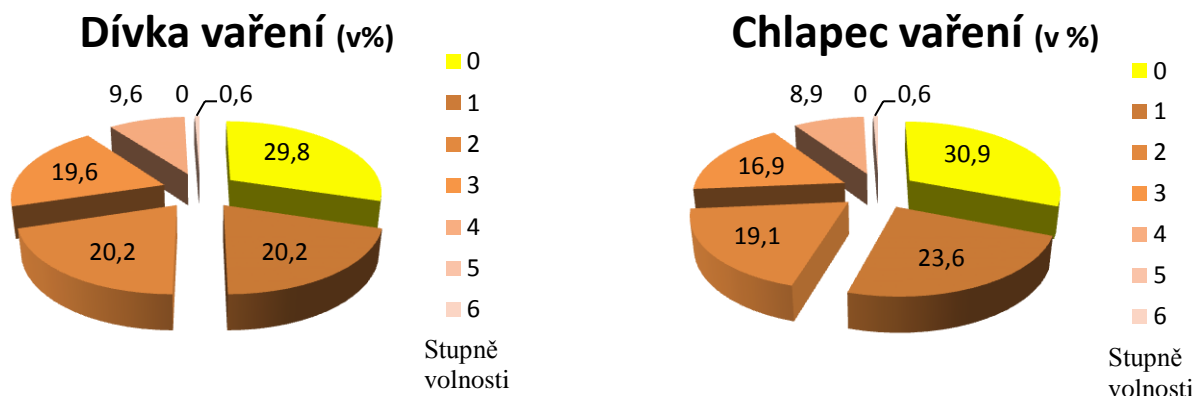
5.1.5 Dítě a vaření

Dítě u horké plotny, jak míchá nějakou tekutinu v hrnci, vyvolalo velmi podobnou reakci jako předchozí situace s ostrým nožem. K našemu překvapení zde má své zastoupení i poslední, nejvíce benevolentní, alternativa a to v 0,6%. Nicméně nejvíce podpořena je první z možností 30,3%. Tito dotazovaní nesouhlasí s jakýmkoliv kontaktem dítěte s horkou plotnou a tekutinou v hrnci, čili IBV se rovná 0. Respondenti se opět nejvíce drží spodní poloviny možností. Následující preferencí, která je zastoupena 21,9 % je druhá z možností *vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a*. Přehledně jsou data zachycena v tabulce č. 6.

Tabulka č. 6: Vyhodnocení vaření – pro obě pohlaví

Vaření – obě pohlaví			
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	nejvyšší četnost
0	108	30,3	IBV 0
1	78	21,9	
2	70	19,6	
3	65	18,3	
4	33	9,3	
5	0	0	
6	2	0,6	
Celkem	356	100	

Dívky podobně jako v předchozí situaci s krájením ostrým nožem získaly od dotazovaných větší důvěru při zkoušení této činnosti než chlapci. Toto se u chlapců projevuje vyššími četnostmi v možnostech s větší mírou blízkosti rodiče u dítěte. Medián se v tomto případě v pohlaví odlišuje o 0,5 bodu. Hodnota mediánu u chlapců je 1, kdežto u dívek 1,5.



Podstatná část respondentů nepovažuje tuto situaci za vhodnou pro čtyřleté dítě jakéhokoliv pohlaví. Nechávací tuto zkušenost až na pozdější věk dítěte, kdy bude menší riziko nehody, které je v tomto případě zastoupeno popálením nebo opařením dítěte. Rodiče nepovažují svou blízkost u dítěte jako dostačující pro bezpečnost dítěte. Nemyslí si, že by svou blízkostí dokázali odvrátit případnou nehodu: „*Děti ke sporáku nepatří.*“; „*Vaření necháme na pozdější věk.*“; „*Po zkušenostech s opařením dítěte a měsíc na popáleninách v nemocnici v Brně.*“; „*Nenechala bych dělat 4leté dítě tuto činnost, bála bych se, že se popálí, i kdybych u něho stála.*“; „*Židle není stabilní, vaření je nebezpečné.*“; „*Při předpokladu, že je v hrnci horká tekutina.*“; „*Absolutně ne.*“; „*U horkého sporáku určitě ne. Práce s těstem, míchání těsta, hlavně mimo sporák a nožů.*“; „*Dávat potraviny do hrnce ano, ale ne s vařící vodou aj.*“; „*Mohl by se opařit.*“; „*Pomáhat při "vaření" ano, ale ne při zapnutém sporáku.*“ Některé respondenty odradil nebezpečně vyhlížející oděv dítěte a další okolnosti, za jakých tuto činnost provádí: „*Chlapec má moc dlouhé plandavé tepláky, divně stojí na židli, ani snad neumí míchat...tato fotka mě také vyděsila.*“

Jiná skupina respondentů se snaží svým dětem dopřát nejrůznější zkušenosti, do kterých se řadí i vaření za určitých bezpečnostních podmínek: „*Taky je šikovná a chce pomáhat, tak se snažím jí to umožnit.*“; „*Moje dítě už mi pomáhalo ve 2 letech u sporáku při vaření.*“; „*Oba synové pomáhají v kuchyni při vaření. Krájí, míchají. Starší (5let) umí samostatně míchaná vajíčka a topinky. Vždy u nich ale stojím, abych mohla zasáhnout.*“; „*Od mala s dětmi krájím, pečů...*“; „*Poučila bych dítě, ať drží ucho hrnce. Spíš nenáročné*

jídlo - míchaná vejce, nebo míchat rozpuštěnou čokoládovou polevu, ovesnou kaši,...“; „Ano vařili jsme od mala, od 3let s mou rukou, pak už míchala sama. Tady se mi nelíbí, že holčička stojí na kraji židle.“; „Stát hned u něj, případně držet, aby nespádl na horký hrnec.“

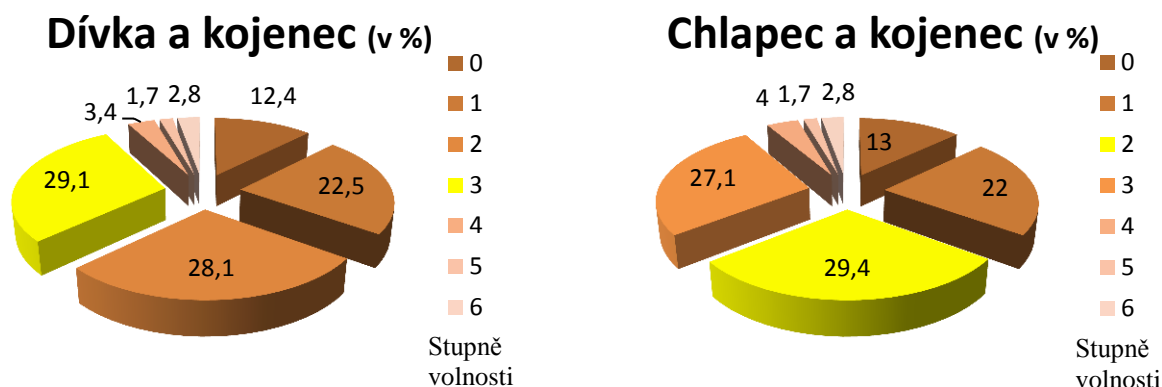
5.1.6 Dítě a kojeneček

Zde by bylo na místě použít lepší fotografii, neboť větší část dotazovaných považovala kojence za pouhou hrací panenku („*Pokud by panence neubližovala.*“), čemuž také odpovídá volnost, kterou by rodiče dítěti v této situaci ponechali. Celých 10 respondentů volilo poslední z alternativ, která dítěti ponechává naprostou volnost bez přítomnosti rodiče. Dalších 6 respondentů volilo možnost č. 5. Nejvyšší četnosti však figurují v první polovině nabízených možností (viz tabulka č. 7). Výslednou hodnotou je tak IBV 2. S celkovým procentuálním skórem 28,6%. Pouze o pár desetin procenta se za výsledným (IBV 2) drží IBV 3 s relativní četností 28,2%.

Tabulka č. 7: Vyhodnocení kojeneček – pro obě pohlaví

Kojeneček – obě pohlaví			
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	nejvyšší četnost
0	45	12,7	IBV 2
1	79	22,3	
2	102	28,6	
3	100	28,2	
4	13	3,7	
5	6	1,7	
6	10	2,8	
celkem	355	100	

Rozložení IBV se u obou pohlaví liší. U dívek (IBV 3) je vyšší o jeden stupeň než u chlapců (IBV 2). Medián nabývá stejné hodnoty jak u dívek, tak u chlapců (IBV 2). Chování kojence v náručí čtyřletého dítěte (IBV 2, medián 2) je na základě zvolených odpovědí respondentů méně rizikové než krájení ostrým nožem (IBV 0, medián 1) či míchání horkého obsahu v hrnci u plotny (IBV 0, medián 1; 1,5).



Pochování si kojence dítětem rodiče schvalují v případě přímého dohledu a za určitých bezpečnostních opatření stejně jako u spousty dalších aktivit: „Vím, jak zachází s panenkami, takže toto chování miminka jediné tak, že bych to mimčo držela taky. Navíc na tom obrázku to vypadá, že mimčo každou chvíli sklouzne.“; „Sestra si chtěla brášky taky užít a pochovat, ale vždy jsem ho jistila.“ Důležitým aspektem při rozhodování, zda dítěti tuto situaci umožní je důvěra. Pokud dítěti rodič důvěřuje, je ochotný mu tento zážitek zprostředkovat: „V tomhle svému dítěti důvěřuji, nastavila bych oba do polohy jako na obrázku.“; „Tohle bych 4leté dítě nechala dělat, důvěřuji mu (dohled ale nutný).“ Ze strachu z nebezpečí vyplývající ne pro čtyřleté dítě, ale pro kojence, by část respondentů tuto činnost raději nevyzkoušela a to za žádných okolností: „Nenechala bych dítě dělat tuto činnost, bála bych se, že dítě upustí.“; „Chlapec dítě vůbec nedrží, takže ne. Stačilo, aby mimčo s sebou šklublo a bylo by na zemi, také toto foto mě vyděsilo.“

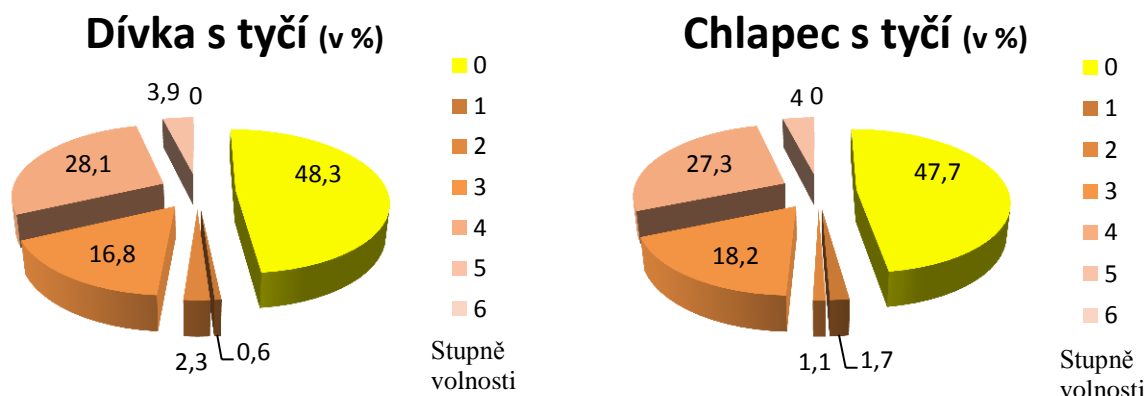
5.1.7 Děti s tyčemi

S naprostou převahou 48% zvítězila první z možností *nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat*, IBV je tak 0. Další nejvíce volenou, ale zároveň i do jisté míry protichůdnou alternativou je č. 4 s 27,7%, jak můžeme vidět v tabulce č. 8. Bez dohledu by děti při této aktivitě žádný z rodičů nenechal. Zde můžeme pozorovat téměř diametrální rozdíly ve vnímání závažnosti či rizikovosti situace. Zatímco pro jednu skupinu respondentů je boj s tyčemi neškodnou hrou, při které nevidí většího rizika, pro druhou skupinu se zde skrývá jisté nebezpečí. Dalším přesvědčením k zavržení boje s tyčemi pak může být názor, že tato hra je pro děti z výchovného hlediska nevhodná a z pohledu užitečnosti pro dítě bezvýznamná.

Tabulka č. 8: Vyhodnocení tyče – pro obě pohlaví

Tyče – obě pohlaví			
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	nejvyšší četnost
0	170	48	IBV 0
1	4	1,1	
2	6	1,7	
3	62	17,5	
4	98	27,7	
5	14	4	
6	0	0	
Celkem	354	100	

Index bezpečné vzdálenosti se ani pro obě pohlaví zvlášť neliší. Stejně jako u společného hodnocení, je i tady IBV 0. Rodiče by v tomto případě byli buďto pro variantu, kdy aktivitu dětem zakáží nebo jsou naopak od dítěte v určité vzdálenosti. Jen velmi malé procento by při této aktivitě postávalo blízko těchto bojů, či dítě přímo drželo a vedlo. Medián je zastoupen hodnotou IBV 2 pro obě pohlaví.



Díky přechozím špatným zkušenostem a jasné povaze hry (někoho zbít, ublížit mu), je postoj rodičů k této aktivitě skeptický. Nevidí důvod, proč by dítě (ať už dívka či chlapec) mělo takovou aktivitu absolvovat. Zvláště pak, když je velká pravděpodobnost úrazu: „*Taková "hra" je pro děti nebezpečná, nic jim nedá, není ničím výchovná a vzdělávací.*“; „*U této činnosti jsem byla svědkem, jak dřevěným mečem ublížilo dítě dítěti tak, že bylo na operaci s okem a špatně na ně vidí dodnes.*“; „*Vždy zasahuji, pokud tuhle situaci vidím, ale někdy se tomu nejde vyhnout. Děti jsou zvědavé.*“; „*Nenechala bych dělat dítě tuto činnost, protože bych se bála, že si vypíchne oko.*“; „*Takovéto hry ne! Nelíbí se mi, když mají děti v rukou zbraně - klacky a podobně.*“; „*Nepřijde mi to jako vhodná zábava pro děti.*“;

„Nebezpečné, zranění očí, atd.“; „Předpokládám, že jde o hru mezi dětmi. V takovém případě bych je asi okřikla a vymyslela lepší zábavu.“; „Takhle si nehrajeme.“

Přípustnou alternativu pro část dotázaných představuje záměna dosavadních dřevěných tyčí za jiné, méně nebezpečné předměty. Což ale mění pouze bezpečnostní hledisko: *„Ne dřevěné, ale plastové hračky.“; „Nejsem zastánce boje s "klacky", riziko poranění očí, tváře. Já bych je nenechala takhle ve 4 letech bojovat, a pokud ano, buďto dohled na půl metru nebo jiná alternativa - pěnový meč apod.“; „Jedině s gumovým či pěnovým mečem.“* Dalším důležitým aspektem ve svolení k této aktivitě je pro rodiče důraz na důkladné vysvětlení způsobu boje a jeho pravidel, které děti nesmí porušit: *„Dětem bych určitě vysvětlila zásady bezpečnosti, nebezpečí úrazu, jak tyč správně držet. V této situaci bych musela hlídat mladšího syna, aby nezasakroval staršího. =>“; „Takovouhle hru bych zakázala, popřípadě bych ji dovolila, pokud by respektovaly pravidla určené. Po prvním neuposlechnutí konec a to u obou pohlaví.“; „Je nutno dítěti předvést, "jak" se může mečovat, aby si neublížili. Vlastně ukázat jim i vše předchozí.“* Někteří spoléhají čistě na zkušenostní základ jedince a uznávají, že děti si ke zkoušení nového dokáží najít chvíli, ve které náš souhlas jaksi nehraje roli: *„Velice zajímavá studie. Děti jsou zvědavé a všechno je zajímavé. Některé vyfocené situace jsou dost nebezpečné, ale děcka si najdou chvíli, aby je mohly vyzkoušet bez dozoru rodičů. Můj syn, kterému je dnes 11let si prostě musel sáhnout na rozehrátou troubu, aby zjistil, že nekecám, že by se mohl spálit. Byly mu 4., dodnes si to pamatuje.“*

5.2 Nejvíce a nejméně rizikové činnosti

K posouzení nejvíce a nejméně rizikové činnosti, je zapotřebí uvědomit si hodnotící škálu, která byla rodičům ke každé aktivitě předložena. Každá alternativa této škály je označena číslem od 0, značící úplný zákaz po číslo 6, které je známkou naprosté volnosti dítěte bez dozoru rodiče². Výsledné hodnoty nejvyšší četnosti v tabulce č. 9 jsou tedy přímo konečným indexem bezpečné vzdálenosti, která byla rodiči u dané činnosti nejvíce preferována v situaci dívky a chlapce.

