

Vliv výchovy rodičů na chování dítěte

Bc. Dagmar Mazánková

Diplomová práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Dagmar MAZÁNKOVÁ**
Osobní číslo: **H128171**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Vliv výchovy rodičů na chování dítěte**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2012), případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce. S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena na:

- stručné ohlédnutí do historie výchovy v rodině;
- současnou podobu výchovy v rodině, úskali alternativních metod a z toho pramenící neshody ve vztahu rodič – dítě – škola;
- hledání odpovědi na otázku, proč aktuálně dochází ve vztahu rodič – dítě k selhání ve výchově;
- možnosti sociální pedagogiky při nápravě tohoto stavu.

Součástí práce bude kvantitativní výzkum (rozhovor, dotazník), zaměřený na zjištění vztahů mezi rodiči a dětmi a na příznivé/nepříznivé dopady výchovy.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

HINES, G. *Nebojte se vychovávat*. Praha: Ikar, 2007. ISBN 978-80-249-0933-2

KOHOUTEK, R. *Vývoj a výchova dítěte v rodině*. Brno: CERM akademické nakladatelství, 1998. ISBN 8072041053

MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-504-2

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-325-3

ROGGE, I.-U., SIROVÁTKOVÁ, A. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-330-7

WEDLICHOVÁ, I. *Sebepojetí dospívajících a způsob výchovy v rodině*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-096-9

Další literatura bude obsažena v Projektu diplomové práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí diplomové práce:

PaedDr. Libuše Mazánková, Dr.
Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

30. listopadu 2012

Termín odevzdání diplomové práce:

31. března 2014

V Brně dne 30. listopadu 2012


prof. PhDr. Pavel Mlýnský, Ph.D.
vedoucí ústavu




doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- 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 obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit 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);
- 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

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

DAJANA MAZÁNKOVÁ
.....
Jméno, příjmení studenta

V Brně 4. 10. 2013

Mazankova
.....
Podpis

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 Zveřejněním závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nezávislečně 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 odevzdávané uchazečem k obhajobě musí být již nejmeně pět pracovních dní před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeného vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejnění práce požadovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnožení.

(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 nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li někdo za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní podobě díla vytvoření šablon nebo smaltovan ke společné školní nebo studijní povinnosti vyplývající 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 takovéto dílo udělit svolení bez vědomí škola, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení čtyřletého prvořadu jako věle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Nemá-li právního jímek, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jmenem licencet, není-li to v rozporu s oprávněným zájmy školy nebo školského či vzdělávacím zařízením.

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

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá otázkou vlivu výchovy rodičů na chování dítěte. Obsahuje přehled problematiky v literatuře, nahlíží do historie výchovy a zdůrazňuje její význam pro jednotlivce i společnost. Zamýšlí se nad chováním dětí v souvislosti se stylem rodičovské výchovy a vyzdvihuje důležitost rodinné komunikace.

Pomocí empirického šetření se dobírá k závěrům, jaké vztahy panují mezi dnešními dětmi a rodiči, jak spolu jednotliví členové rodiny vycházejí a jakým způsobem řeší případné konflikty. Naznačuje, jak se základě těchto zjištění může odvíjet další spolupráce členů rodiny se školou, výchovnými poradci, sociálními pracovníky, psychology a dalšími odborníky.

Klíčová slova:

rodina, vnímání vztahů, konflikty, kontakty, hodnoty, attachment, komunikace

ABSTRACT

This diploma thesis examines the influence of parenting on child behaviour. Provides an overview of issues in the literature, explores the history of parenting and stresses its importance for individuals and society. It reflects on children's behavior in relation to parenting styles and highlights the importance of communication within family. Using empirical investigation this thesis draws to a conclusion, what is the relationship between today's children and parents, how individual family members get along with each other, and how conflicts are resolved. It suggests how these findings may be a basis for family members' further cooperation with schools, educational counselors, social workers, psychologists and other professionals.

Keywords:

family, perception of relationships, conflicts, contacts, values, attachment, communication

Poděkování

Děkuji paní PaedDr. Libuši Mazánkové, Dr., za její trpělivost, laskavost a odbornou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování méj diplomové práce. Dále děkuji paní Mgr. Regině Šverdíkové, za vřelé přijetí a užitečné informace. Velké díky patří také Mgr. Marii Zelinkové a Mgr. Jarmile Kalvodové, za přátelské uvítání, cenné poznatky a ochotnou spolupráci.

V neposlední řadě bych zde ráda poděkovala celé své rodině za trpělivost, pomoc a velkou podporu, které se mi od ní při psaní méj diplomové práce dostalo.

Dagmar Mazánková

Motto

„ Kdo dal život dítěti, stává se jeho dlužníkem. “

(Jean Henri Fabré)

Čestné prohlášení

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

Obsah

ÚVOD	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. VÝCHOVA V RODINĚ OD HISTORIE PO SOUČASNOST	10
1.1 STRUČNÉ OHLÉDNUTÍ DO HISTORIE VÝCHOVY V RODINĚ.....	10
1.2 PŘEHLED PROBLEMATIKY V LITERATUŘE, NÁZORY ODBORNÍKŮ.....	15
1.2.1 Geny versus výchova.....	23
1.3 ZÁKLADNÍ POUŽÍVANÉ STYLY VÝCHOVY.....	26
1.4 VÝZNAM VÝCHOVY PRO SPOLEČNOST, SOUROZENECKÉ KONSTELACE.....	29
2. VÝCHOVA V SOUČASNÉ RODINĚ	34
2.1 KOMUNIKACE JAKO KLÍČOVÝ PROBLÉM VÝCHOVY.....	34
2.2 SLOŽKY RODINNÉ VÝCHOVY A JEJICH DOPAD NA DÍTĚ, DŮLEŽITOST ATTACHMENTU.....	38
2.3 PŘÍSTUP DÍTĚTE KE SPOLEČNOSTI V SOUVISLOSTI S PŮSOBENÍM RODIČOVSKÉ VÝCHOVY.....	42
2.4 PROBLÉMOVÉ DÍTĚ A MOŽNOSTI JEHO NÁPRAVY, SYNDROM VYHOŘENÍ.....	47
3. VÝCHOVA V RODINĚ – POHLED DO BUDOUCNOSTI	51
3.1 ODCIZENÍ VZTAHŮ V RODINĚ, SELHÁNÍ VÝCHOVY VE VZTAHU DÍTĚ – RODIČ – ŠKOLA – SPOLEČNOST.....	51
3.2 DŮLEŽITOST PĚSTOVÁNÍ VZÁJEMNÝCH KONTAKTŮ A POZITIVNÍCH VAZEB V RODINĚ.....	61
3.3 POZITIVNÍ KOMUNIKACE, ZVLÁDÁNÍ KONFLIKTŮ.....	67
3.3.1 Komunikace při řešení problému, možné způsoby řešení konfliktu.....	70
3.4 MOŽNOSTI SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY PŘI NÁPRAVĚ SOUČASNÉHO STAVU.....	75
II. PRAKTICKÁ ČÁST	78
4. DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ	79
4.1 PŘÍPRAVA – CÍL, ÚKOLY, HYPOTÉZY, POUŽITÉ METODY.....	79
4.2 DOTAZNÍK.....	80
4.3 VYHODNOCENÍ.....	82
4.4 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....	84
5. ROZHOVOR	100
5.1 PŘÍPRAVA – ÚKOLY A CÍLE.....	100
5.2 RESPONDENTKA R1 - MGR. REGINA ŠVERDÍKOVÁ, VEDOUcí POBOČKY FOD PROSTĚJOV.....	101
5.3 RESPONDENTKA R2 - MGR. MARIE ZELINKOVÁ, UČITELKA ZŠ KOSTELEC NA HANĚ.....	102
5.4 RESPONDENTKA R3 - MGR. JARMILA KALVODOVÁ, UČITELKA ZŠ KOSTELEC NA HANĚ.....	105
5.5 VÝSLEDKY A VYHODNOCENÍ.....	107
ZÁVĚR	108
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	110
SEZNAM SYMBOLŮ A ZKRATEK	113
SEZNAM PŘÍLOH	114

ÚVOD

Otázka mezilidských vztahů je velmi často diskutovaným, ale málo řešeným tématem na poli aktuálních problémů společnosti. Narůstání životní úrovně obyvatelstva, stále vyšší nároky na člověka, tempo rozvoje technologií či primární orientace jedince na spotřebu nás nutí zamyslet se nad tím, co je vlastně v životě důležité. Prudký vývoj a neustálé změny zbavují dnešního člověka potřebných jistot. Vedle touhy po vyšší životní úrovni, větší spotřebě a po ještě rychlejším tempu rozvoje se dostává do popředí také touha po „znovuobjevení“ jiných hodnot, než materiálních.

Moje diplomová práce vyzvedává význam mezilidských vztahů v dnešní době a s tím spojenou důležitost výchovy v rodině. Zaměřuje se nejprve na stručné ohlédnutí do historie výchovy, pojednává o obrazu vztahů v dnešní společnosti a o důležitosti hluboce lidského přístupu již od raného dětství. Zjišťuje, jak je chování dětí a mládeže ovlivněno výchovou, do jaké míry se na něm podílí geny, výchovný styl rodiny, či preference určitých hodnot. V neposlední řadě zdůrazňuje také hledisko psychologické - jak výchovné působení v souvislosti s těmito otázkami ovlivňuje psychiku jedinců i celé společnosti a jaké jsou možnosti sociální pedagogiky při nápravě tohoto stavu.

Předmětem zájmu jsou děti a mládež, jejich chování a charakter, přístup k vrstevníkům, k rodičovským a pedagogickým autoritám a k mezilidským vztahům vůbec.

Cílem práce je získat objektivně ověřitelné údaje o zkoumané problematice, tedy o tom, v jaké míře se odráží vliv výchovy rodičů na chování dítěte. Dílčími cíli je pak x zjistit, jaké formy výchovy se v dnešních rodinách nejvíce uplatňují a s jakým přínosem pro společnost. Dále pak zaměřit se na to, jaké jsou možnosti pomoci při nápravě problémového dítěte a jakým způsobem je možno podpořit či vést rodiče při hledání vhodného způsobu výchovy.

Empirický výzkum v podobě distribuce, zpracování a vyhodnocení dotazníku je zaměřen na zjištění vztahů mezi dětmi 8. a 9. ročníků Základní školy v Kostelci na Hané a jejich rodiči. Realizované výzkumné šetření je omezeno z hlediska své reprezentativnosti, jelikož rozsah výzkumného souboru je tři školní třídy respondentek a respondentů a tomu odpovídající počet rodičů.

Součástí výzkumu je také rozhovor s odborníky a pedagogy, konkrétně s vedoucí pobočky FOD, Mgr. Reginou Šverdíkovou a s učitelkami ZŠ Kostelec na Hané,

Mgr. Marií Zelinkovou a Mgr. Jarmilou Kalvodovou. V případě Mgr. Šverdíkové je rozhovor zaměřen na možnosti nápravy problémů z hlediska sociální pedagogiky. V případě obou učitelek je pak směřován na zodpovězení pěti sociálně-pedagogických otázek a je jakýmsi doplněním celého výzkumu.

Diplomová práce by mohla být využita v prostředí sociálních institucí jako vodítko k rozvoji vztahů v rodině, například prostřednictvím besed či vzdělávacích programů, které by rozvíjely sociální citění u dětí, mládeže i dospělých, poskytovaly informace o důležitosti pozitivních vztahů v rodině a vzbuzovaly zájem o rozvoj těchto vztahů.

Cílem praktické části je ověření mnou stanovených hypotéz:

- *současná podoba výchovy v rodině má svá úskalí, zejména v nedostatečném výchovném působení na děti a mládež a v upřednostňování jiných zájmů před mezilidskými vztahy;*
- *stále častěji dochází k selhání výchovy ve vztahu dítě – rodič – škola – společnost*

Údaje jsou získávány jak z odborné literatury, z dotazníkového šetření a z vlastní zkušenosti s rodinou a s okolím, tak i ze zkušeností současných rodičů a sociálních institucí (základní škola, Fond ohrožených dětí).

Výsledkem je pak náhled na současné podoby výchovy v rodině, přehled výchovných metod a neshod ve vztahu rodič – dítě – škola, dále možné příčiny selhání ve výchově a příznivé/nepříznivé dopady výchovy rodičů na děti. Je zde vyzvednut význam výchovy pro jednotlivce i společnost a z toho pramenící přístup dítěte ke společnosti v souvislosti s výchovou. Práce také klade důraz na důležitost pěstování vzájemných kontaktů a pozitivních rodinných vazeb, zvládání konfliktů a v neposlední řadě na komunikaci jako klíčový problém „správné“ výchovy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. VÝCHOVA V RODINĚ OD HISTORIE PO SOUČASNOST

1.1 Stručné ohlédnutí do historie výchovy v rodině

Již od pradávna si naši předkové předávali zkušenosti z generace na generaci, ať už formou vyprávění příběhů ze života, či v podobě pohádek a pověstí. Pohádky oslovují děti zejména prostřednictvím symbolů, skrytých významů a důležitých poselství. Příběhy ze života a z dětství našich předků pomáhají našim potomkům snadněji získat představu, že nejsou horší či jiní ve srovnání s ostatními, když byli v jejich věku.

„Dětská duše potřebuje příběhy, ve kterých působí životní síla. Vyžaduje vzory z okolního světa, ale takové, které může živoucím způsobem přetvářet. Potřebuje symbolické představy, které nabízejí například pohádky, legendy a pověsti. Aby dítě mohlo zdravě rozvíjet svou fantazii a vytvořit si základy pro duchovní a duševní život, potřebuje vzory, které lze pochopit srdcem“ (Prekop, Schweizer, 1993, s. 32 - 33).

Dříve tvořilo rodinu více generací a mladí byli vychovávaní tak, aby se ve stáří postarali o svoje rodiče. Ty pak hrálo vědomí jistoty, že pokud onemocní, je tu někdo, kdo pomůže, zavolá lékaře, či zařídí vše potřebné. Též se mohli účastnit na životě mladých, prožívat s nimi jejich úspěchy a neúspěchy a předávat jim svou životní moudrost, což jim dodávalo pocit užitečnosti. Všichni tedy žili společně nebo alespoň poblíž svých příbuzných, pro každého se našla práce, kterou mohl podle svých sil a schopností vykonávat. Každý se tak cítil užitečný, nezbytná zde byla pomoc jeden druhému, výchova tedy spočívala ve vzájemné spolupráci a ochotě pomoci.

Z pohledu sociologů ovšem tradiční rodina nebyla uzavřenou jednotkou, jak je tomu dnes, ale byla pouze momentem proměnlivého kontinua, drženého pohromadě domem či hospodářskou usedlostí. Střídání generací zde probíhalo plynule, jelikož ženy rodily po celé období své plodnosti a ony i jejich muži umírali rovnoměrně během celého rodinného cyklu. Vdovy a vdovci s malými dětmi byli nuceni se opakovaně vdávat či ženit, partnery si vybírali nikoliv s ohledem na city, ale podle své ekonomické síly nebo potřeby, a to mnohdy i o dost mladší či starší.

S počínající industrializací v 19. století začíná ustupovat sebezásobování, lidé si méně vyrábí sami a začínají spíše kupovat hotové zboží. Tato změna ovšem kladla větší nároky na pracovní vytížení, a proto byli rodiče rádi, když se o děti postarali jejich prarodiče.

Ti k nim přistupovali s láskou, shovívavostí a životní moudrostí, vyzvedávali děti ze školy, učili se s nimi, hlídali je v době nemoci a děti u nich trávily velkou část letních prázdnin. To umožňovalo rodičům pracovat na plný úvazek. Prarodiče tak nahrazovali institucionalizovanou výchovu. Ovšem rodiče tak měli méně času na své děti, nemohli se jim plně věnovat a vytvářet mezi sebou pevné citové pouto, důvěru a pocit bezpečí.

„Výchova znamená investovat bez pomýšlení na návratnost. Je to láska bez ohledů. Znamená dát se plně k dispozici, aniž by se člověk vzdal“ (Prekop, 2001, s. 19).

V tradiční společnosti nebylo slovo rodina vyhrazeno pouze pro osoby příbuzné, ale započítávalo se sem také služebnictvo a čeleď. Jejich vztah k hospodáři byl totiž podobný, jako vztah mezi otcem a dětmi. Hospodář byl autoritou, měl za ně zodpovědnost a vychovával jak vlastní děti, tak i cizí, přijaté do služby (In Mazánková, 2012, s. 8).

Můžeme si všimnout, že všechny národy, u kterých jsou děti a staří lidé milováni a ctěni, mají jakousi formu životního společenství. Tam, kde se tato forma hospodaření rozpadla, jakmile se rozmohlo soukromé vlastnictví, existují chudí a bohatí. Důsledkem je fakt, že život ve skupině určují ti majetní, kteří již nejsou milováni a respektováni, ale naopak obáváni či opovrhováni. Aby děti uznaly takový řád, jsou vychovávány k poslušnosti vůči každému, kdo stojí na stupnici výše. Navenek pak sice mohou vykazovat prvky takové výchovy, ovšem uvnitř jsou plné zloby a nenávisti, mnohdy se poslušně chovají jen ze strachu před autoritami.

S nástupem modernizace se začaly oddělovat rodinné a pracovní vztahy, mladé rodiny se stěhují do měst za prací, přestává fungovat mezigenerační soužití, což do moderní společnosti vnáší nestabilitu. Domov se více stává soukromou sférou a útočištěm před sférou veřejnou. Vazby mezi orientační a prokreační rodinou se oslabují (Mazánková, 2012, s. 8/9). Hierarchie v rodině a autorita hlavy rodiny se oslabuje, ve vztahu rodičů a dětí se do popředí dostává citová stránka. V péči o domácnost existuje rovnoprávnost. Modelem rodiny se stává rodina se dvěma dětmi. Také stoupá počet rozvedených manželství, sociologové hovoří o tzv. „krizi rodiny“.

Po 2. světové válce byl však proces modernizace zastaven, vysoké procento žen pracovalo na plný úvazek a péče o domácnost se pro ně stala „druhou směnou.“ Docházelo k institucionalizaci péče o děti, jejíž kvalita ovšem nebyla na vysoké úrovni. Na negativa kolektivní péče a nutnost pevné citové vazby mezi dítětem a rodiči již v 60. letech

upozornil známý psycholog Zdeněk Matějček. Není možné oddělit výchovu dětí od rodiny, aniž by to nemělo důsledky pro psychický vývoj dětí (In Mazánková, 2012, s. 9).

Odpovědnost státu za výchovu byla zdůvodňována také potřebou předat všem občanům státní ideologii, kdy bylo třeba formovat poslušné občany, dále podporou sdílení potřebných hodnot a vrůstáním do společnosti.

Po roce 1989 rodiče tráví v práci více času, ale také jsou nezaměstnaní, více se vzdělávají či cestují. V rodinách klesá počet dětí, rodí se v průměru starším rodičům. Prarodiče jsou v aktivním věku, nemají tolik možností pečovat o svá vnoučata.

Velmi pěkný příklad posunu odborných pohledů se týká společného spaní dětí a rodičů v jedné místnosti či posteli. Před druhou světovou válkou nikoho nepřekvapilo, že v jedné posteli spalo několik sourozenců, v jedné místnosti celá rodina. Lepší podmínky bydlení umožnily větší komfort, lékaři pak zdůvodnili, že to není vhodné z hlediska zdravotního ani výchovného. Zcela opačné stanovisko hájí psycholog Seligman, který s trochou nadsázky doporučuje spaní v jedné posteli s kojencem. Proč takový posun?

„Před padesáti lety pediatři výrazně preferovali tělesné potřeby dítěte, zdravotní, hygienická hlediska, zatímco psychické potřeby opomíjeli...Před šedesáti roky byl kojeneček stále ještě pokládán spíše za bytost, u které jsou dominující tělesné potřeby, dnes psychologové staví na první místo psychické potřeby dítěte“ (Mertin, 2011, s. 67).

S postupujícím věkem dítěte dochází k výraznějším odlišnostem ve výchovném přístupu. Dítě dnes mnohem více vstupuje do života rodiny jako svébytná a respektovaná osobnost. Má poradní hlas při výběru dovolené, při nákupech pro domácnost, smí se rozhodnout, co si vezme na sebe či co bude k večeři. Každá rodina si vytváří vlastní představy a má vlastní hodnoty, podle nich pak upravuje výchovné přístupy.

Vzory výchovy, kde otec byl hlava rodiny a všichni v domácnosti ho museli poslouchat, jsou našťastí již přežitkem. Otcové si sice stále nesou ze své původní rodiny vzorce určitého chování a snaží se je aplikovat na členy domácnosti, tyto metody se však míjejí účinkem. Každá generace je více a více ovlivňována okolním prostředím, které hlásá rovnocenná práva všem.

„Rodiče nejsou bezmeznými pány osudu dítěte ani nedotknutelnými autoritami, někteří rodiče jdou v přibližování dítěti tak daleko, že se prohlašují za starší kamarády vlastních dětí. Je pochopitelné, že dospělí reagují na vlastní negativní zkušenosti z dětství a nechtějí opakovat přístupy, které se jim nelíbily a které dodnes pokládají za nefunkční“ (Mertin, 2011, s. 69).

Děti stále více vyžadují maximální práva pro sebe, ale nechtějí žádné povinnosti, což je důsledek sílícího liberalismu. Rodiče se stávají bezradnými a na tento společenský trend reagují uplatňováním nezdravě ochraňující či vše povolující výchovy.

„Málo je mezi rodiči těch, kteří mohou své dívky naučit něčemu dobrému...Tím se stává, že mládež roste bez náležité péče tak jako proutí, které nikdo nepěstuje, nezalévá, neklestí, nevede k řádu. Následkem toho surové a divoké mravy a zvyky ovládají svět, všechna města a městečka, všechny domy a všechny lidi“ (Komenský, Friedl, 2008, s. 116).

Žijeme a vychováváme v době kulturního pluralismu, tj. v době rozmanitosti ideálů a hodnotových postojů. Dříve nebylo třeba v procesu výchovy čelit negativním vlivům médií, počítačové techniky, komercializaci života. Nebylo třeba se zabývat ani problémy spojenými s životním prostředím, s informační explozí a podobně.

„Dnešní výchova je výchovou v diferencované labilní, napětí plné společnosti s velkou svobodou volby a s nedostatkem opěrných bodů při orientaci, s malou cizí kontrolou, ale s velkou odpovědností, s mnoha životními šancemi, ale i s mnoha nebezpečími pro duševní zdraví“ (Brezinka, 1996, s. 134).

Současná doba nám ukazuje, že cesta k výchově bez hodnot, bez hranic a zodpovědnosti, má také své nepříznivé důsledky.

„Odvrátili jsme se od autoritativní „černé pedagogiky“ k opačnému extrému, antiautoritativní výchově, a musíme konstatovat, že správné není ani jedno, ani druhé a že pravda je asi někde uprostřed“ (Prekop, 2001, s. 8).

Vychovávat za těchto podmínek je mnohem obtížnější, než tomu bylo v uzavřených společnostech a hodnotově jistějších dobách.

„V nové dětské kultuře jsou děti považovány za spotřebitele rodičovských služeb. Rodiče jsou považováni za poskytovatele rodičovských služeb a zprostředkovatele veřejných služeb dětem. Ztrácí se tak druhá strana rovnice: děti, které plní své povinnosti vůči rodině a společnosti“ (Doherty, 2006, s. 11).

Důsledkem je přibývání panovačných a ziskuchtivých lidí, vyhýbajících se neúspěchu a naopak ubývá sociálně užitečných typů člověka. Přibývá párů žijících v nesezdaném soužití, stoupá podíl dětí, které se rodí mimo manželství. Nicméně pro dnešní mladou generaci nejvyšší hodnotou i nadále zůstává založení trvalého partnerského vztahu a následně pak rodiny (In Mazánková, 2012, s. 10).

1.2 Přehled problematiky v literatuře a názory odborníků

Otázka podílu jednotlivých vlivů na vývoj a utváření osobnosti je jednou ze základních, kterou se psychologové snaží řešit od počátků psychologie jako vědy a praktické profese.

„Na tom, jací jsme, se podílí celá řada vzájemně se ovlivňujících faktorů...do hry vstupují vrozené dispozice (v podobě temperamentu jako základní kostry budoucí osobnosti, rozumové kapacity...a dalších biologicky podmíněných dispozic...), které jsou v těsné interakci s rodinným prostředím...“ (Lacinová, Škrdlíková, 2008, s. 28).

Podstatný vliv na výchovu má mimo jiné tedy i to, jak se k nám rodiče chovali, jak nám projevovali náklonnost a lásku, jaká emoční atmosféra v rodině převládala, které události se v rodině staly, kolikátí v pořadí jsme se narodili, či v jaké společenské, historické a ekonomické době jsme byli vychováváni.

Například francouzský filozof a spisovatel Jean - Jacques Rousseau v 18. století nedoporučuje tělesné tresty, ale kázeň „přirozených následků“, kdy dítě trpí následky svého činu (rozbije-li okno, necháme ho spát v zimě). Jestliže rodiče svému potomkovi umožní, aby zažil důsledky svého jednání, poznává dítě přirozená pravidla, přirozený řád světa. Také mu to usnadní pochopení, že důsledky může samo ovládat, že si své chování může „zvolit“.

Rudolf Dreikurs, americký psychiatr a pedagog, je téhož názoru:

„Když vidíme účinky, máme možnost vybrat si a chovat se jinak, abychom vyvolali odlišné důsledky. Logické a přirozené důsledky jako způsob výchovy umožňují dítěti (ale právě tak dospělému) poučit se z chyb a měnit svoje chování tak, aby následovaly důsledky, které jsou pro jedince vhodnější. Stejně tak, když rozumíme tomu, jaké naše jednání způsobuje důsledky, nebudeme ze svých chyb obviňovat jiné“ (Dreikurs, Grey, 1997, s. 9).

Využívání důsledků neznamena pro rodiče zjednodušení výchovy, naopak uplatňování této metody na ně poměrně vysoké nároky, protože vždy musí zvážit, které důsledky nechat působit a které již případně korigovat. Přičemž přirozené důsledky vyplývají ze situace, aniž by musel rodič zasahovat a znamenají, že např. zapomene-li dítě doma nějakou věc, musí se bez ní obejít. Oproti tomu logické důsledky nejsou přirozeným vyústěním aktivity dítěte. Tady už musí rodič zapojit svou fantazii a ukázat dítěti negativní

dopad, který s jeho jednáním logicky souvisí. Například: „Neuklidil sis hračky, musím je za Tebe uklidit já, a proto už mi nezbude čas přečíst Ti před spaním pohádku.“

Logický důsledek ukazuje dětem přímou souvislost mezi jejich činem a vyvolaným působením tohoto činu. Dítě je vedeno k tomu, aby si samo uvědomilo, že má důsledky ve svých rukou a může se příště rozhodnout, zda se zachová jinak. *„Logický nebo přirozený důsledek mu dá možnost rozhodnout se samo, jestli chce nebo nechce daný čin zopakovat“* (Dreikurs, Grey, 1997, s. 69).

Rudolf Dreikurs byl přesvědčen, že je třeba se dítěti systematicky věnovat a pracovat na jeho rozvoji. Nečiní-li tak rodiče, stráví pak jeho následným usměrňováním daleko více času v porovnání s tím, kolik by původně věnovali jeho výchově. Už od narození má dítě potřebu lásky a bezpečí, které se naplňují tím, že o ně matka pečuje, věnuje se mu, je v jeho blízkosti. Z uspokojení této potřeby v dětství vychází pozdější důvěra k okolnímu světu. Zpočátku od ostatních jen dostáváme, postupně se ale osamostatňujeme a druhým začínáme stále více dávat, čímž přispíváme k prohlubování pocitu sounáležitosti nejen v rodině, ale i k jeho rozšiřování mimo ni.

„...každý člověk má přibližně do svého 4. až 6. roku vyvinutou určitou povahu, jež se v svých základních rysech později sotva již mění. Povaha jest vlastně projevem určitého plánu, který si dítě vytvořilo pro další způsob života. Životní plán dítěte nevzniká ani z nějaké jednotlivé události, ani ze zážitků, kterých jednou bylo nabyto, nýbrž z ustavičného opakování jistých obtíží, jež dítě buď vskutku nalézá, anebo které zdánlivě pociťuje“ (Dreikurs, 1937, s. 49).

Naše chování je velmi silně ovlivněno snahou uspokojit své potřeby. Jestliže svým chováním nedosáhneme žádoucích účinků, pak je změníme tak, aby byly naše potřeby uspokojeny. Máme-li kontrolu nad tím, co si myslíme a co děláme, můžeme změnit i své emoce. Lidé se často nechávají unést emocemi, ty pak ale ovlivňují jejich myšlení a také to, co dělají.

Pokud chtějí změnit své chování, musí změnit na základě racionálního uvažování to, co dělají. Nový náhled pak může změnit jejich emoce. Aktivní role rodičů výrazně ovlivňuje osobnost dítěte v mnoha směrech.

Rudolf Dreikurs ve své knize „Logické důsledky“ sice připouští vliv vnějších faktorů;

„...sourozenecké vztahy v rodině často představují větší vliv na osobnostní rozvoj dítěte než jeho vztahy k rodičům“ (Dreikurs, Grey, 1997, s. 35),

na jiném místě však vyzdvihuje roli rodičů:

„Mezi všemi vjemy, které dítě získává z vnějšího světa, je nejdůležitějším z raných vlivů jeho nejbližší rodina“ (Dreikurs, Grey, 1997, s. 35).

Názor, že žádný člověk není předurčen pouze vnějším prostředím, sdílí i Alfred Adler:

„...Z toho je jasno, že pro konečné vytváření osobnosti nerozhoduje, co člověk s sebou přináší na svět, nýbrž co z toho udělá“ (In Dreikurs, 1937, s. 4).

Rudolf Dreikurs ve své praxi vyzoroval čtyři základní pohnutky chování dětí, které jejich rodiče vnímají jako zlobení: upoutání pozornosti, boj o moc, pomsta a snaha vyhnout se neúspěchu. Tyto způsoby chování dětí používají v případě, pochybují-li rodiče o jejich schopnostech či pokud jim chybí užší sepětí s rodiči nebo když nemají možnost se podílet na činnostech v rodině. V pozadí tohoto chování jsou tedy krátkodobé cíle, kterými chtějí děti u rodičů vyvolat obvyklou reakci a uspokojit si tak své potřeby, přičemž chování dětí nemusí být zpočátku vědomé. Každé další dosažení cíle pak více posiluje použití příslušného chování.

Princip demokratické výchovy vychází z individuální psychologie Alfréda Adlera. Alfréd Adler, představitel individuální psychologie, se zabýval problematikou sociálního pudu. Podle něj je tento pud vrozený a je to klíčová potřeba najít své postavení ve společnosti. Komu se to nepodaří, je zklamaný (lidé na okraji společnosti). Na člověka je třeba se dívat jako na celek, chápaný v celém komplexu všech interakcí s prostředím, ve kterém žije. Podle Adlera (In Čapek – Čapková, 2010) má významný vliv styl výchovy, vzorce chování rodičů a celková atmosféra v rodině. Velký důraz klade Adler také na povzbuzování: *„Povzbuzujeme-li děti poukazováním na jejich pozitivní a silné stránky, dodáváme jim odvahu a podporujeme růst jejich sebedůvěry“* (In Čapek, Čapková, 2010, s. 9). Problémy člověka plynou z pocitu méněcennosti. Ten vzniká u dítěte dvěma způsoby - buď nemá možnost dělat věci samo, je rozmazlováno či příliš ochraňováno. Nemůže tak využívat vlastních sil a být něčemu prospěšné. Nebo je pocit méněcennosti důsledkem zanedbání a nedostatku péče. Dítěti je tak zabráněno v tom, aby se uplatnilo, snižuje se mu sebevědomí a necítí se dostatečně schopné. Ze sociálního hlediska jde o problémy spojené

s rozpadem manželství a rodiny, ale také s pracovním vytížením obou rodičů, u nichž dítě nemá dostatek prostoru a pozornosti. A čím dál častěji se setkáváme s jevem, kdy se rodiče snaží být více kamarádem a na dítě nekladou žádné nároky. Jejich potomek pak přichází ve škole ke střetu s učitelskými autoritami.

Pocit méněcennosti lze odstranit, pokud dítě prohloubí zájem o druhé lidi a je uspokojena jeho potřeba sounáležitosti. Ta se projevuje ve snaze každého člověka patřit do nějakého společenství. V našem případě je tímto společenstvím především rodina a s ní související životní styl. *„(Člověk)... je schopen se rozhodovat a ovlivňovat své jednání. Chování dětí je proto účelové, má svůj smysl a cíl. Každé dítě si formuje už od útlého věku reakce v různých situacích tak, aby svým jednáním dosáhlo vytčeného cíle“* (Čapek, Čapková, 2010, s. 10).

Děti si na základě zkušeností testují své názory a vytváří si vlastní výklad světa a svou logiku. Životní styl si utvářejí v prvních šesti letech; tento styl pak zůstává poměrně stabilní během celého dalšího života a závisí na způsobu výchovy, který používají rodiče. Přebíráme jej nevědomky a děti vychováváme podobně, jako jsme byli vychováváni sami.

„Vzor sám nestačí k tomu, aby dítě rozvinulo všechny své schopnosti. Musí mít možnost pohybovat se v prostoru chráněném otcem a matkou a tam si moci různé věci vyzkoušet. K mnoha činnostem ho musíme povzbudit a mnoha uchránit a to tak dlouho, dokud nebude mít samo schopnost odhadnout vlastní možnosti“ (Prekop, Schweizer, 1993, s. 39).

Adler (In Čapek, Čapková, 2010, s. 10) vymezuje čtyři typy životních stylů. Jen čtvrtý se vyznačuje vysokým zájmem o ostatní lidi, předchozí tři naopak tento zájem postrádají:

1. **Panovačný styl** – s cílem ovládat druhé lidi, prosazovat vlastní zájem bez ohledu na ostatní.
2. **Ziskový styl** – parazitování na druhých, člověk uspokojuje své potřeby na úkor ostatních. Malá vlastní námaha a naopak snaha získat co nejvíc od druhých.
3. **Vyhýbající se styl** – cílem je vyhnout se potencionálnímu neúspěchu. Při problémech člověk utíká od životních úkolů a snaží se jim vyhnout.
4. **Sociálně užitečný styl** – zájem o společenství s druhými. Adler ho vnímá jako jediný pozitivní. Cílem je spolupráce, ochota zasloužit se o blaho ostatních a především osobní odvaha.

Většina autorů se pak shoduje v tom, že děti potřebují hranice, které jim dodávají jistotu, kdy vědí, kam až mohou zajít a co je už naopak nepřipustné:

„Děti vyhledávají hranice, protože jim poskytují pocit jistoty, utvářejí jim určitou strukturu a pomáhají jim utvářet svou vlastní identitu. Obklopují je jako jakýsi psychologický plot, který definuje jejich území a udává pevné body“ (Petitcollin, 2009, s. 61).

Také například Jirina Prekop je toho názoru, že dítěti by se neměla ponechávat přílišná volnost v rozhodování, co bude a co nebude dělat. Mnozí rodiče při výchově svých dětí preferují takový přístup, kdy si dítě může samo vybrat, například jaké si obuje boty apod., čímž chtějí u dítěte podpořit budování identity a individualismus. Pokud ale tříletá holčička trvá na tom, že si v lednu obuje červené sandálky a maminka jí to po pobídce k výběru začne rozmlouvat, způsobí tím v dětské hlavičce jediné zmatek. Dítě neví, jak se zachovat – maminka mu dala přece na výběr a poté mu jeho volbu neschvaluje. Prekop proto důrazně klade rodičům na srdce, aby včas zavedli jasná pravidla pro to, co je dovoleno a co už není: *„Jsou věci, které děti mohou dělat, a jsou věci, které dělat ještě nemohou, které jsou vyhrazeny dospělým. Ne proto, že bychom chtěli uplatňovat svoji autoritu, ale proto, že dítě k tomu ještě nedozrálo. Je to také pobídka být velký a silný, stávat se rozumnějším a moudřejším, chtít se učit. Dětská zvědavost je tak držena v mezích a řízena a děti se cvičí v čekání a očekávání“* (Prekop, Schweizer, 1993, s. 38).

Tímto jsou pokládány základy pro zdravé sebevědomí ve smyslu reálného odhadnutí svých možností. Dítě tedy není méněcenné proto, že nemůže všechno, co dospělý, ale jednoduše ještě není na určité věci a situace připraveno a proškolené.

Americký psychoterapeut a publicista John Townsend upozorňuje v knize "Děti a hranice" na to, že dnešní děti zaujímají ve chvílích svého nesouhlasu převážně reaktivní postoje. To znamená, že reagují proti tomu, co se jim nelíbí: odmítají nebo propadají záchvatům vzteku, jsou agresivní. Jejich chování je určováno výhradně nějakým vnějším vlivem, který narušil jejich představy a přání. Bohužel tak nebyvají schopny konstruktivní iniciativy, neumějí zaujmout proaktivní postoj - tedy aktivně a tvůrčím způsobem jednat ve prospěch toho, co považují za důležité.

Malé děti se pochopitelně ještě v žádných hodnotách neorientují. Jedinou formou protestu je pro ně právě reaktivní chování. Nezralý charakter neumožňuje odkládat

uspokojení či řešit konflikty, není schopen pozorovat sebe a druhé, a tak se s frustrací vypořádává pudově, bez ohledu na důsledky. Chování rodičů by mělo směřovat k tomu, aby dítěti pozvolna vštěpovali vnímání rozdílu mezi reaktivními a proaktivními reakcemi.

„Děti si uvážlivé a promyšlené jednání neosvojují přirozeně. Přijmout „ne“ pro ně není snadné a rychle se vzdávají: podrážděně rozhodí rukama a odejdou od úkolu, který vyžaduje trvalejší úsilí. Bouří se proti stresu, místo aby se podle něho zachovaly. Často si všimnete krátkého časového intervalu mezi problémem a jednáním dítěte, přičemž jeho jednání problém obvykle neřeší“ (Cloud, Townsend, 2003, s. 129). John Townsend vyzoroval, že existuje spousta lidí, kteří hranici mezi reaktivním a proaktivním chováním nepřekročili ani v dospělosti. Ve chvílích frustrace reagují buď stažením do sebe, které posléze vede k depresi, nebo nezvladatelnými výbuchy hněvu, které ubližují všem lidem v okolí. Jde o nevyhovující modely chování, které si osvojili už v dětství. Tyto modely se pak snaží napravit psychologové.

Podobný názor sdílí také Pavel Kopřiva v knize „Respektovat a být respektován“: *„Rozdíl mezi reaktivním a proaktivním chováním spočívá v tom, že zatímco reaktivní chování je instinktivní, a tudíž nevědomé a často zkratkovité, proaktivní je vědomé a hodnotově motivované. Reaktivní poskytuje určitý druh okamžité úlevy, ale nenabízí řešení problémů. Pouze proaktivní chování směřuje k identifikaci problémů, a tudíž i k jejich řešení“* (Kopřiva et al., 2008, s. 217).

PhDr. Václav Mertin, dětský psycholog, poukazuje na to, že v době nedávno minulé převládal názor, podle kterého rodiče dítě vychovávají, zatímco škola je vzdělává. Předškolní věk byl tak pokládán za výlučný čas her, nanejvýš přípravu na školu, zatímco teprve vstup do první třídy zahajoval i etapu učení a celoživotního vzdělávání.

„Pokud bychom začali dítě násilně učit dřív jen proto, abychom s učením mohli dříve skončit, byla by...námitka příhodná, stejně jako kdybychom začali s tradiční školou v podobě, kterou známe, o rok, dva dřív. Jenže my chceme, aby neležely ladem obrovské potenciality předškolního dítěte“ (Mertin, 2011, s. 119).

Dítě nelze jistě připravit na všechno, život nás stejně vždy něčím překvapí. Přesto jde ale vzděláním vytvořit a naučit obecnější algoritmy, které dítěti umožní lépe se přiblížit konkrétní situaci a najít schůdné řešení. Od počátku života by proto mělo jít ruku v ruce vzdělávání v životních dovednostech s tradičním školním učením.

Výchova by neměla být soubojem o moc. Důležité je, když si rodiče uvědomí, že období vzdoru je důležitým a do budoucna silně určujícím mostem k samostatnosti. Vlastní výchovná opatření by měla být motivována snahou o vytvoření hodnotového systému, který dítěti hodláme předat, za současného láskyplného zohledňování vývojových specifik. Je velmi potřebné vycházet dětem vstříc a dopřát jim možnost volby, zároveň ale důsledně vymezit hranice v oblastech, kde jim chceme vstřípit určité formy postojů a chování. Zamysleme se sami nad sebou, zda máme vůbec jasno v hodnotách, které chceme dítěti vstřípit. Mnoho psychologů začíná svou práci s klienty právě v oblasti zvládnutí hněvu.

V neposlední řadě také dětský psycholog Zdeněk Matějček zastával všeobecně uznávaný názor, že důležitá je hlavně odpovědnost a především osobní příklad:

„...odpovědnost je celkový postoj k životu a nejúčinnějším výchovným prostředkem v těchto případech je osobní příklad vychovatele...(vychovávaný) chce být jako on či ona a moc nad tím neuvažuje ani si to nějak nezdůvodňuje, ba spíše o tom ani neví“ (Matějček, 2012, s. 104).

Zdeněk Matějček ve svých publikacích také uvádí, že je velmi důležité dětem číst, a to již od raného věku. Čteme-li pohádku, mluvíme daleko zřetelněji, než když dáváme potomkům přes den všelijaké pokyny. Také slova, která dítě slyší, jsou trochu jiná, než dítě běžně slyší z úst dospělých či z televize. Obohacuje se nejen slovní zásoba, ale také kontakt s rodičem je bližší, jelikož čtení pohádky přispívá hlavně k citové sounáležitosti. Tento prožitek je patrně důležitější než sám obsah čteného textu. Nastává klid a bezpečí, a to jak pro děti, tak pro rodiče. *Jestliže jim někdo čte v postýlce pohádku, znamená to, že je u nich. A jen v přítomnosti „svých“ lidí zažívá malé dítě plné uspokojení své potřeby jistoty“* (<http://www.rodina.cz/clanek2300.htm>).

Podle Matějčka je klasická pohádka typický literární útvar vhodný pro předškolní a mladší školní věk a její čas tedy nastává kolem tří let, kdy dítě ve svém sociálním vývoji překračuje hranice svého primárního světa, tedy své rodiny. Vstupuje do společnosti druhých dětí, do školky, do školy. Je to doba neotřelé fantazie, jakou už nikdy později nebude mít. Akce, zápas, ale také hrdinství v ochraně slabších, pomoc, solidarita, obětavost, to jsou hodnoty, které bude dítě poznávat nejen v knížkách, ale i v životě. A pokud má do této životní etapy dobře vstoupit a dobře ji prožít, musí být na to neméně dobře připraveno v době předškolní a časné školní. Tedy v době intimity a citové jistoty

při poslouhání pohádek. Tam, kde děti něco takového zažívat nemohou, se také opoždí vývoj řeči. Typickým příkladem je dětský domov či rodiny s problematickými citovými vztahy: „*Klasická pohádka předčítaná či vyprávěná dětem v situacích intimity a citové jistoty je tedy významným činitelem ve vývoji osobnosti dítěte a především zajisté ve vývoji řeči a všech psychických funkcí s ní spojených*“ (<http://www.rodina.cz/clanek2300.htm>).

Velmi významný je příklad rodičů, kdy svůj volný čas vyplňují četbou a kniha je neodmyslitelnou součástí jejich hodnotového systému. Pak lze předpokládat, že uvedené skutečnosti pozitivně ovlivní vztah dítěte k četbě. Už od útlého věku mají děti rády, když jim například v leporelu ukazujeme obrázky, čteme říkanky či krátké pohádky. Čím častější čtení, tím větší láska ke knihám se v dětech rozvíjí. Po vstupu do školy je důležité, abychom podporovali jejich samostatné čtení. Je prokázáno, že děti, kterým rodiče čtou a které si později čtou samy, mají větší slovní zásobu a daleko lepší vyjadřování než děti, které čtou méně. Zájem o čtení podporují také návštěvy knihovny, kdy si dítě může vybrat z bohaté nabídky titulů. Knihovny v posledních letech také pořádají například noci s Andersenem, kdy děti v knihovně přespí. Každá aktivita, která dítě přitáhne ke knize od televize, je proto velmi žádoucí.

1.2.1 Geny versus výchova

Když byl v roce 2003 zmapován lidský genom, byl položen jakýsi pomyslný základ k tomu, aby se v člověku programovalo to dobré a odstranilo to zlé. Vědci se však shodují v tom, že na něco mají větší vliv geny a na něco prostředí. Výzkumy ztěžuje fakt, že povahové rysy se mohou lišit i mezi generacemi. Dítě sice zdědí geny po svých rodičích, ale i nevýrazné rodičovské vlohy se u něj mohou znásobit. Máme vlastnosti, které dokážeme změnit, ale máme i takové, které můžeme pouze regulovat či mírně upravit. Geny dávají základ a prostředí osobnost dotváří.

Mnozí staří myslitelé se zabývali problémem, zda je chování a jednání člověka předurčené a vrozené nebo je naučené. „Svatý Augustýn (354 -430) tvrdil, že hřích Adama a Evy byl fatální a bude lidstvo doprovázet celý život. Proto je člověk předurčen ke konání zla“, říká kulturní antropolog Václav Soukup z katedry kulturologie pražské FFUK.

Na učení svatého Augustýna navazovali i další filozofové, kteří byli přesvědčeni, že dřímající zlo v člověku je nutné spoutat. „Tuto linii podpořil anglický filozof Thomas Hobbes (1588 – 1679), který tvrdil, že je nutné mít nějakou ideu, jinak se lidstvo povraždí. Podobně i rakouský psycholog Sigmund Freud (1856 – 1939) předpokládal, že hlavní síla v člověku je destrukce, pudová složka. Dnešní sociobiologové rovněž často obhajují to, že člověk je náchylný k agresivnímu chování,“ vysvětluje Václav Soukup.

Do opozice se staví svatý Pelagius (nar. v Británii kolem roku 350). Ten tvrdil, že každý člověk má příležitost jít cestou dobra. Tuto teorii dále podporují především humanistické směry filozofie, hlásající teorii nenásilí, jako tomu bylo například u Gándhího (1869 – 1948). Tedy nikoliv nějaké vrozené predispozice, nýbrž člověk samotný má možnost svobodného výběru svého jednání.

Jean - Jacques Rousseau (1712 – 1778) přišel s teorií, že moderní člověk je divoch, spoutaný obyčejí, mravy a zákony.

„Asi nejbližší pravdě byl francouzský filozof Blaise Pascal (1623 – 1662), který řekl, že člověk je napůl anděl a napůl zvíře,“ uzavírá Václav Soukup (<http://21století.cz/blog/2006/09/22/ovlivnuji-nas-vice-geny-nebo-vychova/>).

Anglický filozof John Locke se proslavil svou teorií „nepopsané desky“ (tabula rasa). Každé dítě podle něho bylo „deskou“, na kterou se prostřednictvím smyslů a zkušeností vytlačuje (vytváří) osobnost.

Naopak u Charlese Darwina získala navrch dědičnost; podle jeho teorie, která zdůrazňovala biologický základ lidského vývoje.

Ve dvacátém století se opět dostal do čela vliv prostředí, díky směru zvanému behaviorismus. Jeho zástupci tvrdili, že lidská mysl je zcela poddajná a že výchovou můžeme vytvořit z dítěte prakticky jakýkoliv typ dospělého. Slavný je výrok Johna B. Watsona, amerického psychologa a zakladatele behaviorismu: „Dejte mi na výchovu tucet zdravých dětí a já vám zaručím, že z každého z nich vychovám specialistu, jakého náhodně zvolím – lékaře, právníka, umělce, obchodníka, dokonce i žebráka, zloděje, bez ohledu na jeho talent, sklony i bez ohledu na vlastnosti jeho předků“ (http://cs.wikipedia.org/wiki/John_Watson).

Molekulární genetik Dean Hamer ve své knize „Geny a osobnost“ soustřeďuje pozornost na to, zda se osobnost člověka utváří pod vlivem výchovy, či zda je dána geneticky. Výzkumy ukazují, že geny jsou nejdůležitějšími faktory, jimiž se lidé od sebe liší. *„Poslední poznatky genetiky, molekulární biologie a neurověd dokazují, že s velkou částí základních charakteristik osobnosti se člověk už rodí a že mnoho odlišností v osobnosti jedinců je dáno právě odlišností genů, které jsme zdělili po rodičích. Jsme výsledkem evoluce trvající mnoho generací... Vypadáme podobně jako ostatní členové rodiny – a v mnoha ohledech se i chováme a máme obdobné názory jako oni. Svou osobnost si nemůžeme vybrat, stejně tak jako si nemůžeme sami určit tvar svého nosu nebo velikost chodidla. Je to vrozená dimenze osobnosti“* (Hamer, Copeland, 2003, s. 13).

Přesto však není charakter, určený geny, neměnný. Naši vrozenou vlastností je reagovat na podněty z okolí a nechat se tedy ovlivnit výchovou. Psychologové obvykle rozdělují osobnost na vrozený temperament s biologickým základem a na charakter, dotvářený v interakci se světem. Temperament a charakter pak dohromady tvoří osobnost. Když tuto budeme důkladně zkoumat, překonáme různé mýty, naučené stereotypy a reakce, můžeme objevit svůj základní niterný temperament a rozvinout dobré charakterové vlastnosti.

K tomuto názoru se přiklání i britský zoolog a etolog Richard Dawkins: „*V naší společnosti je rodičovská investice obou rodičů velká a není výrazně nerovnoměrná. Matky se pochopitelně daleko více přímo podílejí na výchově dětí než otcové, ti zase často tvrdě pracují, aby nepřímou zajistili materiální potřeby svých dětí. Na druhé straně existují i promiskuitní a polygamní lidské společnosti. Tato úžasná rozmanitost napovídá, že lidský způsob života je více dán kulturou než geny...*“ (Dawkins, 2003, s. 152).

Výhoda stejných genů rodičů a dětí spočívá i v tom, že rodiče, co by reprodukční organismy, předávají své zkušenosti dětem. Tento druh děděné informace označuje Dawkins jako „mem“. „*Gen, molekula DNA, se stal převažujícím rozmnožujícím se předmětem na naší planetě...Potřebujeme jméno pro nový replikátor, jméno, které by vystihlo jednotku kulturního přenosu..“Mimem“ pochází z vhodného řeckého slova, ale dal bych přednost jednoslabičnému pojmu, který by zněl podobně jako gen. Doufám, že mi moji klasicky vzdělaní přátelé odpustí, když to zkrátím na mem...*“ (Dawkins, 2003, s. 175).

Příklady memů jsou písně, nápady, móda, chytlavé fráze apod. Memy se rozmnožují v memofondu, přeskokováním z mozku do mozku procesem, který můžeme nazvat napodobováním. Jakmile se uchytí nějaká myšlenka, je možné říci, že se rozmnožuje.

„*Až zemřeme, můžeme za sebou nechat dvě věci – geny a memy. Byli jsme... vytvořeni, abychom předali naše geny. Ale tato naše složka bude zapomenuta po třech generacích... s každou generací se příspěvek vašich genů snižuje o polovinu...Ale pokud přispějete světové kultuře, pokud máte dobrou myšlenku, zkomponujete melodii,...může přežít ještě dlouho potom, co se vaše geny rozpustí ve společném genofondu...*“ (Dawkins, 2003, s. 181).

Dawkins dále dodává, že „*...je omyl, a shodou okolností velmi častý, domnívat se, že geneticky dané charakterové rysy jsou samozřejmě trvalé a nezměnitelné. Naše geny nás mohou navádět k sobeckosti, ale my nejsme povinni je jimi nechat řídit...*“ (Dawkins, 2003, s. 15).

Geny fungují jak univerzální vysvětlovací rámec pro většinu negativních jevů u dětí, se kterými si nevíme rady, i když ty zdaleka ne vždy mají genetický základ. Vytvoření příznivého prostředí pro zdárný vývoj jedince však nestačí. Tradiční postup, kdy modely výchovy, které si rodiče přinášeli ze svého dětství a dále je „kopírovali“, dnes již není dostačující. Společnost se vyvíjí velmi rychlým tempem a je třeba, aby především rodiče usilovali o změnu.

1.3 Základní používané styly výchovy

„Dnes můžeme rozlišit tři základní používané styly výchovy – autoritativní, liberální a demokratický“ (Čapek, Čapková, 2010, s. 11).

V období posledních několika set let, kdy společnost ovládaly **autoritářské přístupy**, byl tento model přenášen i na výchovu dětí. V takovém případě rodiče jednají jako vládci, děti musejí dodržovat určitý řád a pravidla. Při výchově jsou používány fyzické i psychické tresty, spočívající v zesměšňování dítěte nebo odnímání lásky. Děti jsou též ovlivňovány výhrůžkami či odměnami za dobré chování.

Touto výchovou se může docílit toho, že děti získají velmi nízké sebevědomí, v celém dalším životě se podřizují autoritám, mají velkou potřebu se zavděčit, být v jejich očích dokonalými. Vše je předem dáno a je tak potlačena tvořivost a iniciativa dětí. Stát se může ale i to, že se děti v budoucnu proti rodičům vzbouří a s každou autoritou budou bojovat. Tento typ výchovy tedy vede i ke mstě, hněvu a ke snaze oplácet ponížení tomu, kdo se ho na nich dopustil, či jinému zástupnému objektu. Pro tyto děti je důležité jakékoli vítězství, protože se naučily tomu, že jen ten, koho se všichni bojí, je uznáván druhými.

„Autoritativní výchova byla převážně uplatňována až do 60. let minulého století a od té doby funguje stále méně. Výchova na základě odměn a trestů přestává být účinná; pokud rodiče dítě potrestají, dítě má za to, že má právo to rodičům vrátit“ (Čapek, Čapková, 2010, s. 12).

U odměn pak nastává podobná situace: pokud rodiče používají takovou výchovu, dítě automaticky předpokládá, že má nárok na odměnu. Žijeme v konzumní společnosti na bázi tržních principů a děti jsou tak motivovány pouze v případě, kdy se odměna stále zvyšuje.

V současné době autoritativní postoj rodičů vyvolává často namísto uposlechnutí, strachu a podřízenosti naopak mstivou reakci dítěte – trestá rodiče.

„Když rodič dítě plácne a vykáže ho z místnosti, dítě rodiče také plácne a odejde uraženě do svého pokoje se slovy: „Seš zlej a nemluvíš s tebou“ (Čapek, Čapková, 2010, s. 12).

Liberální styl výchovy bývá naopak uplatňován tam, kde je dítěti dovoleno vše, a tak pro něj neexistují žádná pravidla či hranice. Děti spíše jen reagují, než aby přemýšlely, rodiče je chrání před důsledky jejich jednání. Nepodílejí se na chodu rodiny, jelikož rodiče dělají vše za ně a prakticky jim slouží. Chce-li rodič u dítěte něčeho dosáhnout, pak používá tzv. „úplatky“. Ze sociálního hlediska jde o problémy spojené s rozpadem manželství a rodiny, ale také s pracovním vytížením obou rodičů, u nichž dítě nemá dostatek prostoru a pozornosti. A čím dál častěji se setkáváme s jevem, kdy se rodiče snaží být dítěti více kamarádem a nekladou na něj žádné nároky.

Důsledkem této vše povolující výchovy se může v dítěti vyvinout očekávání, že se mu v budoucím životě vše a všichni přizpůsobí. Získává až nezdravé sebevědomí, druzí lidé se na něj nemohou spolehnout. Dítě je zmatené a nejisté, protože nezná hranice. Ve zcela běžných situacích nedokáže adekvátně reagovat, nedokáže spolupracovat, nakonec je nešťastné. Dospívající děti pak nemají respekt k autoritám a prožívají nejvíce sociálních konfliktů se dvěma jim nejbližšími skupinami osob – se svými rodiči a učiteli.

Principy demokratické výchovy již před lety nastínil Rudolf Dreikurs. Demokratický styl výchovy znamená, že výchova není založena na kritice, ale na povzbuzování. Rodič projevuje dítěti důvěru a přijímá je takové, jaké je. Všímá si přitom pokroku, dítě má tak možnost zažít úspěch a zdravě si zvyšuje sebevědomí. Tato výchova je založena na komunikaci, kdy rodič s dítětem nehovoří jako nadřízený s podřízeným, ale jako s rovnocenným partnerem, který má právo mít potřeby a pocity jako ostatní. Dítěti je umožněno vyjádřit svůj názor na situaci a říci, co by chtělo změnit. Rodiče připouštějí diskusi, vysvětlují svá rozhodnutí, dítěti naslouchají. Udělá-li rodič při jednání s dítětem chybu, měl by se za ni dokázat omluvit. Takto učí své dítě chápat, že chyby může dělat každý a mýlit se je lidské. Zásadou však je, že se za ně člověk omluví, poučí se z nich a příště se bude snažit se jich vyvarovat.

Dítě se učí samostatnému řešení problémů pod vedením rodiče tak, aby si našlo možnosti řešení samo, domýšlelo si následky jednotlivých možností a pro některou z nich se umělo rozhodnout. Rodič může dítěti pomoci posoudit, nakolik bylo toto řešení účinné a nakolik dítě dosáhlo svého cíle. Takto se dítě učí hledat modely, které pak uplatňuje v budoucnu. Tím se stává samostatným a dokáže řešit své problémy s rozmyslem.

Taková výchova je pro oba rodiče náročná, protože si musí promyslet, jaká pravidla v rodině zavedou a jak budou v jejich vyžadování důslední. Důležité je, aby dítě mělo svobodu, ale uvědomovalo si, že jeho svoboda končí tam, kde začíná svoboda ostatních. Chtějí-li mít rodiče u dětí autoritu, musí jít především sami příkladem a dodržovat to, co vyžadují od dětí. Demokratická výchova tedy dítěti pomáhá k tomu, aby bylo nezávislé a vážilo si samo sebe i druhých, aby dokázalo být iniciativní, řešit problémy s rozvahou a být odpovědné za své činy.

Přínosem je **metoda logických důsledků**, sloužící jako alternativa trestů, které se používají u autoritativního stylu výchovy. Metoda je založena na volbě dítěte pro některou z možností, kdy rodič respektuje potřeby dítěte, ale současně i dbá na to, aby uvedené možnosti byly v souladu s rodinným řádem. Může také nechat dítě, aby samo navrhlo možnosti. Tato metoda přispívá v budoucnu k respektování druhých, ale i k odpovědnosti za svou volbu.

Existuje-li v rodině i respektující komunikace, naučí se dítě spolupracovat, brát názory druhých a vážít si samo sebe. Přínosem tohoto výchovného stylu do budoucna je umění navazovat další vztahy, zejména pak partnerské, postoje při řešení konfliktů mezi partnery a při výchově dětí.

Závěrem této kapitoly bych ráda připomněla moudrá slova Zdeňka Matějčka: *„Život s dítětem nutně ovlivňuje naše postoje k němu. A přitom sami rodičovsky vospíváme a vyrábáme. Je to věčný koloběh vzájemných vlivů a působení“* (Matějček, 2000, s. 23).

1.4 Význam výchovy pro společnost, sourozenecké konstelace

Jak již bylo naznačeno v kapitole 1.2, dobrá, odpovědná výchova je výchovou proaktivní. Rodiče se snaží mít vliv na to, aby se staly ty „správné“ věci. Jsou iniciativní a přijímají zodpovědnost za sebe i za události, které mohou ovlivnit. Dělají to proto, že pochopili a přijali určité hodnoty a principy.

Opakem je pak reaktivní přístup, kdy nerozpoznáváme či nevyužíváme příležitosti zavčas ovlivňovat věci správným směrem. Reagujeme na problémy, místo abychom jim předcházeli. *„Lidé jednající reaktivně často svalují zodpovědnost na druhé a nevědí, že tím jediným, koho mohou změnit, jsou oni sami. To, co dělají, je více než vlastním přesvědčením určováno tradicemi, módou, snahou příliš nevybočovat z řady nebo se zalíbit“* (Kopřiva et al., 2008, s. 217). Proaktivní jednání tedy znamená být součástí předcházení problému, zatímco reaktivní jednání už znamená být součástí problému.

Výchova není pouze zasahování a náprava, když se dítě nechová správně (reaktivní přístup). Základem je vytváření podnětů pro zdravý vývoj, péče o vztahy, záměrné učení dovednostem, vytváření návyků a stanovování hranic: *„Dá se říci, že proaktivní výchova je tou nejlepší prevencí, jak se nedostat do situací, kde je každá rada drahá, kde už někdy ani neexistuje žádné dobré řešení a z těch méně vhodných postupů volíme už jen „menší zlo“...Jak říká jedno anglické úsloví, jedna unce prevence je lepší než libra nápravy“* (Kopřiva et al., 2008, s. 217).

Teorie vycházející z psychologie Adolfa Adlera poukazuje na to, že děti narozené v určitém pořadí získávají většinou podobné zkušenosti. Ty pak ovlivňují jejich osobnost a celkový vývoj. Prvorozenému dítěti bývá většinou věnován dostatek pozornosti, jelikož v rodině ještě není žádné dítě. Rodiče se prvním dítětem velmi zabývají a dítě získává zkušenost, že je pro ně důležité a že jim na něm záleží. Podobné je to i u prvního vnoučete, protože tomuto bývá věnována také jedinečná pozornost dědečka a babičky. Tento model se však nemusí naplnit, pokud je dítě například nechtěné nebo postižené. Pořadí narození je pouze jeden z mnoha faktorů, i když se uplatňuje velmi podstatně.

Důležitý je také věkový rozdíl mezi sourozenci. Někteří z rodičů chtějí mít děti brzy po sobě, aby si spolu hrály a měly podobné zájmy. Neuvědomují si ale při tom, že děti věkově velmi blízké spolu nejvíce soupeří, zvláště pak jsou-li stejného pohlaví. Též se u nich projevuje větší žárlivost. *„Optimální věkový rozdíl je alespoň dva a půl roku, protože starší dítě by mělo mít při narození dalšího dítěte již období vzdoru za sebou.“*

Pokud máme mezi dětmi narozenými po sobě věkový rozdíl pět a více let, vychováváme vlastně dalšího jedináčka“ (Čapek, Čapková, 2010, s. 37).

Těž touhy či přání rodičů mají na děti vliv, například na dítě vytouženého pohlaví mohou rodiče klást tlak, aby naplnilo jejich očekávání, nebo je toto dítě naopak rozmazlováno: *„Druhorozená dcera mezi dvěma chlapci může mít výsadní postavení – ona je ta okouzlující, hodná a šikovná, kolem níž se všechno točí; do bratrů se tolik neočekává, většina konfliktů padne na jejich hlavu. Ještě dnes se setkáváme s rodinami, kde syn je něco víc než dcera. Takový chlapec jistě nebude mít problémy se svým sebevědomím, ale ve vztahu k ženám se bude chovat nadřazeně“ (Čapek, Čapková, 2010, s. 37).*

Ze zkušeností je zřejmé, že v takových případech pak sestry tohoto chlapce mohou celý život bojovat o své sebevědomí. Také chlapec, který se narodil po dvou sestrách, může být zhýčkaný. Pak je možné, že z něj vyroste dítě závislé na matce, které má potíže s osamostatněním, či malý tyran.