² Hodnotící škála viz str. 46 a 47.

Tabulka č. 9: Hodnocení rizikovosti předložených činností rodiči

Situace	Dívky	Chlapci
	Nejvyšší četnost	Nejvyšší četnost
1 žebřiny	IBV 3	IBV 3
2 s lopatou	IBV 4	IBV 4
3 s kladivem	IBV 4	IBV 4
4 s nožem	IBV 0	IBV 0
5 s vařečkou	IBV 0	IBV 0
6 s kojencem	IBV 3	IBV 2
7 s tyčemi	IBV 0	IBV 0

Z četností vyplývá, že největší riziko (IBV 0) rodiče pocítují v situaci, kdy dítě (dívka, ale zároveň i chlapec) používá ostrý nůž 32,4% respondentů, míchá u plotny horkou tekutinu v hrnci 30,4% respondentů a také při boji dětí s tyčemi 48% respondentů.

Naopak nejvíce volnosti se dětem (dívce, ale zároveň i chlapci) dostává při práci s lopatou 51,7% respondentů a kladivem 32,7% respondentů. Tato největší volnost je vyjádřena indexem (IBV 4). Čili rodiče jsou ochotni přistoupit na takovou maximální vzdálenost od dítěte, kdy by měli dítě na dohled, aby viděli, co se děje a mohli tak následně zasáhnout v případě potřeby.

Seřazením procentuálního rozložení pak můžeme jednoznačněji určit, které z uvedených aktivit se rodičům jeví nejvíce a nejméně rizikové. Nejvíce riziková činnost je tedy (s 48% voleb) hra, při které děti mezi sebou bojují tyčemi. Toto riziko nevyplývá pouze z bezpečnostního hlediska, ale často právě z hlediska výchovně-vzdělávacího. Jako nejméně rizikovou činnost vnímají rodiče práci s lopatou (51,7% voleb).

Stejně umístění nejvíce a nejméně rizikové činnosti můžeme pozorovat i ve výsledcích výzkumu disertační práce Simony Horákové Hoskovcové (s. 111, 2004). Ve výzkumu Hoskovcové je ale poskytována míra volnosti u práce s lopatou o stupeň vyšší. Hoskovcová udává průměrnou vzdálenost, kdy by byl rodič od dítěte *na doslech*. Náš průměr činí 3,92 u dívek a 3,94 u chlapců. Naši respondenti by měli své dítě v této situaci raději *na dohled*.

5.3 Poskytovaná volnost ve vztahu k pohlaví

Pro zjištění, zda existuje souvislost mezi pohlavím dítěte a mírou poskytované volnosti dítěti rodičem, jsme využili statistické metody testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Data byla zaznamenána nominálním a ordinálním měřením. Tímto testováním máme za cíl odpovědět na výzkumnou otázku „*Hraje pohlaví dítěte roli v míře poskytované volnosti dítěti rodičem?*“.

Pro výpočet jsme stanovili následující hypotézy:

1. H_A – Míra poskytované volnosti dítěti rodičem je ovlivněna pohlavím dítěte.
2. H_0 – Pohlaví dítěte nemá vliv na rodičem poskytovanou míru volnosti dítěti.

Odpovědi respondentů byly zaznamenány do kontingenční tabulky. Aby bylo možné využít tohoto testu, byly krajní odpovědi 0 a 1; 5 a 6 sloučeny. Čísla v tabulce vyjadřují četnosti respondentů pro dívky a chlapce. Sloupce s čísly 0 – 6 označují možnosti postojové škály - stupně volnosti. Vpravo od tabulky a pod tabulkou jsou uvedeny součty četností, tzv. marginální četnosti. Tyto hodnoty dále využíváme pro výpočet očekávaných četností (O). Očekávané četnosti uvádíme v tabulce v závorkách a vypočítáme podle vzorce $O = \text{marginální četnost sloupce} * \text{marginální četnost řádku} / \text{celková marginální četnost tabulky}$.

Následně jsme vypočítali hodnotu $(P - O)^2 / O$ pro všechna pole kontingenční tabulky. Např. vezmeme-li pro výpočet této hodnoty pole s četnostmi 7 (8,52), činí hodnota $(P - O)^2 / O = (7 - 8,52)^2 / 8,52 = 0,271$. Testové kritérium χ^2 činí součet hodnot $(P - O)^2 / O$ pro všechna pole kontingenční tabulky. V tomto případě $\chi^2 = (P - O)^2 / O = 0,271 + 0,07 + 0,025 + 0,002 + 0,024 + 0,033 + 0,07 + 0,025 + 0,002 + 0,024 = \mathbf{0,546}$. Pole, pro která byla vypočítaná očekávaná četnost menší než 1, nebyla zařazena do vypočítávání hodnoty $(P - O)^2 / O$.

Tabulka č. 10: Kontingenční tabulka pro žebřiny – vliv pohlaví

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
dívka	7 (8,52)	35 (36,60)	70 (68,69)	55 (54,65)	10 (9,52)	178
chlapec	9 (8,47)	38 (36,4)	67 (68,31)	54 (54,35)	9 (9,48)	177
	17	73	137	109	19	355

Vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 0,546$. Zvolili jsme hladinu testu významnosti $\alpha = 0,05$. Pro tabulku četností jsme vypočítali stupně volnosti dle vzorce $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$. Stupeň volnosti pro tyto tabulky = $(2 - 1) \cdot (5 - 1) = 4$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(4) = 2,776$. Následně srovnáme vypočítanou hodnotu testového kritéria s kritickou hodnotou. Vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická, proto neodmítáme nulovou hypotézu. Můžeme tedy říci, že co se týče **lezení na žebřiny**, nemá pohlaví dítěte vliv na míru volnosti, kterou rodiče dětem poskytují.

K zodpovězení této výzkumné otázky jsme dále aplikovali test nezávislosti chí-kvadrát pro všechny hodnocené činnosti v dotazníku, pro které byly zvlášť sestaveny kontingenční tabulky. Následující výpočet zjišťuje, zda existuje statisticky významný vztah mezi pohlavím dítěte a mírou volnosti poskytované rodičem **při práci s lopatou**.

Tabulka č. 11: Kontingenční tabulka pro práci s lopatou – vliv pohlaví

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
Dívka	18 (16,09)	4 (4,53)	8 (12,07)	96 (92,02)	52 (53,3)	178
chlapec	14 (15,91)	5 (4,47)	16 (11,93)	87 (90,98)	54 (52,7)	176
	32	9	24	183	106	354

Vypočítaná hodnota testového kritéria činí $\chi^2 = 3,752$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(4) = 2,776$. Vypočítaná hodnota je větší než hodnota kritická, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Z výsledků

vyplývá, že existuje statisticky významný rozdíl mezi pohlavím a mírou poskytování volnosti rodiči **při práci dětí s lopatou**.

Dále budeme zjišťovat, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi pohlavím dítěte a mírou volnosti poskytované rodičem **při práci s kladivem**.

Tabulka č. 12: Kontingenční tabulka pro práci s kladivem – vliv pohlaví

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
dívka	37 (39)	19 (20)	46 (44,5)	60 (58)	16 (16,5)	178
chlapec	41 (39)	21 (20)	43 (44,5)	56 (58)	17 (16,5)	178
	78	40	89	116	33	356

Vypočítaná hodnota testového kritéria činí $\chi^2 = 0,576$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(4) = 2,776$. Vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická, proto neodmítáme nulovou hypotézu. Můžeme tedy potvrdit, že **při práci s kladivem** není ovlivněna míra poskytované volnosti dítěti rodičem právě pohlavím dítěte.

Pro statistický výpočet vztahu mezi pohlavím dítěte a mírou volnosti poskytované rodičem **při práci s nožem**, nebylo možné aplikovat test nezávislosti chí-kvadrát. Důvodem byly očekávané četnosti nižší hodnoty než 1. Pro ilustraci ale můžeme porovnat procentuální hodnoty četností na str. 59.

Tabulka č. 13: Kontingenční tabulka pro práci s nožem – vliv pohlaví

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
Dívka	98 (100,72)	32 (32,41)	32 (28,92)	15 (14,96)	0	177
Chlapec	104 (101,28)	33 (32,59)	26 (29,08)	15 (15,04)	0	178
	202	65	58	30	0	355

Následující výpočet zjišťuje, zda existuje statisticky významný vztah mezi pohlavím dítěte a mírou volnosti poskytované rodičem **při vaření**.

Tabulka č. 14: Kontingenční tabulka pro vaření – vliv pohlaví

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
Dívka	89 (93)	36 (35)	35 (32,5)	17 (16,5)	1 (1)	178
Chlapec	97 (93)	34 (35)	30 (32,5)	16 (16,5)	1 (1)	178
	186	70	65	33	2	356

Vypočítaná hodnota testového kritéria činí $\chi^2 = 0,816$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(4) = 2,776$. Vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická, proto neodmítáme nulovou hypotézu. Můžeme tedy říci, že co se týče **vaření**, nemá pohlaví dítěte vliv na míru volnosti, kterou rodiče dětem poskytují.

Následující výpočet zjišťuje, zda existuje statisticky významný vztah mezi pohlavím dítěte a mírou volnosti poskytované rodičem **při chování kojence**.

Tabulka č. 15: Kontingenční tabulka pro chování kojence – vliv pohlaví

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
dívka	62 (62,17)	50 (51,14)	52 (50,14)	6 (6,52)	8 (8,02)	178
chlapec	62 (61,83)	52 (50,86)	48 (49,86)	7 (6,48)	8 (7,98)	177
	124	102	100	13	16	355

Vypočítaná hodnota testového kritéria činí $\chi^2 = 0,272$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(4) = 2,776$. Vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická, proto neodmítáme nulovou hypotézu. Můžeme tedy říci, že co se týče **chování kojence**, nemá pohlaví dítěte vliv na míru volnosti, kterou rodiče dětem poskytují.

Následující výpočet zjišťuje, zda existuje statisticky významný vztah mezi pohlavím dítěte a mírou volnosti poskytované rodičem **při boji s tyčemi**.

Tabulka č. 16: Kontingenční tabulka pro boj s tyčemi – vliv pohlaví

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
dívka	87 (87,49)	4 (3,02)	30 (31,18)	50 (49,28)	7 (7,04)	178
chlapec	87 (86,51)	2 (2,98)	32 (30,82)	48 (48,72)	7 (6,96)	176
	174	6	62	98	14	354

Vypočítaná hodnota testového kritéria činí $\chi^2 = 0,758$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(4) = 2,776$. Vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická, proto neodmítáme nulovou hypotézu. Můžeme tedy říci, že co se týče **boje s tyčemi**, nemá pohlaví dítěte vliv na míru volnosti, kterou rodiče dětem poskytují.

5.4 Vliv rodičovské zkušenosti na poskytování volnosti dětem

Také u zkoumání souvislostí mezi mírou volnosti a předchozí rodičovskou zkušeností jsme využili testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Vyhodnoceny budou opět všechny možnosti činností, které byly předloženy v dotazníku. Odpovědi pro chlapce a děvčata pro danou činnost jsou sečteny. Nerozlišujeme tedy v tomto případě pohlaví. Respondenty jsme rozdělili na ty, kteří vychovávají 1 dítě a na ty, kteří vychovávají 2 a více dětí. Ze vzorku jsme vyřadili respondenty, kteří nevedli počet vychovávaných dětí. Aby bylo možné využít tohoto testu, byly krajní odpovědi 0 a 1; 5 a 6 sloučeny. Výsledek zkoumání bude odpovědí na výzkumnou otázku „*Souvisí vyšší míra volnosti s předchozí rodičovskou zkušeností rodiče?*“. Pro testování této výzkumné otázky jsme zvolili hladinu významnosti $\alpha = 0,05$.

Pro výpočet jsme stanovili následující hypotézy:

- H_A – Vyšší míra volnosti souvisí s předchozí rodičovskou zkušeností rodiče.
- H_0 – Předchozí rodičovská zkušenost nemá vliv na vyšší míru volnosti.

Následující výpočet zjišťuje, zda existuje statisticky významný vztah mezi předchozí rodičovskou zkušeností rodiče a mírou volnosti, kterou rodič dítěti poskytuje **při lezení na žebřiny**.

Tabulka č. 17: Kontingenční tabulka pro žebřiny – zkušenost rodičů

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
1 dítě	3 (3,79)	15 (16,25)	26 (30,49)	30 (24,26)	5 (4,23)	79
2 a více dětí	14 (13,21)	58 (56,75)	111 (106,51)	79 (84,74)	14 (14,77)	276
	17	73	137	109	19	355

Vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 3,113$. Zvolili jsme hladinu významnosti $\alpha = 0,05$. Pro tabulku četností jsme vypočítali stupně volnosti dle vzorce $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$. Stupeň volnosti pro tyto tabulky = $(2 - 1) \cdot (5 - 1) = 4$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(4) = 2,776$. Následně srovnáme vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou. Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Můžeme potvrdit, že vyšší míra volnosti **při lezení na žebřiny** souvisí s předchozí rodičovskou zkušeností rodiče.

Následující výpočet zjišťuje, zda existuje statisticky významný vztah mezi předchozí rodičovskou zkušeností rodiče a mírou volnosti, kterou rodič dítěti poskytuje **při práci s lopatou**.

Tabulka č. 18: Kontingenční tabulka pro práci s lopatou – zkušenost rodičů

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
1 dítě	6 (7,05)	1 (1,98)	1 (5,29)	49 (40,32)	21 (23,36)	78
2 a více dětí	26 (24,95)	8 (7,02)	23 (18,71)	134 (142,68)	85 (82,64)	276
	32	9	24	183	106	354

Vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 7,987$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(4) = 2,776$. Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Můžeme potvrdit, že vyšší míra volnosti **při práci s lopatou** souvisí s předchozí rodičovskou zkušeností rodiče.

Následující výpočet zjišťuje, zda existuje statisticky významný vztah mezi předchozí rodičovskou zkušeností rodiče a mírou volnosti, kterou rodič dítěti poskytuje **při práci s kladivem**.

Tabulka č. 19: Kontingenční tabulka pro práci s kladivem – zkušenost rodičů

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
1 dítě	15 (17,53)	7 (8,99)	19 (20)	30 (26,07)	9 (7,41)	80
2 a více dětí	63 (60,47)	33 (31,01)	70 (69)	86 (89,93)	24 (25,59)	276
	78	40	89	116	33	356

Vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 2,308$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(4) = 2,776$. Vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická, proto neodmítáme nulovou hypotézu. Můžeme potvrdit, že vyšší míra poskytované volnosti dítěti **při práci s kladivem** nesouvisí s předchozí rodičovskou zkušeností rodiče.

Pro statistický výpočet vztahu mezi předchozí rodičovskou zkušeností rodiče a mírou volnosti, kterou rodič dítěti poskytuje **při práci s nožem**, nebylo možné aplikovat test nezávislosti chí-kvadrát. Důvodem byly očekávané četnosti nižší hodnoty než 1.

Tabulka č. 20: Kontingenční tabulka pro práci s nožem – zkušenost rodičů

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
1 dítě	46 (45,53)	14 (14,64)	8 (13,07)	12 (6,76)	0	80
2 a více dětí	156 (156,47)	51 (50,35)	50 (44,93)	18 (23,24)	0	275
	202	65	58	30	0	355

Pro statistický výpočet vztahu mezi předchozí rodičovskou zkušeností rodiče a mírou volnosti, kterou rodič dítěti poskytuje **při vaření**, nebylo možné aplikovat test nezávislosti chí-kvadrát. Důvodem byla očekávaná četnost nižší hodnoty než 1.

Tabulka č. 21: Kontingenční tabulka pro vaření – zkušenost rodičů

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
1 dítě	37 (41,8)	16 (15,73)	14 (14,61)	13 (7,42)	0 (0,45)	80
2 a více dětí	149 (144,2)	54 (54,27)	51 (50,39)	20 (25,58)	2 (1,55)	276
	186	70	65	33	2	356

Následující výpočet zjišťuje, zda existuje statisticky významný vztah mezi předchozí rodičovskou zkušeností rodiče a mírou volnosti, kterou rodič dítěti poskytuje **při chování kojence**.

Tabulka č. 22: Kontingenční tabulka pro chování kojence – zkušenost rodičů

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
1 dítě	27 (27,59)	13 (22,7)	30 (22,25)	3 (2,89)	6 (3,57)	79
2 a více dětí	97 (96,41)	89 (79,3)	70 (77,75)	10 (10,11)	10 (12,43)	276
	124	102	100	13	16	355

Vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 10,955$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(4) = 2,776$. Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Můžeme potvrdit, že vyšší míra volnosti **při chování kojence** souvisí s předchozí rodičovskou zkušeností rodiče.

Následující výpočet zjišťuje, zda existuje statisticky významný vztah mezi předchozí rodičovskou zkušeností rodiče a mírou volnosti, kterou rodič dítěti poskytuje **při boji s tyčemi**.

Tabulka č. 23: Kontingenční tabulka pro boj s tyčemi – zkušenost rodičů

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
1 dítě	38 (38,83)	0 (1,34)	13 (13,84)	25 (21,87)	3 (3,12)	79
2 a více dětí	136 (135,17)	6 (4,66)	49 (48,16)	73 (76,13)	11 (10,88)	275
	174	6	62	98	14	354

Vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 2,397$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(4) = 2,776$. Vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická, proto neodmítáme nulovou hypotézu. Můžeme tedy říci, že předchozí rodičovská zkušenost rodiče nemá vliv na vyšší míru volnosti **při boji s tyčemi**.

5.5 Syntéza kvantitativní části

V kvantitativní části výzkumu jsme se zaměřovali na zmapování míry volnosti, kterou rodiče dětem poskytují v činnostech, které byly předkládány v dotazníku. Poprvé posuzovali činnosti v roli čtyřleté dívky, poté i chlapce. Zároveň bylo cílem zjistit, kterou z předložených činností vnímají rodiče jako nejvíce a nejméně rizikovou. Zabývali jsme se vztahem mezi pohlavím dítěte a mírou poskytované volnosti dítěti rodičem. Také jsme v souvislosti s volností hledali vztahy s předchozí rodičovskou zkušeností rodiče. Výsledky byly zjištěny na základě četností a testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Data jsou prezentována v grafech a tabulkách.

1. Výzkumná otázka: „*Jakou míru volnosti rodiče dětem v daných činnostech poskytují?*“

Při hodnocení těchto situací si rodiče často upravovali podmínky pro tu či onu vzdálenost od dítěte. Nejčastěji to byla úprava náradí, které děti využívaly. Důležité bylo pro rodiče také uzpůsobení prostředí, ve kterém mělo dítě rizikovou činnost provádět. Častou připomínkou byla i vhodnost oblečení či obutí, které jim ne vždy připadalo bezpečné.

Dítě a žebřiny

Ve vzdálenosti asi 0,5 m („na dosah“), by bylo svému dítěti 38,6% rodičů (IBV 3), což bylo nejpreferovanější odpovědí. Podíváme-li se na získaná data odděleně, čili na dívky a chlapce zvlášť, nalezneme mírné odlišnosti v rozložení odpovědí. U dívek můžeme pozorovat mírně vyšší hodnoty v druhé půli grafu, tedy v oblasti od (IBV 3). Přesto na základě získaných dat z výpočtů testu chí-kvadrát můžeme potvrdit, že co se týče **lezení na žebřiny**, nemá pohlaví dítěte vliv na míru volnosti, kterou rodiče dětem poskytují.

Dítě a velká lopata

Nejpočetnější možností je v tomto případě (IBV 4). Tuto možnost volilo 51,7% respondentů. Ve srovnání s předchozí činností je tedy tato hodnocena z pohledu rodičů jako méně riziková. Na rozdíl od první činnosti se ale ve vzorku objevuje mnohem více extrémních hodnot. U obou pohlaví se rovná IBV odpovědi č. 4. Z výsledků testování ale tentokrát vyplývá, že existuje statisticky významný vztah mezi pohlavím a mírou poskytované volnosti rodiči **při práci dětí s lopatou**.

Dítě a velké kladivo

Nejvíce zastoupenou odpovědí je odpověď č. 4 (IBV 4). S touto odpovědí se ztožnilo celkem 32,7% respondentů. Četnost pro každou z možných alternativ postupuje ve prospěch odpovědí, které značí bližší kontakt s dítětem, čili menší míru volnosti. V případě oddělených dat dle pohlaví zde nalezneme stejně jako u dat sloučených výsledný IBV 4. Podle grafů (viz str. 57) můžeme říci, že data nijak výrazně neprozrazují preferenci pohlaví ve vztahu k vyšší nebo nižší míře poskytované volnosti při této činnosti. Při další práci s daty můžeme také potvrdit, že **při práci s kladivem** není ovlivněna míra poskytované volnosti dítěti rodičem právě pohlavím dítěte.

Dítě a ostrý nůž

Ostrý nůž dětem do rukou nepatří. Tento výrok podpořilo 32,4% respondentů, kteří volili první z možností, tedy (IBV 0). Žádný z rodičů nebyl ochotný připustit vzdálenosti s čísly 5 a 6. Výsledky obou pohlaví zvlášť se shodují ve výsledném IBV 0, kdy by rodiče svému dítěti nedovolili si vyzkoušet situaci s krájením nožem, což se výrazněji projevuje ve vztahu k chlapcům o 2,6%. V dalších skupinách odpovědí vyjadřujících bližší kontakt s dítětem pozorujeme vyšší hodnoty u chlapců než u dívek.

Dítě a vaření

Dítě u horké plotny, jak míchá nějakou tekutinu v hrnci, vyvolalo velmi podobnou reakci jako předchozí situace s ostrým nožem. K našemu překvapení zde má své zastoupení i poslední, nejvíce benevolentní, alternativa a to v 0,6%. Nicméně nejvíce podpořena je první z možností 30,3%. Tito dotazovaní nesouhlasí s jakýmkoliv kontaktem dítěte s horkou plotnou a tekutinou v hrnci, čili IBV se rovná 0. Respondenti se opět nejvíce drží spodní poloviny možností. Dívky podobně jako v předchozí situaci s krájením ostrým nožem získaly od dotazovaných větší důvěru při zkoušení této činnosti než chlapci. Toto se u chlapců projevuje vyššími četnostmi v možnostech s větší mírou blízkosti rodiče u dítěte. Nemůžeme však hovořit o statisticky významných vztazích mezi pohlavím dítěte a mírou volnosti, kterou rodiče dětem **při vaření** poskytují.

Dítě a kojeneček

Zde by bylo na místě použít lepší fotografii, neboť větší část dotazovaných považovala kojence za pouhou hrací panenku („*Pokud by panence neubližovala.*“), čemuž také odpovídá volnost, kterou by rodiče dítěti v této situaci ponechali. Celých 10 respondentů volilo poslední z alternativ, která dítěti ponechává naprostou volnost bez přítomnosti rodiče. Dalších 6 respondentů volilo možnost č. 5. Výslednou hodnotou je tak IBV 2, *dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit*. S celkovým procentuálním skórem 28,6%.

Rozložení IBV se u obou pohlaví liší. U dívek (IBV 3) je vyšší o jeden stupeň než u chlapců (IBV 2). Medián nabývá stejné hodnoty jak u dívek, tak u chlapců (IBV 2). V našem vzorku však neexistují statisticky významné rozdíly mezi pohlavím dítěte a mírou volnosti, kterou rodiče dětem poskytují při **chování kojence**. Chování kojence v náručí

čtyřletého dítěte (IBV 2, medián 2) je na základě zvolených odpovědí respondentů méně rizikové než krájení ostrým nožem (IBV 0, medián 1) či míchání horkého obsahu v hrnci u plotny (IBV 0, medián 1; 1,5).

Děti s tyčemi

S naprostou převahou 48% zvítězila první z možností *nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat*, IBV je tak 0. Další nevíce volenou, ale zároveň i do jisté míry protichůdnou alternativou je č. 4 s 27,7%. Bez dohledu by děti při této aktivitě žádný z rodičů nenechal. Zde můžeme pozorovat téměř diametrální rozdíly ve vnímání závažnosti či rizikovosti situace. Zatímco pro jednu skupinu respondentů je boj s tyčemi neškodnou hrou, při které nevidí většího rizika, pro druhou skupinu se zde skrývá jisté nebezpečí. Dalším přesvědčením k zavržení boje s tyčemi pak může být názor, že tato hra je pro děti z výchovného hlediska nevhodná a z pohledu užitečnosti pro dítě bezvýznamná.

Index bezpečné vzdálenosti se ani pro obě pohlaví zvlášť neliší. Rodiče tuto činnost buďto oběma povolí nebo oběma zakáží. Stejně jako u společného hodnocení, je i tady IBV 0. Můžeme tedy říci, že co se týče **boje s tyčemi**, nemá pohlaví dítěte statisticky významný vliv na míru volnosti, kterou rodiče dětem poskytují. Rodiče by v tomto případě byli buďto pro variantu, kdy aktivitu dětem zakáží nebo jsou naopak od dítěte v určité vzdálenosti. Jen velmi malé procento by při této aktivitě postávalo blízko těchto bojů, či dítě přímo drželo a vedlo.

2. Výzkumná otázka: „*Které z činností jsou rodiči vnímány jako nejvíce a nejméně rizikové?*“

Seřazením procentuálního rozložení můžeme jednoznačně určit, které z uvedených aktivit se rodičům jeví nejvíce a nejméně rizikové. Nejvíce riziková činnost je tedy (s 48% voleb) hra, při které děti mezi sebou bojují tyčemi. Toto riziko nevyplývá pouze z bezpečnostního hlediska, ale často právě z hlediska výchovně-vzdělávacího. Jako nejméně rizikovou činnost vnímají rodiče práci s lopatou (51,7% voleb).

Stejně umístění nejvíce a nejméně rizikové činnosti můžeme pozorovat i ve výsledcích výzkumu disertační práce Simony Horákové Hoskovcové (s. 111, 2004). Ve výzkumu Hoskovcové je ale poskytována míra volnosti u práce s lopatou o stupeň vyšší. Hoskovcová udává průměrnou vzdálenost, kdy by byl rodič od dítěte *na doslech*. Náš průměr činí

3,92 u dívek a 3,94 u chlapců. Naši respondenti by měli své dítě v této situaci raději *na dohled*.

3. Výzkumná otázka: „*Hraje pohlaví dítěte roli v míře poskytované volnosti dítěti rodičem?*“

Následující výpočty zjišťují, zda existuje statisticky významný vztah mezi pohlavím dítěte a mírou volnosti poskytované rodičem v situacích, které byly předloženy v dotazníku.

K této výzkumné otázce byla stanovena následující hypotéza:

H_A – Míra poskytované volnosti dítěti rodičem je ovlivněna pohlavím dítěte.

H_0 – Pohlaví dítěte nemá vliv na rodičem poskytovanou míru volnosti dítěti.

Testování hypotézy u jednotlivých činností:

- **Žebřiny**

Alternativní hypotéza byla zamítnuta. Můžeme tedy říci, že co se týče **lezení na žebřiny**, nemá pohlaví dítěte vliv na míru volnosti, kterou rodiče dětem poskytují.

- **Lopata**

Alternativní hypotéza byla přijata. Z výsledků vyplývá, že existuje statisticky významný vztah mezi pohlavím a mírou poskytování volnosti rodiči **při práci dětí s lopatou**.

- **Kladivo**

Alternativní hypotéza byla zamítnuta. Můžeme tedy potvrdit, že **při práci s kladivem** není ovlivněna míra poskytované volnosti dítěti rodičem právě pohlavím dítěte.

- **Nůž**

Pro statistický výpočet vztahu mezi pohlavím dítěte a mírou volnosti poskytované rodičem **při práci s nožem**, nebylo možné aplikovat test nezávislosti chí-kvadrát. Důvodem byly očekávané četnosti nižší hodnoty než 1. Pro ilustraci ale můžeme porovnat procentuální hodnoty četností na str. 59.

- **Vaření**

Alternativní hypotéza byla zamítnuta. Můžeme tedy říci, že co se týče **vaření**, nemá pohlaví dítěte vliv na míru volnosti, kterou rodiče dětem poskytují.

- **Chování kojence**

Alternativní hypotéza byla zamítnuta. Můžeme tedy říci, že co se týče **chování kojence**, nemá pohlaví dítěte vliv na míru volnosti, kterou rodiče dětem poskytují.

- **Boj s tyčemi**

Alternativní hypotéza byla zamítnuta. Můžeme tedy říci, že co se týče **boje s tyčemi**, nemá pohlaví dítěte vliv na míru volnosti, kterou rodiče dětem poskytují.

4. Výzkumná otázka: „*Souvisí vyšší míra volnosti s předchozí rodičovskou zkušeností rodiče?*“

Výpočty zjišťují, zda existuje statisticky významný vztah mezi předchozí rodičovskou zkušeností rodiče a mírou volnosti, kterou rodič dítěti poskytuje v situacích, které byly předloženy v dotazníku.

K této výzkumné otázce byla stanovena následující hypotéza:

H_A – Vyšší míra volnosti souvisí s předchozí rodičovskou zkušeností rodiče.

H_0 – Předchozí rodičovská zkušenost nemá vliv na vyšší míru volnosti.

Testování hypotézy u jednotlivých činností:

- **Žebřiny**

Alternativní hypotéza byla přijata. Můžeme potvrdit, že vyšší míra volnosti **při lezení na žebřiny** souvisí s předchozí rodičovskou zkušeností rodiče.

- **Lopata**

Alternativní hypotéza byla přijata. Můžeme potvrdit, že vyšší míra volnosti **při práci s lopatou** souvisí s předchozí rodičovskou zkušeností rodiče.

- **Kladivo**

Alternativní hypotéza byla zamítnuta. Můžeme potvrdit, že vyšší míra poskytované volnosti dítěti **při práci s kladivem** nesouvisí s předchozí rodičovskou zkušeností rodiče.

- **Nůž**

Pro statistický výpočet vztahu mezi předchozí rodičovskou zkušeností rodiče a mírou volnosti, kterou rodič dítěti poskytuje **při práci s nožem**, nebylo možné aplikovat test nezávislosti chí-kvadrát. Důvodem byly očekávané četnosti nižší hodnoty než 1.

- **Vaření**

Pro statistický výpočet vztahu mezi předchozí rodičovskou zkušeností rodiče a mírou volnosti, kterou rodič dítěti poskytuje **při vaření**, nebylo možné aplikovat test nezávislosti chí-kvadrát. Důvodem byla očekávaná četnost nižší hodnoty než 1.

- **Chování kojence**

Alternativní hypotéza byla přijata. Můžeme potvrdit, že vyšší míra volnosti **při chování kojence** souvisí s předchozí rodičovskou zkušeností rodiče.

- **Boj s tyčemi**

Alternativní hypotéza byla zamítnuta. Můžeme tedy říci, že předchozí rodičovská zkušenost rodiče nemá vliv na vyšší míru volnosti **při boji s tyčemi**.