Je známo, že prvorozené děti se snaží být obvykle velmi spolehlivé a zodpovědné. Pro toto dítě je velkým vzorem rodič, kterému se snaží přiblížit. Z dalších výzkumů vyplývá, že prvorození bývají vychováváni nejpřísněji a s příchodem druhého sourozence převládají tendence zacházet s nimi jako s velkými. Většina prvorozených ochotně přebírá roli staršího a rozumnějšího sourozence, v dospělosti jsou tyto děti pak často svědomité a spolehlivé, někdy se silnou potřebou pečovat o druhé. Rodiče by si však měli uvědomit, že se v tom skrývá i nebezpečí. Některé dítě to může vnímat jako náhradní jistotu, že rodiče ho mají rádi, jen když je rozumné, ochotné pomoci, nezlobí atd.

„Prvorozeným dětem musíme nechat zažít, že je máme rádi bezpodmínečně, i když chybují. Pokud se dítě příliš fixuje na úspěch, měli bychom mu při nezdaru dát najevo, že úspěch pro nás není tolik důležitý ...Pokud dítě bude mít před sebou i v případě neúspěchu naši otevřenou náruč, posílí to náš vzájemný vztah a také jeho zdravé sebevědomí“ (Čapek, Čapková, 2010, s. 38).

Velmi pravděpodobně budou mít prvorozené děti vysoké cíle a často si také budou uvědomovat očekávání rodičů, které nechtějí zklamat. Nadále je to utvrzuje v přesvědčení, že to tak musí být po celý život, velmi nerady proto prohrávají. Čím více si na tento model chování navyknu, tím více budou jakoukoli prohru v životě prožívat jako velké zklamání a velmi těžce se s ní vyrovnávat.

Při výchově svých dětí by rodiče měli tento fakt brát na vědomí a dobře posoudit, jestli nároky na dítě nejsou příliš vysoké, zda není vystavováno nadměrnému stresu. Některá očekávání mohou též vycházet z našich nenaplněných přání. Při hře by se tedy měli rodiče zaměřit více na radost z účasti ve hře než na výhru a snahu být co nejlepší. Chybou je domněnka, že je vhodné soutěživost mezi sourozenci podporovat, protože je to lépe připraví pro budoucí život. Pravdou bývá většinou opak. V rodině je důležité zprostředkovat dětem hlubší hodnoty, jako je radost z úspěchu druhého, nezištná pomoc, sounáležitost.

Před příchodem druhého sourozence do rodiny je třeba starší dítě nenásilně připravit na to, že bude mít bratra či sestru. Pro některé dítě bývá velmi těžké vyrovnat se s příchodem dalšího člena rodiny, někdy zažívá tzv. „sesazení z trůnu“. Je možné zapojit prvorozeného do nákupu vybavičky pro miminko nebo může spolu s rodiči koupit nějaký dárek maličkému na přivítanou. Starší sourozenec rád pozoruje, jak miminko kope a hladí mamince těhotenské břicho. Dítě by mělo zažít pocit, že na další děťátko se všichni moc těšíme, ale tím se láska mezi ním a rodiči nezmenší.

Žárlivost se projeví většinou až po porodu, když dítě vidí, kolik péče a času je právě narozenému miminku věnováno. Rodiče by neměli prvorozeného odhánět, ale spíše se ho snažit do péče zapojit. Starší sourozenec se tak bude cítit užitečně a nebude si připadat jako na „vedlejší koleji“. Též bychom si měli najít čas, který strávíme pouze s prvorozeným dítětem, aby neztratilo pocit, že je pro nás stále důležité. Druhorozené dítě není většinou příliš zvyklé na pozornost, může být přátelštější a lépe přizpůsobivé, také méně dbá na pravidla a nařízení.

Převládajícím trendem jsou dvě děti v rodině, nejlépe chlapec a holčička. Tato kombinace nebývá problematická, neboť každé z dětí má trochu jinou roli. Staršímu chlapci zpravidla dělá dobře být tím silnějším, ochráncem mladší sestry. Díky tomu se pak stává citlivější a vnímavější k dívkám. Mladší sestře se líbí mít ochránce, který si se vším ví rady. Pokud je v rodině naopak starší dívka, přebírá většinou roli druhé maminky, ráda se stará o malého bratra. V pubertě se toto ale pro chlapce stává velmi náročné, pravděpodobně se bude bouřit a prosazovat se.

Každé z těchto dětí má jiné zájmy a kamarády, proto nedochází k tolika střetům, jako tomu bývá u sourozenců stejného pohlaví. Nevýhoda však spočívá v tom, že někdy tyto děti vyrůstají každý ve svém světě, jako dva jedináčci.

Mnohdy je náročné zvládnout výchovu dvou dětí stejného pohlaví, kde se nejvíce setkáváme se soupeřením a porovnáváním. Starší sourozenec je pro druhorozené dítě velmi důležitý, snaží se ho napodobit, zkouší s ním porovnávat své síly a rozhoduje se, zda s ním bude utkávat i nadále nebo půjde raději svým vlastním směrem. Pokud spolu sourozenci takto zápolí často, mohlo by dojít k výměně rolí a je třeba zasáhnout. Mladší sourozenec se může chovat jako starší a naopak. Je tedy dobré zavést povinnosti a privilegia. Starší dítě by mělo mít více povinností, ale také více privilegií. Mezi ty patří například jít později spát, být déle venku, od určitého věku dostávat kapesné a podobně. Pokud staršímu dítěti udělíme nějaké privilegium vzhledem k jeho věku, měli bychom to dodržet i u mladšího a udělit mu ho teprve tehdy, až dosáhne stejného věku jako jeho starší sourozenec. Je ale třeba to mladšímu dítěti patřičně vysvětlit.

Velmi žádoucí je zapojit všechny děti do domácích prací, samozřejmě s ohledem na jejich věk. Přestože starší děti toho zvládnou více, neměly by vyrůstat s pocitem, že dělají všechno. Dobré naopak není porovnávat druhorozené dítě se starším sourozencem; také je třeba co nejméně zasahovat do sourozeneckých sporů - nejprve ale určit pravidla chování v rodině. Rodiče by měli své potomky vhodně motivovat, vést a povzbuzovat ke spolupráci, posilovat jejich pozitivní chování k sobě navzájem, aby se zeslabilo negativní soupeření mezi nimi. V neposlední řadě také podporovat rozdílné činnosti a zájmy každého ze sourozenců.

Prostřední dítě není tak velké, aby smělo to, co nejstarší, ale ani tak malé, aby mu vše prošlo. Často se cítí stísněně mezi zodpovědným starším sourozencem a nejmladším benjamínkem. Může mít pocit, že jsou na ně kladeny velké nároky, ale současně nemá téměř žádná privilegia. Nejsou-li mezi dětmi příliš velké věkové rozdíly, mají rodiče na prostřední dítě nejméně času. Nedostatek pozornosti rodičů pak často vede k tomu, že dítě hledá přijetí a podporu jinde, zejména ve skupině svých vrstevníků, kde zažívá uznání. Přijímá pravidla skupiny a odmítá rodinné hodnoty. V období puberty může být tato situace nebezpečná, protože dítě se může stát členem nějaké rizikové skupiny mládeže. Je tedy důležité, aby se mu rodiče věnovali ještě před pubertou stejnou měrou, jako ostatním sourozencům a vyčlenili si na ně čas. Podstatné je vytvořit si s potomkem důvěrný vztah, aby se nebál svěřovat se rodičům se svými radostmi i starostmi.

Prostřední dítě bývá dobrým vyjednávačem, neboť se naučilo, že není lehké se prosadit mezi mladším a starším sourozencem, a že vše nemusí být podle jeho přání. Je velmi citlivé na to, co je spravedlivé a co ne. Mívá zkušenost, že mu okolí tolik nenaslouchá

a ze strachu z nepochopení se raději stáhne. Druhorození bývají ale málo úzkostní, neboť jejich rodiče již nejsou tak bázlívi jako u těch prvorozených. V dospělosti jsou pak prostřední ze sourozenců méně nároční na svého partnera i na ostatní, neboť si zvykli, že v jejich dětství nebylo vše perfektní, proto to ani od života nevyžadují. Velkou hodnotou je pak pro ně jejich budoucí rodina.

Rodiče by s prostředním dítětem měli trávit více času, kdy by soustředěnou pozornost měli věnovat pouze jemu. Toto dítě potřebuje zakusit, že je pro ně jedinečné. Je důležité ptát se na jeho názor. Někdy se takové dítě snaží vyhnout konfliktu, a tak se raději přizpůsobí. Potřebuje jistotu, že ho máme rádi, přestože má jiné pocity a potřeby a přání.

„Mnoho rodičů, kteří mají více dětí, tvrdí, že nepotřebují tolik jejich pozornosti, protože si spolu vyhrají samy. Přestože je na tomto výroku mnoho pravdivého, sdílení s každým dítětem zvlášť není možné ničím nahradit. Proto hledejte nejružnější příležitosti, jak si s každým dítětem popovídat o jeho starostech, přáních, pocitech“ (Čapek, Čapková, 2010, s. 45).

Jedináčci mají podobné rysy jako prvorození, mají dostatek pozornosti a péče, kterou také vyžadují. Existují dva výrazné typy jedináčků – děti, které byly dlouho očekávány a které rodiče přijmou s velkou láskou. Jsou středem pozornosti, zažívají nadměrnou péči, přičemž si rodiče neuvědomují, jak je to nebezpečné. Tyto děti mohou být rozmazlené, nenaučí se ničeho dosahovat vlastními silami, nic jim není dost dobré. Paradoxně mohou mít následkem takové péče nízké sebevědomí, mohou být nesamostatné.

Druhým typem jsou pak děti, jejichž rodiče se pro ně již od malička snažili zavést pravidla a mají na ně velké požadavky. Všechnu svou energii a očekávání soustředí pouze na jednoho potomka. Dítě pak může mít vysoké a nereálné cíle, touží po úspěchu a potřebuje stále něco dokazovat. Hrozí nebezpečí, že z něj vyroste perfekcionista. Někteří jedináčci se velmi brzy chovají jako dospělí, protože sami vyrůstali pouze mezi dospělými. Mají pak pocit, že vlastně nikdy nebyli dětmi. Lépe vycházejí s lidmi staršími nebo mladšími, hůře se svými vrstevníky.

Chceme-li těmto negativům předejít, měli bychom dítě vést k tomu, aby umělo vycházet se svými vrstevníky a umělo se s ostatními dělit. Podporovat setkávání a pobyt s jinými dětmi, umožňovat mu návštěvy kamarádů a navštěvovat místa, kde se dítě setkává s dalšími, musí s nimi komunikovat a dohodnout se. Tak se učí samo řešit problémy a spolupracovat.

1. VÝCHOVA V SOUČASNÉ RODINĚ

2.1 Komunikace jako klíčový problém výchovy

„Komunikace v rodinách ubývá, ačkoliv máme – ve srovnání s dřívější dobou – objektivně více volného času. Volný čas je však současně rozplánovaný čas. Rodinný život proto utváří nedostatek času – nebo přesněji – mnoho rozhovorů členů rodiny slouží k vyladování termínovaného kalendáře“ (Rogge, 1996, s. 63/64).

Původní význam slova komunikace znamená spojení nějakých prostor či objektů. Jedná se o cestu, která vede z místa A do místa B a měla by být upravena tak, aby byla co nejschůdnější. Stejně tak by měla být schůdná cesta, kterou mezi námi proudí informace. Přitom právě v tomto směru často dochází k řadě deformací. Důležité je nejen mluvit, ale především umět naslouchat. Chceme-li být dobrými partnery v rozhovorech, musíme být především dobrými posluchači.

V šedesátých letech minulého století britský sociolingvista Basil Bernstein předložil zajímavou představu o dvou řečových kódech, které používáme v komunikaci. Nachází spojení mezi typem rodiny a rodinnými interakcemi na jedné straně a mezi způsobem, kterým se dítě učí mateřskému jazyku, na straně druhé. Hovoří o dvou typech rodiny – „rodina orientovaná na pozici“ (positional family), která je typická povoláními, která jsou přesně vymezena a nevyžadují individuální přínos pracovníka; solidaritou a tradičními modely vzájemného chování, založenými na uniformitě; výchovou především za pomoci zákazů a příkazů bez vysvětlování a naplňováním očekávaných rolí. Tomuto rodinnému modelu odpovídá omezený kód (restricted code), který můžeme označit jako běžný, soukromý. Je používán v situacích, kdy mluvčí i posluchač navzájem dobře znají sami sebe i předmět hovoru a kdy komunikace probíhá z očí do očí.

„Jazyk je v takovém prostředí užíván spíše jako prostředek zvyšování solidarity členů při sdílené zkušenosti, která nevyžaduje explicitní vysvětlování a formulování nových myšlenek“ (Mühlpachr, 2011, s. 80).

Druhým typem je pak „rodina orientovaná na osobnost“ (person-oriented family), která spadá do středních a vyšších vrstev a je charakteristická tím, že má větší svobodu v rozhodování. V takové rodině více individualizované chování jejích členů vyžaduje častější vysvětlování vlastních postojů a rozhodnutí.

„Děti jsou vedeny k tomu, aby verbalizovaly motivy svého jednání, svoje pocity a zkušenosti, jazyk je chápán jako prostředek k vysvětlování a jako most mezi individuem a ostatními lidmi, kteří mají rozdílnou zkušenost“ (Mühlpachr, 2011, s. 80).

Tento rozvinutý kód řeči (elaborated code) je pak oficiální či úřední, dovoluje abstraktnější vyjadřování a je používán při komunikaci v různých skupinách, ve škole, ve styku s cizími lidmi a podobně.

Bernstein byl přesvědčen, že omezený kód používají členové všech vrstev společnosti v neformálních situacích, rozvinutý kód je pak více užíván mezi příslušníky středních a vyšších vrstev. Děti z nižších vrstev se tedy dle Bernsteina naučí rozvinutý kód s menší pravděpodobností. Je toho názoru, že jde spíše o nedostatek tréninku než o schopnosti.

„Já zastávám názor, že někteří rodiče si ani jiný než omezený řečový kód neosvojili. V průběhu let, která následovala po ukončení povinné školní docházky, nebyli v zaměstnání ani doma nuceni mluvit jinak“ (Mertin, 2011, s. 128).

Vedle rodiny má tedy nesmírný význam i další prostředí, zejména mateřská a základní škola, kde se každé dítě pohybuje dostatečně dlouhou dobu. Dále i doba strávená na střední či vysoké škole přispívá ke kultivaci řečového projevu.

Chceme-li, aby se dítě naučilo vyjadřovat pravdivě své pocity, musíme mu dát nějaký vzor, jak se to dělá. Rodiče často nevyjadřují své city, protože byli takto vychovávaní. Nejsou zvyklí naslouchat, nenechávají tedy dítě vyličit problém do konce a začnou obvykle předjímat, kárat, radit a nabízet mu hotové řešení, které je z jejich pohledu optimální. *„Taková odpověď ovšem naznačuje, že rodič neposlouchal ani nepochopil, co bylo řečeno, přerušuje komunikaci. Pokud rodič takto několikrát zareaguje, dítě se mu přestane svěřovat, protože nenachází v jeho reakci to, co očekává – porozumění“ (Čapek, Čapková, 2010, s. 56).*

Mnoho dětí se proto bojí dát najevo své emoce, protože neustále slýchávají slova jako: Neplač, neboj se, nezlob se, nebuď smutný...“ Mají strach, že by je druzí mohli za projevy citů kritizovat či dokonce odmítat. Pokud se dítě například něčeho bojí, měli bychom ho obejmout a být mu oporou. Uznat, že má dítě strach, ale současně ho nijak nezveličovat. Emoce bychom měli brát jako něco, čím se lidé běžně zabývají, nikoliv jako něco, co popírají.

„Když přijmete silné emoce dětí, mají pocit, že si jich vážíte a oceňujete je; silné emoce zůstávají součástí jejich reality. Vědí-li děti, že mají právo prožívat silné emoce, roste jejich sebedůvěra“ (Berne, Savary, 1998, s. 97).

Nejpřirozenější způsob, jak se svými dětmi navázat kontakt v citově vypjatých situacích, je svěřit se s podobným případem, kdy bylo úzko nám. Děti se pak dokáží podívat na stresové situace s nadhledem. Pokud mohou uvolnit své emoce, cítí se svobodněji a roste jejich sebedůvěra.

Stále častějším nešvarem dnešní doby je výměna mezi dítětem a rodičem. Rodič, který by měl být pro svého potomka oporou, se sám chová jako dítě. Vyžaduje péči, nechává se litovat, nepřebírá zodpovědnost. Přičemž většinou si takové chování neuvědomuje, protože je pod vlivem těžké životní situace, například nemoci, rozvodu či problémů v manželství. Avšak dítě, které je nuceno chovat se jako dospělý, přichází o dětství. U některých dětí to navenek nemusí být vůbec patrné, u některých můžeme sledovat projevy, jako je častá zádumčivost či únik do ústraní. Uvnitř se však v dítěti odehrává celý „ohňostroj“ pocitů, myšlenek a reakcí. Dítě může tuto nelehkou situaci řešit únikem z reality a uchýlovat se do světa fantazijních představ, či k rizikovým skupinám mládeže, což mu má vynahradit negativní dopad na jeho psychiku.

...“Hledá útěchu ve snění a pátrá po bezpečí ne ve vztazích, ale v předmětech, které se mu jeví spolehlivější než lidé. Technicky precizní přístroje mu dávají díky propočitatelnosti alespoň jednu věcnou jistotu. Tak končí spousta dětí z rozvedených rodin u gameboyů nebo internetu, a mohou se na nich stát dokonce závislími. Neboť základní potřeba, pravé bezpečí, zůstává při cestě životem nenaplněna a pokusy ji kompenzovat jdou jen přes náhražku“ (Prekop, 2001, s. 39).

Dítě neumí řešit problémy dospělých, nerozumí jim, nebo jen málo. Zdeněk Matějček nabádá k tomu, že i když je to mnohdy pro rodiče těžké a sám řešení svých problémů nezvládá, nikdy by do nich neměl zatahovat své dítě. To pak většinou podvědomě přebírá roli partnera, vnitřně se doslova pere s problémy dospělého, je sklíčené a nešťastné, vnitřně velmi trpící. Jelikož má rodiče rádo a cítí, že ten není v psychické pohodě, snaží se, většinou neúspěšně, řešit problémy za něj. Dalším důvodem je i to, že se dítěti vlastně rozpadá jistota a bezpečí, pokud vidí, že jeho opora (rodič) nezvládá jakýmkoliv způsobem svůj život. Takové dítě se cítí v ohrožení, vnitřně nejisté, což mu může způsobovat problémy psychického rázu a později i potíže v navazování partnerských vztahů.

Vše by mělo být vysvětleno s rozumem a taktem. I když některé životní situace bývají velmi těžké, těžší by byla újma spáchaná na dětské psychice. Určitě tedy dítěti nelhat, ale ani na ně své problémy nepřenášet. Dítě většinou vycítí, že doma není něco v pořádku a pokud se zeptá, je třeba mu citlivě vysvětlit, jak se věci mají, ale pouze do takové míry, která odpovídá jeho věku a chápání. Pro naše potomky je životní zkušeností nejen společná radost či společná práce, ale také společná bolest a společně prožívaný smutek. Jsou velmi citlivé na to, když se jim něco záměrně zatajuje. Pokud je jim situace dobře vysvětlena, posílí je to ve vědomí, že jsou v rodině rovnocennými partnery.

Totéž platí i při hře. Rodiče již nemají dětskou fantazii a přirozenou tvrdost dětského spoluhráče. Vnášejí tak do hry falešnou toleranci v dobré víře, že tak dítěti ušetří zklamání z prohry. Pokud si myslí, že hra by měla přinášet jen radost, brání tak rozvoji fantazie a schopnosti prosadit se. Dítě je nepozorovaně vedeno dospělým a nemůže rozvinout svou dětskou samostatnost.

Je samozřejmě také možné svůj život a tím i výchovu dětí „nějak odžít“, pasivně přijímat to, co život přinese. Jsem toho názoru a pevně doufám v to, že v případě výchovy dětí i u jinak pasivních rodičů dochází k takovým postojům zcela vyjíměčně. Převážně většině alespoň trochu záleží na tom, jaký dospělý z jejich dítěte vyroste a zde jde přece především o to, aby byl jejich potomek šťastný.

Dle Dreikurse (1937, s. 85) „*Cílem výchovy jest přece, aby učinila děti schopnými k souhře v životě, ke včlenění do společnosti, tedy aby vyvinula jejich cit pospolitosti. Jen tehdy mohou míti úspěch a především býti šťastny v životě.*“

Konečně již Jan Amos Komenský prohlašoval: „*Mnozí lidé jsou jako slepí, jsou tupí a hloupi; přicházejí na svět a nevědí ODKUD, žijí v něm a nevědí PROČ, odcházejí z něho a nevědí KAM. Dokud jsou zde, nezabývají se vážnými záležitostmi...Stále se potácejí od jedné marnosti ke druhé, až nakonec se sami v marnost propadnou*“ (Komenský, Friedl., 2008, s. 113 – 114).

2.2 Složky rodinné výchovy a jejich dopad na dítě, důležitost attachmentu

Primární výchova probíhá v rodině, poté ve škole a v zájmových kroužcích, důležitá je též výchova sebe sama, tedy sebevýchova. Všechny tyto subsystemy výchovy se navzájem doplňují, jeden bez druhého ztrácí na účinnosti. Jejich vzájemné působení zajišťuje mnohostranný rozvoj každého člena společnosti.

V rodině by měl jedinec nacházet uspokojení všech svých potřeb, měla by být místem nejen pro výchovu, ale i pro trávení volných chvil a měl by zde být prostor pro osobní štěstí. Význam rodiny spočívá v utváření lidského profilu všech jejích členů, soužitím v rodině se jedinci rozvíjejí, přetvářejí a proměňují; jde o **socializační funkci** rodiny ve vztahu ke všem jejím členům.

Rodinná výchova se uskutečňuje pomocí veřejného mínění, což je soubor typických názorů a přístupů ke společnosti, jejichž nositelem je převážná část členů rodiny. Pomáhá vytvářet odpovědný vztah k práci, ke způsobu a normám života, ke kladným morálním a estetickým hodnotám apod. Obsahem rodinného života jsou společné zájmy, které rodina sleduje, společná účast na činnosti vědecké, kulturní, sportovní apod.

Vlastenecká výchova v rodině umožňuje svým členům poznávat nejen krásy naší vlasti, její minulé i současné hodnoty materiální i kulturní, ale i ostatní země, čímž přispívá k lepšímu pochopení ostatních kultur a jejich toleranci.

Estetická výchova má za úkol vypěstovat v dětech schopnost vnímat, citově prožívat, hodnotit krásu v uměleckých dílech a vytvářet si k nim kladný vztah. Rozvíjí činnost smyslových orgánů, myšlení i fantazii, schopnost estetického citění. V této oblasti se v rodinných podmínkách u jedince probouzejí první umělecké sklony a podpora rodiny mu většinou umožní dopracovat se k velmi dobrým výsledkům.

Tělesná výchova má za úkol připravit člověka k práci ve společnosti, naučit ho, aby se pohyb stal pravidelnou součástí jeho života. Pomocí ní se též rozvíjí volní vlastnosti, jako je píle, odvaha, sebeovládání apod. V rámci tělesné a sportovní výchovy stojí za většinou vrcholových sportovních výkonů zkušenosti a podpora rodiny, její tradice, sportovní zájmy a nemalá pomoc.

Morální výchova je spojena s životním stylem rodiny, zapojením jednotlivých členů do rodinné dělby práce a s následováním osobního příkladu.

Mravní výchova usiluje o to, aby děti přijaly určité normy a podle nich jednaly. Vede k rozvoji vztahů k lidem, dodržování kázně a zákonů, zvnitřnění norem společnosti. Součástí je i výchova k humanismu, vlastenectví, vztahu k lidem, hodnotám i práci. Probíhá ve třech etapách: nejprve se formuje mravní vědomí (utvářejí se představy o žádoucích vlastnostech), poté mravní přesvědčení (pomocí citového prožitku vychovávaný zjišťuje, že dodržování určitých norem je potřebné nejen pro něj, ale i celou společnost), nakonec se utváří volní vlastnosti osobnosti.

Rozumová výchova rozvíjí poznávací schopnosti, touhu po dalším vzdělávání a její součástí je i jazyková složka, která se zakládá na osvojení mateřštiny. Děti by měly umět tvořivě, citlivě a uvědoměle užívat svůj mateřský jazyk. Cílem je také rozvíjet paměť a schopnost logického myšlení, učit děti argumentovat a zdůvodňovat své názory, rozhodovat se.

Pracovní a technická výchova rozvíjí dovednosti v zacházení s nejdůležitějšími pracovními nástroji; cílem je formování vztahu k práci, poskytování všeobecných technických vědomostí, koordinace činností apod. V dnešní době, kdy za člověka vše udělají stroje, se na součást této výchovy zapomíná a rodiče málo vedou děti k práci, což se může v pozdějším životě projevit nedbalostí, nechutí pracovat, nedodržováním pracovního řádu a podobně (<http://skolavklidu.blog.cz>).

V rodinné výchově je velmi důležité také pěstovat a mít blízké vztahy s druhými lidmi – to je neodmyslitelná, zásadní součást našich životů. Schopnost k někomu se citově připoutat se odvíjí od raného dětství. Pokud dítě v prvních letech života nemá vhodné podmínky pro získání bezpečného citového pouta k jedné dospělé osobě, může u něj dojít k tzv. poruchám attachmentu.

Teorie citové vazby neboli teorie připoutání Johna Bowlbyho rozvíjí myšlenku, že pro žádoucí vývoj dítěte je klíčový tzv. primární pocit bezpečí. Ten vzniká na základě specifického citového pouta, vazby mezi dvěma jedinci (zpravidla dítě – rodič). Tato vazba vytváří pro dítě bezpečný „odrazový můstek“ při poznávání světa. Teorie byla formulována v roce 1969 a patří dnes mezi nejvlivnější ve vývojové psychologii. Termín attachment (vazba, přilnutí, připoutání) se v češtině často používá v původní anglické verzi. Podle této teorie dochází k dětskému attachmentu působením vrozeného systému v mozku, který organizuje motivační, emoční a paměťové procesy ve vztahu k významným pečujícím osobám. Základní vzorec attachmentu spočívá v hledání

fyzického a emočního uspokojení dítěte a v pátrání po ochraně před ohrožením. Bowlby a jeho pokračovatelé zjistili, že zkušenost dítěte s mezilidskými vztahy vzniká v raném období po narození a že optimální je, aby byla uskutečňována v rodině (http://cs.wikipedia.org/wiki/Teorie_citov%C3%A9_vazby).

„Teorie připoutání považuje potenciál rozvíjet připoutané vztahy s jedním nebo několika blízkými pečovateli, za součást evoluční vrozené schopnosti člověka. To, jak je tento potenciál realizován, ovlivňuje rodina a kultura...tzv. bezpečné připoutání má zásadní význam pro další sociální vývoj jedince“ (Palovčíková, 2009, s. 13).

Dítě nejdříve přijímá péči od kteréhokoliv člověka v okolí, ale kolem sedmého měsíce začíná vyžadovat právě „tu svou“ pečující osobu, přičemž primárně touto nemusí být nutně matka, i když je k tomu nejvíce disponována. Počet těchto osob by měl být pokud možno nižší (otec, babička), aby jejich působení bylo co nejvíce stabilní a pro dítě předvídatelné.

Prvky vazbového chování (attachment behaviour) ze strany dítěte jsou vyhledávání tělesné blízkosti pečovatele, orientování se v prostoru a „věšení“ se na blízké objekty, dále emoční projevy jako pláč, křik a úsměv. Tyto projevy vyvolávají na straně pečovatele specifickou odpověď, poskytnutí péče a bezpečí, která u dítěte odstraňuje úzkost z ohrožení a existenční (tzv. anihilační) úzkosti. Mezi takové odpovědi patří hlazení, kolébání, ohřívání, krmení, mluvení, zpívání apod. Tehdy vzniká tzv. bezpečná vazba (secure attachment).

„Ve výzkumech rané interakce se mj. ukázalo, že děti, které zažívají jistotu ve vazbě k blízkým osobám (bezpečné připoutání – secure attachment), používají efektivnější způsoby řešení problémů s rodiči v předškolním věku než děti, u nichž vztahy nabízejí menší pocit bezpečí“ (Mertin, 2011, s. 118).

Pokud je však chování pečující osoby vyhýbavé, vzniká některý z typů tzv. nejisté vazby (insecure attachment), již odpovídá vznik jiných strategií chování u dítěte. Vyhýbavá vazba (typ A) je označení pro typ vztahu vyvolaný odmítající matkou, kdy se dítě naučí nedávat najevo negativní emoce, tedy křičet nebo plakat. Úzkostně ambivalentní vazba (typ C) vzniká, nejsou-li reakce matky předvídatelné a matka v některých situacích nereaguje; za typický příznak tohoto typu vazby je považováno, že negativní projevy dítěte jsou přehnaně intenzivní. Dezorganizovaná neboli dezorientovaná vazba (typ D) vzniká, je-li pečující osoba zároveň zdrojem bezpečí i zdrojem ohrožení, například týrání

nebo zneužívání. Příznačnou reakcí dítěte je chronická úzkost a dezorganizace vzorců chování (http://cs.wikipedia.org/wiki/Teorie_citov%C3%A9_vazby).

K různým pečujícím osobám (například k otci a k matce) může mít dítě různý typ vazby, přičemž pro zdravý vývoj je důležité, aby nejméně jedna z těchto vazeb byla bezpečná. *„Pevnost a kvalita citového pouta je jedním z předpokladů, aby jedinec mohl vnímat svět jako bezpečný a neohrožující. Pokud toto pouto chybí nebo je nějakým způsobem narušeno, je větší pravděpodobnost, že i vnímání ostatních lidí a celého světa bude poznamenáno úzkostí či pocitem nedůvěry“* (Mertin, 2011, s. 118).

Podle odborníků je základní podoba citového přilnutí v podstatě trvalá a jen obtížně změnitelná, v pozdějším věku je třeba na změnu vynaložit mnohem více výchovného působení rodičů i vlastního úsilí samotného dítěte. Kvalitní vztahy založené na připoutání tedy zásadním způsobem ovlivňují mezilidské vztahy v průběhu celého dalšího života.

„Tato teorie se stala základním kamenem pro studium lidských vztahů vůbec, Bowlbyho myšlenky následuje dodnes celá řada badatelů v této oblasti“ (Lacinová, Škrdlíková, 2008, s. 89).

Schopnost rodiče reagovat na vazbové chování dítěte a typ jeho reakcí jsou odvozovány zejména z vlastní dětské zkušenosti rodiče, takže typ vazby se se zvýšenou pravděpodobností přenáší na další generace. Rodina by měla pomáhat rozvoji jednotlivých stránek osobnosti každého člena, tj. postojů ke skutečnosti, názorů, přesvědčení a ideálů, zájmů, potřeb a adekvátních forem chování.

S rodinnou výchovou je úzce spojena sebevýchova, kdy se jedinec stává iniciátorem i realizátorem výchovně vzdělávacího procesu, sám plánuje, zabezpečuje, koncipuje. Dobrá sebevýchova je možná jen s předchozími poznatky a zkušenostmi, které jedinec načerpal od raného dětství v nukleární rodině.

2.3 Přístup dítěte ke společnosti v souvislosti s působením rodičovské výchovy

Ve společenství, v němž žijeme, se respektujeme navzájem, k všeobecnému prospěchu. Snažíme se uspokojovat své potřeby a zájmy, bereme při tom ale v úvahu ohled na potřeby a zájmy druhých. Základem výchovy je zavedení určitých pravidel v rodině, kdy dítě poznává, že osobní svoboda existuje jen v rámci určitých hranic.

„Pravidla poskytují dětem bezpečí a řád. Dělalji z daných situací situace standardní, a tak se dá předpokládat, co za jakých podmínek nastane“ (Čapek, Čapková, 2010, s. 79).