Při hodnocení rizikových situací si rodiče často upravovali podmínky pro tu či onu vzdálenost od dítěte. Nejčastěji to byla úprava náradí, které děti využívaly. Důležité bylo pro rodiče také uzpůsobení prostředí, ve kterém mělo dítě rizikovou činnost provádět. Jejich úpravy, by podle nich zvýšily bezpečnost a uvolnily tak obavy rodičů. Častou připomínkou byla i vhodnost oblečení či obutí, které jim ne vždy připadalo bezpečné. Rozhodnutí rodičů vyplývá také z charakteru daného dítěte. Děti, které se jeví jako pohybově zdatné, jsou častovány větší důvěrou. Naopak cizí, divoké a impulsivní děti nebo chlapci, kteří bývají živější, zůstávají pod větší kontrolou. Povaha, zručnost, získané předchozí zkušenosti nebo věk dítěte hráli často větší roli než samotné pohlaví dítěte. Důležitým aspektem při rozhodování, zda dítěti rodič tuto situaci umožní je tedy důvěra. Pokud dítěti rodič důvěřuje, je ochotný mu tento zážitek zprostředkovat. Pokud však bude rodič ochotný obětovat i část svého pohodlí a klidu, jelikož při takových činnostech je do jisté míry vyžadována účast a aktivita rodiče. Nepředpokládáme, že všichni rodiče mají zkušenost

s výchovou dětí obou pohlaví, přesto byli často toho názoru, že není potřeba toto při posuzování činností rozlišovat. Projevovalo se také srovnávání rodičů se svou vlastní minulostí, kdy byli sami dětmi a vyobrazují si postoj vlastních rodičů, který se následně shoduje s jejich.

Na žebřinách by rodiče na své děti obojího pohlaví dohlíželi ze vzdálenosti 0,5 m. U dívek však můžeme pozorovat mírně vyšší hodnoty v druhé půli grafu, tedy v oblasti od (IBV 3). Na základě získaných dat z výpočtů testu chí-kvadrát nemůžeme potvrdit, že by mělo pohlaví dítěte vliv na míru volnosti, kterou rodiče dětem poskytují. Předchozí rodičovská zkušenost rodiče ale tuto míru volnosti ovlivňuje.

Pracovní činnosti s kladivem a lopatou jsou rodiči vítány také z důvodu potřeby manuálních prací pro zdravý vývoj osobnosti člověka, avšak za předpokladu menšího nebo dětského nářadí. V obou případech by rodiče byli na dohled od dítěte. Práce s lopatou se však jeví jako přijatelnější činnost z hlediska bezpečnosti, jak můžeme vyzpozorovat z rostoucích četností u dívek i chlapců v oblasti větších vzdáleností od dítěte. Na rozdíl od práce s kladivem, kde se u obou pohlaví pohybují vyšší četnosti v těsnějších blízkostech u dítěte. Práce s lopatou byla také vyhodnocena jako nejméně riziková s 51,7% voleb. V disertační práci Simony Horákové Hoskovcové (s. 111, 2004) je práce s lopatou také považována za nejméně rizikovou. Poskytovaná míra volnosti je ale u Hoskovcové o stupeň vyšší. Volnost je udávána průměrnou vzdáleností, která odpovídá vzdálenosti rodiče *na doslech*. Náš průměr činí 3,92 u dívek a 3,94 u chlapců. Naši respondenti by tak měli své dítě v této situaci raději *na dohled*. V našem výzkumu při práci s lopatou se na rozdíl od práce s kladivem potvrdila statisticky významná souvislost mezi pohlavím a mírou poskytované volnosti rodiči, stejně tak jako mezi předchozí rodičovskou zkušeností rodiče a volností.

Absolutně nepřijatelná byla pro většinu, v tomto případě zhruba třetinu dotázaných, zkušenost dítěte s prací s nožem a vařením. Nechávací tuto možnost až na pozdější věk dítěte, kdy bude menší riziko nehody, které je v tomto případě zastoupeno pořezáním, popálením nebo opařením dítěte. Celkově můžeme u obou situací pozorovat vyšší četnosti u odpovědí vyjadřujících bližší kontakt s dítětem. U těchto činností mají dívky mírně vyšší důvěru než chlapci. Z důvodu nízké hodnoty očekávaných četností nebylo možné souvislost mezi pohlavím a mírou volnosti při práci s nožem statisticky prokázat. Při vaření však můžeme vyloučit statisticky významnou souvislost mezi pohlavím a mírou volnosti. Souvislost s předchozí rodičovskou zkušeností rodiče a volností však nebylo u obou činností

z metodologických důvodů možné zjistit. Pokud byli rodiče ochotni dítěti tuto zkušenost zprostředkovat, pak v případě plastového, příborového nebo jiného nože s tupou čepelí. V případě vaření se pak orientují zejména na vhodné oblečení a prostředí. Při vaření i práci s nožem neviděli respondenti svou přítomnost jako dostatečnou záruku bezpečnosti dítěte.

V případě chování kojence vznikalo určité nepochopení situace. Někteří z dotazovaných považovali kojence za pouhou hrací panenku („*Pokud by panenka neubližovala.*“), což ovlivnilo i míru volnosti. Výslednou hodnotou je IBV 2, kdy by se rodiče dítěte dotýkali. IBV se vzhledem k pohlaví liší. U dívek (IBV 3) je vyšší o jeden stupeň než u chlapců (IBV 2). Ve vzorku však neexistují statisticky významné rozdíly mezi pohlavím dítěte a mírou volnosti. Opačná situace nastává v případě statistické významnosti předchozí rodičovské zkušenosti rodiče, která s volností souvisí. Chování kojence v náručí čtyřletého dítěte (IBV 2, medián 2) je tak na základě zvolených odpovědí respondentů méně rizikové než krájení ostrým nožem (IBV 0, medián 1) či míchání horkého obsahu v hrnci u plotny (IBV 0, medián 1; 1,5). Což skutečně ve vztahu k čtyřletému dítěti, pokud nebereme v potaz bezpečí kojence, méně rizikové je.

Poslední, trochu kontroverzní činností, je boj dětí s tyčemi, která byla zároveň vnímaná jako nejvíce riziková činnost s 48% voleb. Také v disertační práci Simony Horákové Hoskovcové (s. 111, 2004) je boj s tyčemi vyhodnocený jako nejrizikovější. Téměř polovina dotázaných by dítě takovou činnost dělat nenechala, čili výsledná volnost je pro obě pohlaví (IBV 0). Naopak by ale téměř třetině stačilo na dítě pouze dohlížet. Většinou za předpokladu výměny dřevěných tyčí za plastové nebo za dodržování určitých pravidel. Zatímco pro jednu skupinu respondentů je boj s tyčemi neškodnou hrou, při které nevidí většího rizika, pro druhou skupinu se zde skrývá jisté nebezpečí nebo nevidí tuto hru z výchovného hlediska jako vhodnou pro děti. Z pohledu užitečnosti pro dítě, ji vnímají jako bezvýznamnou. O dívky se respondenti opět bojí o něco méně. Statisticky ale nemůžeme vliv pohlaví, stejně jako předchozí rodičovskou zkušenost rodiče, na míru volnosti potvrdit. Také díky přechozím špatným zkušenostem a jasné povaze hry (někoho zbit, ublížit mu), je postoj rodičů k této aktivitě skeptický: „*U této činnosti jsem byla svědkem, jak dřevěným mečem ublížilo dítě dítěti tak, že bylo na operaci s okem a špatně na ně vidí dodnes.*“ Jak píše Hoskovcová (2004, s. 111), rodiče se obávají již předem, na základě zkušeností svých nebo někoho v okolí než aby hledali objektivní důvody pro své zákazy (těkavost dítěte u této činnosti, přílišná pohybová aktivita dítěte a postrádání soustředěnosti).

6 KVALITATIVNÍ ČÁST – VÝSLEDKY VÝZKUMU

Předmětem zkoumání v kvalitativním výzkumu, byly písemné práce pětice rodičů. K tomuto bylo využito otevřeného kódování a následně techniky vyložení karet. Při otevřeném kódování jsme kategorie napsali na papír, abychom s nimi mohli dále pracovat, porovnávat je, hledat mezi nimi souvislosti a sestavit z nich pojmovou mapu (viz příloha III). Pro práci s technikou vyložení karet jsme se rozhodli využít pouze kategorií, které nám pomohou objasnit naše výzkumné otázky, což odborná literatura dovoluje.

Ke kvalitativní části výzkumu se pojí tyto dílčí cíle:

5. Jak rodiče vnímají odpovědnost člověka za svůj život?
6. Jaké způsoby rodiče využívají k dosahování odpovědnosti u svého dítěte?

6.1 Popis významových kategorií technikou vyložení karet

Odpovědnost

Odpovědnost jako taková, je závislá na činech člověka „*Odpovědnost člověka za život lze rozdělit na zodpovědnost za jednotlivé činy.*“ Společnost následně určuje, zda je člověk, na základě svých činů, zodpovědný či nikoliv. Zodpovědnost je tedy určována sociokulturním prostředím, ve kterém člověk žije. Odpovědnost neboli činy, mohou být dále posuzovány na základě morálky nebo práva. Když mluvíme o morální odpovědnosti, jde o něco, co má trvalé rysy ve všech třech dimenzích času. Tyto dimenze se také navzájem ovlivňují „*Nevyřešená minulost se odráží v přítomnosti a nepoučení se z ní vede k jejímu opakování se v budoucnosti.*“ Právní odpovědností je pak míněno prosazování spravedlnosti na základě sociokulturně platných pravidel. A to většinou v rámci majetkového či trestního práva.

Věk, zkušenosti a nová rizika jsou důvodem odlišností ve vnímání zodpovědnosti

Důležitým aspektem pro formování a rozvíjení pocitu zodpovědnosti i člověka jako takového, je věk a zkušenosti člověka „*Pohled na zodpovědnost člověka v konkrétních situacích se s věkem mění. Jiný pohled zřejmě bude mít dítě, jiný dospělý a jiný starší jedi-*

nec. Rovněž tak i životní zkušenosti výrazně ovlivňují rozhodování v určitých situacích. “; „Čím více má člověk po světě nachozeno, tím více zpravidla zmoudří a přehodnotí pořadí svých cílů. Každý cíl cesty by proto měl být pravidelně přeměřen svou vnitřní hodnotou.“ Pohled na řešení určité situace se tedy s věkem a zkušenostmi v průběhu života modifikuje. To, co nám přišlo ve dvaceti v pořádku, se může ve čtyřiceti jevit jako naprosto nezodpovědné. Starší člověk jemněji vnímá a vidí potenciaální rizika. Je také k životu pokornější, více se bojí o svůj život, ale i o život blízkých, na které mohou mít jeho činy vliv *„Děti a mladiství vnímají hodnotu života jiným pohledem než dospělý člověk, který si je vědom konečnosti života -smrtí.“* Směřovat dítě k zodpovědnosti rodiče začínají již v dětství, ale teprve s věkem je schopno adekvátně reagovat a jednat. Od dítěte se tedy tato vlastnost v ranějších stádiích neočekává, ale formuje. S věkem a zejména s možností se volněji a volněji pohybovat bez dozoru, narůstají kolem člověka také rizika. Tato rizika se s věkem proměňují a přidružují *„U mladistvých se setkáváme s nebezpečím v podobě návykových látek, ...“* Zejména zkušenosti, v podobě různých povinností svých či druhých nebo událostí, pohled člověka na odpovědnost pozitivně mění. Děti se nejprve učí starat o své věci, s nástupem do školy i o své povinnosti. Postupem času i o povinnosti ostatních. Již v dětství se člověk učí, že svým nezodpovědným chováním ovlivňuje ostatní a učí se nést důsledky. Pokud dítě nedojde do školy, bude se rodič muset uvolnit z práce a tuto situaci řešit (čímž naruší plnění povinností svého rodiče). Nebo si nepřipraví věci do kroužku a nebude si tak moci zhotovit výrobek spolu s ostatními dětmi, díky nesplnění si svých povinností *„Dále si musí hlídat čas, kdy sám odchází do kroužků, sám si sbalit všechny potřebné věci, které do kroužku potřebuje.“* V dospělosti se člověk musí umět k zodpovědnosti postavit. Musí umět plnit i povinnosti, které nejsou atraktivní, podřídit se a neprosazovat vždy své potřeby nebo názory.

Člověk odpovídá za svůj život vůči sobě, ale i ostatním

Vnímání odpovědnosti se váže k bezpečí člověka, které je schopen svými rozhodnutími zajistit pro sebe a okolí. Zodpovědnost je tak vnímána jako jakási ochranná vlastnost pro člověka a okolí. Což je definováno schopností člověka postarat se o bydlení, obživu, stará se o svou rodinu, uvědomuje si rizika a pečlivě je zvažuje i vzhledem ke svému okolí. S věkem, a zejména se založením sekundární rodiny, povinnosti a zodpovědnost roste. Odpovědnost za svůj život tak nemáme pouze vůči sobě, ale také vůči svému okolí a to nejen blízkému *„Zodpovědnost člověka za svůj život vnímám nejen jako zodpovědnost*

vůči sobě samému, ale také vůči svým blízkým a společnosti jako takové.“; „Pokud se dospělý člověk nechová zodpovědně, může do problémů přivádět nejen sebe, ale i své rodiče, děti, přátelé, okolí.“ Ze zodpovědnosti pro rodiče vyplývá, že k tomuto se musí snažit naučit i své potomky. Prostřednictvím výchovy je třeba dětem ukazovat, jak správně směřovat svou energii. Opět můžeme zmínit případ, kdy se dítě učí, že svým chováním ovlivňuje nejen sebe, ale také ostatní. Přijetím svých povinností může druhým ulehčit a jejich nesplněním způsobit problémy a starosti „Starší syn, který už chodí do školy má již denní povinnosti. Každý den chodí sám do školy a ze školy, takže se musí ohlásit telefonem, že už přišel domů.“

Posílení pocitu zodpovědnosti s narozením 1. dítěte a vytvořením nové rodiny (toto vnímají ženy)

Pocit zodpovědnosti u žen umocňuje narození prvního dítěte. Skutečnost, že se staly matkou a je na nich někdo přímo a bezpodmínečně závislý, jim zásadně mění život „*Mně osobně se změnila odpovědnost za svůj život po narození prvního dítěte. Dříve jsem neřešila nemoci, pozdní příchody domů, zdravou stravu, dostatek spánku ...*“ Výrazně pocítují obavy spojené s vlastním zdravím, které si musí udržovat v první řadě pro své dítě. Z toho vyplývá, že člověk je zodpovědný, pokud pečuje také o své zdraví. Člověk musí předvídat do budoucna, aby svým nezodpovědným rozhodnutím nepřenesl břemena na své potomky. Mateřství vnímají ženy jako příčinu usměrnění svého chování a jednání. Mateřství v ženě vyvolává potřebu plánovat, starat se ostatní, i když o to nepožádali. Dokonce za ně i přebírat určité povinnosti „*Hlídám všem jak v práci, tak doma termíny schůzek i jiné povinnosti a kontroluji jejich dochvilnost a splnění úkolů. ... Toto přebírání odpovědnosti asi zažívá každá žena, která má rodinu.*“ Tuto obětavost a přebírání zodpovědnosti za ostatní žena činí i přes vlastní únavu a starosti.

Dětství – šance rodičů pro formování k zodpovědnosti prostřednictvím nejrůznějších činností, dodržování pravidel

Dětství rodiče vnímají jako období, ve kterém mají šanci dosáhnout u dítěte určitých žádoucích pozitivních, či nežádoucích negativních změn. Velkou výhodou je, že má rodič nad dítětem neustálý dohled a je také právě v tomto období nejvíce ovlivnitelné „*Prozatím je ve věku, kdy se dá ještě ovlivnit.*“ Později je tento dohled a podíl na ovlivňo-

vání rozložen mezi další instituce jako mateřská a základní škola. Rodiče jsou si vědomi, že existuje možnost, že i přes jejich výchovné snažení, nevychovejí člověka dle jejich záměrů „*Každý zodpovědný rodič se snaží ze svého dítěte vychovat poctivého, slušného, zodpovědného člověka, ale ne vždy se to podaří.*“ Děti získávají strach a opatrnost teprve pod vedením rodičů, kteří je na možná nebezpečí upozorňují a snaží se tak opatrnost u dětí přestovat. Mít strach a být opatrný je taktéž důležité pro formování odpovědnosti. Rodiče hodnotí odpovědnost daného člověka – dítěte na základě jeho opatrnosti v jednání. Dítě se učí pravidlům a obezřetnosti v komunikaci s cizími lidmi, vyhodnocovat činnosti ve vztahu k možným rizikům „... „*nesahej na sporák*“, „*nelez na žebřík*“, „*přes cestu mi dej ruku*“.“ Právě ve zvnitřňování pravidel, důslednosti a schopnosti překonávat zátěž, vidí účastníci správný směr. Dále vedou své děti k udržování pořádku, vytváření si vztahu ke svým věcem, umění pomáhat druhým. Důležitým vnímají zejména vytvoření láskyplného prostředí, ve kterém bude možnost v dětech zakořenit důvěru, jistotu, morální hodnoty, kritické myšlení, lidství, schopnost přijímat a využívat podněty „*Jako nejpodstatnější vklad rodičů do vínku jejich dětí vidím vytvoření láskyplného prostředí, aby se děti naučily důvěře, vštěpení základních morálních hodnot, aby se měli o co opřít, a kritickému myšlení, aby nebyly slepě poslušné, či se nenechaly lehce zneužít. Rodiče by měly v dítěti rozvinout lidství, vnímavost k příležitostem a schopnost vytvoření si vlastního prostoru ke tvoření.*“ Toto je základ pro výchovu jedince, který bude přínosem pro rodinu i společnost. Rodiče by neměli svým dětem ulehčovat za každých okolností. Při plnění nových i známých úkolů se má rodič zdržet přehnané pomoci a raději nechat na dítěti, jak si poradí. Podporovat tak vlastní samostatnost dítěte. Dokonce je žádoucí, aby rodič dítě motivoval a vhodné úkoly mu předkládal „*Dospělý by ovšem neměl za dítě zdolávat jeho překážky. Spíše dítěti vhodné překážky nastavovat.*“ Děti se v tomto období učí plnit různé povinnosti a to hlavně v domácnosti „*K úkolům, které po nich požadujeme, patří: vynesení koše, utření nádobí, vyklizení myčky, utření prachu v pokojíčku, vysátí.*“

Trávení času s dítětem = nízká pravděpodobnost selhání při výchově

Rodiče považují za důležité s dětmi trávit čas. Díky tomu mohou dítě směřovat, učit, formovat. Bez času stráveného s dětmi je prakticky nemožné chtít u nich dosáhnout zodpovědného chování. Rodiče jsou často ve spěchu, přesto se musí v takové chvíli zastavit a trpělivě jim ukazovat svět. Tomuto je třeba dostát i v případě, že jim není dobře. Žádoucí je trávit tento čas aktivně. Není důležité, že výsledek nebude dle našich představ „...i

když pečeni s nimi trvá mnohdy třikrát déle a výsledek není tak dokonalý, ale jejich upřímná radost nám to tisíckrát vrátí.“ Trávení času rodičů s dětmi vytváří mezi nimi větší vazbu, která jim později zajistí snazší a účinnější řešení výchovných problémů. Tento aspekt má celkově vliv na lepší vztah rodičů s dětmi, který je lemovaný mimo jiné láskou a důvěrou.

Povídáním (jak ve škole, tak v rodině) o možných rizicích a důsledcích určitého chování k zodpovědnosti a opatrnosti

Jak již bylo řečeno, pod vedením rodičů dítě získává respekt k okolí. Ten je dán určitou mírou opatrnosti a strachu. Schopnost cítit možná nebezpečí se jim dostává díky upozorňování rodičů. Tato schopnost je důležitou součástí odpovědnosti. Zodpovědný člověk svůj život chrání, ale zároveň si jej užívá s respektem. Rodiče se snaží o různých nebezpečích s dětmi mluvit dříve, než s nimi přijdou od styku „*Povídáme si o různých životních situacích, co by se mohlo stát, kdyby...*“ Do svého výčtu rizik řadí moderní pohádky, internetové prostředí a počítačové hry, rizika v návaznosti na místo bydliště, domácnost „*V současnosti jsou děti mystifikovány nejrůznějšími kreslenými pohádkami či počítačovými hrami, kde jsou hrdinové zraněni, či dokonce zabiti a opět ožijí.*“ Rizika v rámci domácnosti se dobře vysvětlují i formou hry „*... při společné hře je můžeme upozornit na různé nebezpečí, které na ně číhají (ostré nože, vařící voda, horká trouba).*“ Povídání si s dětmi, je rodiči vnímáno jako důležitá výchovná metoda, která by neměla chybět v arsenálu žádného rodiče. Uvědomují si ale, že povídání si není všemocné a často jsou rady rodičů dětmi vypouštěny „*Často mi bývalo úsměvné, když mi rodiče říkali, abych nelezila na strom úplně nahoru, abychom s kamarády nechodili do polorozpadlého mlýna, kde jsme si hráli na schovávanou a spoustu dalších dobře míněných rad.*“ Při intervenci využívají i vlastních zkušeností z dětství. Na předcházení různého nebezpečí, by se měla podílet také školská zařízení.

Vedení k odpovědnosti přes vlastní příkladné chování a předávání zkušeností

Rodiče se vidí pro dítě jako vzor a to už od útlého věku. Děti své rodiče napodobují, ať už se jedná o vlastnosti dobré, či nikoliv. Proto chceme-li je něčemu naučit, bude to mnohem jednodušší, pokud to budou vídat i u nás. Cestu k zodpovědnosti staví na svém chování, ale i na příkazech a zákazech, kterými nastavují hranice nezbytné pro výchovu.

Ukazují jim, že je třeba plnit si své povinnosti. Samy děti mají určité povinnosti přiděleny a jejich plnění je po nich vyžadováno. Úkoly, které dělají poprvé, jsou jim názorně prezentovány, ale samotné zvládnutí přenechávají na nich. Při vedení dětí k odpovědnosti využívají i zprostředkovávání svých životních zážitků a zkušeností, které podle nich mají pozitivní vliv na chování dítěte „*Ze svých dosavadních zkušeností se snažím svým dětem předat maximum a pevně doufám, že je dovedu na správnou životní cestu.*“; „*Doma o práci a starostech v ní mluvíme, aby i děti pochopily, že nikdo se nemůže jen bavit a užívat si, ale aby si mohl užívat, musí napřed odpovědně splnit spoustu i neatraktivních povinností.*“ S dětmi by se mělo o věcech mluvit adekvátně jejich věku, ale vždy otevřeně.

Chování a formování zodpovědnosti u dítěte ovlivňují nejen rodiče

Dítě pochopitelně nežije izolováno od ostatních, proto je přirozené, že formování osobnosti dítěte nepřipadá pouze rodičům. Zvláště čím je dítě starší, tím se pole možných činitelů rozšiřuje. Nejprve je dítě ovlivňováno okruhem rodiny v podobě sourozenců a prarodičů. Dále pak širším příbuzenstvem, školskými zařízeními, kamarády, sousedy, přáteli rodiny a jiným prostředím, ve kterém se ocitá „*Tyto funkce, které zprvu plní rodina, posléze doplňují instituce předškolního a školního vzdělávání. Dítě je samozřejmě také velmi ovlivňováno i dalšími mezilidskými vztahy, například s kamarády, s kterými se setkává.*“ Také smrt blízkých je vnímána jako důvod ke změně chování a přehodnocování situací, což vede i k určitému formování odpovědnosti.

Důležitost vlastního rozhodování

Rodiče cítí, jako podstatné, aby se dítě učilo rozhodovat a hodnotit. K tomu je za potřebí určité volnosti, kterou musí rodiče dětem poskytnout. Samozřejmě musíme zhodnotit, zda nehrozí nepřiměřeně velké riziko, které by narušilo vývoj nebo zdraví dítěte. Možnost vlastního rozhodování s sebou nese i odpovědnost za rozhodnutí, která učiníme. Proto by ani dítě nemělo být zproštěno této odpovědnosti a naopak by mělo nést následky pozitivní i negativní. Zpočátku by se jednalo spíše o částečnou odpovědnost vzhledem k daným situacím. Je rozumnější dítě naučit nést odpovědnost za své chování a rozhodování v dětství na banálních situacích a s tímto postupně růst a učit se pracovat. Než v dospívání očekávat, že se bude chovat rozumně samo od sebe „*Tím je poskytnutí svobodné volby v mezích nenarušujících vývoj nebo zdraví dítěte. Dítě by si mělo vždy částeč-*

ně nést odpovědnost za následky svých činů. “ Vlastní rozhodování člověka nutí více přemýšlet a domýšlet si. Projevuje tím, co ho baví a bude se schopen rozhodovat ve chvílích, které mu ovlivní život (např. povolání).

Přenechání rozhodování, plnění a vyřešení úkolu na dítěti – částečné přenechávání zodpovědnosti

Přenecháváním plnění úkolů na dítěti mu poskytujeme prostor pro rozhodování a učení, což vede k zodpovědnosti. Samozřejmě při první zkušenosti s daným úkolem rodiče dítě instruují a názorně ukáží správné provedení. Děti pomáhají hlavně s domácími pracemi. Dále s věkem přichází na řadu úkoly složitější a jejich množství postupně nabývá *„Starší syn, který už chodí do školy má již denní povinnosti. ... Po příchodu domů má napsaný seznam úkolů, které má splnit než přijdeme z práce. Jako například, vyklidit aktovku, převléknout se, udělat úkoly a nachystat učení na další den atd.*“ Prostřednictvím zvládnutí, či nezvládnutí úkolu si dítě může porovnávat, hodnotit a posouvat své psychické i fyzické hranice. Role dospělého má v tomto případě plnit pouze podpůrnou funkci *„Pokud dospělý jedinec vnímá potřeby dítěte, může mu svou přítomností pomáhat přemáhat strach a odkrývat nové obzory.*“ Některé povinnosti vyžadují opatrnost dítěte a také důvěru rodiče v jeho schopnosti, díky kterým dokáže tyto povinnosti bez obtíží zvládnout. *„Starší dcera (10 let) už vnímá svůj život jinak. Uvědomuje si nebezpečí kontaktu s cizími lidmi, nebezpečí úrazu, nebezpečí ztráty osobních věcí jako mobil, školní věci, hlavně klíče.*“ Rozhodováním za dítě mu nepomůžeme a ani neulehčíme, protože jednou to bude muset udělat samo. Je důležité, aby na to bylo připraveno *„Např. ve školce, když mladší dcera odmítala chodit do školky, protože ji spolužák otravoval. Doma jsme si o tom promluvili, ale vyřešit ve školce si to musela sama. Sama si dokázala svůj život uvést tak nějak do pořádku, aby jí to vyhovovalo.*“ Pokud je dítě od mala podporováno ve snaze se sám rozhodovat, snaží si v následujících letech zkoušet nové věci a modifikovat ty známé. Jeho sebevědomí s každou zvládnutou situací roste. Zároveň ale nepřekračuje zažitá pravidla. Důležitost zručnosti v rozhodování se potvrzuje a zúročí při výběru povolání. Dítě bude schopno zvažovat různá hlediska a bude pociťovat závažnost tohoto rozhodnutí. I díky tomu má jeho rozhodnutí šanci na úspěch a na šťastnější život.

6.2 Syntéza kvalitativní části

Vzorek kvalitativní části je tvořen čtyřmi ženami a jedním mužem. Podařilo se nám zmapovat, jak asi rodiče vnímají pojem odpovědnost a jakým způsobem se snaží u svých dětí odpovědnosti dosahovat.

5. Výzkumná otázka: *“Jak rodiče vnímají odpovědnost člověka za svůj život?”*

Odpovědnost rodiče vnímají ve vztahu k činům člověka a posuzují je na základě morálky nebo práva. Odpovědnost je formována sociokulturním prostředím, ve kterém člověk žije. Společnost pak určuje, zda je člověk, na základě svých činů, zodpovědný či nikoliv. Když je řeč o morální odpovědnosti, jde o něco, co má trvalé rysy ve všech třech dimenzích času, které se také navzájem ovlivňují. Právní odpovědností je pak míněno prosazování spravedlnosti na základě sociokulturně platných pravidel. Participanti vidí u lidí různou míru odpovědnosti, která je často dána věkem a zkušenostmi. Přičemž starší člověk bývá zpravidla více odpovědný než mladší jedinec. A těžké životní situace mohou v člověku probouzet více opatrnosti, která je pro rodiče téměř ekvivalentem odpovědnosti. Odpovědnost se tak váže k bezpečí člověka, který je schopen svými rozhodnutími jej zajistit pro sebe a okolí. Pohled na řešení určité situace se tedy s věkem a zkušenostmi v průběhu života modifikuje. Od dítěte se tato vlastnost v ranějších stádiích neočekává, ale formuje. S věkem a zejména s možností se volněji pohybovat bez dozoru, narůstají kolem člověka také rizika, které je třeba brát v potaz. Zejména zkušenosti, v podobě různých povinností svých či druhých nebo událostí, pohled člověka na odpovědnost pozitivně mění. Podle rodičů je odpovědné starat se nejen o povinnosti své, ale postupem času i o povinnosti ostatních (zejména, má-li člověk potomky). V dospělosti se člověk musí umět k zodpovědnosti postavit. Musí umět plnit i povinnosti, které nejsou atraktivní, podřídit se a neprosazovat vždy své potřeby nebo názory. Odpovědnost za svůj život rodiče neodmyslitelně pojí zároveň s odpovědností vůči ostatním. Člověk tak odpovídá i za to, co svým způsobem života způsobuje ostatním. Zodpovědnost je tak vnímána jako jakási ochranná vlastnost pro člověka a okolí. Což je definováno schopností člověka postarat se o bydlení, obživu, stará se o svou rodinu, uvědomuje si rizika a pečlivě je zvažuje i vzhledem ke svému okolí. S věkem, a zejména se založením sekundární rodiny, povinnosti a pocit zodpovědnosti roste. Ze zodpovědnosti pro rodiče vyplývá, že tomu všemu se musí snažit naučit i své potomky.

Ženy určují narození svého prvního dítěte jako zlom ve způsobu vnímání odpovědnosti. Skutečnost, že se staly matkou a je na nich někdo přímo a bezpodmínečně závislý, jim zásadně mění život. Výrazněji pocítují obavy spojené s vlastním zdravím, které si musí udržovat v první řadě pro své dítě. Z toho vyplývá, že člověk je zodpovědný, pokud pečuje také o své zdraví. Člověk musí předvídat do budoucna, aby svým nezodpovědným rozhodnutím nepřenesl břemena na své potomky. Mateřství v ženě vyvolává potřebu plánovat, starat se ostatní, i když o to nepožádali. Dokonce za ně i přebírat určité povinnosti. Podstatný vliv na formování odpovědnosti u člověka, zejména pak ve starším věku, má i jeho okolí. Nejprve je člověk ovlivňován okruhem rodiny v podobě sourozenců a prarodičů. Dále pak širším příbuzenstvem, školskými zařízeními, kamarády, sousedy, přáteli rodiny a jiným prostředím, ve kterém se ocitá. Také smrt blízkých je vnímána jako důvod ke změně chování a přehodnocování situací, což vede i k určitému formování odpovědnosti.