Pokud jsou pravidla dodržována, z dlouhodobého hlediska šetří čas a též pomáhají udržovat dobrou atmosféru v rodině. Děti si s jejich pomocí osvojují dovednost předvídat, učí se nezávislosti, ale také zodpovědnosti.

Rozhodně bychom ale neměli dětem pravidla vnucovat. Každý rodinný příslušník by měl popsat určitý problém a říci svůj názor na jeho řešení. Poté by měla být navržena pravidla, která chceme zavést, a to tak, aby s nimi všichni souhlasili. Zavedeme-li totiž pravidla, kterým děti nebudou rozumět nebo jim přijdou nepřijatelná a odsouhlasí je pouze pod tlakem, může se snadno stát, že je pak nebudou dodržovat.

Přijde-li dítě za rodičem, že chce něco změnit či povolit, neměli bychom o tom rozhodovat sami, ale poradit se s partnerem. Pokud to zasahuje do chodu celé rodiny, pak by o tom měla rozhodnout rodinná rada. Tak zabráníme tomu, že povolíme něco, u čeho v dostatečné míře neznáme souvislosti nebo co třeba již druhý rodič dítěti nepovolil.

Správnému a funkčnímu chodu rodiny napomáhá vytvoření struktury, která vychází z pevně stanovených termínů během celého dne. Děti pak mají pocit bezpečí a jistoty, jelikož vědí, co mohou očekávat, na co se spolehnout. Patří sem pravidelně se opakující události během dne, které dávají životu rodiny určitý řád. Velmi důležité je například pravidelné společné jídlo, které je současně příležitostí ke společnému setkání a sdílení. K dalším pravidelným činnostem může patřit společná práce, společná hra, návštěvy kroužků, ale i například hygienické návyky či ukládání dětí k spánku.

Při utváření řádu velmi pomáhá metoda logických důsledků, což jsou následky vytvořené ze společenských skutečností, aby se děti naučily dodržovat pravidla (viz. kapitola 1.3). Rodiče se je snaží stanovit tak, že dávají dítěti na výběr z několika možností. U této metody se děti cítí jako rovnocenní partneři, jelikož se mohou rozhodnout

a poté nést důsledky svých rozhodnutí. Dítě tak zná podmínky předem a podle toho se rozhoduje. Z důsledků se pak může poučit do budoucna. Tuto metodu uzpůsobujeme věku dítěte; batole je schopno učit se zejména z přirozených důsledků, např. sáhne-li na něco horkého, spálí se.

V raném věku využíváme zejména schopnost učení, kdy po chování dítěte následuje naše určitá reakce. Budeme-li důslední a zachováme se vždy stejně, dítě si vytvoří spoj mezi příčinou a následkem.

Předškolní dítě se již dokáže rozhodovat samo, stále ale neumí ještě posoudit důsledky svého chování. V tomto věku bychom si měli při uvádění důsledků dávat pozor na strašení. Například nestrašit dítě tím, že pokud si nebude čistit zuby, bude mu je zubař muset vyvrtat. Před každým nepříjemným zákrokem je ale třeba dítě předem připravit a po pravdě mu říci, co ho bude čekat a jak to bude probíhat. Vyhýbáme se při tom **x** slovům a navození představ, ze kterých by dítě mohlo mít strach.

V mladším školním věku (6-12 let) již dítě dokáže myslet logicky a spojovat různé myšlenkové postupy. Zde můžeme začít zavádět pravidla, která již dobře chápe a rozumí jim, například nejprve si udělat domácí úkoly a pak teprve si jít hrát s kamarády. Vysvětlíme mu, že pokud si začne úkoly vypracovávat až po návratu z venku, bývá tou dobou již unavené, vše mu jde pomaleji a v důsledku toho nestihne dobu, kdy by se mělo ukládat k spánku. Takto logicky vysvětlené pravidlo dítě snáze odsouhlasí a bude je pak i lépe dodržovat, přičemž se může samo rozhodnout, ve kterou odpolední dobu si bude domácí úkoly psát. Stále při tom ale platí, že dokud je nebude mít hotové, nemůže si jít hrát ven s kamarády. Dítě se tak postupně stává soběstačným a stále více se seznamuje se světem dospělých a se zodpovědností. To je velmi pozitivně ovlivňuje do budoucna, při utváření vztahů mezi lidmi. Také si dokáže lépe rozvrhnout čas, což mu může pomoci v jeho budoucím zaměstnání, ve způsobu trávení volného času a později při výchově svých vlastních dětí. *„Dítě se od rodičů učí mužské či ženské roli, kterou bude v dospělosti zastávat... Když rodič opačného pohlaví zastává alespoň v některých charakteristikách imponující roli, stává se předobrazem budoucího životního partnera. V úvahu přichází i druhá varianta, v níž rodič opačného pohlaví hraje roli nedůstojnou a nepřijatelnou. Dítě si pak hledá partnera zcela odlišného. Ten mu ovšem mnohdy neimponuje, protože neodpovídá jeho představě, jak se má pravý muž nebo pravá žena chovat“* (Capponi, Novák, 1993, s. 18).

Dospívající člověk chce být ujištěn o trvalé lásce svých rodičů, ačkoli si zároveň přeje udržovat od nich odstup. Připadá si rodiči nepochopený, odmítá jejich názory a přesvědčení, způsob výchovy i jejich myšlení. Prochází obdobím velkých změn, které začíná pubertou a končí tehdy, kdy je jedinec schopný žít samostatně a stanovit si vlastní životní pravidla. Zde se už ukazují dopady dosavadní výchovy. Pokud tato v předchozích vývojových fázích nějak selhala, může být období dospívání velmi těžké jak pro dítě, tak pro jeho rodiče. A naopak, jestliže jsme se snažili svého potomka vést a motivovat podle zásad „správné výchovy“, většinou má tyto principy v sobě zakódované již z raného dětství a má tedy větší předpoklady toto náročné vývojové období úspěšně zvládnout.

Velmi důležité je také společné trávení volného času. Ať už se jedná o čas při hraní, povídání nebo sdílení zážitků, či o společnou práci. Jde o cíleně trávený čas s dětmi, kdy je rodiče povzbuzují, rozvíjejí svůj vztah s nimi, jejich schopnosti, věnují jim soustředěnou pozornost. Speciální společné trávení času s dítětem přitom nelze zaměňovat za společně trávený čas s celou rodinou, nýbrž spravedlivě rozdělit čas i mezi děti jednotlivě. Tato zkušenost dává dětem pocit bezpečí a jistoty, mají pak odvahu navazovat vztahy s druhými lidmi a jsou schopny na ostatní nahlížet pozitivním způsobem.

V neposlední řadě je třeba dbát na to, aby dítě netrávilo mnoho času u počítače. V dnešní době je to hojně rozšířený nešvar většiny domácností. Zejména internet poskytuje množství často protichůdných informací, proto je třeba u dětí rozvíjet dovednost umět nabízené informace kriticky posuzovat tak, aby si z nich uměly vybrat. Co se pak týče počítačových her, nabízet spíše ty, které rozvíjejí logické myšlení, pohotové reakce či nové znalosti. Je zřejmé, že obzvláště chlapci si musejí vyzkoušet různé bojové hry či klasické „střílečky“, ovšem pokud jim rodiče nabízejí pestrou škálu jiných aktivit a podporují je v účelnějším trávení volného času, není pak zpravidla tento druh zábavy jejich prioritou.

„Nemůžeme děti úplně odstříhnout od techniky, protože by byly naprosto znemožněny ve škole a mohly by trpět pocitem méněcennosti, což si nikdo z rodičů pro svoje děti nepřeje. Ale počítač se nesmí stát náhradou za kamarády, rodiče a jiné koníčky“ (Cenková, Langrová, 2010, s. 78).

Ve výchově se to pak projeví tak, že děti přicházející z podnětného prostředí mají různé koníčky a zajímavé aktivity, zejména sportovní, sběratelské apod., tím pádem jsou v kontaktu se spoustou dalších dětí a mládeže, učí se reagovat na nové sociální situace, neřeší konflikty agresivním způsobem a mají větší smysl pro hru „fair-play“.

To, co jsme prožili v dětství, vstupuje do našeho současného života, byť ne zcela uvědomovanou cestou. Naše vůle a rozum jsou někdy krátké na různé skryté vzorce chování, které vznikly v období dětství a dospívání. Tyto vzorce se pak nejvíce promítají do podobných, především pak zátěžových, kritických a emočně nabitých situací v našem současném životě. Nakonec tedy jako partneři nebo rodiče reagujeme způsobem, jakým bychom vlastně nechtěli. *„Nepříjemné a bolestné zážitky z vlastního dětství, které jsme vědomě nezpracovali, mají tendenci v podobných situacích v dospělosti vyvolávat obdobné pocity a reakce. Potom se stává, že reagujeme na ty, kteří je vyvolali (na dítě nebo i partnera), mnohem silněji, než by odpovídalo situaci“* (Lacinová, Škrdlíková, 2008, s. 33).

Někdy se pokoušíme vyrovnat s minulostí, a tedy i s rodiči, vůči nimž máme výhrady, absolutním odmítnutím rodičovské autority, což by se dalo vyjádřit výstižným sloganem: „Nikdy a v ničem se nebudu chovat jako moje matka/otec.“ Tento způsob řešení však není zrovna nejvhodnější, jelikož motivací pro vlastní rodičovství je „opačná“ výchova, což stojí vychovávajícího rodiče velké množství energie, kterou vědomě reguluje své projevy. A tak v situacích, kdy je třeba rychle reagovat, může takový rodič zareagovat zcela neadekvátně, například hlasitým zakřičením. Pokud je dítě zvyklé na tichý a nevzrušený projev, tato reakce ho zaskočí a v rodiči to spustí vlnu výčitek.

„...čím více se vůči svým rodičům negativně vymezujeme, tím spíš může do našeho chování v emočně vypjatých situacích pronikat jejich námi nechtěný odkaz. A potom bývá velmi zničitelný, když například partner pronese onu poměrně rozšířenou větu: „Prosím tě, vždyť ty reaguješ úplně stejně jako tvoje matka/tvůj otec, ty to fakt nevidíš?“ (Lacinová, Škrdlíková, 2008, s. 34).

Je tedy třeba se při výchově svých dětí rozhodovat uvážlivě, protože extrémní, kdy chceme vychovávat zcela opačně než naši rodiče, zpravidla nefungují. Takto odřezáváme i pozitivní vlivy, které na nás při výchově v dětství působily. Výchova na základě tvrdého omezování nebo na druhé straně neexistence jakýchkoliv pravidel - obě tyto krajní varianty vedou k problematickým výchovným důsledkům.

„... z dítěte vedeného jen příkazy a zákazy nožné bude s velkou pravděpodobností úzkostný a neurotický jedinec neschopný vlastního rozhodování, kdežto z dítěte bez hranic může vyrůst člověk, který nebude uznávat žádnou autoritu a bude mít velké potíže s dodržováním jakýchkoliv pravidel a norem“ (Lacinová, Škrdlíková, 2008, s. 35).

2.4 Problémové dítě a možnosti jeho nápravy, syndrom vyhoření

Pro rodiče bývá velmi frustrující pocit, že se ani během dlouhé doby nedaří naučit dítě potřebným normám chování. Mnohdy sami chápou, že nejsou důslední, nevěnují dítěti dost času, nemají trpělivost učit se s ním. Také si uvědomují, že v úplně stejné situaci dokážou na cizí dítě zareagovat zcela v klidu a bez negativních emocí, zatímco na vlastní zlostně křičí. Na vině bývá konkrétní kontext, rodinné stereotypy či zvyklosti, nicméně naléhavost problémů se tím nezmírní.

„Zkušenost říká, že nejvíce konfliktů mládeže se střední generací je právě kolem těch nejpovrchnějších věcí. Obě strany jim přikládají mnoho váhy. Starší lidé mají strach či odpor ke všem novinkám, zvrátům módy, životnímu stylu. Mají sklon pokládat své normy za objektivní a mladí zase pokládají své názory za jediné správné“ (Matějček, 1989, s. 325).

Řešení problémů není jednoduché, protože některé podněty a reakce na prohřešek se tolikrát zopakovaly, až si děti i rodiče vytvořili pevné způsoby reagování, které se ustálily do stereotypů. *„V rozhovoru se mnou si však (rodiče) moc dobře uvědomují, že při těchto prohřešcích nejde o život, že jsou to vlastně nepodstatné maličkosti...jedna možnost řešení spočívá v tom, že některé události přestaneme pokládat za závažné, změním je na maličkosti zásadně neovlivňující kvalitu života dítěte a rodiny a jako maličkostí si jich nebudeme příliš všímat...“ (Mertin, 2011, s. 72 – 73).*

Jinou možností řešení může být to, že energii určenou na nefunkční rozčilování investují rodiče do toho, aby dítě dovedli ke splnění požadavku. K tomu je však mnohdy zapotřebí jejich intenzivní pomoc, trpělivost a důslednost. Klíčové ovšem je, že nakonec většinou dojdou ke splnění požadavku. Současně je třeba vymezit rozumná pravidla a neutrální opatření v případě jejich nesplnění.

„Jestli necháš někde válet své věci, hodím ti je do popelnice.“ Dostanete se tak snadno do situace, kdy buď slib nesplníte a tím snížíte svou výchovnou věrohodnost, nebo budete zásadoví, slib splníte a vyhodíte drahou a cennou věc, čímž se posílí vaše zlost na dítě nebo vás ztráta bude dlouho mrzet“ (Mertin, 2011, s. 73).

Při takových opatřeních je určitá pravděpodobnost, že dítě si dá příště pozor, může však také ale přetrvávat pocit zlosti, nespravedlnosti a nepřátelství k rodičům.

V pubertě pak ještě většinou samo dítě zesílí výbušnost situace tím, že i zcela rozumné požadavky rodičů odmítá, odmlouvá, je drzé a staví se proti nim do opozice, prosazuje vlastní, někdy i zcela nesmyslné postupy, hájí svá práva a opomíjí povinnosti. To pochopitelně ještě výrazněji zvyšuje podrážděnost rodičů.

Velmi tedy záleží na tom, jak se s problémy rodiče vypořádají, jelikož jejich reakce mohou přispět ke zmírnění potíží dítěte, ale mohou je naopak i výrazně prohloubit. V dnešní době velmi často vznikají svépomocné rodičovské skupiny na sociálních sítích, kde si rodiče sdělují zkušenosti, poskytují informace, kladou otázky. Jsou motivováni vlastní životní situací, často velmi složitou a jejich zkušenosti jsou velmi cenné. Často lze velmi snadno a bez pracného a zdlouhavého zkoušení získat praxí ověřené poznatky nebo alespoň podněty.

„Věda má dobrý názor na to, čím se zabývá, jenže se nezabývá úplně vším. Rodiče se musejí zabývat vším, takže mají nějaký názor na všechno“ (Mertin, 2011, s. 144).

Záleží též na okolnostech, v nichž vývoj dítěte probíhá, na všech souvislostech, možnostech, životních cílech. A zejména na rodičích, zda budou s to navrhanou výchovnou či léčebnou variantu uskutečnit. Je možné, že pokud vývoj dítěte či jeho výchovné prohřešky byly dosud dosti komplikované, rodiče budou při výchově opatrnější, úzkostnější, dítě může být i rozmazlené. Nebo pokud je matka na vše sama, nejsou žádné babičky, musí vydělat všechny prostředky k životu, pak se bude snažit umístit své dítě do předškolního zařízení co nejdříve, i když se špatně adaptuje na nové prostředí a bylo by vhodné ještě nějakou dobu s kolektivem počkat. Rodiče mohou být též unavení, vyčerpaní, málokterý se může na plný úvazek věnovat dítěti a zcela potlačit svůj osobní život. Pak tedy třeba posadí dítě k televizi, místo aby neustále podněcovali jeho rozvoj. Pokud rádce – lékař, psycholog, zkušenější rodič – nevezme v potaz právě tento kontext, budou jeho rady obecně správně, ale pro konkrétní rodiče nevhodné a nepoužitelné. V konečné fázi se rozhodují sami podle sebe. Je ovšem dobré vnímat i rady a doporučení, jelikož lze určitě objevit něco, co doma ještě nikoho nenapadlo, co může s dobrým efektem vyzkoušet.

Je třeba věnovat méně energie odhalování příčin současného stavu a více hledat možnosti ovlivnění současnosti i budoucnosti. Minulost sice může přinést porozumění příčinám současného stavu a účinná východiska pro budoucnost, ale zpravidla tomu tak nebývá. Raději bychom měli čas a úsilí věnovat pomoci dítěti a jeho podpoře. Pokud je například v něčem pozadu za ostatními dětmi, ale vidíme, že dělá pokroky, které odstup od ostatních dětí neprohlubují, či jej dokonce o něco málo zkracují, mohou být naše obavy o něco menší.

Malý význam může mít to, když jsou rodiče s dítětem neustále odesíláni na další a další vyšetření, k novým odborníkům. Pokud to jen trochu jde, rodiče by měli mít snahu nechat si konkrétně popsat, jak si opatření odborník představuje. Rozhodně je nežádoucí spokojit se pouze s vysvětlením, že je to individuální a vždy záleží na konkrétních okolnostech. Sice to je pravda, ale nakonec i odborník musí dojít ke konkrétnímu závěru. Měl by tedy tyto závěry popsat a rodiče se pak již lépe přizpůsobí konkrétním okolnostem.

„Podobně při každé konzultaci s odborníky je žádoucí se ptát, co máme dělat, aby dítě šlo kupředu, aby se rozvíjelo, aby se potíže zmírňovaly.“ Nespokojte se s tím, když odborník váš laický popis pojmenuje řadou odborných termínů a tím svůj výklad skončí...“ (Mertin, 2011, s. 143).

O tzv. vyhoření (burn out) mluvíme zejména u pomáhajících profesí – u sociálních pracovníků, psychologů, lékařů, i u učitelů. Jde o reakci na dlouhodobě vysoké nároky a na stresové podmínky, které tyto profese přinášejí. Po určité době odborník sice vykonává svou profesi na stejné odborné úrovni jako předtím, ale ztratí původní zájem a nadšení.

Někteří rodiče však ve vztahu ke svému dítěti a ve své rodičovské roli mohou také „vyhořet“. To se projevuje ztrátou důvěry ve své schopnosti, pocitu smysluplnosti. Tento problém nastává v případě, kdy dítě není úspěšné nebo se mu nedaří dosahovat očekávaných výsledků. Dlouhodobé osobní úsilí může vést k vyčerpání sil, každá neúspěšná aktivita vyvolává v rodiči pocit, že musí zabrat ještě víc. Za určitou dobu pak může zcela rezignovat.

„Ve svých zvycích a způsobech chování se revoltující mládež snaží o co nejostřejší odlišení od rodičovské generace, a to ne snad ignorováním jejich způsobů chování, ale tak, že si všímají každé podrobnosti a dělají pravý opak“ (Lorenz, 1990, s. 63).

Předcházet vyhoření mohou rodiče tak, že zapojí do výchovy programově více osob, aby se mohli čas od času věnovat odlišným aktivitám, než jsou domácí záležitosti. Důležité je neuzavřít se do sebe a zcela nepřerušit kontakty s přáteli, setkávat se s rodiči, jejichž děti mají podobné problémy. Vědomí, že nejsou na světě sami, že i jiní jsou na tom podobně, působí mnohdy velmi úlevně..

„Opakovaně se ukazuje význam humoru pro duševní zdraví vychovatelů – je dobré pravidelně si dělat radost. Důležité je, aby se rodiče nesoustřeďovali pouze na komplikace, neúspěchy..., ale aby za každou cenu hledali a nacházeli, nebo dokonce vytvářeli i pozitivní stránky svého působení na rozvoj dítěte. V žádném případě nemějte výčitky, že přijímáte pomoc druhých, a že tedy o dítě nepečujete sami. Nezapomínejte, že musíte vydržet v dobré kondici velmi dlouho“ (Mertin, 2011, s. 146).

3. VÝCHOVA V RODINĚ – POHLED DO BUDOUCNOSTI

3.1 Odcizení vztahů v rodině, selhání výchovy ve vztahu rodič – škola – - společnost

Pro dítě je v rodině v první řadě velmi důležité bezpečí, které musí být absolutní. Než se dítě naučí rozvíjet svou vlastní vůli, musí se cítit bezpečně a jistě.

Propagátorka tzv. „pevného objetí“, Jirina Prekop, tvrdí, že v dnešní době čím dál častěji poznáváme opak pevného objetí (festhalten) – ztrátu kontaktu. Přitom v prvních dvou až třech letech života si dítě uspokojuje základní potřebu po vztahu a bezpečí, což má rozhodující význam pro vývoj jeho osobnosti. *„Neexistuje trocha bezpečí. S věrností je tomu stejně. Když se zeptáte svého muže, zda-li je vám věrný, a on odpoví „trochu,“ potom víte, že o jeho věrnosti nemůže být ani řeč. Stejně tak se nedá být trochu těhotná. Tyto stavy musí být úplné“* (Prekop, 2001, s. 22).

V některých rodinách si malého dítěte za celý den nikdo nevšimne, vlídně je neosloví, nepohládí, ani se o ně nezajímá. Dítě žije v prostředí chudém na podněty a má pak pocit, že je na obtíž, cítí se samo. *„Někdy se v této souvislosti dokonce v literatuře objevuje pojem „teror bytu 3+1“...Dítě prostě musí se svými rodiči žít a je v tomto vztahu v podstatě bezmocné“* (Herman, 2008, s. 17). Terorem se v této souvislosti myslí neustálé napomínání a okřikování, zákazy, manipulace a vzbuzování pocitu zbytečnosti, nešikovnosti a marnosti.

„Pro dítě je tedy významné citové a psychické přijetí, a ne pouze biologické rodičovství“ (Matějček, 2003, s. 15).

Již v závěru kapitoly 1.2 uvádím, jak nesmírný význam má pro děti čtení či vyprávění pohádek C. G. Jung, představitel analytické psychologie, rozlišil termín kolektivní nevědomí, tj. dávná zkušenost z minulosti. Jungův termín archetyp (dobra, zla, matky, otce) – bývá zakomponován v pohádkách. Tím, že jsou pohádky plné symbolů, umožňují dětem otevřít dveře mezi vědomím a nevědomím. Jde o přirozený mechanismus, kdy se přemítání a denní snění směšuje právě s pohádkami, které pak dětské představivosti nabízejí nové myšlenky, které by dítě samo o sobě nedokázalo objevit. Pohádky mohou napomoci vyřešit dítěti problém na nevědomé úrovni, aniž by vůbec musely vstupovat do jeho vědomí. Dítě mívá často pocity strachu, které rodiče mají tendenci přehlížet či podceňovat. Pohádka bere všechny tyto úzkosti vážně a nabízí schůdná řešení.

„Vyprávění příběhů umožní dětem, aby se ztotožnily s nějakou nepříjemnou situací, aniž by bezprostředně byly vystaveny pocitům úzkosti. Také jim to pomáhá získat reálnější pohled – „vidět svět jinýma očima“ (Berne, Savary, 1998, s. 108).

Dítěti je tak umožněno navštívit jiný svět a v něm si bezpečně a „mimo sebe“ prožít strach, smutek, nenávisť, zlost, aniž by přitom prožívalo pocit viny. Také si může pro někoho přát kruté tresty bez toho, aby se cítilo provinile. To vše pomáhá dítěti přijmout prostý fakt, že boj proti životním překážkám a nesnázím je nevyhnutelný a patří neodmyslitelně k lidskému životu. Pravidelné čtení pohádek může být pro dítě jedním ze zdrojů pocitu bezpečí a lásky.

„ Dítě si s sebou nese společnou zkušenost celého lidstva – neboli tzv. „společné nevědomí“. Jde o zkušenosti, které jsou společné všem lidem na Zemi a které jsme získali na základě mnoha stovek tisíců let našeho vývoje“ (Herman, 2008, s. 98).

Mimo to má dítě v sobě ve zkratce „vepsanou“ historii našeho rodu, tedy geny a zděděné vlastnosti po všech předcích rodové linie. Tyto vlivy připravují jakousi „základnu“ pro to, aby dítě mohlo začít období, kdy spolu s ostatními bude utvářet svůj život. Málokdo bere v potaz, že poslední archetypální vzorec, který máme vtištěný, je vzorec africké náhorní plošiny, starý přibližně 100 000 let. Z vývojového hlediska lidského druhu je to však příliš krátká doba na to, aby se v mechanismu fungování mozku něco podstatného změnilo. *„S nadsázkou můžeme říct, že jsme vlastně pralidé v obleku“ (Herman, 2008, s. 100).*

Dítě tedy při svém narození očekává matku, která se mu bude intenzivně věnovat a zahrnovat je láskyplnou péčí. Dále čeká přirozený rytmus střídání času, pozvolnou a klidnou proměnu světla, jako se mění den v noc. Předpokládá též průběh dne s převážně ustáleným režimem a přirozené proměny pachů, barev a zvuků, které nebudou zahlcovat jeho smysly.

Po porodu je ale mnohdy očekávají drsná překvapení. Ať již v podobě stresované, uštvané či vnitřně nespokojené matky, která odchází po šesti či dvanácti měsících do práce, protože doma se to „už prostě nedá vydržet“. Taková matka je roztěkaná a například při krmení stihne telefonovat se svými kamarádkami. Dítě také není připraveno na nepřirozené zdroje světla, které se nahodile a neočekávaně střídají s tmou.

„Obyčejné zhasnutí světla v dětském pokoji může být malým šokem – tím chci říct, že už jen prostý fakt, že dokážeme svítit elektrinou, naprosto zásadním způsobem narušuje přirozený rytmus dne a noci“ (Herman, 2008, s. 101).

A co pak například takové večerní, či dokonce noční rodinné nákupy? Určitě každý již někdy zažil ten absurdní obraz, kdy rodiče procházejí mezi regály s tisíci různými věcmi a v nákupním vozíku sedí unavené, dezorientované nebo prostě už jen rezignované dítě, ztrácející se v záplavě obrazů, zvuků a barev. Počet vjemů, které dítě musí vstřebat během jediné hodiny nákupu v supermarketu se tak velmi striktně liší od počtu vjemů, působících na jiné dítě, které si hraje někde na vesnickém dvorku. Existuje zkrátka spousta věcí, se kterými malé dítě nepočítá, a to jen proto, že se máma rozhodla nedůvěřovat svým instinktům, ale raději spoléhá na „odbornou“ literaturu.

Každé dítě se tedy, chtějí nechtějí, musí vyrovnat s nepřehledným a komplikovaným světem, vstřebat konzumní způsob života a všeobecný spěch. Ve světě, který svým dětem nabízíme, mnohdy věci znamenají více než lidé. Pro malý dětský organismus je to všechno obrovskou zátěží a v dnešní době se nad tím málokdo alespoň zamyslí.

Kvalita života a vzájemných vztahů u většiny lidí neodpovídá vyspělému světu 21. století, naopak za ním značně pokulhává. Dnes si dokážeme snadno opatřit potravu, bydlíme v luxusních domech, jezdíme v drahých autech. Máme příznivé materiální podmínky pro život, umíme se dokonale vyhnout nepřízní počasí, jako jsou horko, zima, mráz, déšť či vlhko. Za svá vítězství ale platíme civilizačními chorobami, máme málo pohybu, extrémní stres, nadměrné množství jídla a hlavně touhu vlastnit co nejvíce.

Těžiště života dnešních dětí se přesouvá mimo rodinu, nejsou vychovávány jen doma, ale i v jeslích, mateřských školkách a školách. *„Ve velkých městech dokonce existují týdenní školky, kde děti tráví celý týden, včetně spinkání a domů si je rodiče berou jen na víkendy. To není výchova, ale emoční masakr“* (Herman, 2008, s. 102).

Hlavní příčinou toho, že děti odcházejí mimo rodinu, je především ekonomický tlak na matky, které musejí vydělávat a spolupodílet se na hmotném zajištění rodiny. To má pak důsledky v podobě zanedbávání a citového strádání u malých dětí. *„Mluvíme pak o citových deprivantech, což jsou velmi zjednodušeně řečeno děti, jejichž emoční centra jsou nevratně poškozena v důsledku nedostatku láskyplné péče, kterou jim jejich rodina nebyla schopna poskytnout. Chybí jim něha, pohlazení a jejich základním pocitem je nedůvěra ke světu kolem sebe“* (Herman, 2008, s. 103).

Na druhé straně existuje však také zlomek rodičů, kteří naopak mají paradoxní snahu děti až nepřiměřeně chránit, byť i jen před náznakem jakéhokoliv nepohodlí. Zahrnují je dostatkem všeho možného tak intenzivně, že některé z nich se ocitnou v jakémsi skleníkovém světě, kde je k máni všechno a vždy. Moderní děti pak ztrácejí schopnost radovat se z obyčejných věcí, žijí povrchně a nedostanou šanci dozrát. To je zase druhý extrém dnešní doby. Položme si ale otázku, kam se poděl „selský rozum“, přirozené a zdravé rodičovství?

Vlivem technologického pokroku se též zábava přesunuje mimo rodinu. Chodíme do kin, klubů, restaurací; současně dochází k přesunu od aktivního způsobu zábavy k pasivnímu – nezpíváme, ale posloucháme hudbu, nehrajeme divadlo, ale díváme se na filmy apod.

„Před padesáti lety neexistovala televize a lidé se spolu setkávali a hodiny si vyprávěli. Dnes v drtivém množství domácností hraje hlavní roli televize – jsou rodiny, kde se televize zapíná hned po příchodu domů a vypíná se těsně před spaním“ (Herman, 2008, s. 103).

V současné době dále mizí potřeba fyzické práce, na které by se musela podílet celá rodina. Tím bohužel ztrácíme přirozené vzorce, zejména pak ve smyslu „když něco chci, musím pro to něco udělat“, či „na některé věci musím počkat“. K zamyšlení stačí holý fakt, že městské děti nikdy v životě neviděly například slepici a myslí si, že vajíčka se prostě kupují v supermarketu. Mohou jich tedy mít, kolik budou chtít, a to kdykoliv, stačí jen mít peníze. To je však značně zkreslené vidění reálného světa.

„Dvě tři generace nazpátek...většina dětí však měla příležitost sledovat své rodiče v práci na poli, v hospodaření...Ve světě práce vlastně vyrůstaly a všechny činnosti dospělých měly pro ně zcela pochopitelný, bezprostřední smysl. Dnes se rodiny za prací ráno rozcházejí a scházejí se až po ní, a to k odpočinku, k zábavě, k rekreaci. Nebo se ani nescházejí a každý se věnuje nějakým svým zájmům...“ (Matějček, 1989, s. 206).

Děti nemají téměř žádnou šanci vidět své rodiče tvrdě fyzicky pracovat, což je někdy důsledkem toho, že někteří dospívající chlapi mají problém projevat úctu a respekt vůči svému otci. Chybí jim přirozený vzorec, jímž se buduje otcovská autorita. Pracujeme mimo domov a většinou vykonáváme práci, která je z hlediska našich zakódovaných archetypů značně abstraktní.

„Píšeme na papír, ťukáme do klávesnice, počítáme, nebo jen mluvíme. Navíc nás nové způsoby práce přivedly mimo rodinu a její hranice. Čas, kdy jsme pryč, narůstá“ (Herman, 2008, s. 104).