6. Výzkumná otázka: ***“Jaké způsoby rodiče využívají k dosahování odpovědnosti u svého dítěte?”***

Výchova je pro rodiče prostředkem pro dosahování odpovědnosti u svého dítěte. Už od dětství se učí, že svým chováním ovlivňuje nejen sebe, ale také ostatní. Přijetím svých povinností může druhým ulehčit a jejich nesplněním způsobit problémy a starosti. Mluvíme-li o výchově, tak je to právě dětství, ve kterém rodiče vidí potenciál a možnost leccos ovlivnit při utváření osobnosti dítěte. Velkou výhodou je, že má rodič nad dítětem neustálý dohled a je také právě v tomto období nejvíce ovlivnitelné. Později je tento dohled a podíl na ovlivňování rozložen mezi další instituce jako mateřská a základní škola. Cílem v cestě k odpovědnosti je mimo jiné vybudovat u dítěte přirozený respekt k životu. Děti získávají strach a opatrnost teprve pod vedením rodičů, kteří je na možná nebezpečí upozorňují a snaží se tak opatrnost u dětí pěstovat. Rodiče hodnotí odpovědnost daného člověka – dítěte na základě jeho opatrnosti v jednání. Dítě se učí pravidlům a obezřetnosti v komunikaci s cizími lidmi, vyhodnocovat činnosti ve vztahu k možným rizikům. Právě ve zvnitřňování pravidel, důslednosti rodičů a schopnosti dítěte překonávat zátěž, vidí participant správný směr. Dále vedou své děti k udržování pořádku, vytváření si vztahu ke svým věcem, umění pomáhat druhým. Důležitým vnímají zejména vytvoření láskyplného prostředí, ve kterém bude možnost v dětech zakořenit důvěru, jistotu, morální hodnoty, kritické myšlení, lidství,

schopnost přijímat a využívat podněty. Toto je základ pro výchovu jedince, který bude přínosem pro rodinu i společnost. Není správné svým dětem ulehčovat za každých okolností. Při plnění nových i známých úkolů se má rodič zdržet přehnané pomoci a raději nechat na dítěti, jak si poradí. Podporovat tak vlastní samostatnost dítěte. Dokonce je žádoucí, aby rodič dítě motivoval a vhodné úkoly mu předkládal. Rodiče považují za důležité s dítětem trávit čas. Díky tomu mohou dítě směřovat, učit, utvářet. Žádoucí je trávit tento čas aktivně. Není důležité, že výsledek nebude dle našich představ. Trávení času rodičů s dětmi vytváří mezi nimi pevnější vazbu, která jim později zajistí snazší a účinnější řešení výchovných problémů. Dalším důležitým bodem k dosahování odpovědnosti, je komunikace. Rodiče se snaží o různých nebezpečích s dětmi mluvit dříve, než s nimi přijdou od styku. Uvědomují si ale, že povídání si není všemocné a často jsou rady rodičů dětmi vypouštěny. Při intervenci využívají účastníci i vlastní zkušenosti z dětství. S dětmi by se mělo o věcech mluvit adekvátně jejich věku, ale vždy otevřeně. Na předcházení různého nebezpečí, by se měla podílet také školská zařízení. Dalším bodem je vlastní vzor. Děti své rodiče napodobují, ať už se jedná o vlastnosti dobré, či nikoliv. Proto chceme-li je něčemu naučit, bude to mnohem jednodušší, pokud to budou vidat i u nás. Cestu k zodpovědnosti tak staví na svém chování, ale i na příkazech a zákazech, kterými nastavují hranice nezbytné pro výchovu. Ukazují jim, že je třeba plnit si své povinnosti. Samy děti mají určité povinnosti přiděleny a jejich plnění je po nich vyžadováno. Úkoly, které dělají poprvé, jsou jim názorně prezentovány, ale samotné zvládnutí je ponecháno na nich. Při vedení dětí k odpovědnosti využívají i zprostředkovávání svých životních zážitků a zkušeností, které podle nich mají pozitivní vliv na chování dítěte. Podstatný podíl na rozvoji odpovědnosti má vlastní rozhodování. K tomu je za potřebí určité volnosti, kterou musí rodiče dětem poskytnout. Samozřejmě je třeba zhodnotit, zda nehrozí nepřiměřeně velké riziko, které by narušilo vývoj nebo zdraví dítěte. Možnost vlastního rozhodování s sebou nese i odpovědnost za rozhodnutí, která učiníme. Proto by ani dítě nemělo být zproštěno této odpovědnosti a naopak by mělo nést následky pozitivní i negativní. Zpočátku by se jednalo spíše o částečnou odpovědnost vzhledem k daným situacím. Je rozumnější dítě naučit nést odpovědnost za své chování a rozhodování v dětství na banálních situacích a s tímto postupně růst a učit se pracovat. Než v dospívání očekávat, že se bude chovat rozumně samo od sebe. Přenecháváním plnění úkolů na dítěti mu poskytujeme prostor pro rozhodování a učení, což vede k zodpovědnosti. Prostřednictvím zvládnutí, či nezvládnutí úkolu si dítě může porovnávat, hodnotit a posouvat své psychické i fyzické hranice. Role dospělého má

v tomto případě plnit pouze podpůrnou funkci. Některé povinnosti vyžadují opatrnost dítěte a také důvěru rodiče v jeho schopnosti, díky kterým dokáže tyto povinnosti bez obtíží zvládnout. Pokud je dítě od mala podporováno ve snaze se sám rozhodovat, snaží si v následujících letech zkoušet nové věci a modifikovat ty známé. Jeho sebevědomí s každou zvládnutou situací roste. Zároveň ale nepřekračuje zažitá pravidla. Důležitost zručnosti v rozhodování se potvrzuje a zúročí při výběru povolání. Dítě bude schopno zvažovat různá hlediska a bude pociťovat závažnost tohoto rozhodnutí. I díky tomu má jeho rozhodnutí šanci na úspěch a na šťastnější život.

ZÁVĚR

Zabývali jsme se otázkou odpovědnosti, a to z pohledu rodičů předškolního dítěte. Cílem bylo nejen zmapovat, jak rodiče odpovědnost člověka vnímají a kolik volnosti jim proto poskytují, ale také jaké způsoby využívají při dosahování odpovědnosti u svého dítěte. Zajímalo nás, kolik omezení nebo naopak volnosti rodiče dětem poskytují, a tak jim dávají možnost k projevu a formování samostatnosti jakožto zárodku a neodmyslitelné složky odpovědnosti. Proto, abychom dosáhli co největší základny rodičů a jejich pohledů na poskytování volnosti ve výchově, jsme zvolili kvantitativní výzkum za použití dotazníku Simony Horákové Hoskovcové. Výzkum je doplněn o kvalitativní část pro získání komplexnějšího pohledu na danou problematiku, která je reprezentována volným psaním pětice rodičů.

Samotné zaměření výzkumu odpovědnosti jsme vybrali na základě podnětů různých autorů, kteří hovoří o vytrácení se odpovědnosti ze společnosti. Jedním z nich je Lorenz (in Pelikán, 1995, s. 26, 27), který poukazuje na ztrátu smyslu pro odpovědnost a hodnoty u mládeže, což se projevuje v asociálním jednání. To je dle Lorenze otázkou pokřiveného geneticky zakotveného sociálního chování. O absenci odpovědnosti u mladých lidí vlivem úpadku tradičních hodnot a rodiny hovoří i Pelikán (1995, s. 38). Děti se vychovávají jako individuality a svobodně myslící a vyjadřující se bytosti. Bohužel je ale ke svobodě třeba odpovědnosti, na což se často zapomíná, a tak se setkáváme s obviňováním ostatních za vlastní jednání a dalším chováním postrádající odpovědné myšlení.

Získanými výsledky výzkumu se nám podařilo odpovědět na podstatnou část našich výzkumných otázek. Toto nebylo možné v případě zjišťování vztahu mezi pohlavím a mírou poskytované volnosti dítěti rodičem při práci s nožem. Ta samá situace nastala při zjišťování souvislostí mezi předchozí rodičovskou zkušeností rodiče a mírou poskytované volnosti dítěti rodičem při práci s nožem a při vaření. Důvodem byly očekávané četnosti nižší hodnoty než 1. Při hodnocení rizikových situací si rodiče často kreativně upravovali podmínky pro tu či onu činnost tak, aby vyhovovala jejich bezpečnostním požadavkům. Nejčastěji to byla úprava náradí, které děti využívaly, prostředí, oblečení či obutí. Rozhodnutí rodičů vyplývalo také z charakteru daného dítěte. Povaha, zručnost, získané předchozí zkušenosti nebo věk dítěte hrály často větší roli než samotné pohlaví dítěte. Důležitým aspektem při rozhodování, zda dítěti rodič tuto situaci umožní, je tedy důvěra a ochota ro-

diče. Při takových činnostech je totiž do jisté míry vyžadována účast a aktivita rodiče. Neředpokládáme, že všichni rodiče mají zkušenost s výchovou dětí obou pohlaví, přesto byli často toho názoru, že není potřeba toto při posuzování činností rozlišovat. Toto tvrzení se podařilo prokázat i na základě statistického testování, kde u pěti ze sedmi hodnocených situací, nebyla měřením prokázána statisticky významná souvislost mezi vlivem pohlaví a poskytovanou volností. Pouze jedna z činností statisticky významnou souvislost vykazovala. Předchozí rodičovská zkušenost rodičů se na míře volnosti podílela ve třech situacích kde bylo statisticky významnou souvislost možné prokázat. U dvou činností se souvislost neprokázala a u zbylých dvou nebylo možné výsledek zjistit.

Práce s lopatou byla také vyhodnocena jako nejméně riziková. Naproti tomu poslední, trochu kontroverzní činnost, boj dětí s tyčemi, byla vnímána jako nejvíce riziková. Zatímco pro jednu skupinu respondentů je boj s tyčemi neškodnou hrou, pro druhou je jistým nebezpečím nebo nevidí tuto hru z výchovného hlediska jako vhodnou pro děti. Tato zjištění se shodovala s výsledky disertační práce Simony Horákové Hoskovcové (s. 111, 2004).

Přísnější hodnocení daných činností rodiče často vysvětlovali nepříjemnými zkušenostmi, které ve spojení s tou či onou situací zažili nebo viděli. Čili jak píše Hoskovcová (2004, s. 111), rodiče se obávají již předem, na základě zkušeností svých nebo někoho v okolí, než aby hledali objektivní důvody pro své zákazy (těkavost dítěte u této činnosti, přílišná pohybová aktivita dítěte a postrádání soustředěnosti).

Odpovědnost rodiče vnímají ve vztahu k činům člověka a posuzují je na základě morálky nebo práva, což je dáno sociokulturním prostředím, ve kterém člověk žije. Je často dána věkem a zkušenostmi. Odpovědnost za svůj život rodiče neodmyslitelně pojí zároveň s odpovědností vůči ostatním. Váže se také k bezpečí člověka, který je schopen svými rozhodnutími jej zajistit pro sebe a okolí. Ženy určují narození svého prvního dítěte jako zlom ve způsobu vnímání odpovědnosti. Od dítěte se tato vlastnost v ranějších stádiích neočekává, ale formuje. Výchova je pro rodiče prostředkem pro její dosahování u svého dítěte. Cílem v cestě k této vlastnosti je mimo jiné vybudovat u dítěte přirozený respekt k životu. Dítě se učí pravidlům a obezřetnosti v komunikaci s cizími lidmi, vyhodnocovat činnosti ve vztahu k možným rizikům. Důležitým vnímají zejména vytvoření láskyplného prostředí, ve kterém bude možnost v dětech zakořenit důvěru, jistotu, morální hodnoty, kritické myšlení, lidství, samostatnost, schopnost přijímat a využívat podněty.

Tato práce ukazuje, jakým směrem by se měl rodič při výchově vydat ve snaze dosáhnout odpovědnosti u svého dítěte. Není přímým návodem, ale odkrývá důležité postoje a návrhy, nad kterými by se měl rodič pozastavit a přehodnotit své dosavadní strachy a obavy o bezpečí dítěte. Tímto však nechceme snahu o bezpečí dítěte nijak snižovat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. 2011. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.
2. BERTHÓTYOVÁ, Júlia. 2008. *Vliv volnosti ve výchově na psychickou odolnost předškolních dětí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra psychologie, 144 s. Vedoucí diplomové práce Simona Horáková Hoskovcová.
3. BERTHÓTYOVÁ, Júlia. 2009. *Vliv volnosti ve výchově na psychickou odolnost předškolních dětí*. E-psychologie [online]. 3(3), 16-33 [cit. 27. 12. 2015]. Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/pdf/berthotyova.pdf>.
4. CIBULKA, Jan, Marcel ŠULEK a Petr KOČÍ. 2016. *Přeplněné mateřské školy: Podívejte se na mapu, kde jich je nejvíc*. In: *Český rozhlas* [online]. ©1997-2016 [cit. 2016-01-20]. Dostupné z: http://www.rozhlas.cz/zpravy/data/_zprava/preplnene-materske-skoly-podivejte-se-na-mapu-kde-jich-je-nejvic--1495469.
5. ČAČKA, Otto. 1996. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 112 s. ISBN 80-85799-03-0.
6. ČÁP, Jan. 2001. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.
7. FILLIOZAT, Isabelle. 2015. *Zkoušeli jsme všechno!: respektující a klidné výchovné postupy*. 1. vydání. Brno: CPress, 139 stran. ISBN 978-80-264-0637-2.
8. GAVORA, Peter. 1992. Naivné teórie dietata a ich pedagogické využitie. *Pedagogika*, c. 1, s. 95–102. ISSN 3330-3815.
9. GAVORA, Peter. 2007. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. 2. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 229 s. ISBN 978-802-2323-178.
10. GAVORA, Peter. 2010. *Úvod do pedagogického výskumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
11. GEIST, Bohumil. 2000. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Vodnář, 425 s. ISBN 80-862-2607-7.
12. GILBERT, Guy. 2009. *O dětech a výchově*. Vyd. 1. Praha: Portál, 95 s. ISBN 978-80-7367-609-4.

13. GUEGUEN, Catherine. 2014. *Cesta ke šťastnému dětství: empatická výchova ve světle nejnovějších poznatků o mozku a emocionálním vývoji dítěte*. Vyd. 1. V Praze: Rybka, 279 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-87950-03-6.
14. HELUS, Zdeněk. 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 280 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
15. HODGKINSON, Tom. 2009. *Líný rodič: lenošením a nečinností k lepšímu rodičovství: zaručený návod, jak být pohodovým rodičem*. 1. vyd. Brno: Jota, 246 s. ISBN 978-80-7217-665-6.
16. HOEFLE, Vicki. 2013. *Výchova bez blbých keců*. 1. vyd. Brno: CPress, 219 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-264-0325-8.
17. HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, Simona. 2004. *Vnímaná osobní účinnost dětí předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra psychologie, 159 s. Vedoucí disertační práce Lenka Šulová.
18. HOSKOVCOVÁ, Simona. 2006. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada, 160 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1424-8.
19. HROMÁTKA, Jaroslav. 1970. *Psychologie odpovědnosti*.
20. HUBATKA, Miloslav. 2014. *Úspěšní vychovávají své děti jinak: lenošením a nečinností k lepšímu rodičovství: zaručený návod, jak být pohodovým rodičem*. 1. vyd. Brno: Edika, 248 s. ISBN 978-80-266-0551-5.
21. CHRÁSKA, Miroslav. 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
22. JANDOUREK, Jan. 2001. *Sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 285 s. ISBN 80-717-8535-0.
23. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. 2008. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada, 193 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4715-681.
24. KOUČKÁ, Pavla. 2014. *Zdravý rozum ve výchově: uvolněné rodičovství v hektické době*. Vyd. 1. Praha: Portál, 207 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0614-9.
25. MAŇÁK, Josef (ed.), Štefan ŠVEC (ed.) a Vlastimil ŠVEC (ed.). 2005. *Slovník pedagogické metodologie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 134 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-731-5102-2.

26. MEDINA, John. 2011. *Pravidla mozku dítěte: [nejnovější vědecké objevy pro výchovu chytrých a šťastných dětí]*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 224 s. ISBN 978-80-251-3619-5.
27. MOŽNÝ, Ivo. 2006. *Rodina a společnost*. Vyd. 1. Ilustrace Vladimír Jiránek. Praha: Sociologické nakladatelství, 311 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), 38. sv. ISBN 80-864-2958-X.
28. MURPHY-WITT, Monika a Petra STAMER-BRANDT. 2007. *Připravte své dítě do života: osm klíčových dovedností - jak je můžete svému dítěti zprostředkovat a jak si je může dítě s vaší pomocí osvojit*. 1. vyd. Praha: Grada, 155 s. Clever life. ISBN 978-80-247-2082-1.
29. PAJARES, Frank. 2016. Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for Teachers and Parents. In: *P20 Motivation and Learning Lab: A Kentucky P20 Innovation Lab* [online]. ©2016 [cit. 2016-01-19]. Dostupné z: <http://p20motivationlab.org/>.
30. PELIKÁN, Jiří. 1995. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava: Amosium Servis, 234 s. Dědictví Komenského. ISBN 80-854-9827-8.
31. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. 2014. *Psychologie dítěte*. Vyd. 6., V této edici 1. Praha: Portál, 142 s. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.
32. Počet obyvatel v obcích Zlínského kraje. 2013. *Český statistický úřad* [online]. Zlín [cit. 2016-04-12]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/xz/pocet_obyvatel_v_obcich_zlinskeho_kraje.
33. PROKEŠOVÁ, Miriam. 2013. *Vychovávám, vychováváš, vychováváme (dobře)?*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 136 s. ISBN 978-80-7464-392-7.
34. ROGGE, Jan-Uwe. 2000. *Děti potřebují hranice*. Vyd. 2. Praha: Portál, 131 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8418-4.
35. ROGGE, Jan-Uwe. 2013. *Rodiče určují hranice*. Vyd. 3. Praha: Portál, 182 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0533-3.
36. SMĚKAL, Vladimír. 2005. *O lidské povaze: krátká zamyšlení nad psychickou a duchovní kulturou osobnosti*. 1. české vyd. Brno: Cesta, 203 s. ISBN 80-7295-069-X.
37. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 48 s. ISBN 80-87000-00-5.

38. STRAUSS, Anselm L a Juliet M CORBIN. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 196 s. SCAN. ISBN 80-858-3460-X.
39. ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. 2011. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 206 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8.
40. ŠULOVÁ, Lenka a Bärbel INHELDER. 2004. *Raný psychický vývoj dítěte*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 247 s. Klasici. ISBN 80-246-0877-4.
41. ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 377 s. SCAN. ISBN 978-80-7367-313-0.
42. VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
43. VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, celkově v češtině 3.). Praha: Portál, 135 s. Psychologie (Portál). ISBN 80-717-8943-7.

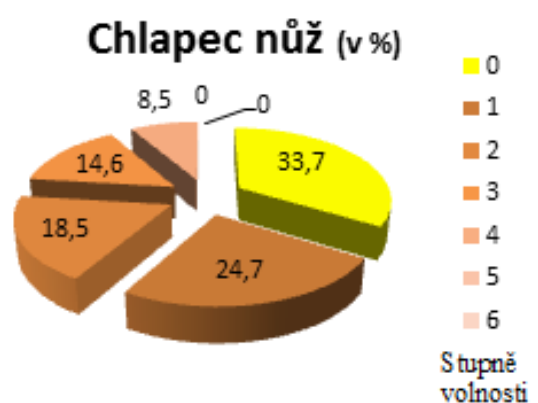
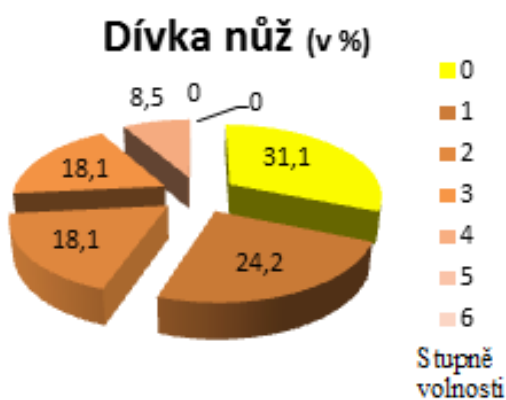
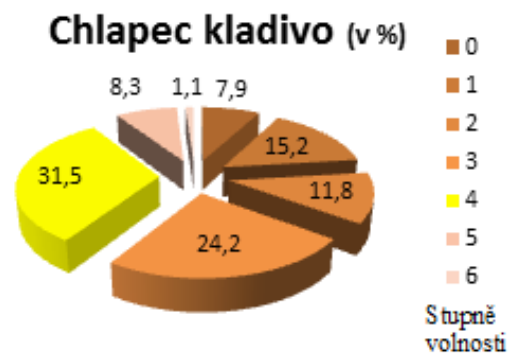
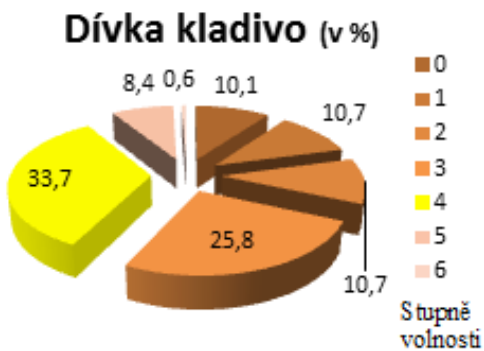
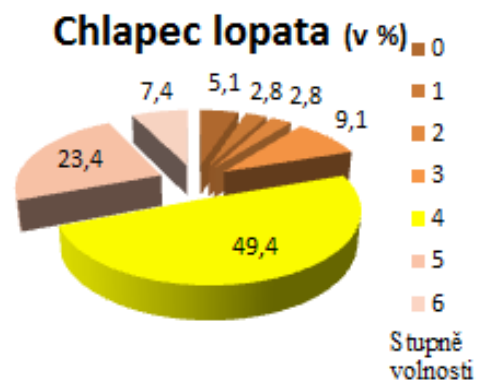
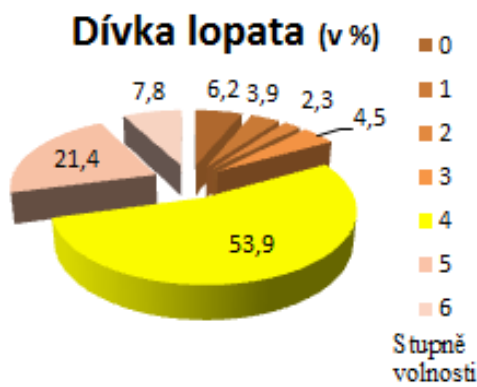
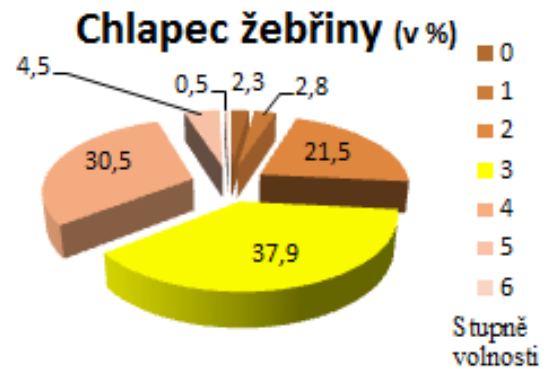
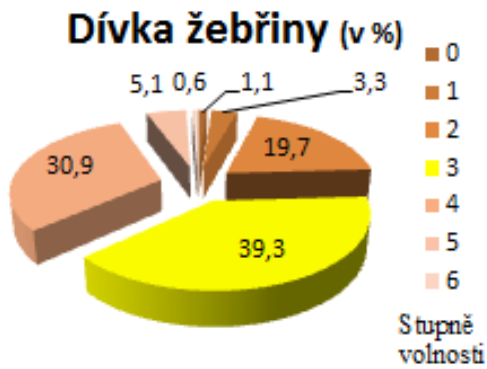
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

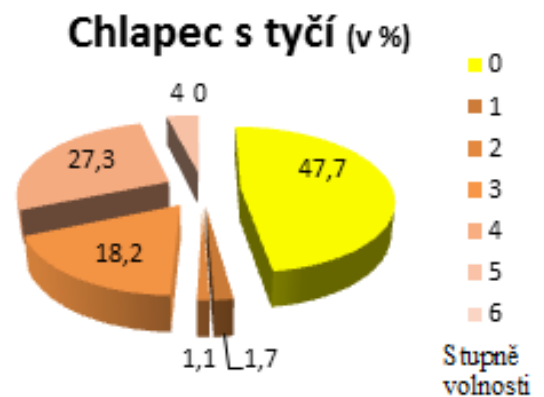
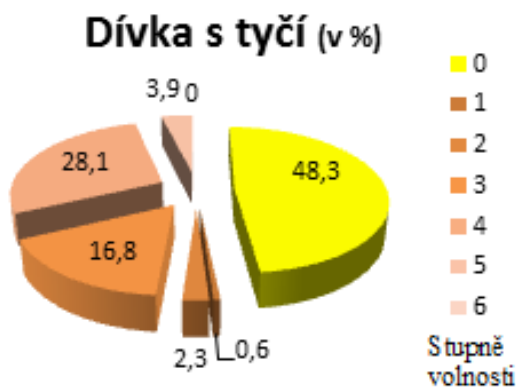
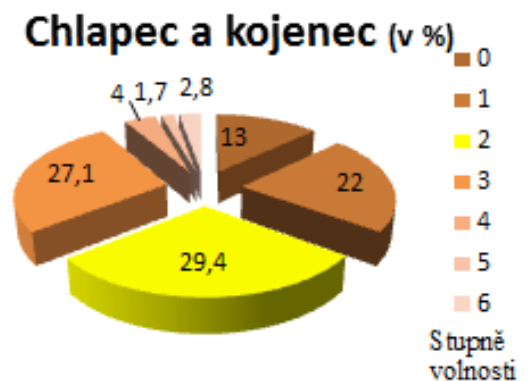
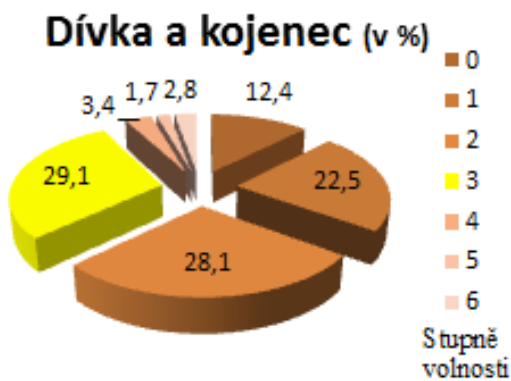
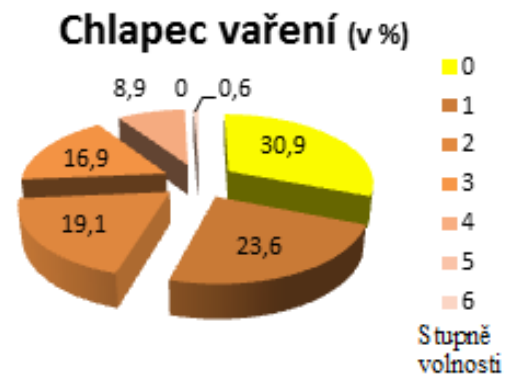
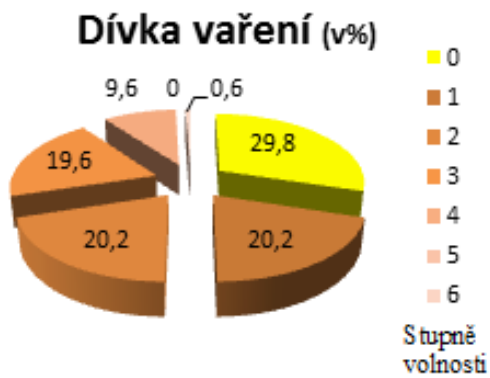
s.	Strana.
atp.	A tak podobně.
tzv.	Takzvaný.
apod.	A podobně.
IBV	Index bezpečné vzdálenosti (označuje stupeň volnosti).
atd.	A tak dále.
např.	Například.
H_A	Hypotéza alternativní.
H_0	Hypotéza nulová.
m	Metr, základní jednotka délky.
%	Procento.
VŠ	Vysoká škola.
SŠ	Střední škola.
č.	Číslo.
χ^2	Chí-kvadrát.

SEZNAM GRAFŮ

1. Dívka žebřiny
2. Chlapec žebřiny
3. Dívka lopata
4. Chlapec lopata
5. Dívka kladivo
6. Chlapec kladivo
7. Dívka nůž
8. Chlapec nůž
9. Dívka vaření
10. Chlapec vaření
11. Dívka a kojenec
12. Chlapec a kojenec
13. Dívka s tyčí
14. Chlapec s tyčí

GRAFY





SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Základní demografické charakteristiky respondentů

Tabulka 2: Vyhodnocení žebřiny – pro obě pohlaví

Tabulka 3: Vyhodnocení lopata – pro obě pohlaví

Tabulka 4: Vyhodnocení kladivo – pro obě pohlaví

Tabulka 5: Vyhodnocení nůž – pro obě pohlaví

Tabulka 6: Vyhodnocení vaření – pro obě pohlaví

Tabulka 7: Vyhodnocení kojeneček – pro obě pohlaví

Tabulka 8: Vyhodnocení tyče – pro obě pohlaví

Tabulka 9: Hodnocení rizikovosti předložených činností rodiči

Tabulka 10: Kontingenční tabulka pro žebřiny – vliv pohlaví

Tabulka 11: Kontingenční tabulka pro práci s lopatou – vliv pohlaví

Tabulka 12: Kontingenční tabulka pro práci s kladivem – vliv pohlaví

Tabulka 13: Kontingenční tabulka pro práci s nožem – vliv pohlaví

Tabulka 14: Kontingenční tabulka pro vaření – vliv pohlaví

Tabulka 15: Kontingenční tabulka pro chování kojence – vliv pohlaví

Tabulka 16: Kontingenční tabulka pro boj s tyčemi – vliv pohlaví

Tabulka 17: Kontingenční tabulka pro žebřiny – zkušenost rodičů

Tabulka 18: Kontingenční tabulka pro práci s lopatou – zkušenost rodičů

Tabulka 19: Kontingenční tabulka pro práci s kladivem – zkušenost rodičů

Tabulka 20: Kontingenční tabulka pro práci s nožem – zkušenost rodičů

Tabulka 21: Kontingenční tabulka pro vaření – zkušenost rodičů

Tabulka 22: Kontingenční tabulka pro chování kojence – zkušenost rodičů

Tabulka 23: Kontingenční tabulka pro boj s tyčemi – zkušenost rodičů

Tabulka č. 1: Základní demografické charakteristiky respondentů

	absolutní četnost	relativní četnost (%)	průměr	medián
žena	128	75,3		
muž	42	24,7		
	8 neodpovědělo = 170	100		
1 dítě	40	23,4		
2 děti	107	62,6		
3 a více dětí	24	14		
	7 neodpovědělo = 171	100		
ZŠ	1	0,6		
SOU	37	22		
SŠ s maturitou	78	46,4		
VŠ	52	31		
	10 neodpovědělo = 168	100		
Věk			36,618	36
	13 neodpovědělo = 165			
do 2000 obyv.	29	17,3		
do 5000 obyv.	15	8,9		
do 10 000 obyv.	17	10,1		
do 50 000 obyv.	16	9,5		
nad 50 000 obyv.	91	54,2		
	10 neodpovědělo = 168	100		

Tabulka č. 2: Vyhodnocení žebřiny – pro obě pohlaví

Žebřiny – obě pohlaví			
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	nejvyšší četnost
0	6	1,7	IBV 3
1	11	3,1	
2	73	20,5	
3	137	38,6	
4	109	30,7	
5	17	4,8	
6	2	0,6	
Celkem	355	100	

Tabulka č. 3: Vyhodnocení lopata – pro obě pohlaví

Lopata – obě pohlaví			
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	nejvyšší četnost
0	20	5,6	IBV 4
1	12	3,4	
2	9	2,5	
3	24	6,8	
4	183	51,7	
5	79	22,4	
6	27	7,6	
Celkem	354	100	

Tabulka č. 4: Vyhodnocení kladivo – pro obě pohlaví

Kladivo – obě pohlaví			
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	nejvyšší četnost
0	32	9	IBV 4
1	46	12,9	
2	40	11,2	
3	89	25	
4	116	32,7	
5	30	8,4	
6	3	0,8	
Celkem	356	100	

Tabulka č. 5: Vyhodnocení nůž – pro obě pohlaví

Nůž – obě pohlaví			
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	nejvyšší četnost
0	115	32,4	IBV 0
1	87	24,5	
2	65	18,3	
3	58	16,3	
4	30	8,5	
5	0	0	
6	0	0	
Celkem	355	100	

Tabulka č. 6: Vyhodnocení vaření – pro obě pohlaví

Vaření – obě pohlaví			
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	nejvyšší četnost
0	108	30,3	IBV 0
1	78	21,9	
2	70	19,6	
3	65	18,3	
4	33	9,3	
5	0	0	
6	2	0,6	
Celkem	356	100	

Tabulka č. 7: Vyhodnocení kojeneč – pro obě pohlaví

Kojeneč – obě pohlaví			
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	nejvyšší četnost
0	45	12,7	IBV 2
1	79	22,3	
2	102	28,6	
3	100	28,2	
4	13	3,7	
5	6	1,7	
6	10	2,8	
celkem	355	100	