Silný tlak na výkon obou rodičů v zaměstnání, tlak na školní výsledky dětí, zrychlování životního stylu, marketingové útoky firem, které již pronikají až do porodnic, to vše způsobuje kolaps rodiny či její částečnou dysfunkci. Vtip je však velmi jednoduše v tom, jak prostřednictvím výchovy naučíme své děti na tlak okolí reagovat. Jedno dítě tedy může na problémy reagovat způsobem „když začne být život těžký, v naší rodině se cítíme rozzlobení“, zatímco jiné dítě reaguje „když začne být život těžký, v naší rodině se cítíme provinile a ustrašeně, případně to vnímáme jako další nespravedlnost.“ Model chování dalšího dítěte může být ale také ve stylu „začne-li být život těžký, cítíme se jako neschopní pitomci a jdeme se napít“. Ale také například „začne-li být život těžký, snažíme se držet pohromadě a vymyslet, jak z toho ven.“

V neposlední řadě je pro dítě důležité vědět, že rodiče jsou ve výchově zajedno. Pokud se neustále zmítá mezi dvěma rodičovskými názory, pak nemůže brát vážně ani jednoho z rodičů, což ho zneklidňuje. Když se dítě postaví na stranu jednoho rodiče, stojí tím pádem proti druhému a cítí se provinile. Navíc si často myslí, že vše zavinilo samo. Proto by rodiče měli mít alespoň v základních otázkách výchovy svých dětí stejné či podobné názory a na ostatním se spolu umět efektivně domluvit.

„Dítě bolestně touží po jednotě rodičů. Každý rozkol mu projíždí srdcem jako nůž, cítí se tažené tu na jednu, tu na druhou stranu, ztrácí svoji vnitřní rovnováhu a nemůže najít v sobě klid“ (Prekop, 2001, s. 38).

V době nedávno minulé převládal názor, podle kterého rodiče dítě vychovávají a škola je vzdělává. To pak vedlo k tomu, že předškolní věk byl pokládán za výlučný čas her a výchovy, zatímco teprve vstupem do první třídy základní školy dítě vstupovalo do etapy seriózního učení a následně i celoživotního vzdělávání.

Dnešní rodiče učí dítě s nadsázkou číst, psát a počítat již od narození. Naopak škola by se měla více věnovat výuce obecně lidských dovedností, o což se některé školy úspěšně snaží.

„Aby mohla (škola) plnit hlavní úkol, tedy efektivně vzdělávat, musí děti ovlivňovat i výchovně. Je totiž zřejmé, že výchovu a vzdělávání lze oddělit pouze z výukových důvodů, nikoli fakticky v běžném životě“ (Mertin, 2011, s. 120).

Paradoxně se leckdy těmto inovacím rodiče dosti brání. Dochází k rozporu mezi „hodnotami dneška“ a tradičními hodnotami, jako je práce, pomoc druhému, schopnost vcítění se (empatie) apod. Mnozí rodiče upřednostňují pro život pohodlnost, kdy neumožní dítěti zkusit si pracovat rukama, dále pak „ostré lokty“, kdy každý jedná sám za sebe a nehledí na názory ostatních. Větu typu: “Nepomáhej, Tobě taky nikdo nepomůže, ještě se to obrátí proti Tobě...” jsem bohužel několikrát zaslechla již od rodičů žáků prvního stupně základní školy.

Někteří rodiče upřednostňují vysoké nároky školy, jiní naopak lamentují nad tím, že škola dítě přetěžuje. Měli by proto projevit více porozumění a podpořit ty ředitele a učitele, kteří se snaží o přijatelné formulování obecných vzdělávacích cílů.

„Jestliže mají rodiče strach, že jejich děti budou nevzdělané, když si mohou do první třídy přinést vlastní polštářek, když se nebiflují slovíčka, na začátku vyučování si povídají, když nedostávají pětky a někdy ani příliš mnoho domácích úkolů či když se nebojí školy, tak pravděpodobně škodí dospělé vzdělanosti svých dětí...“ (Mertin, 2011, s. 124).

Přitom z hlediska rozvíjení vzdělanosti je podstatné, že školní vzdělávání není s to naplnit potřeby všech dětí, ani splnit vzdělávací cíle. Pokud se vyskytnou u dítěte výukové problémy, škola se pak stejně se žádostí o pomoc obrací na rodiče. Proto Václav Mertin zastává názor, že je třeba předat více odpovědnosti za vzdělání rodičům. K výchovnému působení je ale samozřejmě zapotřebí mít znalosti o dítěti a jeho vývojových možnostech.

„Z analýzy problémů, s nimiž se můžeme setkat v poradenské praxi, vyplývá, že nedostatek základního psychologického a pedagogického vzdělání či alespoň citu ze strany rodičů vede někdy ke zbytečnému přetěžování dítěte, k vyučování zcela neadekvátních znalostí a dovedností i k nevhodným a neefektivním metodám působení“ (Mertin, 2011, s. 120).

Na druhé straně se však v některých rodinách vyskytuje nedostatečné podněcování dítěte, tlumí se jeho přirozený zájem, zejména díky netrpělivosti rodičů vysvětlovat dítěti stále nové a nové věci. Rodiče některých dětí nemají motivaci se celoživotně vzdělávat a hledat si aktuální informace o vývoji a dění ve společnosti, nemají všeobecný přehled. To je pak odrazuje od snahy dítěti vštěpovat nové poznatky, jelikož sami neznají správnou odpověď na jeho otázky.

Václav Mertin doporučuje respektovat určité zásady ve výchově a vzdělávání dítěte, které by se měly odvíjet především podle věku a individuálních předpokladů konkrétního dítěte. U předškolního dítěte se vycházet do značné míry z jeho zájmu a nepřehánět zátěž dítěte. Dítě samo vydá signál, kdy už má dost. Přirozený zájem je vždy potřeba korigovat, jelikož dítě nemá vždy realistický odhad vlastních sil a je schopné je přepínat.

„Ke vzdělávání je žádoucí využít v maximální míře přirozené činnosti rodiny a dítěte. Významné jsou reálné situace, konkrétní pomůcky, dítě by si mělo vše prohlédnout, poslechnout, ohmatat, mělo by mít možnost s tím zacházet, případně to rozmontovat“ (Mertin, 2011, s. 121).

Podobného názoru je i Jirina Prekop, která říká, že dítě potřebuje vymezený, přehledný prostor, ve kterém se může chovat po vzoru dospělých, ale současně může

i experimentovat a sbírat zkušenosti, aniž by se ohrozilo. Od rodičů by mělo dostávat potvrzení toho, že se chová dobře a ne dojem, že dělá jen chyby. Může-li se dítě spolehnout na povzbuzení a reakce svých rodičů, získává jistotu.

„Vzor sám nestačí k tomu, aby dítě rozvinulo všechny své schopnosti. Musí mít možnost pohybovat se v prostoru chráněném otcem a matkou a tam si moci různé věci vyzkoušet. K mnoha činnostem ho musíme povzbudit a mnoha uchránit a to tak dlouho, dokud nebude mít samo schopnost odhadnout vlastní možnosti“ (Prekop, 1993, s. 39).

K vývoji samostatnosti je tedy nutné, aby dítě od malička objevovalo věci vlastní aktivitou. Pokud se bude rozvíjet pouze za pomoci vzorů a vedení, stane se pouhým objektem výchovného snažení a nebude se lišit od cvičeného zvířete.

„Vlastní „já“ svobodného člověka se může rozvíjet pouze aktivním uplatňováním vlastní vůle v citění a myšlení“ (Prekop, Schweizer, 1993, s. 63). Toto chování je zde přirovnáváno chování k pasivnímu spolujezdci, který se pozvolna odnaučí přizpůsobovat se změnám v silničním provozu, odnaučí se aktivně reagovat a samostatně se rozhodovat. Ztrácí tak radost z vlastní jízdy, svůj styl jízdy a sebedůvěru, ačkoliv původně měl schopnosti a snadno získal řidičský průkaz.

V předškolním věku není vhodné užití tradičních školních metod, jakými jsou například výklad, memorování či zkoušení. Naopak je žádoucí u dítěte posilovat všeobecný rozhled o všech oblastech a hlavně zájem o poznávání. Nechat se vést dítětem a sledovat jeho zájem a pokroky, ale i únavu. Nabízet mu různé aktivity, lákat ho a povzbuzovat, ale určitě nenutit.

„Rodiče by měli vědět, že výsledky vzdělávání v základní škole jsou hodně závislé na tom, jak je dítě vzdělané v předškolním období od rodičů“ (Mertin, 2011, s. 121).

Toto stanovisko je částečně podloženo výzkumy, ve kterých se ukázalo, že pořadí dětí seřazených podle dílčích vzdělávacích výsledků zhruba odpovídalo pořadí dosaženému v souvisejících dovednostech ve školním věku. S trochou opatrnosti by se tak dalo říci, že škola nepřekoná vliv rodiny a v podstatě ho kopíruje. Poradenské zkušenosti též ukazují na neefektivní působení učitelů u dětí ze sociálně znevýhodněných rodin, v nichž rodiče vůči svým potomkům neplní své výchovné a vzdělávací povinnosti.

Americký psychiatr Rudolf Dreikurs je autorem originální teorie rušivého chování žáků.

Jeho klasifikační soustava nesprávného chování vychází z analýzy základních příčin rušivého chování. Tím, že děti vyrušují, následují, byť nevědomě, určitý cíl. Tím, že cíl rozeznáme a pojmenujeme, se nám dostává do rukou mocná zbraň. Jsme schopni proti nesprávnému chování zasáhnout. Dreikurs rozděluje chování žáků ve skupině na čtyři základní cíle (In Dinkmeyer, McKay, 2008, s. 16 - 19):

- **Upoutání pozornosti:** dítě se cítí být součástí společnosti právě tehdy, když je jejím středem.
- **Boj o moc:** dítě si představuje své začlenění do společnosti jedinež tehdy, jestliže má plnou kontrolu nad situací.
- **Snaha o pomstu:** dítě je přesvědčeno, že se pro začlenění do společnosti musí uplatnit tím, že je kruté; když dokáže druhým ublížit tak, jak podle jeho názoru bylo ublíženo jemu.
- **Hledání soucitu:** dítě cítí, že svůj boj o místo ve společnosti prohrálo, vzdává se proto všech aktivit. Je přesvědčeno, že by úspěchu stejně nedosáhlo.

Všechny tyto nástrahy dospívání vedou ke konfliktům s okolím a následnému problémovému chování. Hlavním úkolem dospělých je pomoci dospívajícímu je překonat. Toto chování má však své „jádro“ již v raném dětství, kdy se dítě v rodině cítí nedoceněno. Jeho cílem je totiž získání pozornosti rodiče. Pokud se dítěti nedostává tolik pozornosti, jakou vyžaduje, pak si ji snaží vynutit například pláčem či nevhodným chováním. Opakovanou zkušeností dochází k tomu, že pokud chce získat pozornost rodičů, musí zlobit. „Protože v mezilidských vztazích platí zákonitost, že i špatný kontakt je lepší než žádný“ (Herman, 2008, s. 109).

V dospělosti pak může takové chování u člověka pokračovat ve stejném scénáři, jen nabývá „dospělejší formy“. Například nestihneme včas termín zakázky, opakovaně ztrácíme doklady a klíče, opijíme se do němoty a podobně.

Jelikož základní potřebou každého malého dítěte je pocit bezpečí a lásky, potřebuje především důvěrný vztah. Pokud se o ně zajímáme, vyslechneme je, pohladíme, tím vlastně tento vztah upevňujeme. V dnešní uspěchané době je velmi těžké udělat si na své děti čas, a přitom je to to nejdůležitější v životě. Marek Herman (2008, s. 104) používá ve své knize termín „kouzelných deset minut“.

„Jako máma nebo táta své dítě nejlépe pohladíme tím, že mu dáme každý den alespoň deset minut pocit: „Jsem tu pro tebe. Mluv. Zajímáš mě.“ ...Nepotřebujeme velké sliby o letních dovolených v Karibiku, ani dárky na usmířenou, ani plány, jak to jednou opravdu všechno našim dětem vynahradíme. Stačí deset minut denně“ (Herman, 2008, s. 104).

Herman (2008, s. 113) dodává, že přijdou dny, kdy rodiče nemají sílu ani na těchto deset minut a má plné právo ji nemít. Pokud je však rodina „O.K.“, zvládne to.

3.2 Důležitost pěstování vzájemných kontaktů a pozitivních vazeb v rodině

Dnešní společnost je zaměřena na úspěch a zisk, spíše na „mít“ než-li na „být“. Přičemž „být“ znamená – jsem tím, co cítím, o čem přemýšlím a jaké mám vztahy. Kdežto „mít“ značí – jsem to, co mám; moji hodnotu tedy určují věci, které se mi podařilo nashromáždit, můj vztah ke světu je vztahem přivlastňovacím a majetnickým.

Tento názor sdílí německý psycholog a sociolog Erich Fromm: *„Míním tím dva základní způsoby existence, dva odlišné druhy orientace vůči sobě i světu, dva odlišné druhy charakterové struktury, z nichž ten, který převládá, určuje celek lidského myšlení, cítění a jednání (Fromm, 2008, s. 27).*

Fromm také tvrdí, že...*“starý Bůh zemřel a narodil se nový – stalo se jím Zboží. Supermarkety jsou pak novodobými chrámy“ (In Herman, 2008, s. 12).*

Chodíme do obchodních domů tak, jako kdysi do kostelů. K Bohu se už nemodlíme, doslova jej konzumujeme. Tento způsob života je založen na přesvědčení, že člověk si vše může koupit za peníze a každý má právo si koupit co nejvíce, aby byl opravdu šťastný. Nejsmutnějším důsledkem konzumního způsobu života je pak fakt, že dochází k rozpadu rodiny.

Jeden z klíčových zdrojů životního postoje „chci mít“ je výchova.

„Do 6 let věku dítěte se utváří životní scénáře. Program „jsi to, co máš“ můžete získat ještě dříve, než se vydáte poprvé do školy, a následně vás pak může ovlivňovat desítky let vašeho života“ (Herman, 2008, s. 33.)

Dnešní rodiče zavádějí mezi dětmi soutěživost. Chválí pouze dítě úspěšné a naopak kritizují či zcela ignorují dítě, které úspěchu nedosáhlo. *„Tendence k soutěživosti vyplývá z životního stylu rodiny, kdy se preferuje právě soutěživost na úkor sociálního zájmu a rovnocennosti“ (Čapek, Čapková, 2010, s. 74).* Z toho pak vyplývá rivalita sourozenců, kdy jeden se přestane snažit v těch činnostech, kde je lepší ten druhý, a snaží se najít činnost odlišnou, kde by mohl vyniknout on sám.

„Příslloví „Homo homini lupus“ – „Člověk člověku vlkem“...nevyjadřuje plně míru věci. Člověk jakožto jediný selekční faktor dalšího vývoje svého vlastního druhu si naneštěstí působí více škody, než by dokázal ten nejnebezpečnější dravec. Žádný biologický faktor dosud nepůsobil tak, jako soutěžení mezi člověkem a člověkem. Toto soutěžení pracuje přímo proti všem tvořivým silám přírody. Nemilosrdnou d'ábelskou pěstí komerčních úvah přehlížející jiné hodnoty jsou ničeny téměř všechny hodnoty, které příroda vytvořila“ (Lorenz, 1990, s. 27).

Podobného názoru je také Jirina Prekop: „Technika způsobila, že se změnilo skoro všechny tradiční hodnoty: s námahou, kterou musel člověk dříve vynaložit, dostávaly věci větší cenu. Člověk věci získává a užívá, aby je v příštím okamžiku zahodil...Cenu má to, co přináší zisk, co se dá měřit, počítat a co je užitečné...“ (Prekop, Schweizer, 1993, s. 9).

Jediná možnost nápravy je povzbuzovat všechny děti bez ohledu na jejich úspěch. Je třeba si uvědomit rozdíl mezi pochvalou a povzbuzením. Pochvala je druhem odměny, je obecná a zaměřená pouze na výsledek. Povzbuzení je naopak konkrétní a zaměřuje se na bezpodmínečné přijetí dítěte, bez ohledu na výsledek. To pak dítě motivuje k činnosti a k překonávání překážek, i když se mu něco nedaří. Spokojenost u něj vzbuzuje pocit vlastní ceny a zvyšuje mu sebevědomí.

Největší chybou rodičů při povzbuzování je fakt, že dobrý výkon berou jako samozřejmost a zaměřují se pouze na vyhledávání chyb a na jejich negativní poukazování. Důsledkem toho bývá to, že dítě se bojí, že bude chybovat a nezaměřuje se na možnosti dosažení pokroku. Čím více se snaží neudělat chybu, tím je větší pravděpodobnost, že ji nakonec udělá. „Jen pomyslení dítěte, že nesmí udělat chybu, je pro něj hrozné, demotivující a svazující“ (Čapek, Čapková, 2010, s. 75).

Rodiče jakoby dítěti tímto přístupem sdělovali, že je budou mít rádi tím více, čím lepší bude jeho výkon. A nejlepším výkonem je pak to, že se dítě bude chovat tak, jak si to přejeme. Když bude poslouchat, plnit naše přání, příkazy a normy. Od malička je mu vštěpováno, že za dobrý výkon dostane hodně peněz, za které si může koupit spoustu věcí, které pak bude vlastnit, budou jen a jen jeho.

Aby děti získaly lásku, musí nejprve splnit určité podmínky. Avšak jeden z klíčových mechanismů pro pochopení výchovy malých dětí je tzv. „bezpodmínečné přijetí.“

„Synonymem pro bezpodmínekové přijetí je žena, která se na své dítě dívá pohledem: „Mám tě ráda, protože jsi“ (Herman, 2008, s. 34).

Jirina Prekop tvrdí, že: *“Vychovávat dítě znamená především přijmout ho plně se všemi jeho zvláštnostmi dětského vědění a milovat ho. Výchova je záležitostí srdce a trpělivosti“* (Prekop, 2001, s. 19).

Podobný názor na tuto problematiku mohu citovat z knihy autorky Christel Petitcollin: *„Dítě potřebuje cítit, že je součástí celku a že má někde své místo...Na základě pocitu, že patřím do svého prostředí, se postupně buduje bezvýhradná láska sama k sobě, jež je hlubokým zárodkem sebedůvěry. Dítě potřebuje cítit, že je vítáno, přijato, milováno, užitečné a na svém místě. Má právo být samo sebou, dívkou nebo chlapcem, i když to třeba neodpovídá prvotním očekáváním rodičů, a také má právo na příslušný věk“* (Petitcollin, 2009, s. 92).

Pokud rodič nepřijme dítě takové, jaké je, tedy bezpodmínečně, je téměř jisté, že se u něj rozvine pocit odmítnutí a s tím související nízká sebedůvěra. Dítě si nevěří, jelikož mu nevěří jeho vlastní rodiče, kteří o něm měli jiné představy, než jaké je ve skutečnosti.

„Děti s nízkou sebedůvěrou často vidí svět a lidi kolem sebe zkresleně, takže z nich mají strach a myslí si, že nezvládnou to, co je čeká“ (Berne, Savary, 1998, s. 83).

Právě tehdy je třeba učit je získat realističtější pohled na svět. Je tedy třeba povídat si s potomky o našich nezdarech a úspěších, o přátelích, protivnících, o tom, jak jsme chodili do školy a jak jsme se učili.

„To jim pomůže pochopit, že jejich pocity nejsou cosi jedinečného, ale že každý člověk nějak cítí. Díky vyprávění příběhů děti také poznají nové lidi a nové možnosti, a získají tak spojení s okolním světem“ (Berne, Savary, 1998, s. 83).

Kromě vlídného povzbuzení je spolehlivým oceněním pochvala. Každé dítě můžeme na něco pochválit. Je třeba přijít na něco, v čem je dobré. Mnoho rodičů má tendence chovat se laxně, pokud je doma vše v pořádku. Naopak, vyskytnou-li se problémy, pak rodič ihned kárá. A to je velmi špatný přístup.

„Pro rozvoj pozitivního sebevědomí potřebují děti především pocit, že je má někdo rád, že je uznává a váží si jich – a zejména ony samy“ (Berne, Savary, 1998, s. 94).

Herman (2008, s. 35) dále říká, že k jednomu ze zlomů ve výchově dochází v okamžiku, kdy dítě pochopí, že ke spokojenosti svých rodičů musí začít odpovídat tak, jak si oni přejí, což vždycky nemusí znamenat „pravdivě.“ Tento model pak nazývá tzv. „zkorumpovanou odpovědí.“ Pro dítě je takový způsob odpovědi výhodnější a často také nezbytný – jinak by psychicky nepřežilo. Pokračování se pak dítěti nabízí ve škole, kde učitele mnohdy nezajímá, jak je například dítě citlivé, či zda je schopné empatie. Naopak je zajímají výsledky testů, zkoušení, známky. Tyto však o ničem podstatném nevypovídají. Nadměru dobře ale podporují orientaci na výkon.

V touze podávat co nejlepší výkony pak pokračujeme i v dospělosti, štváním se v práci, kdy se snažíme stihnout uzávěrku či třeba za každou cenu co nejlépe vypadat. Onen program, který nám rodiče vtiskli do hlavy, již považujeme za svůj vlastní. Došlo tím vlastně k interiorizaci – zvnitřnění. Marek Herman zachází až tak daleko, že tento termín nazývá „*sám sobě fašistou*“ (Herman, 2008, s. 36). Jedná se o situaci, kdy lidé sami na sebe po dlouhá léta vyvíjejí velmi silný tlak, protože jim to přikazuje jejich vnitřní hlas – svědomí. „*Je to scénář přísných rodičů, kteří nás nutí dělat věci ve spěchu, rychle, hekticky, zahlcovat se nadměrnou zátěží, nakládat na sebe znovu a znovu další úkoly, zastávat práci za dva, nejlépe ale za tři. A hlavně nebýt nikdy, nikdy s výsledkem spokojený*“ (Herman, 2008, s. 37).

Dítě se opakovaně dostává do různých situací, ve kterých je pasivním objektem působení dospělých. Může dát najevo, že to chce jinak, ale dospělí si prosadí svou. V určitém období tak zcela přirozeně nastane, že dítě takovou situaci neřeší vůbec, či jen malou emotivní chvilkou, s postupujícím věkem se z této závislosti však snaží vymanit mnohem vytrvaleji, například v pubertě.

Jsou rodiče, kteří ochotu dítěte převzít zodpovědnost rádi posílí, podpoří jeho samostatnost a společně se pak radují z úspěchů, v některých rodinách se však zdá, že dítě neudělá nic dobře, každý neúspěch je náležitě komentován a dílčí úspěchy jsou zneváženy tím, že k dokonalosti ještě velký kus schází. Oblíbené je srovnávání s vrstevníky: „Podívej se na Petra, ten je aspoň šikovný!“ Také se často vyskytuje neověřitelné srovnání s rodičem, když byl sám dítětem: „To já v tvém věku jsem už... a ty se to snad nikdy nenaučíš, co ty jsi za nemehlo!“

„*Rodina, kde existují přátelské vztahy, umí okamžitě řešit problém, který se vyskytne. Děti mají důvěru v rodiče a mohou se jim svěřit...V rodině, ve které panuje napětí, ... je větší předpoklad, že si děti budou hledat jiné místo, kde o ně bude zájem. Nastává moment, kdy se dítě potřebuje seberealizovat a stává se členem nějaké party*“ (Cenková, Langrová, 2010, s. 73).

Dítě se sice snaží, nicméně brzy zjistí, že vše stejně vyjde nastejno, i když se nesnaží. Nejjednodušší je pro ně tedy resignovat, a to buď pouze v úzké oblasti (nechce pomáhat dědovi, bojí se vody), přičemž v ostatních oblastech pak nadále úspěšně bojuje a nové činnosti může tedy přijímat bez větších obav.

„*Horší je, když dítě přijme za své, že je neschopné celkově a s tímto nepříznivým sebehodnocením vstupuje i do každé nové oblasti*“ (Mertin, 2011, s. 205).

Jedná se o tzv. naučenou bezmocnost, jejímž autorem je zakladatel pozitivní psychologie, Martin E. P. Seligman. Dítě získává pocit, že nemůže svou aktivitou ovlivnit vlastní život. Výsledek je totiž stejný bez ohledu na to, zda něco dělá, nebo ne. Fakticky ani nic moc dělat nemůže a logicky se odevzdá do vůle osudu.

Někteří rodiče k výchově s oblibou využívají ironii či výsměch. Jde o velmi silné prostředky, proto mají pocit, že právě jejich užití způsobí u dítěte změnu v chování. Problém však spočívá v tom, že dítě by se rádo změnilo i bez výsměchu, jenže ono to nejde. Rodiče je tak vlastně vhání do neřešitelné situace. Dítě navíc bere všechna slova smrtelně vážně, protože matka s otcem to tak přece chtějí. Zpravidla tedy vůbec nepochopí, že právě v tuto chvíli jde o nadsázku, kterou chceme určitou okolnost jen zvýraznit. „Legraci“ dospělých naopak bere jako útok na svou osobní integritu od nejbližší osoby. Tento způsob reakce přitom rodiče používají v situaci, která je pro dítě sama o sobě velmi náročná. Dokonce se domnívají, že je to mnohem vhodnější než například dítě plácnout.

Jak už zmiňuji v předchozí kapitole (Mertin, 2011, s. 121), projeví-li děti zájem samy si něco zkusit, měli bychom jim dát příležitost si to vyzkoušet. Neměli bychom jim při tom příliš pomáhat, ale naopak je vést k samostatnosti. To jim dává pocit zodpovědnosti, že to zvládnou samy. Cítí, že je bereme vážně a zvažujeme jejich názory. Velkou pravděpodobností pak je, že děti budou prokazovat respekt a úctu i vůči rodičům. Můžeme také přijímat jejich nabízenou pomoc, i když danou činnost dokážeme udělat sami

a rychleji či lépe. Měli bychom jim důvěřovat a oceňovat i sebemenší úsilí. Pokud jim budeme pomáhat, dáváme jim tímto najevo, že nejsou schopny naplnit požadavky, které na ně život klade. Dítě následkem toho pak ztrácí odvahu, zvykne si na pomoc rodičů, kteří vše dělají za ně, zvládnou to lépe a rychleji. Může pak na veškerou aktivitu rezignovat a nebude se snažit zlepšovat své schopnosti, či se zaměří na to, jak nejlépe využít ostatní, aby dělali věci za ně.

Pokud dítě něco zkaží či rozbije, je třeba zachovat si jako rodič chladnou hlavu a povznést se nad to. Začneme-li se na něj zlobit, výrazně tím snížíme jeho sebevědomí. Ovšem je třeba vést ho k tomu, aby si po sobě nepořádek uklidilo. Pokud si s tím neví rady, můžeme začít s úklidem sami, aby vidělo, jak na to, a zbytek pak necháme na něm, ať úklid dokončí samo. Není při tom podstatné, že v začátcích budeme muset práci dokončit za něj. Důležité je, že se dítě učí být zodpovědné - když něco zkaží, nese si za to též důsledky.

„Je velmi na škodu, když jsme z rodiny s autoritativní výchovu zaměřenou na výkon ovlivněni tak, že si všímáme především chyb, kritizujeme a neumíme chválit“ (Čapek, Čapková, 2010, s. 76).

Při povzbuzování je proto třeba soustředit se na konkrétní popis zlepšení chování či činnosti dítěte a na poznání pocitu, který z této činnosti má, jako je radost či uspokojení. Poté formulujeme, jaký to má podle našeho názoru přínos, přičemž zdůrazňujeme pozitivní vlastnosti. Nakonec by mělo následovat ocenění, nikdy však povzbuzení nedáváme do souvislosti s minulými neúspěchy. Chyby by měly být brány jako příležitost k učení, nikoliv jako selhání. Je třeba vést děti k samostatnosti, zároveň však projevit zájem o to, co se naučily.

“Povzbuzováním rodiče budují u dětí sebejistotu a sebedůvěru, protože tím uspokojují všechny tři základní potřeby dítěte – být milován, cítit se schopným a patřit do rodiny“ (Čapek, Čapková, 2010, s. 78).

Pravá autorita spočívá v etickém principu ctít druhého a zohledňovat jeho podmínky a skutečné potřeby.

3.3 Pozitivní komunikace, zvládání konfliktů

„Životně důležité je rozumět sobě a umět vycházet se sebou samým a s druhými lidmi, efektivně s nimi komunikovat a spolupracovat ve skupině“ (Mertin, 2011, s. 123).

V každé rodině je velmi důležitá komunikace. Každý má právo vyjádřit svůj názor, aniž by měl důvod obávat se zamítavé reakce. S názory dětí nemusíme souhlasit, ale nejprve je třeba je vyslechnout.

Budeme-li respektovat názory rodinných příslušníků, budou i oni respektovat ty naše. Komunikace mezi dětmi a rodiči musí být tedy založena na vzájemném respektu.

Při vyjádření názoru dítětem bychom se měli vždy zamyslet, s čím či s kým souvisejí jeho potíže a zda my sami nějak netvoříme součást problému. Důležité je naslouchání druhé strany a poté pomoc s hledáním alternativ řešení. Měl by zaznít náš názor, ale nechat na dítěti, aby si po rozpravě s námi problém vyřešilo samo.

„Budu se svým dítětem kamarád“ je jeden z nejstarších mýtů výchovy. Kamarád se svým dítětem nemůžete být, protože dobrá maminka (a tou rozhodně být můžete) v určitých okamžicích musí umět rozhodnout a přikázat. A dítě musí poslechnout“ (Herman, 2008, s. 118).

Těž Jiřina Prekopová je toho názoru, že rodiče a děti nestojí na stejné úrovni, jelikož *„rodiče se tímto stávají dětinskými a naopak dítě se nedokáže myslet na úrovni dospělého, přetěžuje se“ (Prekop, 2001, s. 33).*

Velmi výstižně to vyjádřil Konrád Lorenz: *„Jedním z největších zločinů pseudodemokratické doktríny je to, že považuje přirozený vztah nadřazenosti a podřazenosti mezi dvěma lidmi za frustrující překážku vši vřelosti. Bez takovéto hierarchie by se nemohla vyvinout ani ta nejpřirozenější forma lidské lásky, která normálně spojuje členy rodiny: tisíce dětí se stalo nešťastnými neurotiky právě tou známou „nefrustrující“ výchovnou metodou“ (Lorenz, 1990, s. 67).*

U dítěte se pomocí přirozené autority rodičů vyvíjí svědomí, kdy v jejich hlase slyší různé „ne“ a také vidí v jejich tváři nesouhlas s jeho počínáním. Nejprve tedy vnímá vícero smysly. Poté se na dalším stupni dokáže svého záměru vzdát, protože rodičovské „ne“ způsobí, že samo od svého záměru upustí. Na dalším stupni mu stačí slyšet toto „ne“ v dálce, například z vedlejšího pokoje, není tedy již nutné vidět nesouhlasnou tvář rodičů. Nebo mu naopak stačí pouze matčin pohled, kdy již rozumí jeho

významu. „Nejvyšším stupněm tvorby svědomí je absolutní zvnitřnění „rodičovského hlasu“: „Co by asi máma řekla? Tátovi by se to jistě nelíbilo“ (Prekop, 2001, s. 52).

Pokud nám chování dítěte nějak nevyhovuje, neměli bychom tuto situaci hned vyhrocovat v konflikt, ale měli bychom ho požádat, aby své chování změnilo a vysvětlil mu, proč má takto učinit; popsat mu svoje pocity, co s námi jeho chování dělá a v čem narušuje naše potřeby. Tento postup vyjadřuje, co cítíme, avšak neobviňuje.

Velmi důležitá je ovšem forma, jakou to dítěti sdělujeme. Především bychom se neměli nechat unést hněvem, obviňovat ho či kritizovat. „Takové sdělení druhého obviňuje a vzbuzuje v něm obrannou reakci, protože je svou podstatou agresivní“ (Čapek, Čapková, 2010, s. 51).

Uděláme-li či řekneme-li něco v hněvu, určitě toho budeme později litovat. Jakmile nás ovládne hněv, jsou naše představy zveličovány. Proto bychom se měli naučit ovládnout a svoje myšlenky po kritické analýze zpracovat rozumem. Je-li člověk rozhněvaný, může si například myslet, že mu dítě něco udělalo schválně, ale ve skutečnosti tomu tak vůbec nemusí být. Třeba jen nedokázalo domyslet důsledky svého jednání nebo se situace mohla přihodit shodou na sobě nezávislých okolností. Rozebereme-li si to rozumově a podíváme-li se na vše z našeho pohledu a také z pohledu dítěte, vcítíme-li se do něj, můžeme se se vším určitě vypořádat snadněji. Pomocí empatie se lépe vžijeme do situace, která v nás vyvolala hněv, a daleko snáze můžeme pochopit, že za chování dítěte například neseme díl zodpovědnosti také my sami. Mohlo tento model chování odkoukat od nás. „Chováme-li se takovým způsobem vůči dítěti my, bereme toto chování jako přijatelné, ale pokud se takto dítě chová vůči nám, vyvolává to v nás hněv“ (Čapek, Čapková, 2010, s. 51).

Další možností je vyjadřovat své pocity asertivně, nikoliv však agresivně. Je jisté, že o pocitech je třeba mluvit, ale důležité při tom zůstává, jakým způsobem je svému okolí sdělujeme. Nejprve je třeba si uvědomit, které naše potřeby nejsou uspokojeny, a pak si určit, jak je uspokojit tak, aniž bychom ubližovali ostatním. Také druhým lidem bychom měli naslouchat a s odpovědí nespíchat.

Existuje spousta jiných možností, jak se vypořádat se svým hněvem. Můžeme třeba celý problém brát s humorem, nad situaci si povznést. „*Například nějaký řidič otevře okénko svého auta a řekne vám, že jste vůl...Můžete na něj zabučet a pak se tomu zasmát*“ (Čapek, Čapková, 2010, s. 53).

Nebo je možné změnit prostředí, tedy odejít a nenechat konflikt dojít příliš daleko. Po návratu máme již chladnější hlavu a problém se nám daří vyřešit daleko lépe a s odstupem. Dobré je také odreagovat se tím, že si člověk dopřeje něco, co je mu příjemné – četbu knihy, návštěvu kina, horkou koupel, telefonát dobrému kamarádovi... Záleží tedy jen na nás a na naší kreativitě, jak se svým hněvem či s problémy naložíme, aby to šlo k pozitivnímu řešení.

Nejhorší trest pro dítě je odnětí naší lásky. To, že svého potomka pošleme za dveře na hanbu a ještě za ním voláme, že ho nemáme rádi a ať nám jde z očí, je pro něj velmi zraňující. Alternativou k odsouzení dítěte je komunikace s ním, která jej nevyklučuje ze společnosti. Dítě má právo vyjádřit svůj názor bez obavy z odmítnutí, tedy komunikovat s námi. K nápravě chování tak dochází pomocí nastavování hranic, co si může dovolit a co naopak už ne, přičemž nutnost říci „ne“ se stává evidentní již v době, kdy se dítě učí chodit, aby se zaručilo jeho fyzické bezpečí. Říkají-li rodiče „ne“, musejí být připraveni čelit dětskému vzdoru. Dítě potřebuje odmítnutí, přesto projevuje momentální frustraci vztekem, pláčem, mnohdy i agresivitou - tedy reakcemi, které někteří rodiče těžko snášejí.

„*Rodiče mají strach z konfliktu. Obávají se, že je dítě přestane mít rádo, přestože dítě neprožívá rodičovské „ne“ absolutně negativně. Tím, že říkáme dítěti „ne“, pokládáme ho za subjekt a dáváme mu tím hodnotu a jistotu. Naopak stálé přitakávání vede k zoufalým situacím...*“ (Trélaün, 2005, s. 55).

Říkat „ne“ je pro dítě zásadní, aby mohlo vyrůst a rozvinout se, respektovat rodiče a jiné authority. Budou-li rodiče dítěti ustupovat z obavy, že je nebude mít rádo, může mu to v budoucnu způsobovat problémy jako například nedostatek hranic vůči ostatním, vztahové problémy, potíže s autoritami (např. profesori, policie...) atd.

„*Děti vyhledávají hranice, protože jim poskytují pocit jistoty, utvářejí jim určitou strukturu a pomáhají jim utvářet svou vlastní identitu. Obklopují je jako jakýsi psychologický plot, který definuje jejich území a udává pevné body*“ (Petitcollin, 2009, s. 61).

3.3.1 Komunikace při řešení problému, možné způsoby řešení konfliktu

Jak již uvádím v kapitole 2.1 (komunikace jako klíčový problém v současné výchově), velice důležitým komunikačním způsobem je vstřícné naslouchání, které vytváří a prohlubuje důvěru mezi rodičem a dítětem. To se týká především naší reakce na problém, se kterým dítě přichází.

„Naslouchání by mělo ideálně představovat 80% naší komunikace. Pokud jsme dobře poslouchali, naše odpověď bude náležitá a maximálně efektivní. Naší komunikaci paradoxně chybí ticho. Skoro ve všech případech začínáme mluvit příliš brzy...“ (Petitcollin, 2009, s. 108).

Pokud například dítě přijde ze školy s poznámkou a rodiče na tuto situaci reagují ihned záporně, aniž by s dítětem probrali, za jakých okolností k tomu došlo, s velkou pravděpodobností tímto vlastně další vzájemnou komunikaci zablokují.

Nejprve je však třeba pouze naslouchat, i když to bude během vyprávění dítěte svádět k nějaké reakci, například k radě či k pokárání. Až bude chtít nějakou reakci slyšet, samo k ní rodiče vyzve. Během vyprávění je třeba vcítit se do situace a porozumět tomu, i když rodič sám s těmito pocity nesouhlasí, protože by je v této situaci měl jen zřídka. Pak je vhodné se pokusit slovně pocit dítěte pojmenovat, formulovat ho, i když si s ním dospělý není zcela jistý. Pokud tento pocit neuhodne, nic se neděje. Dítě rodiče opraví a skutečný pocit pojmenuje za něj.

Důležitý je také oční kontakt, kdy by naše oči a oči dítěte měly být ve stejné úrovni. K malému dítěti je tedy třeba se sehnout nebo je vzít do náručí. Během vyprávění sice dítě nepřerušujeme, ale dáváme najevo svou snahu porozumět mu neverbálními signály, jako je výraz obličeje, pokyvování hlavou či náznaky, že se vcítujeme do jeho situace. Zde používáme citoslovce jako: hmm, aha, ouvej, skvěle apod.

Pokud není rodič do situace nijak zatažen a problém se týká pouze dítěte, často se stává, že to pak problém vyřeší samo. Avšak pokud vše popíše rodiči, získává nový vhled a rodič mu při tom vůbec nemusí pomáhat.

Můžeme však dítě vést tak, aby problém vyřešilo samo, aby přišlo s návrhy, které ale nijak nehodnotíme, pouze je bereme na vědomí a shromažďujeme je. Pomocí otázek pak dítě vedeme, aby zhodnotilo možné následky jednotlivých nápadů. V tomto

kroku vyloučíme návrhy, které jsou nepřijatelné, a ponecháme jen ty, které jsou, co se týče dosažení cíle, dle dítěte reálné.

Dále dítě vedeme ke stanovení kritérií a podle nich je necháme vybrat nejpřijatelnější návrh. K těmto kritériím patří hlavně množství energie, které je třeba uskutečnění návrhu věnovat, dále čas a finance. Nakonec připravíme plán, jak vybraný návrh zrealizovat. Definujeme, kdo, co kdy, kde a jak udělá. „*Tím, že si dítě samo pod naším vedením jednotlivé kroky naplánuje, bere si zodpovědnost, že plán uskuteční*“ (Čapek, Čapková, 2010, s. 61).

Posledním krokem řešení problému je zhodnocení, jak celá akce dopadla, nakolik bylo dosaženo cíle, zhodnocení plánu, jak se podařila jeho realizace, zda byl problém vyřešen a nakolik bylo dosaženo očekávání.

Po takové zkušenosti má dítě do budoucna větší šanci problém vyřešit, protože má daleko lepší vhled do celé situace.

Odlišná situace však nastává, pokud se problém týká i rodiče. Dítě nemůže vždy dosáhnout všeho, co chce, protože některá navrhovaná řešení z jeho strany mohou výrazně omezovat svobodu rodičů či sourozenců. I tehdy však musí mít právo svobodně vyjádřit svůj názor a říci, co cítí. Přestože s ním rodič nemusí souhlasit, měl by dítě vyslechnout a objasnit si, co je pro ně důležité, jaký důvod se skrývá za jeho požadavkem. Zareaguje-li rodič až poté, co dítě vyslechne, bude jeho potomek daleko snáze přijímat důvody podporující rodičovský názor, lépe jej přijme či o něm bude alespoň ochotněji uvažovat.

Herman uvádí, že velký význam v komunikaci přináší také to, nakolik jsme ochotni zbavit se nutkání našim dětem něco vyčítat, či je za každý projev hodnotit. A také, přijmeme-li, co si děti myslí nebo co dělají. Přijetí přitom neznamená, že se vším musíme souhlasit. Klíčová myšlenka zní: „*Nesouhlasím s tebou, ale snažím se ti porozumět*“ (Herman, 2008, s. 212).

Chceme-li, aby se nám to podařilo, je nutné porozumět rozdílu mezi jazykem popisným a hodnotícím, kdy jazykem popisným vlastně popisujeme, co se stalo, co vidíme a jazykem hodnotícím pak každou událost navíc ohodnotíme.

Při použití popisného jazyka stručně popíšeme situaci a sdělíme dítěti svůj požadavek, například: „Chci, abys to zlepšil.“ Při použití hodnotícího jazyka dojde k tomu, že se dítě dozvídá i hodnocení své osoby, například: „Soustavně zanedbáváš úkoly, není na tebe spolehnutí.“

Rozdíl mezi těmito dvěma jazyky je velký. Pokud například dítě neplní své úkoly, nemusí to ještě znamenat, že není schopno plnit své povinnosti. Takové chování může mít sto různých důvodů. Takové „nálepky“ si děti mohou odnést do života jako poselství a podle tohoto modelu se chovat i v dospělosti.

„A zkuste něco dokázat s přesvědčením, že jste nenapravitelní. Nebo že neumíte věci dotáhnout do konce“ (Herman, 2008, s. 213).

Důležitá je též zpětná vazba, cenný zdroj informací o atmosféře a vzájemných vztazích. Vypovídá o tom, co se nám líbí či co bychom rádi změnili, i o tom, jak se dítě cítí, co si myslí o různých událostech, situacích a lidech. K tomu je třeba vytvořit atmosféru vzájemné důvěry a otevřenosti. Při zpětné vazbě říkáme: toto je moje zkušenost, můj pohled, toto bych rád změnil. Nebo se ptáme: Jaký je tvůj pocit? Co si o tom myslíš? Jak to vidíš ty? Co se ti líbilo? Co bys chtěl změnit? apod.

„Každý, kdo dává zpětnou vazbu, mluví za sebe v já-formě o tom, co je teď a tady. Je to další přirozená možnost, jak se naučit být u sebe, být si vědom toho, co dělám a cítím“ (Herman, 2008, s. 219).

Zpětnou vazbou také projevujeme dětem respekt, zajímáme se o jejich názory, myšlenky, pocity a předkládáme jim své, čímž naopak nabízíme zase zpětnou vazbu o tom, jaké názory, myšlenky a pocity máme my. *„Sebedůvěra dětí roste, když vidí, že stojíte o to být s nimi“ (Berne, Savary, 1998, s. 16).*

Přejdeme-li ke sporům mezi sourozenci, pak nejčastější důvody těchto neshod souvisí s potřebami, například s potřebou obdivu nebo přijetí. Další příčinou může být snaha o upoutání pozornosti, kdy například mladší sourozenec z touhy po zapojení do hry se staršími začne hru kazit či něco ničit, a to zejména ze žárlivosti či z pocitu nespravedlnosti. Jiné důvody sporů mohou vzniknout z nudy, únavy, či pokud si některé dítě přinese hněv již odjinud.

Možné reakce ve vzájemném konfliktu sourozenců uvádějí McLeodová a Lynne Panasiuková (In Čapek, Čapková, 2010, s. 67/68). Jsou jimi: **pasivita nebo únik, agrese, pasivní agrese, asertivita.**

V případě **pasivity či úniku** sourozenec ustupuje a konfliktní situaci neřeší, aby nikoho neurazil. Bojí se porážky, tedy raději uteče a nevyjadřuje své pocity ani přání, upírá si vlastní práva. Sourozenci s ním nejednají s respektem a takového chování zneužívají. Jelikož jeho potřeby nejsou uspokojeny, je pak vzteklý, zahořklý a má pocit, že je vlastně obětí situace. Tento způsob reagování se dříve nebo později projeví zvýšeným stresem a sníženým sebevědomím.

Agrese nastává v situaci, kdy má sourozenec strach z porážky, a proto musí za každou cenu vyhrát. Spočívá v napadání a ponižování druhého, kdy vychází z předpokladu, že má právo na to, co chce. Takto však upírá práva druhým a své myšlenky a názory vyjadřuje ponižujícím způsobem. Ostatní pak k agresorovi ztrácejí respekt a záměrně se mu vyhýbají, toto chování u nich nakonec vyvolává únikové reakce.

Pasivní agrese je kombinace obou předchozích způsobů a je ze všech nejhorší. Sourozenci mají vztek, ale neumějí s ním patřičně naložit. Proto dají druhému ránu pod pás, když to nečeká, mají nízké sebevědomí a namísto uspokojování svých potřeb vymýšlejí pomstu. Přičemž ostatním ve svém okolí nesdělí důvod, jak se cítí. Volí tedy cestu lsti, jelikož nemají odvahu zvítězit přímo.

Asertivita sourozencům umožňuje, aby o svých potřebách hovořili otevřeně, aniž by při tom však porušovali práva ostatních. Sourozenec věří v pozitivní řešení, vstupuje do problému s důvěrou ve své schopnosti. Snaží se druhé pochopit a respektovat je, přitom však usiluje o zachování vlastních názorů, o uspokojení svých zájmů a potřeb. Ty dokáže vyjádřit, aniž by ponižoval ostatní. Tato reakce je jako jediná pozitivní. Proto je třeba učit děti vyjednávat a řešit konflikty jak mezi sebou v rodině, tak později ve svých partnerských, profesních a jiných vztazích.

Způsob řešení konfliktu asertivně spočívá ve čtyřech základních krocích:

1. **Zjištění, oč v konfliktu jde, v čem je skutečný problém.** Vzájemné ujasnění, co je důležité pro jednu a co pro druhou stranu.
2. **Zjištění, v čem spolu sourozenci souhlasí.** Každý ze sourozenců vyjádří a předloží svá řešení a poté spolu vyberou to, které je přijatelné pro všechny. Cílem by při tom ale neměl být kompromis, kdy každý dosáhne svého uspokojení pouze částečně. Je třeba nalézt řešení, v němž všichni získají to, co chtějí.
3. **Vzájemná domluva,** kdo, co a jakým způsobem je ochoten u zvoleného řešení uskutečnit a poté následuje zhodnocení, jak se jim to povedlo.
4. **Použití jednoho fungujícího řešení v dalších situacích.**

Do sporů mezi sourozenci bychom neměli příliš často zasahovat a nedělat jim soudce, jelikož cílem je vést děti, aby se konflikty mezi sebou naučily řešit samy.

3.4 Možnosti sociální pedagogiky při nápravě současného stavu

Dnešní děti jsou dynamické a plné energie, zvědavosti, průbojnosti a potřebují pozitivní formování svých sil. To, jaký člověk z nás vyrostl a jaké dědictví si neseme do budoucnosti, ovlivňuje do značné míry naše současné vztahy a samozřejmě i rodičovské postoje a chování.

„Rodinné prostředí je prvním a základním životním prostředím člověka, které zároveň odráží problémy doby. Organizace rodinného života je jakýmsi sociologickým modelem dané kultury a vztahy mezi manželi, mezi rodiči a dětmi i mezi sourozenci navzájem do značné míry vyjadřují zvláštnosti dané třídy, kultury, morálky, doby, tradice a rasy“ (Kohoutek, 1998, s. 3).

Pokud rodiče chtějí své děti vychovávat alternativně, měli by brát v potaz, že dítě nežije a ani nebude žít v úzkém rodinném kruhu, ale bude vstupovat do širších vazeb ve škole, v práci, ve volném čase, bude si v nich hledat své místo a utvářet pozici. Měli by si proto uvědomit, jaké jsou obvyklé normy výchovy, vztahů, jak uvažuje a žije svět kolem nás. Je žádoucí, aby dítě sdílelo alespoň některé představy s ostatními členy společnosti. Jinak těžko dojde k sociálnímu začlenění dítěte. Děti si mezi sebou hodně povídají o hračkách, o tom, co zažili s rodiči, o počítačových hrách či televizních pořadech. Pokud tedy například rodiče odmítají mít doma televizi a dítě tudíž nebude znát oblíbené postavy z televizního seriálu, může to být pro ně při zapojení do dětské skupiny velký hendikep.

„Na přelomu nového tisíciletí je důležité nevychovávat strašpytle, ale sebevědomé společenské rebely, kteří se vzeprou problémům dalších let a zavedou nové modely život.“ (Prekop, 2001, s. 78).

Alternativním přístupem k výchově může být například tzv. „kontaktní rodičovství“. Není to soubor pevně daných pravidel, ale takové chování a jednání, kdy se rodiče snaží vnímat podněty dítěte a aktivně reagovat na jeho potřeby. Děti vychovávané od malička v prostředí, ve kterém mají dostatečný kontakt s milujícími rodiči, jsou více zapojené do světa vnímavých opatrovníků a mohou si v mozku vytvořit dostatečné množství propojení. Schopnost reagovat na signály dítěte, častá komunikace během hry, stimulující prostředí a hra, která podporuje rozhodování a řešení problémů, to vše maximálně podporuje vývoj dítěte.

„Podle vědců, kteří se zabývají výzkumem mozku, se větší množství vazeb a jejich lepší kvalita podílí na dlouhodobém vlivu na bystrost dětí. Kontaktní rodičovství napomáhá rozvoji mozku tím, že mu poskytne správný druh stimulace v době, kdy to mozek dítěte potřebuje nejvíce“ (Sears, Searsová, 2012, s. 25-26).

Je tedy jistě třeba věnovat se dětem co nejvíce, nepodporovat pasivní sezení u televizní obrazovky či u počítače, ale učit je vnímat svět aktivně, zapojit je do práce a umět se také zapojit do jejich hry. Pomocí příběhů a pohádek stimulovat jejich fantazii a učit je tak zamýšlet se nad tím, jak by se v podobných situacích zachovaly samy.

„Vše, co zlepší, podpoří a posílí vztahové a sociální dovednosti dítěte, je dobré pro jeho vyvíjející se mozek a prospěšné pro celou společnost. Vše, co tyto schopnosti nějakým způsobem omezí, oslabí nebo pokazí, je špatné pro mozek dítěte i pro společnost, do níž děti vyrůstají“ (Hüther, Nitsch, 2011, s. 27).

Podmínky, za kterých naši potomci v dnešní společnosti žijí, by bylo vhodné změnit, aby se děti více cítily emocionálně v bezpečí, přijímané, podporované a povzbuzované. Pokud se to nepodaří, bude nadále narůstat podíl dětí a mladistvých s poruchami učení a chování, se sociálními a emocionálními deficity.

„...Jen když dítě získalo onu pradůvěru, mohlo později věřit ostatním a rozvíjet sebedůvěru. Dostalo-li se mu dostatku lásky, může ji později šířit. Zažilo-li rodičovskou podporu, bude moci jednou rozvíjet svoji vlastní a nabízet ji dál“ (Prekop, 2001, s. 83).

Stejný názor, jen citovaný v záporu, sdílí psycholožka Tamara Cenková:

„Nedůvěra v naše děti znamená rovněž nedůvěru v sebe sama a v naše výchovné přístupy. A věřte tomu, že dítě velmi rychle pozná, jak dalece si věříme. Důvěru dítěte, ale i jiného člověka, lze velmi snadno ztratit. Těžce se však získává zpět“ (Cenková, Langrová, 2010, s. 55 - 56).

V případě konfliktů a nedorozumění v rodině, kdy již nevidíme východisko z rodinného konfliktu, je možné požádat o pomoc tzv. rodinné mediátory. „Jsou to kvalifikovaní lidé, kteří prošli speciálním školením v sociologii, psychologii, rodinném právu, komunikaci. Jsou podřízeni etickému kodexu Asociace pro rodinnou mediaci. Tento kodex zaručuje jejich nestrannost a povinnou mlčenlivost“ (<http://www.amcr.cz/co-je-to-mediace/>).

Rodinní mediátoři pomáhají v případech, jestliže existuje úmysl se rozvést nebo rozejít, pokud dojde k rozvodu a situace v rodině se zdá dále neúnosná, v rodině nedochází ke komunikaci, jsou zde napjaté vztahy, které škodí dětem i dospělým, dochází k hádkám a vzájemnému napadání, existují-li spory o dědictví či o péči o starého rodiče, má-li člověk učinit důležité rodinné rozhodnutí (stěhování, nové zaměstnání...) apod.

„Rodinná mediace působí jako most mezi osobami, které si mezi sebou vystavěly zed. Může pomoci obnovit dialog mezi osobami, které nejsou schopné spolu mluvit nebo vedou pouze strnulé monology“ (Trélaün, 2005, s. 111).

Rodinná mediace je proces řízení konfliktů, při nichž rodinní příslušníci požádají o nestrannou intervenci třetí osoby, tedy rodinného mediátora. Jeho role spočívá ve vedení členů rodiny, aby sami našli základy vzájemně přijatelné dohody, při které se dbá na potřeby všech, zvláště pak na potřeby dětí. Veškeré podrobnosti a odpovědi na otázky týkající se rodinné mediace je možno nalézt například na webových stránkách AMCR (<http://www.amcr.cz/co-je-to-mediace/>).

Kromě této pomoci je možné využít například i služeb Fondu ohrožených dětí, který se podílí nejen na ochraně těch nejmenších, ale spolupracuje také s různými organizacemi a institucemi. Pomáhá například při komunikaci s úřady, s vedením a péčí o děti i domácnost, s rozvojem a vzděláváním dítěte či při komunikaci s dalšími členy rodiny.

Důležité je uvědomit si a přiznat sami sobě, že něco nezvládáme podle svých představ a nestydět se vyhledat odbornou pomoc různých sociálních institucí. Může to znít jako klišé, ale pokud chceme něco změnit, musíme začít nejprve u sebe. Tedy najít motivaci a mnohdy i odvalu řešit problémy, které nás v životě potkaly. Od toho se pak odvíjí naše další budoucnost. Zda bude stejná, horší, či lepší, to záleží především na nás samotných.

„ Aby vás už neuzíral pocit viny, přestaňte věřit tomu, že existují dokonalí rodiče, dokonalé děti nebo dokonalá forma výchovy. Každý rodič dělá, jak nejlépe umí, a nikdo se nemůže chovat pouze dokonale, tedy kromě vychloubačů, kteří lžou nebo jim zcela schází objektivita“ (Petitcollin, 2009, s. 37).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

4.1 Příprava – cíl, úkoly, hypotézy, použité metody

Úkolem tohoto šetření je zjistit vztahy mezi dětmi a rodiči, získat objektivně ověřitelné údaje o zkoumané problematice - tedy o tom, v jaké míře se odráží vliv výchovy rodičů na chování dítěte. Jde především o otázky četnosti jejich vzájemné komunikace, společné činnosti či o zjištění rozsahu pomoci v domácnosti. V neposlední řadě také o spokojenost se vzájemnými vztahy, s časem, který si členové rodiny na sebe dokáží udělat a se způsoby řešení případných konfliktů.

Dále zaměřit se na vztahy mezi dětmi navzájem, a to mezi vrstevníky, spolužáky ze třídy i sourozenci. Zjistit, kolik času tráví rodiče se svými dětmi, zda na ně mají tolik času, kolik by si přáli. Jakým způsobem se řeší v rodině konflikty, či co by děti změnily na svých rodičích a naopak.

K tomuto účelu je použita metoda dotazníkového šetření, která splňuje daná kritéria pro zjištění požadovaných informací.

Cílem praktické části je ověření stanovených hypotéz:

- *současná podoba výchovy v rodině má svá úskalí, a to zejména v nedostatečném výchovném působení na děti a mládež a upřednostňováním jiných zájmů před mezilidskými vztahy;*

- *stále častěji dochází k selhání výchovy ve vztahu dítě – rodič – škola - společnost*

4.2 Dotazník

Dotazníkové šetření probíhalo v případě žáků 8. a 9. ročníku Základní školy v Kostelci na Hané v počtu 40 respondentů. Podobný dotazník vyplňovali i rodiče těchto žáků, z každé rodiny jeden rodič. Otázky byly zaměřeny na vztahy mezi dětmi a rodiči, na vzájemnou komunikaci, společnou činnost a koníčky či na pomoc v domácnosti. Dotazy se týkaly také vztahů mezi dětmi navzájem, a to mezi vrstevníky, spolužáky ze třídy a sourozenci. Úkolem bylo dále zjistit, kolik času tráví rodiče se svými dětmi, zda na ně mají tolik času, kolik by si přáli. Jakým způsobem se řeší v rodině konflikty, či co by děti změnilo na svých rodičích a naopak. Oba typy dotazníků jsou uvedeny v příloze.

Z výsledků dotazníků vyplynulo, že **děti a mládež** se za účelem sdílení denních událostí **schází s rodiči poměrně často (uvedlo to 100% žáků)**, komunikace mezi nimi je poměrně hojná, v případě potřeby si na děti rodiče dokáží udělat čas. **Čtvrtina (25%)** žáků má s rodiči společného koníčka a **všichni (100%)** žáci svým rodičům nějakým způsobem doma pomáhají.

80-ti % dětí rodiče četli pohádky a také jim vyprávějí příběhy a události z dob jejich dětství.

Ke konfliktům s rodiči dochází dle dotazníku v **35% případů**, a to zejména z důvodu odkladu školních a domácích povinností a dále kvůli vysokým nárokům dětí na počítačovou techniku, mobilní telefony či oblékání. Konflikty v rodině se řeší vzájemnou domluvou.

Se vztahy s rodiči je spokojeno **95% žáků**. Volný čas tráví **50%** dětí venku s kamarády či při sportu, **30%** dětí nejraději počítači, a **20%** odpočíváním či četbou knih a časopisů.

Vztahy se spolužáky a vrstevníky mají děti ve většině případů **výborné (90%)**, pouze **10%** udává, že mají vztahy uspokojivé. Se sourozenci mají již vztahy horší, z výzkumu vyplývá, že **50%** sourozenců se doma hádá kvůli střídání přístupu na počítač, **35%** kvůli půjčování osobních věcí, **10%** kvůli návštěvám společného dětského pokoje spolužáky druhých sourozenců. **5%** žáků udává, že sourozence nemá.

V případě rodičů 10% uvádí, že se se svými dětmi schází ke sdílení denních událostí méně často, než by chtěli, **a to zejména z časových důvodů (práce v zaměstnání i doma).**

Čtvrtina rodičů má s dětmi společného koníčka a všichni rodiče tvrdí, že jim děti doma pomáhají (umývání nádobí, luxování, příprava společné večeře apod.).

Dojde-li ke konfliktům s dětmi, řeší je rodiče v **80%** vzájemnou domluvou, ve **20%** zákazem oblíbené činnosti.

89% rodičů si myslí, že jejich ratolesti mají se svými vrstevníky výborné vztahy. Zbývající část se domnívá, že pouze uspokojivé vztahy s jinými dětmi mají ty jejich z důvodu, že na sebe žalují či se spolu nedokáží domluvit.

Rodiče jsou v **80%** se vztahy se svými dětmi spokojeni, v **20%** shodně tvrdí, že by na svých ratolestech změnilo zejména přístup k plnění svých povinností.

60% rodičů ale dále udává, že má obecně z dětí a mládeže špatné pocity zejména kvůli netrpělivosti (chtějí mít všechno hned). Přitom **všichni shodně tvrdí (100%),** že dospělí by měli jít dětem příkladem.

4.3 Vyhodnocení

Z výše uvedených výsledků výzkumu vyplývá, že četnost setkávání, komunikace i pomoc v domácnosti je mezi rodiči a jejich ratolestmi poměrně častá. Také společné koníčky, vzhledem k věku dětí, má s rodiči celkem hodně žáků.

Hojnost čtení pohádek a vyprávění příběhů ze strany rodičů je chvályhodná, jelikož z těchto chvil čerpají děti mnoho zkušeností do života. Dívky uvádějí tento způsob trávení společného času častěji než chlapci, což může být dáno buď tím, že si takové chvíle pamatují více, a nebo také tím, že v raném věku jednoduše více tíhnou ke vzájemnému sdílení informací a samy touží po tom, aby jim byl dáván ze strany rodičů nějaký vzor, příklad či rada.

Naproti tomu chlapci mají více společných koníčků s rodiči než dívky. Při vyplňování dotazníků žáky bylo zřejmé, že dívky jsou více ovlivněny módou, sociálními sítěmi a jinými spolužačkami, než je tomu u chlapců. Ti jezdí se svými otci například na závody, věnují se sestavováním a pouštěním modelů letadel, chodí na ryby, mají stejné záliby, co se týče sportovních aktivit a podobně. U dívek se společná činnost s rodiči skládá bohužel z velké části z „útoků“ na obchodní centra, méně často pak už například z přípravy společného oběda a podobně. I když žáci tvrdí, že rodičům pomáhají v domácnosti, rozhodně to pro převážnou část není jejich koníčkem. Povinnosti plní neradi, často s nechutí, mnohdy pouze automaticky, aby měli doma „klid.“

Konflikty, vznikající zejména z důvodu odkladu školních povinností na poslední chvíli či z vysokých nároků dětí na módní doplňky a elektroniku jsou v současné době nešvarem mnoha rodin. Je to způsobeno vyvíjejícími se trendy a „dnešní dobou“. I když nejsou v případě testovaných respondentů příliš časté a řeší se ve velké většině vzájemnou domluvou, přece jen by rodiče měli své děti vést od malička k jiným hodnotám. O to by se měli snažit všichni, jelikož co pomůže, když rodič od raného věku vštěpuje dětem pořadí důležitosti věcí a hodnot, když pak dítě přijde do kolektivu a je k posměchu ostatních, nejede-li na stejné „vlně“, jako oni. Chtíc se přizpůsobit kolektivu, dožaduje se na rodičích

různých vymožeností a je pak velmi těžké vysvětlovat, proč mu nemohou být poskytnuty. Nemusí to být pouze z finančních důvodů, ale zejména z důvodů výchovných.

Spokojenost s rodiči udávají všichni chlapci a většina dívek. Pouze malé procento by v některých případech vzájemný vztah změnilo, a to především směrem k většímu pochopení pro jejich zájmy. Zdá se tedy, že chlapci se v případě neúspěchu (nedostanou požadovaný mobilní telefon či počítačovou hru) dokáží lépe vyrovnat, než dívky (rodiče jim nekoupí nejnovější módní výstřelek či omezují přístup na Facebook apod.).

Z výzkumu tedy vyplývá, že chlapci jsou si více vědomi toho, že není možné mít všechno a hned, a proto jsou celkově se situací v rodině spokojenější a vyrovnanější. Naproti tomu dívky jsou citovější, více je zasáhne neúspěch a bytostně se potřebují za každou cenu vyrovnat ostatním. Vše více „řeší“ a požadují uspokojení svých nároků co nejdříve, i když si někde v pozadí uvědomují, že to není správné.

Na závěr je nutno dodat, co se týká vzdělání a věku rodičů, neexistuje přímá úměra mezi těmito údaji a kvalitnějším výchovným působením na děti. Jinými slovy – je mnoho rodičů s vysokým vzděláním, kteří podleli módním trendům a vedou děti ke konzumnímu způsobu života a naopak někteří rodiče s nižším vzděláním nejsou tolik ovlivněni „dobou“, snaží se brát věci reálně a řešit je „selským rozumem“.

Z tohoto hlediska mohu jen souhlasit se slovy prof. Blahoslava Krause, který v publikaci Sociální pedagogika II k tomuto tématu udává:

„ ...při zvyšování životní úrovně dochází také k ohrožování životního prostředí, vyčerpávání přírodních zdrojů...což negativně ovlivňuje životní způsob. Totéž platí v rodině i z hlediska jednotlivce. Honba za vyšší životní úrovní zdaleka neznamena zkvalitňování způsobu života!“ (In Mühlpachr a kol., 2011, s. 155).

4.4 Analýza a interpretace

Vztahy mezi dětmi a rodiči – grafické znázornění

ŽÁCI:

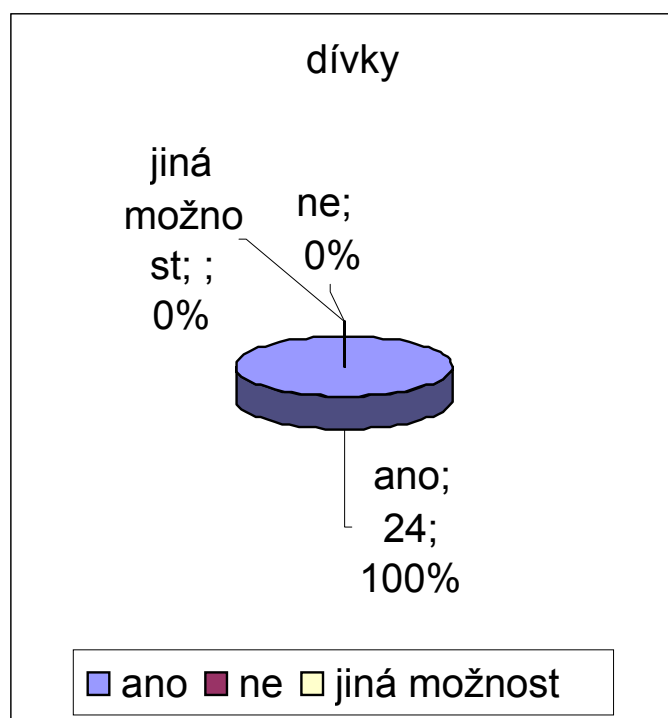
1. otázka: Scházíte se po škole se svými rodiči a povídáte si, co se za den událo?

dívky - tj. 24 dívek

a) ano 24

b) ne 0

c) jiná odpověď (scházíme se výjimečně...atd.) 0

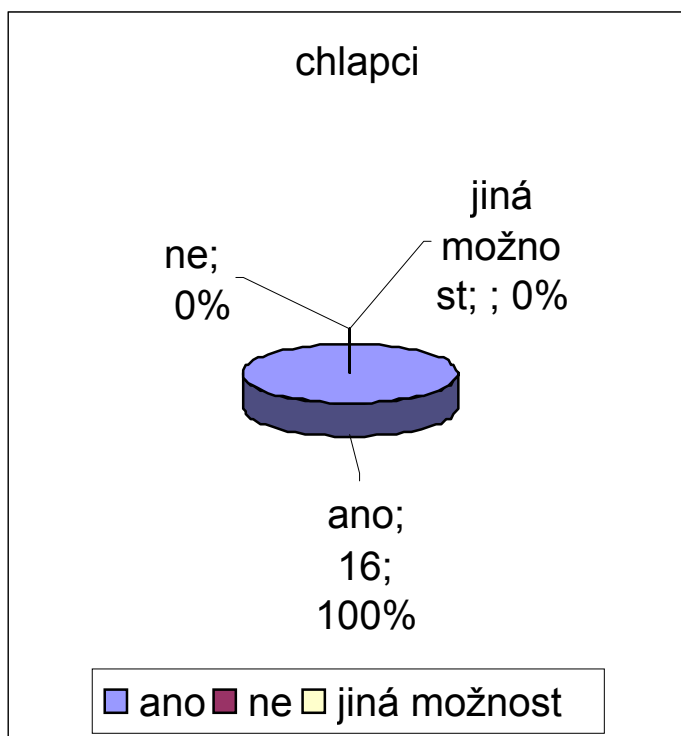


chlapci - tj. 16 chlapců

a) ano 16

b) ne 0

c) jiná odpověď (scházíme se výjimečně...atd.) 0



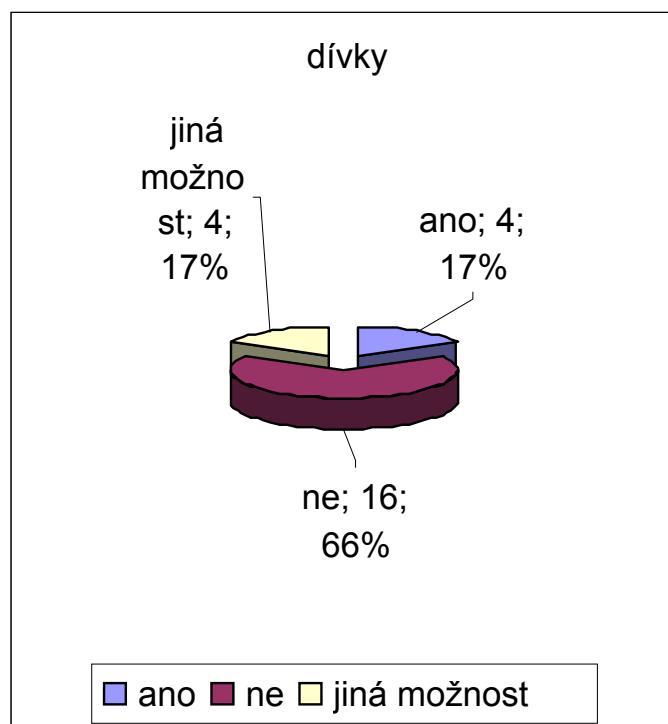
2. otázka: *Máte s rodiči nějakého společného koníčka?*

dívky - tj. 24dívek

a) ano 4

b) ne 16

c) jiná odpověď (nepravidelné aktivity různého charakteru...atd.) 4

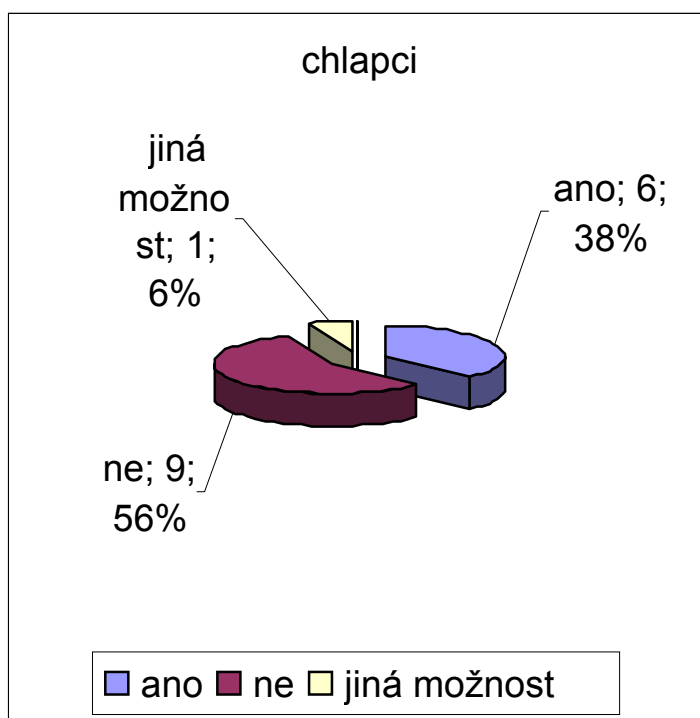


chlapci - tj. 16 chlapců

a) ano 6

b) ne 9

c) jiná odpověď (nepravidelné aktivity různého charakteru...atd.) 1



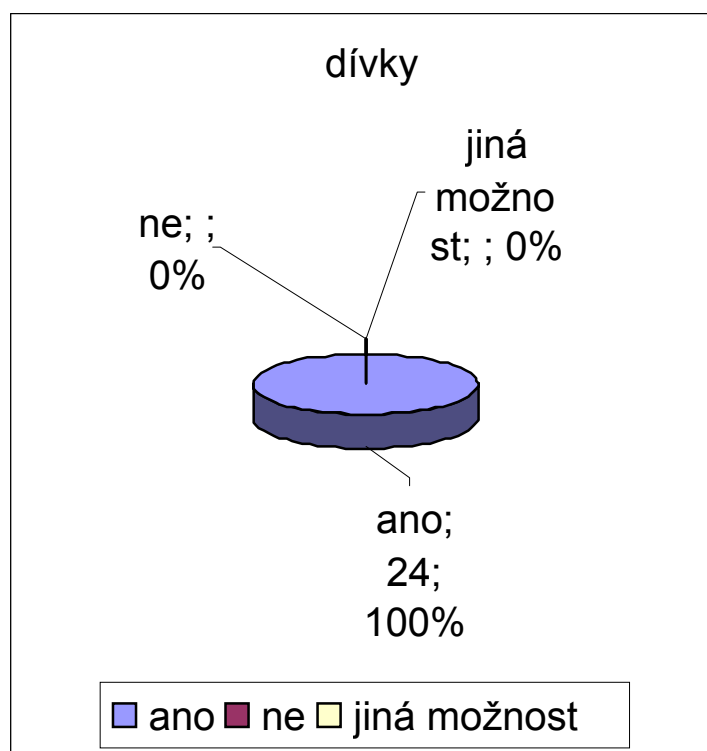
3. otázka: Pomáháte doma rodičům?

dívky - tj. 24dívek

a) ano, pravidelně 24

b) ne 0

c) jiná odpověď (nepravidelně, podle potřeby...) 0

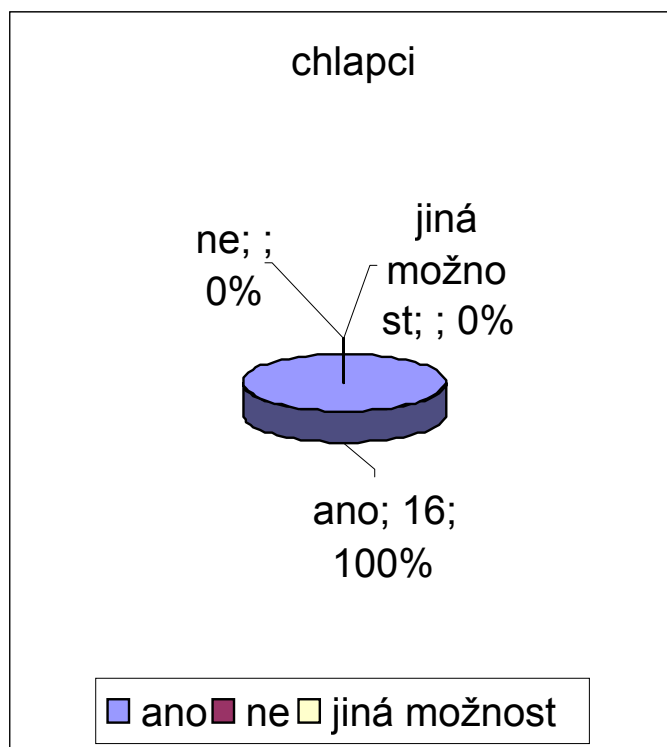


chlapci - tj. 16 chlapců

a) ano, pravidelně 16

b) ne 0

c) jiná odpověď (nepravidelně, podle potřeby...) 0

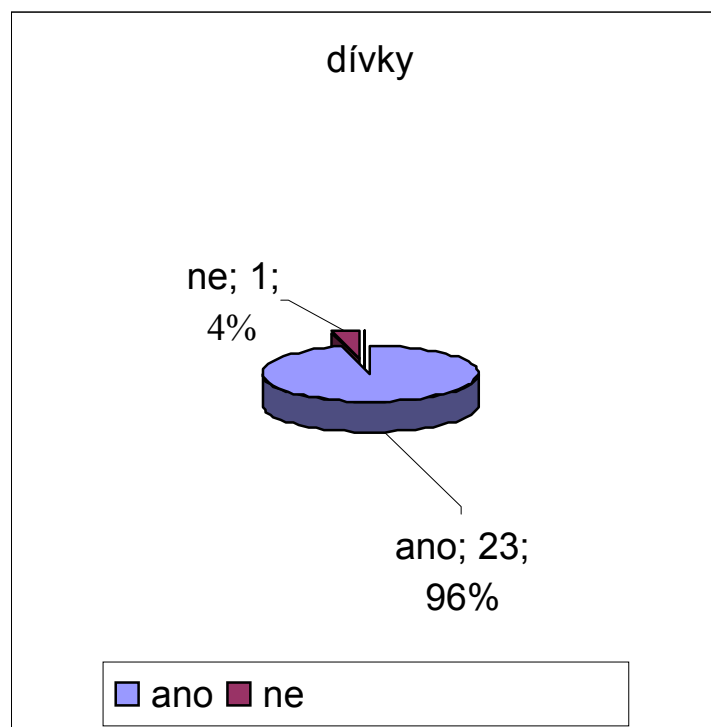


4. otázka: *Vyprávějí Vám rodiče příběhy ze svého dětství?*

dívky - tj. 24 dívek

a) ano 23

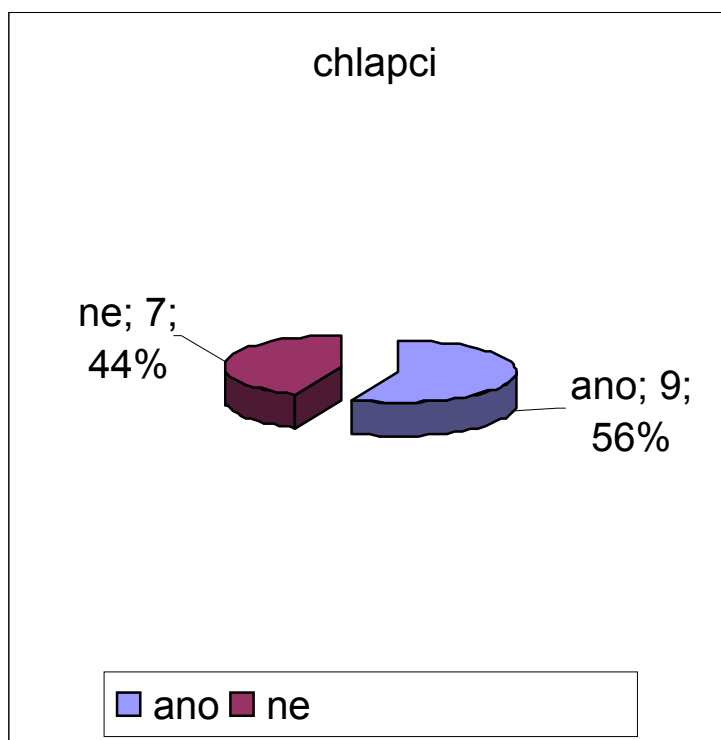
b) ne 1



chlapci - tj. 16 chlapců

a) ano 9

b) ne 7

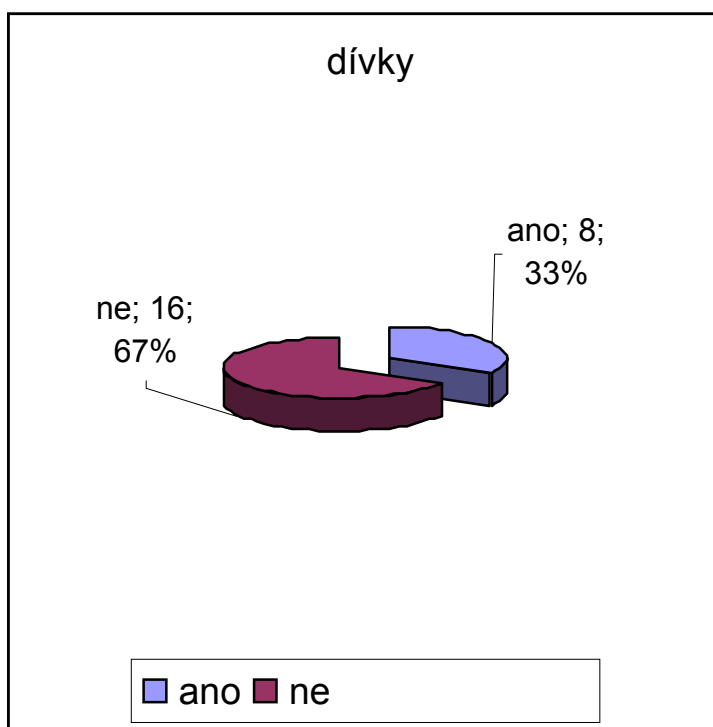


5. otázka: *Dochází mezi Vámi a rodiči k častým konfliktům z důvodu neplnění vašich školních či domácích povinností?*

dívky-tj. 24 dívek

a) ano 8

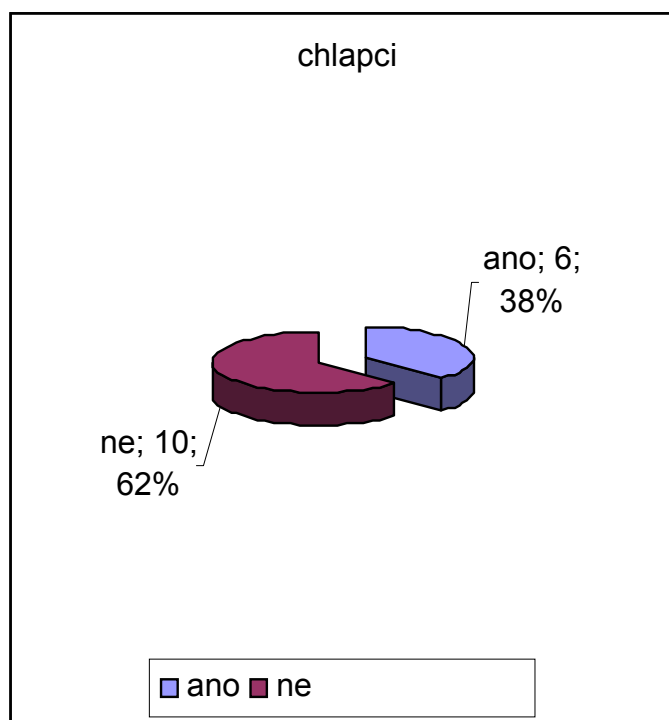
b) ne 16



chlapci - tj. 16 chlapců

a) ano 6

b) ne 10



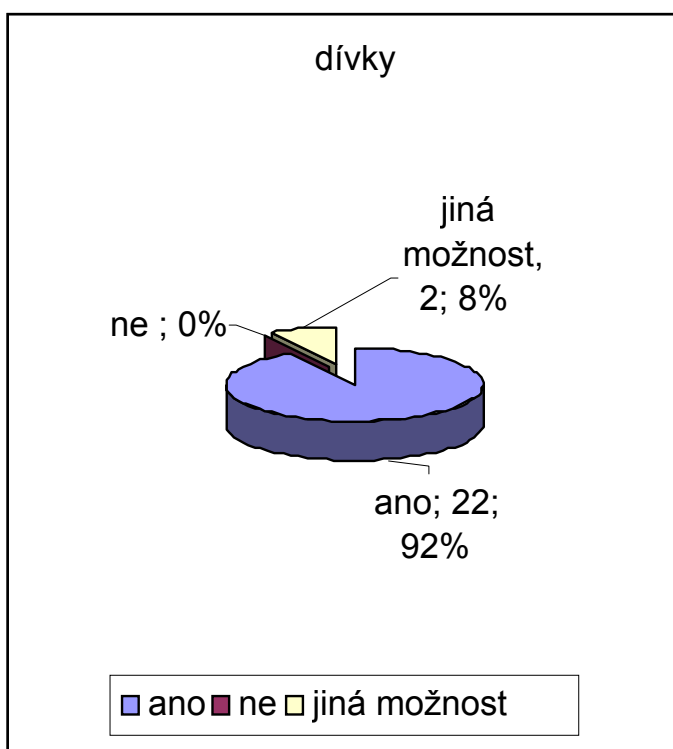
7. otázka: *Jste spokojeni se vztahy se svými rodiči?*

dívky-tj. 24 dívek

a) ano 22

b) ne 0

c) jiná odpověď (celkem ano, ale někdy by to mohlo být lepší...) 2



chlapci - tj. 16 chlapců

a) ano 16

b) ne 0

c) jiná odpověď (celkem ano, ale někdy by to mohlo být lepší...) 0



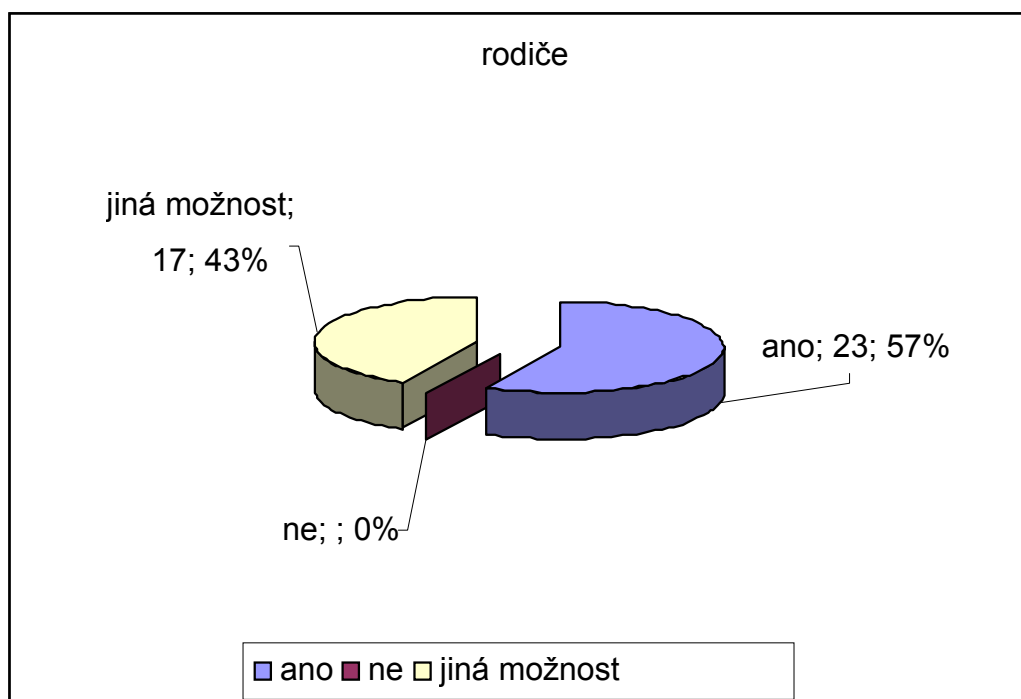
RODIČE:**3. otázka:** *Pomáhají Vám děti s domácími pracemi?*

rodiče – tj. z každé rodiny odpovídal jeden rodič, celkem 40 dospělých respondentů.

a) ano 23

b) ne 0

c) jiná odpověď (pouze občasná výpomoc) 17



5. otázka: *Jste spokojen/a se vzájemnými vztahy se svými dětmi?*

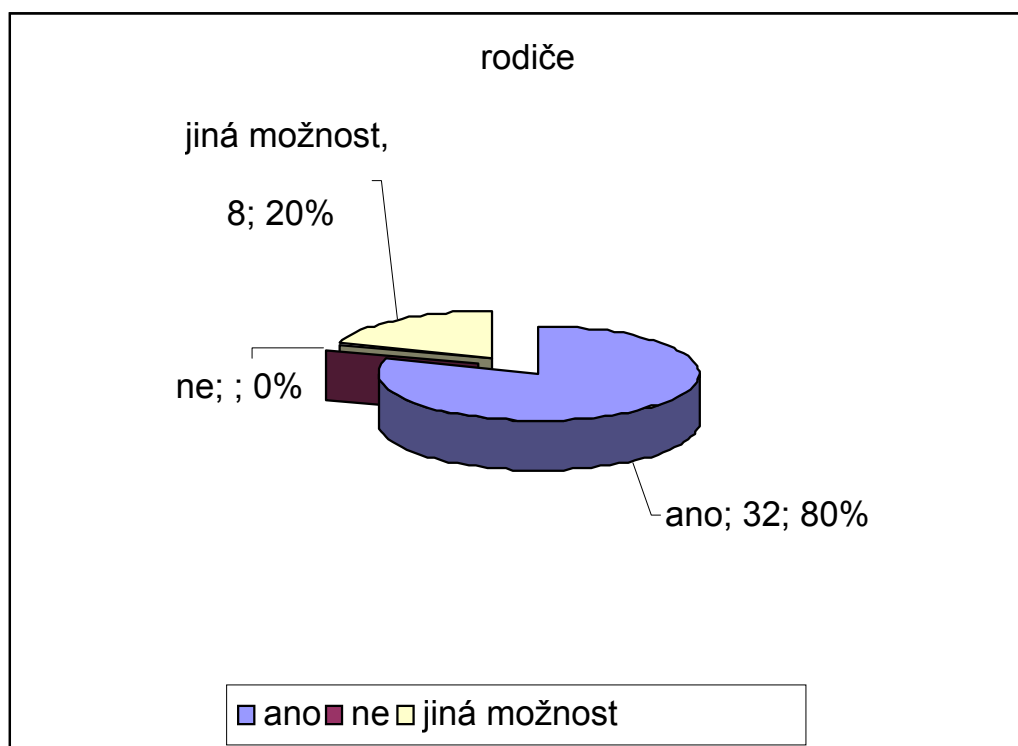
rodiče – tj. z každé rodiny odpovídal jeden rodič, celkem 40 dospělých respondentů.

a) ano 32

b) ne 0

c) jiná odpověď 8

(občas bych změnil/a přístup svých dětí k plnění povinností)



7. otázka: *Myslíte si, že v současné době máte na své děti tolik času, kolik by jste si přál/a a potřeboval/a?*

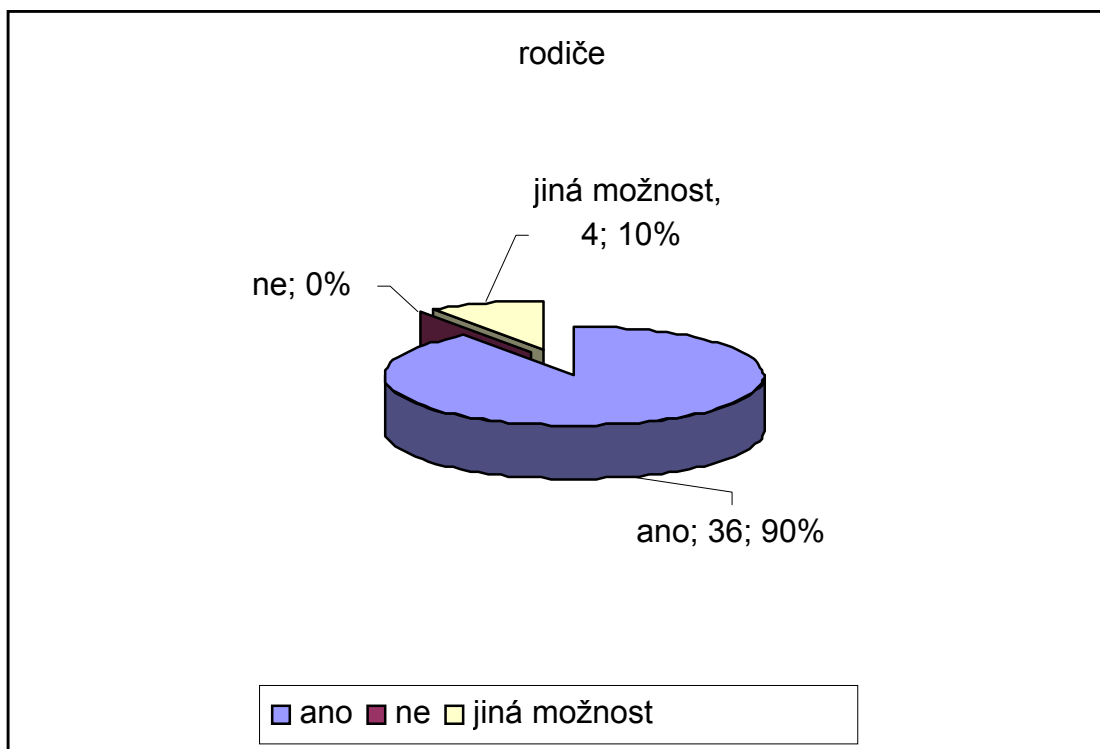
rodiče – tj. z každé rodiny odpovídal jeden rodič, celkem 40 dospělých respondentů.

a) ano 36

b) ne 0

c) jiná možnost (snažím se udělat si čas, někdy se mi to ale nedaří...)

(schází mi čas na vzájemnou komunikaci, společně strávený čas z důvodu pracovních povinností)



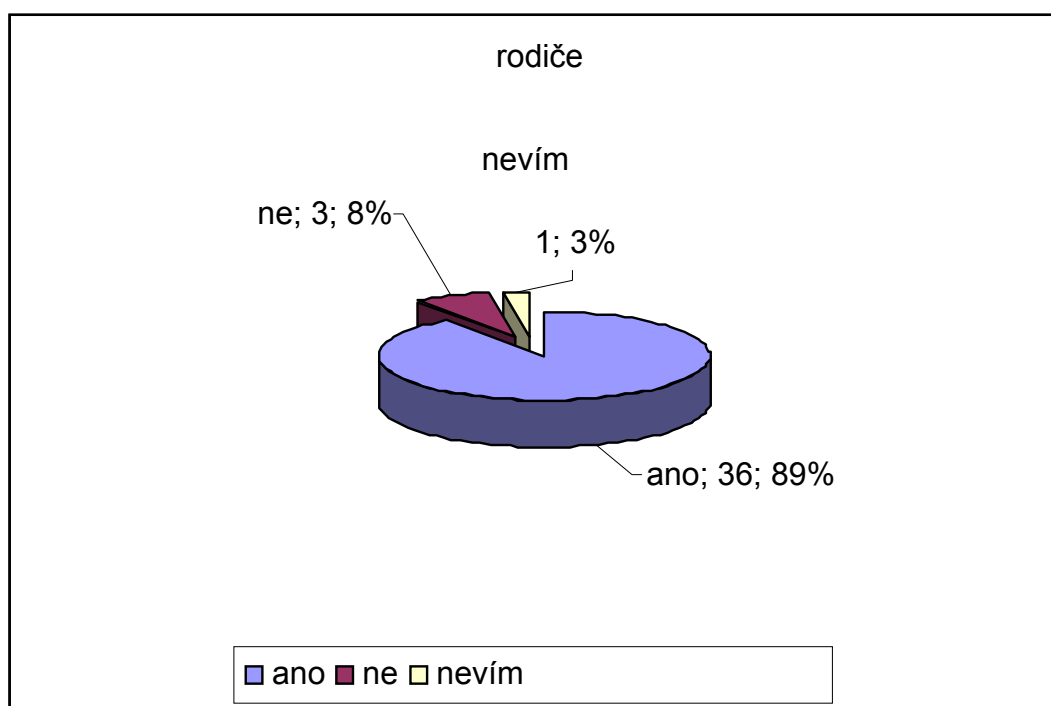
8. otázka: *Myslíte si, že Vaše děti mají dobré vztahy se svými vrstevníky?*

rodiče – tj. z každé rodiny odpovídal jeden rodič, celkem 40 dospělých respondentů.

a) ano 36

b) ne 3

c) nevím 1



5. ROZHOVOR

5.1 Příprava – úkoly a cíle

Úkolem rozhovoru je zjistit vztahy mezi rodiči, dětmi a školou; dále získat zkušenosti a názory specializovaných pracovníků na to, v jaké míře se odráží vliv výchovy rodičů na chování dítěte a jaké jsou možnosti nápravy společnosti.

Cílem tohoto doplňujícího výzkumu je obohatit dosud získané informace o praktické poznatky pracovníků z oblasti sociální sféry a školství. Dalším cílem je pak potvrzení či vyvrácení těchto poznatků – tj. zjištění, zda problematiku výchovy a současné vztahy ve společnosti vnímají stejně jak pracovníci v sociální a pedagogické sféře, tak i laická veřejnost.

K tomu slouží volný rozhovor s vedoucí pobočky FOD Prostějov – Mgr. Reginou Šverdíkovou (respondentka R1) - o možnostech pomoci a o nabídce aktivit sociálních pracovníků. Dále pak mnou předem připravené otázky, které jsem položila dvěma pedagožkám – Mgr. Marii Zelinkové (respondentka R2) a Mgr. Jarmile Kalvodové (respondentka R3) - aktuálně vyučujícím na Základní škole v Kostelci na Hané. Všechny rozhovory jsou do této práce volně přepsány, otázky položené respondentkám R2 a R3 jsou uvedeny v příloze.

5.2 Respondentka R1 - Mgr. Regina Šverdíková, vedoucí pobočky FOD

Prostějov

Zdejší pracoviště nabízí například pomoc při komunikaci s ostatními členy rodiny, rodinnou mediaci, spolupráci při výchově a péči o dítě, včetně výpomoci při hospodaření, vedení a péči o domácnost. Dále zajišťuje podporu při komunikaci s úřady, institucemi a jinými organizacemi, doprovod na jednání či zprostředkování jednání apod. Organizace spolupracuje s různými odborníky, nabízí více možností řešení, přičemž respektuje vlastní volbu klienta. Nabídku pomoci veřejnosti poskytuje zdarma. Součástí spolupráce je především lidský vztah.

Je-li rodina v obtížné sociální situaci, FOD se jí snaží získat pro spolupráci a nabízí jí pomoc. V oblasti ochrany rodiny například zařizuje pobyt matky a dítěte v azylovém domě, v jiných případech alespoň pobyt dítěte v dětském zařízení Klokánek. Pokud je to ale jen trochu možné, pracovníci se snaží udržet rodinu pohromadě. K možnosti odebrání dítěte rodičům a k jeho následnému umístění do výchovného zařízení přistupuje až na posledním místě.

Dále FOD pomáhá rodičům v obtížných životních situacích zprostředkovat tzv. „přímou adopci.“, která u nás není moc známou a využívanou metodou, přitom jde o nejpřirozenější postup svěření dítěte do náhradní rodinné péče. Dítě putuje z porodnice přímo k novým rodičům, tudíž nemusí být vůbec umístěno do kojeneckého ústavu. A to je zde hlavní myšlenkou, jelikož pobyt v tomto zařízení se většinou prodlouží a dítě pak může trpět citovou deprivací, což negativně ovlivňuje jeho psychický vývoj a celý budoucí život.

Ve společnosti chybí osvěta, lidé by třeba i měli zájem o pomoc, ale nevědí, kde ji hledat. Také chybí dostatečný počet kvalifikovaných pracovníků, což může zpomalovat proces „uzdravování společnosti.“ Velkým problémem jsou v tomto sektoru finance. Dalšími překážkami jsou obavy z neznámého či stud, že člověk něco nezvládl. Přitom stačí udělat první krok a člověk sám zjistí, že se nemá čeho obávat. Sociální pracovník dnes už nemusí být postrachem lidí v těžké životní situaci. Požádat o pomoc není ostuda a přiznání osobního selhání, ale naopak známka toho, že si člověk nepříznivou situaci uvědomuje se všemi jejími negativními důsledky. Pokud se v rodině vyskytne problém, v našem případě výchovné potíže s dětmi, pak není řešením svádět vše na geny a čekat, že se věci vyřeší samy. Zdědit se dá například barva očí či vada řeči, ale určitě ne to, zda z dítěte vychováme slušného člověka.

5.3 Respondentka R2 - Mgr. Marie Zelinková, učitelka ZŠ

Kostelec na Hané

1) V jaké míře se podle Vás odráží vliv výchovy rodičů na chování dítěte (v porovnání geny versus výchova)?

Osobnost je dána geneticky, tedy vše je o lidech, ale hodně lze ovlivnit výchovou. Částečný vliv mají tedy i vychovatelé a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Je potřeba toho využít. Výchova se odráží na hodnotách – lidé mají „zafixovány“ nějaké vzorce chování a návyky. Něco změnit nelze, například u dětí, které si něco chtějí zažít samy a mít své vlastní zkušenosti.

Určité okolnosti ale změnit můžeme, proto máme vůli. V životě se dostaneme k určitým bodům a musíme si je prožít. Buď je člověk zvládne anebo propadá, tak jako ve škole. Důležité je jít dál, poučit se ze zkušenosti, a pokud se v budoucnu dostaneme do podobné situace, máme naději ji podruhé zvládnout lépe.

2) Souhlasíte s tvrzením, že současná podoba výchovy v rodině má svá úskalí, a to zejména v nedostatečném výchovném působení na děti a mládež a upřednostňováním jiných zájmů před mezilidskými vztahy?

V každé době, v různých společnostech i v každé rodině výchova měla a má svá úskalí. Problémem je určení priorit a úpadek hodnot. Dříve měl člověk takovou „vnitřní výstrahu“ v podobě náboženství. V dnešní „moderní“ době panuje rozvolněnost mravů, chybí základní hodnoty. Upřednostňují se jiné zájmy před mezilidskými vztahy, někteří rodiče jsou sobečtí, mnohdy mají vše a dítě si pořídí jen jako „doplňek.“ Je to jediné, co jim ještě chybí, aby byli „in“, protože rodičovství je zrovna „v kurzu“.

Na dítě by měly být kladeny nějaké požadavky, mělo by pravidelně plnit své povinnosti v domácnosti, musí umět pomáhat rodičům. Hodně mu to ulehčí jeho život v dospělosti.

Důležitá je hierarchie v rodině – tak, jako má příroda svůj řád, tak i tělo a buňky mají svůj systém. Pokud se někde něco „pokazí“, celý systém se hroutí. Dnes se porušuje hierarchie a rodiny se bortí. Rodiče dávají děti na první místo – dítě je nade vše, dítě

vládne. Tak z něj vyrůstá egoistická osobnost, která nezná pravidla a těžko se dá v dospělosti sama do pořádku.

Je proto nutné vymezování hranic a norem, kdy by děti měly vědět nejen to, co už nesmí, ale i proč už to nesmí. Děti, které nemají hranice, jsou nešťastné, nevědí, jak se mají v různých situacích chovat. Když dítě zlobí, říká nám tím „udej mi hranice.“ Pokud jednou něco dovolíme a dvakrát ne, dítě je zmatené. Mnoho diagnostikovaných syndromů ADHD je ve skutečnosti nevychovanost dětí. Hranice děti potřebují ke svému zdravému životnímu vývoji.

Věta, která byla pronesena na jednom semináři o výchově: „ Poděkujte si za ty chyby, které jste v životě udělali, jak se vám krásně povedly, protože díky nim se můžete posunout dál.“

3) Jaké formy výchovy se dle Vašeho názoru v rodině dnes nejvíce uplatňují a s jakým výsledkem pro společnost (výchova liberální, demokratická, autoritativní)?

Společnost se různí, došli jsme do bodu, kdy nevíme, jak dál. Zjistili jsme, že je někde problém, proto se vracíme zpět k základním hodnotám. Zde je třeba jistě připomenout zásady J. A. Komenského.

Rodiče nahrazují duchovní hodnoty hodnotami materiálními, děti jsou duševně chudé. Potřebují lásku, péči, pozornost a čas. Mnozí se citově deprivovaní jedinci, kteří „trpí“ nadbytkem. Dnešní hyperaktivita dětí = nevychovanost. Vše má kořeny v rodině. Rodiče mají být vzorem ve všem, při řešení problémů, mají učit děti vztahům ke společnosti. Dítě „nasává“ jako houba to dobré, i to špatné.

V současné společnosti převládá nejvíce liberální výchova, avšak ideální je výchova demokratická s prvky autority. Zachovává hodnoty a hierarchii v rodině.

4) Je podle Vás pravdou, že stále častěji dochází k selhání výchovy ve vztahu dítě – rodič – škola – společnost?

Je to velmi individuální, dle typu rodiny a jejích hodnot. Společnost je pestrá, vzájemně se ovlivňujeme a učíme se od sebe. Rodina ve výchově mnohdy selhává, škola pak musí žákům vštěpovat návyky a dobré mravy. Učitelé jezdí na různá školení o tom, jak jednat s rodiči, aby ti se naučili přijmout fakta a neurazili se. Postavení učitele je špatné, jeho

postoje jsou znevažovány, dochází zde k degradaci. Rodina si kantorů neváží, staví se proti nim do opozice a v některých případech dokonce požaduje, aby problémy s žáky řešila Česká školní inspekce, tedy vyšší instance. Bohužel tyto vzorce dále předává svým dětem. Ty mají oporu a důvěru ve svých rodičích a ve škole dochází k případům, kdy dítě spoléhá na to, že rodič za něj vše vyřeší a z problémů ho vytáhne. Není vzácností slyšet od žáků prohlášení: „Víte, kdo je můj otec?“

V dospělosti pak tyto děti nemají vybudovanou zodpovědnost a vztahy k hodnotám. Nechce se jim pracovat, nechají se živit od rodičů a poté mívají problémy i ve svých vlastních rodinách.

Škola v současné době více vychovává, než učí, stoupá agresivita dětí i rodičů. Učitelé se pak cítí pod tlakem, jsou přepracovaní, mnohdy trpí syndromem vyhoření a zcela rezignují, i když vnitřně nesouhlasí. Jejich organismus se tímto brání.

Avšak zdaleka ne všichni rodiče nechtějí táhnout se školou za jeden provaz, proto nelze paušalizovat. Existují naštěstí ještě rodiny, kde panuje řád, systém a pořádek. Je vidět, že spousta rodin se dítěti věnuje a dokáže si na něj udělat čas, chybí jen jednotlivosti, ale žádná rodina není ideální.

5) Jaké jsou možnosti nápravy problémových dětí a jakým způsobem je možno podpořit či vést rodiče při hledání vhodného způsobu výchovy? Bylo by vhodné zavedení profese sociálního pedagoga do škol a tedy i do katalogu profesí ČR?

Kde je problém, tam zřejmě něco nefunguje dobře. Je třeba jít více do hloubky, neřešit jen to, co je na povrchu. Problémy jsou až důsledkem chybné výchovy a je podstatné jít ke kořenům, nejen potírat tyto důsledky.

Rodiče musejí především sami chtít něco změnit. Pokud chtějí, je to výhra. V případě potřeby by si měli nechat poradit, spolupracovat se školou. Na prvním místě je vždy dítě a jeho vývojový prospěch.

Mnozí učitelé by uvítali ve škole sociálního pedagoga, který by s nimi spolupracoval a znal jednotlivé žáky z hlediska jejich povahových vlastností či po psychické stránce lépe, než například psycholog v pedagogicko-psychologické poradně, hlavní problém však spočívá ve finanční stránce věci.

5.4 Respondentka R3 - Mgr. Jarmila Kalvodová, učitelka ZŠ

Kostelec na Hané

1) V jaké míře se podle Vás odráží vliv výchovy rodičů na chování dítěte (v porovnání geny versus výchova)?

U každého tomu může být jinak, ale dominantní je výchova, člověk se dá téměř vždy nějakým způsobem formovat.

2) Souhlasíte s tvrzením, že současná podoba výchovy v rodině má svá úskalí, a to zejména v nedostatečném výchovném působení na děti a mládež a upřednostňováním jiných zájmů před mezilidskými vztahy?

Současná podoba v rodině má svá úskalí, většinou problémové dítě = problémový rodič. Vážnou základní věcí v komunikaci, např. po zavolání učitelky některému z rodičů se ve sluchátku ozve : „No?“, namísto toho, aby se tento člověk do telefonu třeba představil.

Dítě je obětí prostředí, ve kterém vyrostlo. Vytrácí se citlivost lidí, komunikace tváří v tvář, četba knih. Lidé upřednostňují naplňování materiálních potřeb.

3) Jaké formy výchovy se dle Vašeho názoru v rodině dnes nejvíce uplatňují a s jakým výsledkem pro společnost (výchova liberální, demokratická, autoritativní)?

Formy výchovy souvisí se vzdělaností v rodině. Vzdělání jde ruku v ruce se sociálním zázemím. Rodiče s vyšším vzděláním uplatňují spíše demokratickou výchovu, ti se vzděláním nižším pak spíše výchovu autoritativní. Hodně záleží také na tom, jaký model si neseme z domu. Dítě = zrcadlo, napodobuje rodiče, ve škole pak komunikuje například tak, že uplatňuje autoritativní přístup, „štěká“ na žáky, mnohdy i na učitele. Je na každém z rodičů, zda budou slepě kopírovat styl výchovy ze své původní rodiny nebo se vydají jinou cestou.

4) Je podle Vás pravdou, že stále častěji dochází k selhání výchovy ve vztahu dítě – rodič – škola – společnost?

Dnes tento trend přetrvává, společnost zhrubla, děti si neuvědomují, že je to špatně, protože takové jednání vidí odmalička doma u rodičů. V současné době je vše liberálnější, učitel může s žáky diskutovat – děti sice mají svůj názor, což je dobře, ale neznají hranice, což je špatné. Diskutují o čemkoliv, ale jakýmkoliv způsobem. Toho nyní hodně přibývá, stačí 2 – 3 takoví žáci ve třídě a ostatní se k nim přidají. Někteří jsou velmi sprostí, a proto se častěji než výuka v hodinách řeší výchova. Pokud se nad tím zamyslíme, vždy nám vyjde, že problém si žák nese s sebou z domova. Například je-li dítě agresivní, vykřikuje, v konečné fázi to znamená, že mu doma ubližují. Má pak potřebu tímto na sebe upozorňovat. Dítě si bere vzor v rodině, pokud je tento vzor špatný, pak ve škole dětem ubližuje též. Vztah rodič – škola se za posledních dvacet let velmi změnil k horšímu. Rodiče nestojí za institucí školy, nefunguje komunikace, lidem se nechce do řešení problémů. Chybí hledání společné cesty, kde v centru zájmu je dítě. Vůli či odvalu přijít do školy a společně řešit problémy má jeden z mnoha rodičů.

5) Jaké jsou možnosti nápravy problémových dětí a jakým způsobem je možno podpořit či vést rodiče při hledání vhodného způsobu výchovy? Bylo by vhodné zavedení profese sociálního pedagoga do škol a tedy i do katalogu profesí ČR?

Možnosti nápravy problémových dětí a podporu rodičů vidím ve formě různých seminářů a sociálních institucí, ale rodiče musejí sami chtít. Sociálního pedagoga jako specializovaného odborníka bych ve škole velmi uvítala, jelikož učitelé nemají k řešení problémů u žáků a jejich rodičů dostatečné odborné poznatky či kompetence. Se zavedením profese sociálního pedagoga do škol a tedy i do katalogu profesí ČR souhlasím.

5.5 Výsledky a vyhodnocení

Všechny respondentky souhlasí s tvrzením, že současná společnost potřebuje nutně nápravu, a že geny se dají formovat výchovou a prostředím. Respondentka R1 dodává, že lidé mnohdy nevědí, kde pomoc hledat. Dále panuje shoda v tom, že chybí dostatečný počet kvalifikovaných pracovníků a v neposlední řadě jsou velkým problémem finance.

Více pracovníků v sociální sféře by bylo třeba dle všech respondentek, přičemž respondentka R3 je toho názoru, že učitelé nemají k řešení problémů u žáků a jejich rodičů dostatečné odborné poznatky či kompetence. Respondentky R2 i R3 by tedy uvítaly sociálně-pedagogického pracovníka v oblasti školství a přiklánějí se k názoru, že sociální pedagog by měl být zařazen do katalogu profesí ČR. Respondentka R2 dokonce projevila údiv nad tím, že tento pracovník tam stále zařazen není.

Respondentky R2 a R3 tvrdí, že v dnešní době škola děti spíše vychovává, než vzdělává, což je způsobeno špatným příkladem a nedostatečným výchovným působením v rodinách.

Respondentka R2 vidí nežádoucí chování dětí a jejich rozvolněné mravy v převážně liberální výchově, zatímco respondentka R3 se domnívá, že rodiče s vyšším vzděláním uplatňují spíše demokratickou výchovu, ti se vzděláním nižším pak spíše výchovu autoritativní. Dodává, že záleží také na tom, jaký model si neseme z domu.

Z uvedeného vyplývá, že zatímco děti a jejich rodiče nevnímají situaci tak vážně, sociální a pedagogičtí pracovníci jsou více skeptičtí. Rodiny – tedy rodiče a jejich děti – berou tuto problematiku z hlediska svého soukromí a osobně se jich dotýká. Ovšem uznávají, že děti mají své chyby, spočívající zejména v jejich netrpělivosti, v přístupu k plnění povinností, či v rozlišování důležitosti hodnot. Autoři odborných publikací, sociální pracovníci a pedagogové nahlízejí na věc objektivněji, tváří se více skepticky a nad současným stavem společnosti zvedají „varovný prst.“ Zdůrazňují, že vliv výchovy na dítě je nesporný. I když se v některých případech dostávají do popředí geny, dítě i dospělý se dá formovat právě výchovou a prostředím. Toho je třeba využít ve prospěch obnovení základních hodnot a zlepšení vztahů mezi lidmi.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, do jaké míry působí vliv výchovy rodičů na chování dítěte. Prozkoumat, zda osobnost člověka ovlivňují více geny, nebo výchova. Dále pak rozpoznat, jaké formy výchovy se v rodině nejvíce uplatňují a jaké jsou možnosti nápravy či pomoci při výchově problémového dítěte. Také ověřit si, jakými způsoby je možno vést rodiče při hledání vhodného způsobu výchovy, či jak je podpořit při řešení problémů a motivovat ke „správnému“ výchovnému přístupu.

Tato práce se zabývá především otázkou mezilidských vztahů a s tím spojenou důležitostí výchovy v rodině. Zaměřuje se nejprve na stručné ohlédnutí do historie výchovy, a poté zjišťuje, jak je chování dětí a mládeže ovlivněno výchovou, do jaké míry se na něm podílí geny, výchovný styl rodiny, sourozenecké konstelace či preference určitých hodnot. V neposlední řadě zdůrazňuje také hledisko psychologické - jak výchovné působení v souvislosti s uvedenou problematikou ovlivňuje psychiku jedinců i celé společnosti a jaké jsou možnosti sociální pedagogiky při nápravě tohoto stavu.

Stanovené hypotézy se potvrdily:

- *současná podoba výchovy v rodině má svá úskalí, zejména v nedostatečném výchovném působení na děti a mládež a v upřednostňování jiných zájmů před mezilidskými vztahy;*
- *stále častěji dochází k selhání výchovy ve vztahu dítě – rodič – škola – společnost.*

Dnešní doba přináší velmi rozvolněné mravy. Vše, co dříve bylo bráno jako odchylka od normálního stavu, se dnes mnohdy považuje za normu, chybí základní lidské hodnoty. Rodiče vychovávají své děti velmi benevolentně a mnohdy si ani neuvědomují, že to rozhodně není pro jejich dobro. Převládá liberální výchova a z ní plynoucí úskalí nedůslednosti. Naši potomci neznají hranice, mají velkou svobodu a téměř žádnou zodpovědnost. Přitom postupně a nenásilně zvykají na povinnosti dětem i rodičům velmi usnadní život. Náprava takového stavu je možná pouze tehdy, pokud si dospělí sami uvědomí tyto chyby, získají motivaci a projeví zájem o potřebné poznatky z oblasti sociálně – pedagogických pracovníků. To je základní krok k dobré spolupráci.

V souladu s výzkumy a přesvědčením významných odborníků zastávám názor, že dítě si svůj hodnotový systém vytváří v průběhu prvních pěti až šesti let života, v prostředí rodiny, ve které tráví většinu času, na jejíž členy je citově vázáno a má k nim důvěru. V tomto věku velmi citlivě reaguje na podněty rodiče, kterému bezmezně důvěřuje. Přestože lze na dětech někdy pozorovat výrazné stopy dědičnosti nebo též vliv sourozeneckých konstelací, jsem přesvědčena, že budoucí osobnost dítěte v mnoha důležitých směrech určuje zejména aktivní role rodičů. Vliv jejich výchovy na chování dítěte je tedy zcela nepochybný.

Dnes jsou děti často vnímány jako ekonomická zátěž, která brání rodičům žít na vysoké životní úrovni, přes dlouhodobou zodpovědnost, až po synonymum pro konec zábavy a individuálních přání. To nejhodnotnější a nejkrásnější na rozhodnutí mít dítě a konečně pak na celém rodičovství nelze snadno předat, jelikož to není tak dobře viditelné, jako například krásný dům či luxusní automobil. Přesto, či možná právě proto, je právě tato skutečnost velmi důležitá a zkušenosti rodičů mohou být přínosem pro celou společnost.

Člověk, který se stal rodičem, se v převážné většině velmi rád vzdá materiálních statků ve prospěch výchovného úsilí svých dětí. Naši potomci nás učí oprostít se od egoismu, sebestřednosti či našeho pohodlí. S výchovou získáváme nejen cenné zkušenosti, ale také radost z pokroků, pocit sounáležitosti a osobní hrdosti na své ratolesti, pokud se jim něco podaří. Vyrovnávání se s prohrami nás posiluje, stmeluje celou rodinu, učí nás pokoře, trpělivosti a dodává nám odhodlání jít dál. A právě v tom spatřuji krédo celé sociální pedagogiky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BERNE, Patricia H.; SAVARY, Louis M. *Jak nevychovat dítě s pocitem méněcennosti*. Přel. Zdeňka Dostálová. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-855-4.
- [2] BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. 213 s. ISBN 80-7113-169-5.
- [3] CAPPONI, Věra; NOVÁK, Tomáš. *Sám sobě dospělým, dítětem i rodičem*. Praha: Grada, 1993. 192 s. ISBN 80-7169-017-1.
- [4] CLOUD, Henry; TOWNSEND, John. *Děti a hranice*. Vyd. 2. Přel. Alena Švecová-Koželuhová. Praha: Návrat domů, 2003. 195 s. ISBN 80-7255-075-6.
- [5] CENKOVÁ, Tamara; LANGROVÁ, Monika. *Jak přežít pubertu svých dětí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 166 s. ISBN 978-80-247-2913-8.
- [6] ČAPEK, Jan; ČAPKOVÁ, Markéta. *Pozitivní výchova sourozenců v rodině*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 115 s. ISBN 978-80-7367-779-4.
- [7] ČERNÝ, Karel. *Vzdělanostní společnost po česku? Rozhovory o životě a škole pro 21. století*. Vyd. 1. Praha: NLN, 2009. 213 s. Univerzita Karlova, pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7106-582-1.
- [8] DAWKINS, Richard. *Sobecký gen*. Vyd. 1. Přel. Vojtěch Kopský, Jan Zrzavý. Praha: Mladá fronta, a.s., 2003. 319 s. ISBN 80-204-0730-8.
- [9] DINKMAYER, Don C.; MCKAY, Gary D. *Efektivní rodičovství krok za krokem*. Vyd. 2. Přel. Bohuslava Boučková. Praha: Portál, 2008. 141 s. ISBN 978-80-7367-445-8.
- [10] DOHERTY, William, J. *Kdo koho vychovává?* Přel. Dan Drápal. Praha: Návrat domů, 2006. 132 s. ISBN 80-7255-138-8.
- [11] DREIKURS, Rudolf; GREY, Loren. *Logické důsledky: praktická příručka ako učit' deti a dospievajúcu mládež zodpovednému správaniu*. Nové Zámky: Psychoprof, 1997. 171 s. ISBN 80-967148-7-2.
- [12] DREIKURS, Rudolf. *Úvod do individuální psychologie*. Přel. Věra Sajdová. Praha: Čsl. grafická unie, 1937. 122 s.
- [13] FROMM, Erich. *To have or to be?* London – New York: Continuum, 2008. 128 s. ISBN 0-8264-1738-8.
- [14] HAMER, Dean; COPELAND, Peter. *Geny a osobnost: biologické základy psychiky člověka*. Vyd. 1. Přel. Vlastimil Blecha, Ondřej Prcín, Klára Vaňková. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-779-5.
- [15] HERMAN, Marek. *Najděte si svého Mar'ana*. Vyd. 2. Olomouc: Hanex, 2008. 233 s. ISBN 978-80-7409-023-3.
- [16] HÜTHER, Gerald; NITSCH, Cornelia. *Jak z dětí vychovat šťastné dospělé*. Vyd. 1. Přel. Eva Kadlecová. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-3311-8.
- [17] KOHOUTEK, Rudolf. *Vývoj a výchova dítěte v rodině*. Brno: CERM, 1998. 17 s. ISBN 80-7204-105-3.
- [18] KOMENSKÝ, Jan Amos; FRIEDL, Milan ed. *Breviář myšlenek Jana Amose Komenského*. Vyd. 1. Brno: Integrál, 2008. 147 s. ISBN 978-80-87176-01-6.

- [19] KOPŘIVA, Pavel, [et al.]. *Respektovat a být respektován*. Vyd. 3. Kroměříž: Spirála, 2008. 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [20] LACINOVÁ, Lenka; ŠKRDLÍKOVÁ, Petra. *Dost dobří rodiče, aneb, drobné chyby ve výchově dovoleny*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 157 s. ISBN 978-80-7367-442-7.
- [21] LORENZ, Konrád. *8 smrtelných hříchů*. Praha: Panorama: 1990. Přel. Petr Příhoda. Brno: Panorama, 1990. 99 s. ISBN 80-7038-212-0.
- [22] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. 108 s. ISBN 80-7178-853-8.
- [23] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. 144s. ISBN 978-80-262-0202-8.
- [24] MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?* Vyd. 5. Praha: Portál, 2000. 109 s. ISBN 80-7178-486-9.
- [25] MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Vyd. 2. Praha: Avicenum, 1989. 335 s. ISBN 08-056-89.
- [26] MAZÁNKOVÁ, Dagmar. *Mezigenerační vztahy a jejich význam z hlediska sociální pedagogiky*. Brno, 2012. bakalářská práce (Bc.). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií. Dostupný také z WWW: <http://www.theses.cz/id/tj9kl6?info=1;isslhret=Dagmar%3BMAZ%3%81NKOV%3%81%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DDagmar%20Maz%3%A1nkov%3%A1%26start%3D1>
- [27] MERTIN, Václav. *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 212 s. ISBN 978-80-7367-857-9.
- [28] MÜHLPACHR, Pavel et al. *Sociální pedagogika II*. Brno: IMS, 2011.
- [29] PALOVČÍKOVÁ, Geraldina. *Sociální psychologie II*. Brno: IMS, 2009.
- [30] PETITCOLLIN, Christel. *Jak správně komunikovat se svým dítětem*. Přel. Alžběta Malkovská. Praha: Pierot, 2009. ISBN 978-80-7353-143-3.
- [31] PREKOP, Jirina; SCHWEIZER, Christel. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Vyd.1. vyd. Praha: Portál, 1993. 151 s. ISBN 80-85282-77-1.
- [32] PREKOP, Jirina. *Jak být dobrým rodičem: krůpěje výchovných moudrostí*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2001. 83 s. ISBN 80-247-9063-7.
- [33] ROGGE, Jan-Uwe. *Rodiče určují hranice*. Vyd. 1. Přel. Petr Babka. Praha: Portál, 2005. 182 s. ISBN 80-7178-990-9.
- [34] ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. Vyd. 1. Přel. Alžběta Sirovátková. Praha: Portál, 1996. 131 s. ISBN 80-7178-088-X.
- [35] SEARS, William; SEARSOVÁ, Martha. *Kontaktní rodičovství*. Vyd. 1. Přel. Magda Pěnčíková. Praha: ARGO, 2012. 288 s. ISBN 978-80-257-0597-1.
- [36] TRÉLAÜN, Beatrice. *Překonávání konfliktů v rodině*. Přel. Abigail Kozlíková. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 143 s. ISBN 80-7178-935-6.

- [37] ASOCIACE MEDIÁTORŮ ČESKÉ REPUBLIKY: *Co je to mediace*. [online]. 2011 [cit. 2014-03-03]. Dostupné z: <http://www.amcr.cz/co-je-to-mediace/>
- [38] JANDA, Martin. *Ovlivňují nás více geny nebo výchova?* [online] 2006 [cit. 2014-03-03] Dostupné z WWW: <http://21stoleti.cz/blog/2006/09/22/ovlivnuji-nas-vice-geny-nebo-vychova/>
- [39] MATĚJČEK, Zdeněk. *Ještě jednu pohádku, babi!* [online]. 2001 [cit. 2014-03-12]. Dostupné z WWW: <http://www.rodina.cz/clanek2300.htm>
- [40] Složky výchovy a příklady jejich realizace.
Www.fce.vutbr.cz/SPV/huv/.../02 hlavni slozky vychovy.doc [online]. 20. 1. 2010 [cit. 2014-03-20]. Dostupné také z WWW: <http://nikkol.blok.cz/1001/slozky-vychova-priklady-jejich-realizace>
- [41] *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-03-01]. Dostupné z WWW://http://cs.wikipedia.org/John_Watson
- [42] *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-01-02].
 Dostupné z WWW: http://cs.wikipedia.org/wiki/Teorie_citov%C3%A9_vazby

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADHD Porucha pozornosti, hyperaktivita (z angl. „Attention Deficit Hyperactivity Disorder“)

AMCR Asociace mediátorů České republiky.

FOD Fond ohrožených dětí.

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK – ŽÁCI 8. A 9. ROČNÍKŮ ZŠ KOSTELEC NA HANÉ

**PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK– RODIČE ŽÁKŮ 8. A 9. ROČNÍKŮ ZŠ KOSTELEC
NA HANÉ**

PŘÍLOHA P III: OTÁZKY PRO UČITELKY ZŠ KOSTELEC NA HANÉ

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK – ŽÁCI 8. A 9. ROČNÍKŮ ZŠ KOSTELEČ NA HANÉ

Milí žáci,

jmenuji se Dagmar Mazánková a jsem studentkou posledního ročníku magisterského studia Sociální pedagogika v Brně. Píši svou absolventskou práci na téma „Vliv výchovy rodičů na chování dítěte.“

Cílem mojí práce je zjistit, nakolik je možné ovlivnit dítě výchovou v rodině, tedy již od útlého dětství. Chtěla bych Vás touto cestou požádat o vyplnění anonymního dotazníku, který je součástí mojí práce.

Dotazník

V dotazníku odpověz na danou otázku zakroužkováním vybraného slova, případně dopiš slova místo teček.

Jsem: Dívka

Chlapec

Věk: (doplň)let

1. Scházíte se po škole s rodiči a povídáte si, co se za den událo?

ano

ne

jiná odpověď (nepravidelně, podle potřeby...)

2. Máte se svými rodiči nějakého společného koníčka?

ano

ne

3. Pomáháte doma rodičům a jak?

ano, pravidelně

ne

jiná odpověď (nepravidelně, podle potřeby...)

JAK?

9. Jaké vztahy máte se svými sourozenci?

dobré

špatné

nemám sourozence

Pokud nejste spokojeni se vztahy se svými sourozenci, uveďte, proč tomu tak je:

.....

10. Jak nejraději trávíte volný čas? Uveďte.

.....

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.

PŘÍLOHA P III: OTÁZKY PRO UČITELKY ZŠ KOSTELEČ NA HANÉ

- 1) V jaké míře se podle Vás odráží vliv výchovy rodičů na chování dítěte (v porovnání geny versus výchova)?
- 2) Souhlasíte s tvrzením, že současná podoba výchovy v rodině má svá úskalí, a to zejména v nedostatečném výchovném působení na děti a mládež a upřednostňováním jiných zájmů před mezilidskými vztahy?
- 3) Jaké formy výchovy se dle Vašeho názoru v rodině dnes nejvíce uplatňují a s jakým výsledkem pro společnost (výchova liberální, demokratická, autoritativní)?
- 4) Je podle Vás pravdou, že stále častěji dochází k selhání výchovy ve vztahu dítě – rodič – škola – společnost?
- 5) Jaké jsou možnosti nápravy problémových dětí a jakým způsobem je možno podpořit či vést rodiče při hledání vhodného způsobu výchovy? Bylo by vhodné zavedení profese sociálního pedagoga do škol a tedy i do katalogu profesí ČR?