Tabulka č. 8: Vyhodnocení tyče – pro obě pohlaví

Tyče – obě pohlaví			
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	nejvyšší četnost
0	170	48	IBV 0
1	4	1,1	
2	6	1,7	
3	62	17,5	
4	98	27,7	
5	14	4	
6	0	0	
celkem	354	100	

Tabulka č. 9: Hodnocení rizikovosti předložených činností rodiči

Situace	Dívky	Chlapci
	Nejvyšší četnost	Nejvyšší četnost
1 žebřiny	IBV 3	IBV 3
2 s lopatou	IBV 4	IBV 4
3 s kladivem	IBV 4	IBV 4
4 s nožem	IBV 0	IBV 0
5 s vařečkou	IBV 0	IBV 0
6 s kojencem	IBV 3	IBV 2
7 s tyčemi	IBV 0	IBV 0

Tabulka č. 10: Kontingenční tabulka pro žebřiny – vliv pohlaví

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
dívka	7 (8,52)	35 (36,60)	70 (68,69)	55 (54,65)	10 (9,52)	178
chlapec	9 (8,47)	38 (36,4)	67 (68,31)	54 (54,35)	9 (9,48)	177
	17	73	137	109	19	355

Tabulka č. 11: Kontingenční tabulka pro práci s lopatou – vliv pohlaví

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
Dívka	18 (16,09)	4 (4,53)	8 (12,07)	96 (92,02)	52 (53,3)	178
chlapec	14 (15,91)	5 (4,47)	16 (11,93)	87 (90,98)	54 (52,7)	176
	32	9	24	183	106	354

Tabulka č. 12: Kontingenční tabulka pro práci s kladivem – vliv pohlaví

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
dívka	37 (39)	19 (20)	46 (44,5)	60 (58)	16 (16,5)	178
chlapec	41 (39)	21 (20)	43 (44,5)	56 (58)	17 (16,5)	178
	78	40	89	116	33	356

Tabulka č. 13: Kontingenční tabulka pro práci s nožem – vliv pohlaví

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
dívka	98 (100,72)	32 (32,41)	32 (28,92)	15 (14,96)	0	177
chlapec	104 (101,28)	33 (32,59)	26 (29,08)	15 (15,04)	0	178
	202	65	58	30	0	355

Tabulka č. 14: Kontingenční tabulka pro vaření – vliv pohlaví

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
Dívka	89 (93)	36 (35)	35 (32,5)	17 (16,5)	1 (1)	178
Chlapec	97 (93)	34 (35)	30 (32,5)	16 (16,5)	1 (1)	178
	186	70	65	33	2	356

Tabulka č. 15: Kontingenční tabulka pro chování kojence – vliv pohlaví

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
dívka	62 (62,17)	50 (51,14)	52 (50,14)	6 (6,52)	8 (8,02)	178
chlapec	62 (61,83)	52 (50,86)	48 (49,86)	7 (6,48)	8 (7,98)	177
	124	102	100	13	16	355

Tabulka č. 16: Kontingenční tabulka pro boj s tyčemi – vliv pohlaví

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
dívka	87 (87,49)	4 (3,02)	30 (31,18)	50 (49,28)	7 (7,04)	178
chlapec	87 (86,51)	2 (2,98)	32 (30,82)	48 (48,72)	7 (6,96)	176
	174	6	62	98	14	354

Tabulka č. 17: Kontingenční tabulka pro žebřiny – zkušenost rodičů

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
1 dítě	3 (3,79)	15 (16,25)	26 (30,49)	30 (24,26)	5 (4,23)	79
2 a více dětí	14 (13,21)	58 (56,75)	111 (106,51)	79 (84,74)	14 (14,77)	276
	17	73	137	109	19	355

Tabulka č. 18: Kontingenční tabulka pro práci s lopatou – zkušenost rodičů

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
1 dítě	6 (7,05)	1 (1,98)	1 (5,29)	49 (40,32)	21 (23,36)	78
2 a více dětí	26 (24,95)	8 (7,02)	23 (18,71)	134 (142,68)	85 (82,64)	276
	32	9	24	183	106	354

Tabulka č. 19: Kontingenční tabulka pro práci s kladivem – zkušenost rodičů

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
1 dítě	15 (17,53)	7 (8,99)	19 (20)	30 (26,07)	9 (7,41)	80
2 a více dětí	63 (60,47)	33 (31,01)	70 (69)	86 (89,93)	24 (25,59)	276
	78	40	89	116	33	356

Tabulka č. 20: Kontingenční tabulka pro práci s nožem – zkušenost rodičů

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
1 dítě	46 (45,53)	14 (14,64)	8 (13,07)	12 (6,76)	0	80
2 a více dětí	156 (156,47)	51 (50,35)	50 (44,93)	18 (23,24)	0	275
	202	65	58	30	0	355

Tabulka č. 21: Kontingenční tabulka pro vaření – zkušenost rodičů

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
1 dítě	37 (41,8)	16 (15,73)	14 (14,61)	13 (7,42)	0 (0,45)	80
2 a více dětí	149 (144,2)	54 (54,27)	51 (50,39)	20 (25,58)	2 (1,55)	276
	186	70	65	33	2	356

Tabulka č. 22: Kontingenční tabulka pro chování kojence – zkušenost rodičů

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
1 dítě	27 (27,59)	13 (22,7)	30 (22,25)	3 (2,89)	6 (3,57)	79
2 a více dětí	97 (96,41)	89 (79,3)	70 (77,75)	10 (10,11)	10 (12,43)	276
	124	102	100	13	16	355

Tabulka č. 23: Kontingenční tabulka pro boj s tyčemi – zkušenost rodičů

	0 a 1	2	3	4	5 a 6	
1 dítě	38 (38,83)	0 (1,34)	13 (13,84)	25 (21,87)	3 (3,12)	79
2 a více dětí	136 (135,17)	6 (4,66)	49 (48,16)	73 (76,13)	11 (10,88)	275
	174	6	62	98	14	354

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I: Dotazník bezpečné vzdálenosti

Příloha II: Zadání volného psaní

Příloha III: Pojmová mapa

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK BEZPEČNÉ VZDÁLENOSTI

Vážení rodiče,

V rámci své diplomové práce se zajímám o to, jak rodiče přistupují k různým situacím, se kterými se setkávají při výchově předškolního dítěte.

V následujícím dotazníku bych Vás chtěla požádat o Váš názor na situace, které se objeví na fotografiích. Uvidíte za sebou sérii **sedmi obrázků** s dívkou a poté sérii sedmi obrázků s chlapcem. Hodnoťte situace nezávisle na předchozí odpovědi tak, jak na Vás přímo působí.

Test je anonymní. Označte, prosím, jednu z možných odpovědí vedle fotografií.

Vycházejte přitom z vlastní rodičovské zkušenosti. Odpovědi můžete doplnit slovním komentářem (např. Verunka je plašan, tu bych samotnou nenechal, zato Lucinka hned všechno uměla a nikdo u ní nemusel být).

Děkuji Vám za ochotu a spolupráci!

Bc. Alena Vojtásková

- 1. Vaše pohlaví:** Muž
 Žena

2. Kolik dětí ve své rodině vychováváte?

- 1 dítě
 2 děti
 3 a více dětí

3. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

- základní
 střední odborné
 střední s maturitou
 vysokoškolské

4. Váš věk v rocích:

5. Město nebo obec, kde žijete:

- obec do 2000 obyvatel
 obec 2001 až 5000 obyvatel
 obec 5001 až 10000 obyvatel
 obec 10001 až 50000 obyvatel
 obec 50001 a více obyvatel (Zlín cca 75000 obyv.)

FOTOGRAFIE 1/14

Na fotografii vidíte čtyřleté dítě v určité situaci. Může čtyřleté dítě takovou činnost vykonávat, a pokud ano, v jaké vzdálenosti byste od dítěte byli?

- 0 nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
- 1 vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
- 2 dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
- 3 byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
- 4 byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
- 5 byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
- 6 dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná



Komentář:

FOTOGRAFIE 2/14

Na fotografii vidíte čtyřleté dítě v určité situaci. Může čtyřleté dítě takovou činnost vykonávat, a pokud ano, v jaké vzdálenosti byste od dítěte byli?

- 0 nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
- 1 vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
- 2 dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
- 3 byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
- 4 byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
- 5 byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
- 6 dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná



Komentář:

FOTOGRAFIE 3/14

Na fotografii vidíte čtyřleté dítě v určité situaci. Může čtyřleté dítě takovou činnost vykonávat, a pokud ano, v jaké vzdálenosti byste od dítěte byli?

- 0 nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
- 1 vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
- 2 dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
- 3 byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
- 4 byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
- 5 byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
- 6 dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná

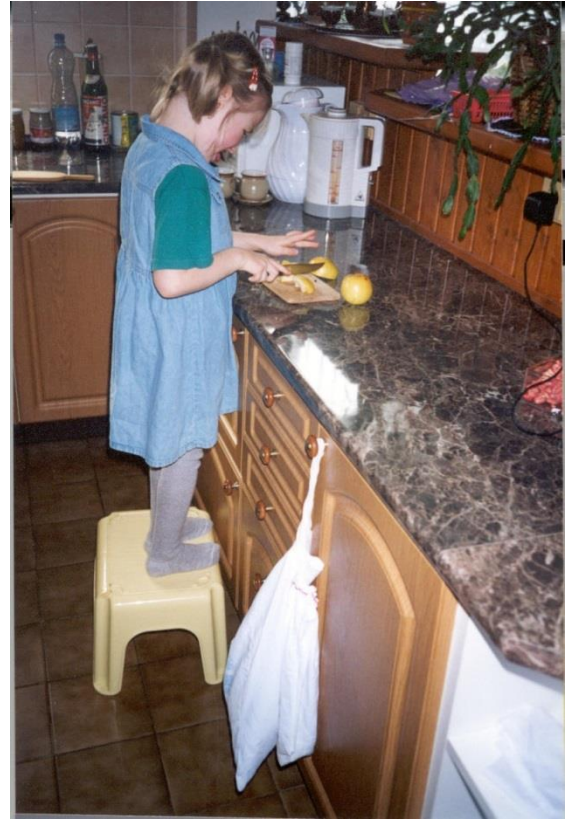
Komentář:



FOTOGRAFIE 4/14

Na fotografii vidíte čtyřleté dítě v určité situaci. Může čtyřleté dítě takovou činnost vykonávat, a pokud ano, v jaké vzdálenosti byste od dítěte byli?

- 0 nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
- 1 vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
- 2 dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
- 3 byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
- 4 byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
- 5 byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
- 6 dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná



Komentář:

FOTOGRAFIE 5/14

Na fotografii vidíte čtyřleté dítě v určité situaci. Může čtyřleté dítě takovou činnost vykonávat, a pokud ano, v jaké vzdálenosti byste od dítěte byli?

- 0 nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
- 1 vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
- 2 dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
- 3 byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
- 4 byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
- 5 byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
- 6 dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná



Komentář:

FOTOGRAFIE 6/14

Na fotografii vidíte čtyřleté dítě v určité situaci. Může čtyřleté dítě takovou činnost vykonávat, a pokud ano, v jaké vzdálenosti byste od dítěte byli?

- 0 nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
- 1 vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
- 2 dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
- 3 byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
- 4 byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
- 5 byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
- 6 dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná



Komentář:

FOTOGRAFIE 7/14

Na fotografii vidíte čtyřleté dítě v určité situaci. Může čtyřleté dítě takovou činnost vykonávat, a pokud ano, v jaké vzdálenosti byste od dítěte byli?

- 0 nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
- 1 vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
- 2 dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
- 3 byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
- 4 byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
- 5 byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
- 6 dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná



Komentář:

FOTOGRAFIE 8/14

Na fotografii vidíte čtyřleté dítě v určité situaci. Může čtyřleté dítě takovou činnost vykonávat, a pokud ano, v jaké vzdálenosti byste od dítěte byli?

- 0 nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
- 1 vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
- 2 dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
- 3 byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
- 4 byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
- 5 byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
- 6 dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná



Komentář:

FOTOGRAFIE 9/14

Na fotografii vidíte čtyřleté dítě v určité situaci. Může čtyřleté dítě takovou činnost vykonávat, a pokud ano, v jaké vzdálenosti byste od dítěte byli?

- 0 nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
- 1 vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
- 2 dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
- 3 byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
- 4 byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
- 5 byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
- 6 dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná



Komentář:

FOTOGRAFIE 10/14

Na fotografii vidíte čtyřleté dítě v určité situaci. Může čtyřleté dítě takovou činnost vykonávat, a pokud ano, v jaké vzdálenosti byste od dítěte byli?

- 0 nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
- 1 vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
- 2 dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
- 3 byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
- 4 byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
- 5 byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
- 6 dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná



Komentář:

FOTOGRAFIE 11/14

Na fotografii vidíte čtyřleté dítě v určité situaci. Může čtyřleté dítě takovou činnost vykonávat, a pokud ano, v jaké vzdálenosti byste od dítěte byli?

- 0 nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
- 1 vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
- 2 dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
- 3 byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
- 4 byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
- 5 byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
- 6 dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná



Komentář:

FOTOGRAFIE 12/14

Na fotografii vidíte čtyřleté dítě v určité situaci. Může čtyřleté dítě takovou činnost vykonávat, a pokud ano, v jaké vzdálenosti byste od dítěte byli?

- 0 nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
- 1 vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
- 2 dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
- 3 byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
- 4 byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
- 5 byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
- 6 dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná

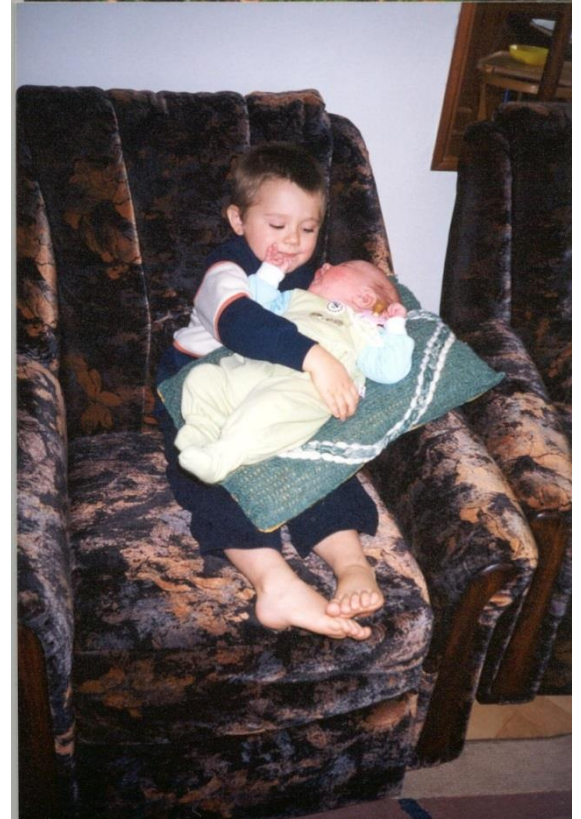


Komentář:

FOTOGRAFIE 13/14

Na fotografii vidíte čtyřleté dítě v určité situaci. Může čtyřleté dítě takovou činnost vykonávat, a pokud ano, v jaké vzdálenosti byste od dítěte byli?

- 0 nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
- 1 vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
- 2 dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
- 3 byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
- 4 byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
- 5 byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
- 6 dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná



Komentář:

FOTOGRAFIE 14/14

Na fotografii vidíte čtyřleté dítě v určité situaci. Může čtyřleté dítě takovou činnost vykonávat, a pokud ano, v jaké vzdálenosti byste od dítěte byli?

- 0 nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
- 1 vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
- 2 dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
- 3 byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
- 4 byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
- 5 byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
- 6 dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná



Komentář:

PŘÍLOHA P II: ZADÁNÍ VOLNÉHO PSANÍ

„Vysvětlete, jak vnímáte odpovědnost člověka za svůj život a jakým způsobem vedete k odpovědnosti své dítě.“

(A.Vojtaskova@email.cz)

Vaše pohlaví:

Věk:

Stupeň vzdělání:

Počet dětí:

