

# **Výchovné strategie v rodinách v závislosti na počtu dětí**

Tereza Beníčková

---

Bakalářská práce  
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Tereza BENÍČKOVÁ**

Osobní číslo: **H09021**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**

Téma práce: **Výchovné strategie v rodinách v závislosti na počtu dětí**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti předškolní pedagogiky, výchovy a rodiny.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvalitativního výzkumu rozhovorem.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumů, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**MATOUŠEK, O. Rodina jako instituce a vztahová síť. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85850-24-9**

**MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X**

**SOBOTKOVÁ, I. Psychologie rodiny. Praha : Portál, 2001, ISBN 80-7178-559-8**

**ŠULOVÁ L., ZAUCHE- GAUDRON, CH. Předškolní dítě a jeho svět. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2**

**ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007 ISBN 978-80-7367-313-0**

Vedoucí bakalářské práce:

**PaedDr. Jana Majerčíková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd


Datum zadání bakalářské práce:

**22. listopadu 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**4. května 2012**

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012

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



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 15. 2. 2012 .....

..... *Zuzana Tereza* .....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce Výchovní strategie v rodinách v závislosti na počtu dětí pojednává o různých stylech výchovy a jejich závislosti na počtu dětí vychovávaných v rodině. Srovnává strategii výchovy v rodinách s různým počtem dětí.

V teoretické části byly objasněny pojmy vztahující se k výchově v rodině.

V praktické části byly zjišťovány výchovné styly matek a to, zda se mění podle počtu vychovávaných dětí. Zvoleny byly čtyři skupiny probandů, vždy po dvou matkách se stejným počtem dětí. Cílem práce bylo zjistit a porovnat výchovné styly matek v závislosti na počtu jejich dětí.

Klíčová slova: výchova, výchovné strategie, výchovné styly, rodina, rodič, dítě, sourozenci v rodině.

## **ABSTRACT**

The Bachelor Thesis Educational Strategies in Families according to the Number of Children deals with different styles of education and its connection to the number of children in the family. It compares educational strategies of families with different number of children. The theoretical part describes the basics of family education. The practical part focuses on mothers' educational styles and if they vary by the number of raised children. There were selected four groups of probands consisting of two mothers with the same number of children. The aim of the Thesis was to research and compare mothers' educational styles in connection to the number of their children.

Keywords: education, educational strategy, educational styles, family, parent, child, siblings.

Děkuji PaedDr. Janě Majerčíkové, Ph.D., za odborné vedení a projevenou ochotu vést mou závěrečnou práci.

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

Ve Zlíně, dne 1.5.2012

Tereza Beníčková

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 CHARAKTERISTIKA RODINY</b> .....	<b>12</b>
1.1 VÝVOJOVÉ FÁZE RODINY .....	13
1.2 POČET DĚTÍ V RODINĚ.....	14
1.3 SOUROZENCI V RODINĚ .....	15
<b>2 VÝCHOVA V RODINĚ</b> .....	<b>19</b>
2.1 VÝCHOVNÉ STYLY PODLE K. LEWINA .....	19
2.1.1 Autokratický styl .....	20
2.1.2 Liberální styl.....	20
2.1.3 Integrovaný styl .....	22
2.2 DIMENZIONÁLNÍ MODEL ZPŮSOBU VÝCHOVY .....	23
2.2.1 Dimenze emočního vztahu .....	24
2.2.2 Dimenze řízení .....	24
2.3 VÝCHOVNÉ STYLY PODLE J. ČÁPA.....	25
2.4 VÝCHOVA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	27
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>30</b>
<b>3 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>31</b>
3.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	31
Hlavní výzkumná otázka: .....	31
Dílní výzkumná otázka .....	31
3.2 VOLBA VÝZKUMU.....	31
3.3 METODY ZÍSKÁNÍ DAT .....	32
3.4 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	32
3.5 ZPRACOVÁNÍ DAT A JEJICH VYHODNOCENÍ .....	34
<b>4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ</b> .....	<b>36</b>
4.1 ANALÝZA PRVKŮ VÝCHOVY .....	36
4.1.1 Shrnutí výsledků.....	41
4.2 ROZDÍLY VE VÝCHOVĚ V ZÁVISLOSTI NA POČTU DĚTÍ V RODINĚ .....	42
4.3 APLIKAČNÍ ROZMĚR .....	46
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>47</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>49</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>51</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>52</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>53</b>



## ÚVOD

Dobře vychovávat své děti (dítě) je jedna z nejdůležitějších a nejtěžších činností. Rodiče jsou prvními a nejdůležitějšími osobami, vychovateli, učiteli v životě dítěte. Většina rodičů má svou výchovnou strategii. Někteří mají už při početí dítěte své vize a cíle, které se snaží naplnit. Počátky těchto názorů na výchovu pocházejí z dětství. Někdo chce jít při výchově dětí ve stopách svých rodičů, jiný nechce opakovat jejich chyby.

Inspirací této práce pro nás byla pedagogická praxe v mateřské škole. Prvním impulsem bylo jedno dopolední uklízení hraček. Jeden chlapec byl v uklízení vždy poctivý, neprotestoval jako ostatní děti. Dokonce dětem i pomáhal, sám od sebe uklidil hračku, se kterou si přestal hrát. Pak nás překvapil tím, že během hry poodběhl a šel zastavit kapající vodu nebo zhasnout světlo, které zbytečně svítilo. Dozvěděli jsme se, že chlapec pochází z osmi dětí. Ten den jsme si všimli i jiného chlapce, který ani nezačal s oblékáním bez asistence učitelky. Na druhé straně už v pěti letech hrál na klavír. Tento chlapec byl jedináček.

Když jsme o svých pozorováních mluvili s učitelkami v MŠ, shodly se na tom, že není důležité, kolik je v rodině dětí, ale způsob, jakým jsou vychovávány. Protože nás zaujala myšlenka, že by počet dětí v rodině mohl souviset s tím, jak se je rodiče snaží vychovávat a k jakým hodnotám je vedou, rozhodli jsme se jí zabývat hlouběji.

Pro zkoumání souvislostí mezi počtem dětí v rodině a způsobem jejich výchovy jsme zvolili kvalitativní výzkum, konkrétně metodu zakotvené teorie. Z rozhovorů s rodiči o jejich dětech, které předcházely výzkumu, jsme totiž získali dojem, že pokud mají rodiče obecněji popsat svůj způsob výchovy, vyjadřují se neurčitě, obtížně hledají slova, výsledkem je nějaké klišé o výchově. Naproti tomu o konkrétní výchovné situaci mluvili rodiče rádi, se zaujetím a mnoha podrobnostmi. Rozhodli jsme se proto pro metodu zakotvené teorie, která poskytuje výchozí teoretický rámec, na druhé straně nechává prostor pro hledání nových souvislostí. Jako teoretickou základnu jsme zvolili koncept výchovných stylů K. Lewina. K této typologii existují sice výhrady odborníků (které uvádíme v teoretické části práce), její aplikace na výchovu v rodinách je však pro rodiče srozumitelná. To, že v Lewinově uspořádání výchovných stylů chybí emocionální rozměr, bylo pro nás spíše výhodou. Rodiče byli dotazováni pouze na „techniku“ výchovného působení a nebyl zjišťován (a tedy ani hodnocen) jejich vztah k dětem, což by pro ně mohlo být ohrožující v jejich rodičovském

sebepečetí, popř. by dotazy mohli odmítat jako příliš zasahující do soukromí. Předpokládáme, že při rozhovoru o běžných výchovných jevech se cítili bezpečněji a mluvili více méně otevřeně. Tyto rozhovory jsme také brali jako přípravu pro budoucí povolání a myslíme si, že učitelka mateřské školy bude s rodiči probírat spíše jednotlivé prvky jejich výchovy, a nebude zasahovat do rodinných vztahů.

Jako informační zdroje o výchovných metodách užívaných v rodině jsme zvolili matky. Jde možná o tradiční hledisko, ale pro náš záměr (získat popis každodenních výchovných situací) se tato volba ukázala být vyhovující.

Popis každodenního soužití dětí a rodičů jsme využili k tomu, abychom v něm hledali prvky jednotlivých výchovných stylů a posléze pomocí metody zakotvené teorie zjišťovali, které z nich a jak souvisí s počtem dětí v rodině. Cílem výzkumu tedy bylo určit výchovné strategie používané ve sledovaných rodinách a následně zjistit, zda se mění v souvislosti s počtem vychovávaných dětí. Získaný výzkumný materiál nám také umožnil porovnat výchovné působení rodičů v rodinách s mnoha a málo dětmi.

Původně jsme se chtěli zabývat pouze výchovnými styly. Při zpracování získaných údajů jsme však identifikovali jevy, kterými se jednotlivé rodiny ve výchovném působení na děti lišily, zároveň však tyto jevy nebylo možné zařadit do konceptu výchovných stylů podle K. Lewina. Pro označení výchovného působení rodičů na děti používáme tedy termín „výchovné strategie“.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 CHARAKTERISTIKA RODINY

Snad každý laik dokáže odpovědět na otázku, co je to rodina. Chceme-li však formulovat definici rodiny, najdeme jen v česky psaných odborných publikacích množství variant. Sobotková (2001, s.22), která se zabývá psychologickým pojetím rodiny, se domnívá, že vzhledem k nesmírné složitosti definovaného jevu by bylo těžké dosáhnout jednotné a obecně přijímané definice rodiny. Ke složitosti problematiky přispívá i to, že rodina v sobě spojuje prvky veřejné, sociologické i psychologické.

Čáp (1997, s.272-273) vidí význam rodiny pro dítě zejména v tom, že rodina poskytuje dítěti modely k napodobování a identifikaci. Předává mu základní model, model sociální interakce a komunikace v malé sociální skupině. Začleňuje dítě do určitého způsobu života a předává mu určité sociální požadavky a normy. Odměnami a tresty podporuje přijetí těchto požadavků a norem, jejich interiorizaci a exteriorizaci v chování dítěte. Tím dochází k socializaci dítěte v rodině, k jeho výchově. Různé rodiny přitom vybírají z makroprostředí různé momenty - různé modely, formy způsobu života, hodnotové orientace, názory.

Charakteristické znaky současné české rodiny ČR (Šulová in Slaměník a Výrost, 1998, s.305-306)

- Výrazná zaměřenost na zájem jednotlivce (na rozdíl od zdůrazňování kolektivu a jeho zájmů)
- Chybí očekávání trvalosti vztahu (nechuť riskovat, „obětovat se“ v zájmu rodiny, ponechat si prostor pro změnu)
- Odsouvání rodičovství na pozdější období
- Intimní vztah i trvalé partnerství bez vazby na jeho přirozené důsledky (narození dítěte)
- Předmanželská zkušenost v oblasti sexu
- Zralost partnerů při prvních intimních zkušenostech je často pouze fyziologická, ale nikoli psychosociální
- Specifičnost mužské a ženské role
- Omezování bezprostředních kontaktů mezi partnery i mezi dětmi a rodiči následkem celkového životního způsobu, tempa, měřítek hodnot, atd.

- Přímé výchovné působení rodičů je nahrazováno institucemi
- Dvoukariérová rodina
- Činnosti dříve zajišťované rodinou zajišťuje společnost
- Mezigenerační kontakty jsou udržovány většinou jen mezi dvěma generacemi (dětmi a rodiči)
- Odklon od dříve typické rodinné koalice (dominantní hostilnější otec a laskavá submisivnější matka)

„Zdravá rodina umožňuje nejen samostatnost, ale i osobní zodpovědnost, nezávislost myšlení a hodnocení, ale zároveň poskytuje pocit emoční blízkosti, sounáležitosti, vzájemnosti. Fungující rodina je schopna kreativně řešit situace, které přináší život, reagovat na ně adekvátně, měnit rodinnou strukturu, vztahy rolí a pravidel“ (Šulová in Slaměnik, Výrost, 1998, s. 310).

Z mnoha charakteristik rodiny a rodinného života vybíráme pouze ty, které se nějaký způsobem vztahují k naší práci.

## 1.1 Vývojové fáze rodiny

Vliv rodiny na dítě se do velké míry mění s tím, v jaké vývojové fázi se rodina nachází. Rodiny s předškolními dětmi se ve většině případů nacházejí ve fázi extenze nebo ukončené extenze.

Tabulka č. 1 - Fáze rodinného životního cyklu

Fáze rodinného životního cyklu	Charakteristické události	
	Počátek fáze	Konec fáze
I. Tvoření	Sňatek	Narození prvního dítěte
II. Extenze	Narození prvního dítěte	Narození posledního dítěte
III. Ukončená extenze	Narození posledního dítěte	První dítě opouští domov
IV. Kontrakce	První dítě opouští domov	Poslední dítě opouští domov
V. Ukončená kontrakce	Poslední dítě opouští domov	První z manželů umírá
VI. Uzavření	První z manželů umírá	Smrt přežívajícího manžela

(WHO, 1976 in Slaměnik, Výrost, 1998, s. 314)

Uvedený model je koncipován pro optimální typ rodiny a platí jen v oblastech s nízkou úmrtností. Nereflektuje raná úmrtí dětí či předčasnou smrt rodičů. Také „opouštění domova“ je v podstatě americký či evropský jev, který má malou platnost v jiných oblastech světa. Model nepřipouští některé společenské jevy, jako rozvod, bezdětnost, smrt jednoho z partnerů. Jako každý model vede k určité povrchnosti a schematismu, je však dobře využitelný k popisu určitých obecněji platných znaků, charakteristických pro jednotlivé etapy vývoje (Slaměník, Výrost, 1998, s.314).

## 1.2 Počet dětí v rodině

Počet dětí patří k významným charakteristikám rodin samotných. Data ukazují (viz. tabulka), že dlouhodobě klesá podíl rodin vícedětných, většinovým se stal model rodiny se dvěma a jedním dítětem.

Tabulka č. 2 - Vývojové fáze nukleární rodiny

Rodinné domácnosti s dětmi v procentech	1970	1980	1991	2001
1 dítě	49,9	40,3	44,3	48,5
2 děti	37,9	46,6	45,1	43,2
3 děti	9,4	10,9	9,0	6,9
4 děti	2,8	2,1	1,5	1,4

(Havlík, Koťa, 2007, s. 69, zdroj: Sčítání lidu 2001)

Podle Krejčířové (Rodina.cz [online]. 2000) neexistuje nyní mnoho výzkumů, které by se zabývaly velikostí rodiny a významem sourozenců. Sama ale vidí rozdíly mezi rodinami v tom, že ve velkých rodinách jsou děti přirozeně vedeny k větší spolupráci, protože to rodina potřebuje. Je v ní pak méně příležitostí k nějaké vyhraněné rivalitě. V hodně početných rodinách je styl a druh výchovy většinou trochu odlišný, děti se v určitém směru učí větší samostatnosti a s větší samozřejmostí přebírají řadu povinností v rodině, na druhou stran je rodiče méně vedou k individuálnímu výkonu a méně s nimi individuálně pracují,

než jak to vidíme v menších a uzavřenějších rodinách. Ovšem klade důraz na to, že vždy neplatí, že by děti ve větších rodinách dostávaly od rodičů méně lásky.

„V tradiční velké rodině chybí soukromí, jedna generace zasahuje do života druhé (což vytváří četné konflikty), silná je tendence uchovat manželství i v případě neřešitelných rozporů. Naproti tomu ale tradiční velká rodina poskytuje dítěti větší možnost modelů (což je důležité nejen v případě úmrtí některého z rodičů) a také usnadňuje dítěti nalezení jiného milujícího dospělého, který kompenzuje absenci milující matky“ (Čáp, 1997, s.272).

Možný (2002, s.142) upozorňuje na to, že každá systémová změna v socializačních procesech vnáší změnu do kultury příštích generací. Občanskou společnost kdysi založili lidé, kteří vyrostli s mnoha sourozenci, v rodinách s vysokým stupněm soudržnosti, v rodinách silně ovlivněných náboženskou vírou. Budování občanské společnosti je dnes v rukou „jeslových“ dětí z máločetných rodin a odpověď na otázku, jak budou dnešní společnost formovat, přinese již blízká budoucnost.

### 1.3 Sourozenci v rodině

Sourozenecké vztahy jsou komplexní a vztahy, které se utvářejí mezi jednotlivými členy sourozenecké skupiny se budou měnit podle počtu dětí a jejich pozice uvnitř sourozenecké skupiny, podle jejich pohlaví a věkového rozdílu mezi nimi (Féchant-Pitavy In Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003, s.113).

Sourozenci se aktivně podílejí na rodinné socializaci, ovlivňují sourozence přímo i zprostředkovaně přes svůj vliv v různých rodinných konstelacích. Vyšší blízkost ve vztahu k sourozencům uvádějí častěji dívky. V případě jednoho sourozence je blízkost obvykle větší než tam, kde je sourozenců více. Sourozenci jsou často mediátorem konfliktů s rodiči. Uvádí se, že z hlediska vzájemných vztahů je nejvíce negativní, když je mezi sourozenci věkový rozdíl dva až tři roky. Je-li mezi nimi minimální věkový rozdíl (jeden rok a méně) či velký (4 a více) méně soupeří a vztahy se zlepšují. Spekuluje se, že prostřední sourozenci vnímají svoji pozici – vzhledem k podpoře rodičů – obvykle jako nejhorší, lepší je být buď nejmladší nebo nejstarší (Macek, 1999, s. 56).

Krejčířová (Rodina.cz [online]. 2000) vidí význam sourozenců pro dítě mimo jiné také v tom, že přítomnost sourozenců rozvíjí sociální kompetenci, sociální inteligenci dětí. Základem je tzv. teorie mysli, tedy otázka, jak u dítěte vzniká představa, že i druzí lidé mají podobnou psychiku jako ono samo a že psychické procesy jsou vlastně tím rozhodujícím, co jejich chování určuje. Dítě zjistí, že když chce předpovídat reakci druhého člověka, nemůže vycházet jen z vnějších okolností, ale musí poznat, co si druhý člověk myslí, co cítí a co prožívá. Tam, kde jsou sourozenci, jsou děti ve vývoji sociálních dovedností rychlejší, začínají dříve rozumět psychice jiných lidí, začínají dříve vnímat hledisko druhého člověka, což je později základem sociální inteligence.

Sourozenecký vztah popisuje Féchant-Pitavy (In Šulová, Zaouche-Gaudron 2003, s.113) třemi pozitivními charakteristikami: něžný vztah, odkaz na psychologické společenství a solidaritu, která se vymezuje vůči souboru „ne-sourozenců“. Stejně tak se vyznačuje třemi negativními charakteristikami: nenávistí, rivalitou a incestem.

Vztah mezi osobností a pořadím narození popsal nejprve Alfred Adler (1870-1937). Jak píše Hall a Lindzey (2002, s.125) je jeho teorie založena na přesvědčení, že kombinace dědičnosti, prostředí a individuální kreativity určují osobnost. Adler zdůrazňoval, že každé dítě v rodině se rodí s odlišnou dědičnou výbavou do odlišných sociálních okolností a tak vlastně každé dítě interpretuje svoji situaci různým způsobem. Proto je důležité podívat se jednak na podobnosti mezi lidmi, kteří se narodili v té samé pozici pořadí (prvorození, druhorození, apod.) a jednak na rozdíly ve způsobech, jakými lidé interpretují své zkušenosti. Adlerovy myšlenky o osobnostních charakteristikách dětí v souvislosti s pořadím narození shrnuje následující tabulka:

Tabulka č. 3 - Osobnostní charakteristiky dětí podle pořadí narození

Pořadí narození	Prvorozené (nejstarší) dítě	Druhorozené (střední) dítě	Poslední narožené dítě, nejmladší dítě	Jediné dítě
Základní situace	Dostává se mu nedělené rodičovské pozornosti, je sesazeno druhým dítětem a o pozornost se musí dělit	Model chování má ve starším sourozenci, od začátku se musí dělit o pozornost	Má několik modelů, dostává se mu velké pozornosti, má mnoho pomocníků, i když se musí dělit, není vyloučeno, že je často rozmazlováno	Rodiče mu věnují veškerou pozornost, protože nemá sourozence, má tendenci soutěžit s otcem, je často rozmazlováno



Příznivá východiska	Bere na sebe odpovědnost, chrání a stará se o druhé	Je ambiciózní, má sociální zájem, většinou je lépe přizpůsobivé než nejstarší a nejmladší dítě	Má mnoho podnětů a mnoho možností soutěžit a často předběhne všechny sourozence	
Nepříznivá východiska	Necítí se bezpečné, obává se náhlé ztráty štěstí, je hostilní, pesimistické, je dosti konzervativní v dodržování pravidel a zákazů, je největší pravděpodobnost, že je problémovým dítětem, nepřizpůsobivým dospělým.	Je rebelantské a žárlivé, stále se pokouší překonat ostatní, má těžkosti s přebíráním role následníka	Vůči každému se cítí podřízené, je u něho druhá nejvyšší pravděpodobnost, že bude problémové dítě a nepřizpůsobivý dospělý	Chce být centrem pozornosti, bojí se soutěžení s jinými, svou pozici považuje za správnou, každé podněcování je neoprávněné.

Hall a Lindzey (2002, s.126)

K Adlerovým názorům se hlásí i K. Leman (1997), který je autorem asi nejznámější sourozenecké typologie. Podle něj je pro jedináčky a prvorozené typický perfekcionismus, mají sklon chápat život jako boj nebo jako zkoušku. I jejich problematické chování připisuje perfekcionismu – ale „zklamanému“. Rodiče jim věnují mnoho času a pozornosti, mnohdy na ně kladou také větší nároky než na jejich sourozence. Snadno následují rodičovský vzor (Leman, 1997, s.65).

Ve srovnání s Adlerem Leman vidí situaci jedináčků mnohem pozitivněji. (Adler u nich nevidí ani jedno příznivé východisko.) Leman naopak popisuje silné i slabé stránky u každé sourozenecké pozice a přidává návod, jak se sourozeneckými konstelacemi pracovat při výchově dětí a v manželském soužití.

Prvorození se od jedináčků liší tím, že zažívají „sesazení z trůnu“ po narození mladšího sourozence. Starší dítě má tendenci stát se nositelem rodinných hodnot, mladší má tendenci k soupeření, zvláště když je mezi nimi malý věkový rozdíl. U smíšených párů dětí starší sestra zaujímá „pečovatelskou“ roli, starší bratr se stává pro sestru významnou socializační osobou (Leman, 1997, s.166).

Prostřední narozené děti mají podle Féchant-Pitavy (In Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003, s.116) postavení ze všech sourozenců nejsložitější. Mohou mít dojem, že nejsou uznávané, že nemají prostor a myslí si, že nejstarší a nejmladší na sebe strhávají pozornost ostatních.

Tyto děti nemají ve skutečnosti ani prestiž nejstarších, ani výhody posledního nejmenšího, ke kterému jsou rodiče nejshovívavější. Tyto „děti středu“ nejsou dost velké, aby se účastnily her nejstarších, musejí ale přesto dávat příklad těm nejmladším. Podle situace jsou považovány buď za příliš velké nebo za příliš malé. Féchant-Pitavy vidí složité postavení prostředních dětí jako možnou příčinu toho, že jen málo výzkumníků se jimi ve své práci zabývá.

Také Leman (1997, s. 88-92) zastává názor, že postavení prostředních dětí je nejobtížněji zobecnitelné či popsatelné. Podle jeho názoru jsou druhorození do jisté míry protikladem prvorozených, jejich vývoj je tedy zásadně ovlivňován osobností předcházejícího sourozence. Obecně však uvádí, že jejich postavení v rodině učí prostřední děti dobře vyjednávat a uzavírat kompromisy. Obtížné postavení v rodině nutí tyto děti dříve než jejich sourozence nacházet jiné společenství (kamarády, vrstevníky, kroužek, sportovní oddíl, partu na ulici), ve kterém by se mohly prosadit a uplatnit. Ze získaných sociálních a komunikačních dovedností pak mnohdy profitují v budoucnosti.

Féchant-Pitavy (In Šulová, Zaouche-Gaudron 2003, s.116) považuje za zásadní okolnost vývoje nejmladších dětí to, že nikdy nezažily výlučnou pozornost a lásku svých rodičů. Nejmladší se již rodí do sdílení, jehož je zároveň příčinou. Postavení nejmladšího není jednoznačné, ví, že stojí tváří v tvář staršímu, který je silnější a chce ho ovládnout. Nejmladší se bude zpočátku pokoušet jej napodobovat, následovat příkladu staršího, který představuje sílu, postupem času s ním ale znovu bude chtít začít soupeřit.

Konkrétnější charakteristiky nejmladších podává Leman (1997, s. 112). Poslední narozené děti bývají roztomilé, strhávají na sebe pozornost celé rodiny, bývají zvyklé na péči a vedení ostatních. Jsou bezprostřední, rádi pracují s lidmi, na druhé straně mohou mít problémy s přijímáním odpovědnosti za svá rozhodnutí .

Výše uvedené názory nejsou odbornou veřejností přijímány jednoznačně, kritický postoj k typologiím na základě pořadí dítěte v sourozenecké skupině uvádí např. Féchant-Pitavy (Féchant-Pitavy In Šulová, Zaouche-Gaudron 2003, s. 116). Podle ní by bylo právě tolik problémů kolik je situací a proto by bylo obtížné takové modely identifikovat. Typologie popírá mnohočetnost situací. Různorodost situací způsobená četností možností ve složení sourozenecké skupiny (smíšenost, věkový rozdíl) předpokládá, že bude třeba tyto klasifikace relativizovat.

## 2 VÝCHOVA V RODINĚ

Role dítěte ve společnosti doby měnila, postoj k dítěti se vyvíjel a humanizoval. Helus (2004, s. 20-22) na příkladech z antiky a raného středověku poukazuje na to, že děti byly vystaveny těžkým podmínkám ze strany rodičů a nejbližšího okolí.

Postoj společnosti k dítěti se odráží i ve způsobu (nebo stylu) výchovy. Způsob či styl výchovy podle Gillernové (2003) vyjadřuje klíčové momenty vzájemné interakce a komunikace dospělých s dětmi. Způsob výchovy pomáhá orientovat se ve spletité síti výchovných jevů, protože usnadňuje rozlišení různých forem výchovného působení a jejich efektivity při využívání všech výchovných prostředků a postupů. Výchovný styl je součástí životního stylu, který je relativně stabilní charakteristikou rodiny a souvisí s řadou spolupůsobících momentů (Mertin, Gillernová, 2003, s. 204).

Způsob výchovy vyjadřuje obecnější a podstatnější charakteristiku výchovného působení, než jsou jednotlivé výchovné metody a prostředky. Obsahuje charakteristiky záměrného i bezděčného působení na dítě. Zahrnuje postoje dospělých - rodičů k dětem, emoční vztahy, míru a způsob kladení požadavků a jejich kontroly, odměny a tresty, celkové emoční klima. Dále zahrnuje upevněné postupy, techniky a strategie. Také silně působí na činnost dětí, na jejich psychický stav a na nejrůznější složky osobnosti ( Čáp, 1997, s. 336-338).

Styl výchovy vede k vyjádření obecnějších a podstatných momentů, které jsou za rozmanitými a specifickými formami výchovného chování v jednotlivých situacích. Termínu styl výchovy se u nás nejčastěji používá k označení tří základních typů způsobu výchovy ( autokratického, liberálního, integračního), které budou podrobněji popsány (Čáp, 1996, s.136).

### 2.1 Výchovné styly podle K. Lewina

Typologické vymezení stylů výchovy dle K. Lewina, pochází z roku 1939 a Gillernová jej označuje jako tradiční a běžně známé, ale poněkud zjednodušující (Mertin, Gillernová, 2003, s.205). K. Lewin rozlišuje tři styly či typy výchovy a to styl autokratický, liberální a integrační.

### 2.1.1 Autokratický styl

Čáp (1997, s. 332) popisuje: „Při autokratickém (autoritativním, dominantním) řízení vychovatel mnoho rozkazuje, hrozí a trestá, málo respektuje přání a potřeby dětí, má pro ně málo porozumění, jednoznačně determinuje žáky svými zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími, poskytuje jim málo samostatnosti a iniciativy.“

Čapek a Čapková (2010, s.11-12) považují za základ tohoto výchovného působení přísnou autoritu rodiče, kdy převládají příkazy a zákazy, mezi rodiči a dětmi s nevedou diskuse. Dítě bývá hodně trestáno a to jak fyzicky, tak psychicky (zesměšňování, ztrapňování dítěte, odmítání lásky). Tresty jsou často nepřiměřené. Déle jsou užívány výhrůžky nebo odměny za dobré chování. Výsledkem mohou být narušené citové vazby, dítě trpí pocity úzkosti a strachu. Děti mohou působit zakřiknutě, bývají ustrašené a plaché, s nízkým sebevědomím. Může být potlačována iniciativa a tvořivost dětí, protože všechno je předem dáno. Může se ale stát, že se děti proti svým rodičům vzbouří a budou do budoucna s každou autoritou bojovat. Tento typ výchovy může vést děti ke hněvu, mstě a snaze oplácet ponížení osobě, která se ho na nich dopustila, nebo jinému zástupnému objektu.

Naproti tomu Jungwirthová (2009, s. 87) je přesvědčena, že děti docela dobře zvládnou i poměrně přísnou výchovu, ovšem za podmínky, že jsou milovány, že neslouží přísnému rodiči jen jako cvičný materiál, na kterém si vybíjí svou potřebu velet a vládnout. Tento styl děti naučí, je-li jich více, spojovat se proti autoritě, zažívat moc a sílu skupiny. Na druhou stranu děti mohou tíhnout k nezodpovědnosti ve chvíli, kdy se autorita zhroutlí nebo je dočasně nepřítomná. Autorka tuto strategii považuje za „docela funkční model“, který občas použije každý z nás. Riziko však vidí ve vývoji jedináčků vyrůstajících v autoritativní rodině.

### 2.1.2 Liberální styl

Podle Čápa (1997, s. 332) se liberální styl projevuje: „Při slabém řízení vychovatel řídí děti málo nebo vůbec ne. Neklade přímo požadavky. Pokud vysloví požadavek, nekontroluje a nepožaduje jeho důsledné splnění.“

Čapek a Čapková (2010, s.13) vidí ve středu rodiny s liberálním působením dítě, kterému je dovoleno vše, neexistují pro něj žádná pravidla nebo omezení. Rodiče děti chrání před jakýmkoliv důsledky jejich jednání a děti spíš jen reagují než přemýšlejí. Nenaučí se pra-

covat a podílet na chodu rodiny, protože rodiče dělají všechno za ně a slouží jim. Pokud chce rodič něčeho u dítěte dosáhnout, používá „úplatky“. Následkem této vše povolující výchovy se může u dítěte vyvinout očekávání, že se mu i v dalším životě všechno přizpůsobí. Získá tak nezdravé sebevědomí a druzí se na něj nemohou spolehnout. Protože mu schází jakékoli hranice, může být zmatený a nejistý. Neví, jak se chovat a reaguje neadekvátně ve zcela běžných situacích. Takové dítě má menší schopnost spolupráce a jeho sobectví mu v životě může bránit v navazování dlouhodobých vztahů.

Také Dinkmeyer a McKay (2008, s.35-36) zastávají názor, že k největším nedostatkům ve výchově dochází, je-li dítě vychováváno „hodným“ rodičem. Tito „hodní“ rodiče si myslí, že pro své dítě musí vše udělat. Místo toho, aby své děti respektovaly a nechaly je poučit se ze zkušenosti, litují je a brání před všemi následky jejich chování, takže dětem neumožňují, aby se z nich samy poučily. To, že děti jsou na nich příliš závislé, dává rodičům pocit důležitosti. „Hodní“ rodiče nedávají svým dětem možnost naučit se vzájemnému respektu. Děti mají od rodičů až příliš ochrany a žádnou volnost. Kdykoli rodiče své děti kontrolují, ovládají, příliš ochraňují nebo litují, porušují tím zásadu respektu vůči nim. A v každém případě zanedbávají výchovu svých dětí k respektování práv druhých.

Jungwirthová (2009, s. 88-91) vnímá pojem liberální výchova poněkud odlišně. Podle ní existuje v liberální rodině velká svoboda pro děti, větší, než odpovídá normě dané společnosti. Má své požadavky a mantinely chování a umí je prosazovat. Rodiče o výchově přemýšlejí, nenechávají se ovlivnit ani převažujícím nastavením společnosti a i to je předurčuje k úspěchu. Děti z těchto rodin obvykle vyrostou ve zcela funkční a sociálně zdatné jedince, kteří jsou zvyklí se prosazovat, přemýšlet o věcech a neposlouchat slepě. Autorka však zdůrazňuje, že tento výchovný styl je velmi náročný pro celou rodinu a pro blízké okolí dítěte, vyžaduje skutečně silné osobnosti.

Negativní prvky liberální výchovy shrnuje Jungwirthová (2009, s. 89) do kategorie „slabá výchova“ a ve shodě s výše uvedenými autory se k ní staví velmi kriticky. Příčinu vidí v osobnostní nezralosti rodičů, kteří jakoby potřebovali přijetí více než jejich dítě. Nejsou ochotni přijmout roli autority, která něco vyžaduje i přes odpor dítěte a opět ustoupí. Dítě se pak i v jiných sociálních skupinách pokouší dosáhnout svých cílů vydíráním, manipulací a vzbuzováním soucitu. Nejsou-li rodiče schopni vytyčit dítěti hranice jeho chování a pro-

sadit je, ono si je samo nevytvoří. Rozvoji jeho osobnosti tím nesmírně uškodíme a také podstatnou měrou zvýšíme pravděpodobnost budoucích poruch chování. Autorka na základě svých zkušeností z poradenské praxe uvádí, že pro mnoho takových rodičů je přijatelnější přidělit dítěti „nálepku“ nějaké poruchy a tak si „objektivně“ zdůvodnit, že všechno nejde tak, jak má.

### 2.1.3 Integrovní styl

Čáp (1997, s. 332) uvádí: „Při sociálně integračním (demokratickém) vedení vychovatel dává přehled o celkové činnosti skupiny a jejich cílech, udílí méně příkazů a podporuje iniciativu, působí spíše příkladem než hojnými tresty a zákazy, skupina diskutuje o společné práci, podskupiny se utvářejí spontánně, nikoliv příkazem. Důležitým prostředkem působení vychovatele na skupinu je podávání návrhů. Je ochoten dát dětem na vybranou mezi několika možnostmi technického řešení problému. Je přístupný hovorům i o jiných než pracovních záležitostech, má pro děti a jejich individuality porozumění.“

Čapek a Čapková (2010, s.17-17) nazývají tento výchovný styl demokratickým nebo také zdravým. V rodině je pochopení. Rodiče dítě vyslechnou i odmítnou. Dítě se chová bezprostředně a má zdravé a sebevědomí. Rodiče ve výchově užívají odměn i trestů. Při řešení problémů se konají rodinné rady.

Tato výchova není založena na kritice a poukazování na chyby, ale na povzbuzování. Rodič přijímá dítě takové, jaké je a projevuje mu důvěru, aby si mohlo vyzkoušet činnosti, které chce dělat. Všimá si přitom jeho pokroku a úsilí, aby dítě mělo možnost zažít úspěch a zvýšit si sebevědomí. Rodič s dítětem hovoří jako partner s rovnocenným partnerem, který má právo mít podobné potřeby pocity jako my. Dítěti má být umožněno vyjádřit názor na situaci, na to, co se mu nelíbí a co by chtělo změnit. Rodič by měl připustit diskusi, vysvětlovat svá rozhodnutí, neměl by jen kárat, porušovat příkazy, nálepkování, urážení, odmítat názory a pocity dítěte. Měl by mu naslouchat. Dítě se též učí za podpory rodiče samostatnému řešení problémů. Nejde o udělování rad nebo vymýšlení hotových řešení za dítě, ale o vedení dítěte, aby si našlo řešení samo.

Demokratická výchova pomáhá dítěti, aby bylo nezávislé a vážilo si sebe a druhých. Vede jej, aby dokázalo být odpovědné za své činy, bylo tvořivé a iniciativní a snažilo se řešit problémy samo a s rozvahou.

Každý ze tří stylů výchovy vytváří u dětí odlišný způsob chování a prožívání. Autokratické vedení vede děti v mnoha případech k vyššímu napětí, dráždivosti, dominantnosti a agresivitě k ostatním členům skupiny. Napětí mezi dětmi se poněkud oslabuje společným odporem proti vedoucímu, v našem případě rodiče. Pracovní aktivita závisí na přítomnosti a dozoru vedoucího (rodiče). Děti se buď přimknou k vedoucímu, jsou poslušné, submisivní, málo iniciativní až apatické, nebo naopak mohou být agresivní proti vedoucímu a bouří se proti všem autoritám. V obou případech jsou však silně závislé na pochvale dospělého, snaží se upoutat jeho pozornost.

Sociálně integrační způsob vedení má lepší účinky jak v pracovních výsledcích, tak v chování a kázni dětí, ve vztazích k vedoucímu i mezi dětmi navzájem, v rozvoji iniciativy atd. (Čáp, 1997, s. 333).

## 2.2 Dimenzionální model způsobu výchovy

Gillernová (2003, s.206) Lewinově typologii vytyká, že nepopisuje výrazněji význam emočního vztahu rodičů k dětem a tím se stávají zjednodušujícím a nepřesným.

Doporučuje práci s dimenzionálními modely způsobu výchovy, které v sobě zahrnují dimenzi emočního vztahu i dimenzi řízení.

Vymezují dvě na sobě nezávislé dimenze: **dimenzi emočního vztahu** a **dimenzi řízení**. Tyto modely poukazují na význam emočního vztahu dospělých k dětem, který výrazně ovlivňuje volbu nároků na dítě, tak i na způsob kladení nároků a požadavků a jejich následné kontroly - tedy výchovné řízení. Jednoznačně platí, že pro pochopení pojmu způsob výchovy, pro jeho využití při poznávání výchovného (rodinného) prostředí, pro případné intervence není možné jinak než brát v úvahu, jak dospělí (rodiče) prožívají svůj vztah k dětem, jak děti vnímají tento emoční vztah a jak probíhá výchovné řízení. Tyto dimenze se podílejí na různých formách způsobu výchovy a tím na charakteru i kvalitě vzájemných interakcí a vztahů dospělých a dětí.

### 2.2.1 Dimenze emočního vztahu

Dimenzi emočního vztahu tvoří dvě složky - kladnou a zápornou. To znamená, že rodiče v různé míře dítěti projevují lásku, přijímání a kladné citové vztahy, ale také mohou projevovat citový odstup, odměřenost až odmítání dítěte. Podle převažujících projevů tak vyvozuje základní formy emočního vztahu.

Základní formy emočního vztahu k dítěti:

- Kladný emoční vztah, ve kterém převažují projevy kladného komponentu (např. dospělí dítě oceňují, těší se z jeho výsledků, prožívají s ním radost, berou vážně jeho starosti).
- Střední emoční vztah, ve kterém jsou relativně vyrovnány projevy kladného a záporného komponentu. Může však pobývat podoby záporně - kladného vztahu, ve kterém jde o tzv. dvojí vazbu či ambivalentní vztah (objevuje se v situaci, kdy jeden z rodičů projevuje k dítěti kladný emoční vztah, zatímco druhý je spíše emočně chladný, či odmítající nebo se např. projevuje tím, že dospělý dítěti verbálně sděluje jinou informaci než neverbálně).
- Záporný emoční vztah, ve kterém převažují prvky záporného komponentu (dítě necítí emoční podporu a porozumění rodičů). Je zřejmé, že nestačí, že rodič „má přece své dítě rád“, dítě totiž kladný emoční vztah dospělého musí „cítit“, prožívat, protože je velmi obtížné - pro dítě až nemožné - příznivé citové vazby jen racionálně pochopit.

### 2.2.2 Dimenze řízení

Dimenze řízení je možné chápat jako dvojici komponentů- požadavky a volnost. Každá výchovná situace předpokládá, že jsou na dítě kladeny určité nároky, požadavky, dospělými je určeno, zda a jak budou tyto požadavky kontrolovány. Míra a rozsah požadavků, způsob jejich kladení a stupeň kontroly či volnosti dítěte pak vytvářejí základní formy výchovného řízení v rodině:

- silné řízení, které tvoří množství úkolů, požadavků a nároků a jejich důsledná kontrola
- střední řízení, které charakterizuje přiměřená míra nároků a požadavků a jejich kontrola



- slabé řízení, které je typické minimem požadavků a úkolů či cílů bez důslednější kontroly
- rozporné řízení, které zahrnuje množství požadavků, ale bez příslušné kontroly

(Mertin, Gillernová, 2003, s.206-207).

### 2.3 Výchovné styly podle J. Čápa

Zařazením rodiny do jednoho z devíti polí schématu nám poskytuje informace o rodinné výchově, o jejím působení na dítě a pravděpodobných možnostech jeho dalšího vývoje. Ale tak jako v každé typologii jsou informace příliš obecné a není brán ohled na podstatné individuální znaky. Zlepšit typologický postup by bylo možné, kdybychom přidali další pole nebo bychom rozdělili dosavadních devět polí na „podtypy“. Tím by ale vzrostl počet polí, klesly by četnosti jednotlivých polí a tím i možnost získat adekvátní údaje o těchto polích ( Čáp, 1996, 155-156).

Tabulka č. 4 - Model devíti polí způsobu výchovy v rodině

Emoční vztah	Řízení			
	Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Záporný	1		2	3
Záporně-kladný	9			
Kladný	4	5	6	7
Extrémně kladný			8	

(Čáp, 1996, s.154)

- 1) Označuje v tradičním pojetí autokratický styl výchovy, pro který je charakteristické silné řízení se záporným emočním vztahem a množství požadavků bez výraznějšího akceptování potřeb a přání dítěte. Jde o přísnou výchovu bezpodmínečně vyžadující plnění úkolů.
- 2) Představuje liberální styl výchovy, bez požadavků a hranic a navíc s malým nebo nevýrazným zájmem o dítě.

- 3) Je spojena s formou výchovy, ve které záporný emoční vztah (chladné citové vazby až odmítání) rozporné řízení, tj. kladení mnoha požadavků s poskytováním volnosti, tvoří méně příznivé podmínky pro vývoj dítěte i vzájemných vztahů.
- 4) Vymezuje výchovu přísnou, a přitom laskavou (dospělí kladou požadavky a nároky, ale s ohledem na možnosti a přání dítěte). Příznivě působí na děti i vzájemné vztahy.
- 5) Představuje optimální formu výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením, výchovu bez extrému v řízení a kontrole dítěte, podpořenou jednoznačným přijímáním dítěte a jeho podporou.
- 6) Označuje laskavou výchovu s řadou příznivých emočních vazeb otce a matky k dítěti, avšak bez jasněji vymezených požadavků a hranic.
- 7) Poukazuje na rozporné řízení s množstvím požadavků, ale jejich malou nebo nedůslednou kontrolou, které je ovšem relativně vyváženo kladným emočním vztahem.
- 8) Je tzv. kamarádkou výchovou, ve které převládá dobrovolné dodržování norem, protože se příznivě projevuje působení extrémně kladného emočního vztahu. Požadavkům, které jsou na dítě kladeny, dítě dobře rozumí, přijímá je za své a plní je bez nutnosti kontroly. Cítí, že je bezpodmínečně přijímáno a akceptováno, že rodiče mnoho věcí dělají pro něho, a proto rádo plní různé úkoly ve prospěch celé rodiny, rodičům pro radost apod.
- 9) Vymezuje výchovu emočně rozpornou, případně ambivalentní, se všemi důsledky tohoto méně příznivého rozporu. (Mertin, Gillernová 2003, s.210-211)

Vystižení způsobu výchovy v určité rodině se tedy nevyčerpává zařazením do jednoho z devíti polí navrženého schématu. Takové zařazení již poskytuje určité informace o rodinné výchově, o jejím působení na dítě a pravděpodobných možnostech jeho dalšího vývoje. Je to však informace příliš obecná, ponechávající stranou podstatné individuální znaky, tak jako každá typologie. Příliš zjednodušující, typologický postup (realizovaný pouhým zařazením do jednoho z devíti polí) by bylo možno poněkud zlepšit zavedením dalších polí, popřípadě dělením dosavadních devíti polí na „podtypy“ (Čáp, 1996, s. 155).

## 2.4 Výchova dítěte předškolního věku

V předškolním období jsou úkoly a potřeby zcela svébytné, tomuto období vlastní, které nemají být pomínuty, má-li se dítě vyvíjet zdravě a společnosti k užitku (Matějček, 1996, s. 103).

Jungwirthová (2009, s. 134) charakterizuje období mezi třetím rokem života nástupem do školy jako nekonfliktní a pohodové. Hlavní „viditelné“ vývojové a výchovné úkoly jsou splněny, dítě chodí, mluví, zvládá sebeobsluhu. Zná a respektuje pravidla společenského soužití, pomalu ubývá záchvatů a vztekání.

Říčan (2004, s. 119-138) v kapitole o předškolním období věnuje pozornost tělesnému i rozumovému rozvoji dětí, důraz je kladen na začlenění dítěte do světa mimo rodinu, do kolektivu vrstevníků. Velký prostor je věnován fantazii dítěte, která se projevuje v jeho hře, výtvarné činnosti a v pohádkách. Dále je to vývoj svědomí, osvojení si mužské a ženské role podle vzoru rodičů.

Jak uvádí Říčan (2004, s. 125) rodina předškolákovi už nestačí, ke svému rozvoji potřebuje pronikat do „velkého světa“ mimo ni. Také Matějček (1996, s. 103) klade důraz na vytváření vztahů dítěte mimo rodinu. Zvláště předškolní věk bychom výchovně neměli proměškat. Je to přece doba, kdy se mohutně rozvíjejí (dá-li se k tomu dítěti příležitost) prosociální vlastnosti, tj. souhra, spolupráce, součinnost, soustrast, soucit, atd. Nyní se kladou základy přátelství a nyní také mívají děti větší tendenci než kdykoliv později smát se s druhými dětmi, dovádět, vymýšlet legrační kousky, zkrátka sdílet radost ze života. Z tohoto důvodu také ctíme mateřskou školu a stavíme tuto její socializační funkci ještě nad její funkci vývojově stimulační i nad funkci vzdělávací, tj. připravovat děti pro vstup do základní školy. Vždyť přátelství, k němuž se dítě nyní s naší pomocí dopracovává, nutně přináší odpovědnost jednoho na druhého a je podstatnou složkou pozdějších vztahů mileneckých, manželských a rodinných.

I při této orientaci na okolní svět zůstává rodina dítěti pevnou základnou. Předškolák utíká mezi děti, jak jen může, táhne ho to k nim neodolatelně. Aby však měl pro tyto nezbytné výboje volné ruce, nohy i hlavu, musí mít kam se vracet. Potřebuje hlubinu citového bezpečí v rodině. A nejen hlubinu bezpečí, nýbrž také orientační bod, maják, který mu pomůže vyznat se v jeho stále složitějším světě, kde hrozí i nebezpečná úskalí (Říčan, 2004, s. 135).

Mertin (2011, s. 153-156) považuje za základní úkol tohoto období adaptaci dítěte na mateřskou školu a přidává konkrétní rady, jak nástup dítěti do mateřské školy co nejvíce usnadnit. Dále upozorňuje rodiče na nebezpečí srovnávání dítěte (s rodiči, staršími sourozenci) a snaží se najít cestu, jak pomoci dítěti najít činnost, na niž bude v rodině „expertem“. Za velký úkol pro rodiče považuje v tomto období naučit dítě odkládat uspokojení. Nezapomíná ani na místo humoru a legrace ve výchově, učí je odlišit ironie a výsměchu, zdůrazňuje, že dítě ještě nedokáže pochopit sarkasmus a nadsázku. Velkou pozornost věnuje dětským lhaním a krádežím, kdy se snaží ukázat, jak zapadají do systému myšlení a chování dítěte a tím předchází rodičovskému nepochopení těmto výchovným problémům. Současně je celé období charakterizováno přípravou na školu, která by měla být vedena s tím záměrem, aby přechod mezi domácím a školním vzděláváním nebyl tak výrazný.

Velkým vývojovým úkolem pro děti předškolního věku je vyřešení psychosociálního konfliktu „iniciativa versus vina“, který popsal Erik H. Erikson. Jako hlavní charakteristiky vývoje uvádí mobilitu a zvědavost, které podporují vývoj iniciativy při zvládnání prostředí, ale mohou se objevit i pocity viny, souvisící s agresivitou vzdorem. Ctností tohoto období je rozhodnost - schopnost sebevědomě a beze strachu z potrestání si stanovit cíle a sledovat je (Hall, Lindzey, 2002, s. 72-73).

Helus (2004, s. 204-205) v této souvislosti zavádí do předškolního období termín „expanzivní iniciativnost“, jímž rozumí expanzi, pronikání dítěte do nových oblastí - ať už ve smyslu psychomotorickém (rozvoj pohybových dovedností), mentálním (dovednost vykládat svět kolem sebe, komunikovat) nebo sociálním (dítě je partnerem rozhovorů s dospělými, snaží se včlenit do skupiny dětí). Téma expanzivní iniciativnosti je podle Heluse neoddelitelně spjata s uvědomováním si pravidel řádu, s utvářením základů mravního cítění a usuzování. Pokud ale sociální okolí navodí v předškolním dítěti převahu zážitků a zkušeností, že iniciativa znamená něco nežádoucího, problematického, znepokojujícího, takže v něm převládnu pocity viny, dochází k podlomení iniciativy a rozvoj osobnosti je ohrožen potlačováním důležitých vnitřních zdrojů.

Podobně jako Helus interpretuje i Říčan základní vývojový úkol předškolního věku, vyřešení psychosociálního konfliktu „iniciativa versus vina“.

„Toto téma je aktuální celoživotně, ale v předškolním období se dostává poprvé naplno ke slovu. Máme-li je vyjádřit jediným heslem, pak toto heslo zní: iniciativa... V této době však

už také začíná fungovat nová brzda, kterou společnost „vestavěla“ do dětské osobnosti. Je to schopnost prožívat vinu, trpět výčitkami svědomí, varovný vnitřní hlas, který člověka nutí vzdát se toho, co společnost zavrhuje jako špatnost. ...Jde o to, aby „vnitřní hlídač“ dovedl také chválit a odpouštět. Aby pokud možno každý vnitřní konflikt mezi iniciativou a vinou končil upevněním, povzbuzením iniciativy“ (Říčan, 2004, s. 143).

Jungwirthová (2009, s. 134) upozorňuje také na úkoly pro rodiče v tomto období. Podle ní je toto období posledním, ve kterém ještě můžeme podstatně formovat postoje dítěte, ovlivňovat způsoby, jak se vztahuje ke světu, ke druhým lidem, a především k sobě samému. Zatímco v předchozím období měla na dítě velký vliv prostá nápodoba našeho chování, nyní začíná jednoznačně převažovat vliv mluveného slova. Naše komentáře běžných situací, způsob, jak mluvíme o druhých lidech a co říkáme o těch, kteří se od nás nějak významně odlišují. Toto všechno významně ovlivňuje jeho budoucí postoje.

Nejpozději v tomto věkovém období si my dospělí uvědomíme meze svých rodičovských možností. Zjistíme, že naše dítě je jiné než my, že ani naše výchovné působení nedokáže změnit jeho temperament. Uvědomíme si, že na něj mohou působit i jiné vlivy než ten náš a že ne vždy nám to bude příjemné. Velký vývojový úkol pro nás je naučit se přijmout a milovat své dítě takové, jaké je, i když se v mnohém liší od našich představ. Nemusíme přijímat a omlouvat jeho chyby, tím bychom mu ani nijak neprospěli, ale musíme přijmout dítě samé.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části bakalářské práce jsme snažili vysvětlit pojmy vztahující se k rodině a výchově, nyní přejdeme k samotnému výzkumu. Formulujeme hlavní a dílčí výzkumnou otázku, popíšeme druh výzkumu, výzkumné metody a způsob zpracování informací. Závěrem navrhujeme aplikační záměr výzkumu.

#### 3.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je

1. Určit výchovnou strategii v rodinách v závislosti na počtu dětí
2. Porovnat rozdíly výchovy v rodinách s málo a mnoha dětmi.

##### **Hlavní výzkumná otázka:**

Jaké jsou výchovné styly v rodinách, zda se mění v závislosti na počtu dětí.

##### **Dílčí výzkumná otázka**

Zjistit, do jaké míry jsou odlišné výchovné styly matek s málo (1-2) dětmi a s mnoha (4-5) dětmi.

#### 3.2 Volba výzkumu

Zvolili jsme kvalitativní výzkum, abychom do problematiky pronikli hlouběji a poznali širší kontextu jevu. Jak uvádí Gavora (2000, s. 31-32), výzkumník se v kvalitativním výzkumu snaží o sblížení se zkoumanými osobami, o proniknutí do situace, ve kterých vystupují, protože jen tak jim může porozumět a může je popsat. Podle autora je pak cílem porozumět člověku, tedy především chápat jeho vlastní hlediska.

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 17).

Pro zpracování dat jsme zvolili metodu zakotvené teorie, která je podle Miovského (2006, s. 226) vytvořena a prozatímně ověřena prostřednictvím systematického shromažďování údajů o zkoumaném jevu a analýzy těchto údajů.

Cílem zakotvené teorie je návrh teorií sociálního jednání ze získaných dat pomocí analytických kategorií a vztahů mezi nimi (Hendl, 2005, s. 125).

### 3.3 Metody získání dat

Informace od probandů jsme získávali metodou polostrukturovaného interview, při kterém je vytvořeno určité schéma, jehož se tazatel drží. Ve schématu se specifikuje oblast otázek. Při polostrukturovaném interview je možné podle potřeby a situace zaměřovat a modifikovat pořadí otázek. Výhodou je, že se mohou pokládat doplňující otázky a tak se lze lépe dostat k podstatě problému.

Polostrukturovaný rozhovor jsme zaznamenávali na diktafon, poté odpovědi přepsali tak, jak je respondentky zodpověděly. Způsob řeči respondentek je zachován spolu se všemi informacemi, které podaly. Během rozhovoru docházelo ke zpřesňování a prohlubování kladených otázek. Před zahájením samotného rozhovoru byly účastnice výzkumu seznámeny s účelem rozhovoru i se zachováním anonymity a byla jim nabídnuta možnost zaslání přepsaného interview, popř. celé práce. Tuto možnost využila jen jedna žena.

### 3.4 Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek jsme sestavili záměrným výběrem probandů. Vytvořili jsme skupiny podle počtu dětí (matky s jedním, dvěma, třemi, čtyřmi a více dětmi), v každé skupině byly zastoupeny dvě matky. Výzkumným vzorkem bylo tedy osm žen. Ženy byly přibližně stejného věku (30 - 36 let), dosáhly minimálně středoškolského vzdělání, žily na vesnici nebo v malém městě. Tři ženy byly na mateřské dovolené, ostatní v pracovním poměru. Ve všech případech šlo o první manželství a rodiny byly úplné. Všechny účastnice výzkumu jsme znali již delší dobu, předpokládali jsme tedy jejich větší otevřenost a současně jsme využili možnost objektivně srovnat výpovědi s realitou a hledat souvislosti či subjektivní významy skryté ve výpovědích.



Tabulka č. 5 - Charakteristika účastníků výzkumu

Jméno	Věk matky	Počet dětí	Věk dětí	Bydliště	Vzdělání	Současný stav
M1	36	1	4,5	město	VŠ	pracující
M2	34	1	5	město	VŠ	pracující
M3	32	2	4; 7	město	VŠ	pracující
M4	34	2	6; 11	vesnice	SŠ	pracující
M5	30	3	1,5; 4; 5	město	SŠ	rodičovská dovolená
M6	37	3	1; 5; 7,5	vesnice	SŠ	rodičovská dovolená
M7	36	4	1,5; 3,5; 5; 9	město	VŠ	rodičovská dovolená
M8	35	5	2,5; 4; 7; 8,5; 11	vesnice	SŠ	rodičovská dovolená

Dále v textu byly účastnice výzkumu označeny symboly M1 až M8, v závorce je pro snadnější orientaci také vždy uveden počet dětí.

### 3.5 Zpracování dat a jejich vyhodnocení

Analýzu získaných dat jsme zahájili otevřeným kódováním. „Kódování představuje analytické operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány do fragmentů a poté rozřazeny k příslušným konceptům. Výstupem je identifikace relevantních konceptů. Ty se pak na základě nějakého jednotícího kritéria slučují, vznikají kategorie“ (Švaříček; Šed'ová, 2007, s. 91). Audiozáznam polostrukturovaných rozhovorů jsme přepsali do podoby, která usnadňovala další analýzu.

Teoretickým východiskem práce bylo rozlišení stylů výchovy podle K. Lewina. Terminologii, užívanou v této teorii, jsme použili pro označení kódů i kategorií. Jako základní významové jednotky jsme určili slova nebo věty, popisující jevy daného stylu výchovy. Každé této významové jednotce byl přiřazen určitý kód (termín, označující určitý výchovný jev). Kódy jsme podle vzájemné souvislosti (příslušnosti k určitému výchovnému stylu) sdružovali do kategorií. Vznikly tři kategorie, odpovídající Lewinově typologii výchovných stylů (autokratický, liberální, integrační výchovný styl). Označení kódů i kategorií jsme zvolili podle literárních pramenů (Čáp, 1996 a Mertin, Gillernová, 2003). Opakovaným tříděním a hledáním souvislostí mezi daty jsme identifikovali i další jevy, které jsme popsali mimo rámec výchovných stylů.

Do autokratického stylu (kategorie) jsme zařadili znaky (kódy) :

- tresty
- zákazy, příkazy
- varování
- nepřihlížení k potřebám dítěte
- rodiče vyžadují přesnou realizaci pokynu
- přísná disciplína, poslušnost
- kontrola a prosazování moci rodiče
- vyžadování dobrých výsledků, ale bez pomoci

Do integračního ( demokratického) stylu (kategorie) jsme zařadili tyto znaky (kódy) :

- v komunikaci rodič - dítě nepřevažují příkazy
- působení příkladem
- výběr možnosti (např. při výběru jídla, při sledování televize, při nakupování...)
- dítě je vyslechnuto a pochopeno, ale i odmítnuto
- dítěti je důvěřováno, rodič bere své dítě jako partnera
- dítě může vyjádřit svůj názor
- diskuse, vysvětlení, naslouchání ze strany rodičů
- podpora rodiče, aby si dítě našlo samo řešení

Do liberálního stylu (kategorie) jsme zařadili tyto znaky (kódy):

- nízký stav kontroly
- malé požadavky na dítě
- vše je dítěti dovoleno
- žádná pravidla či omezení, žádné hranice
- rodiče dělají vše za dítě- to se nepodílí na chodu domácnosti
- používání „úplatků“
- až příliš ochrany od rodiče

## 4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

### 4.1 Analýza prvků výchovy

Výchova v rodině zahrnuje množství činností a vzájemného působení rodičů s dětmi. Ve snaze o dosažení výchovných cílů dospělí přitom užívají různé výchovné prostředky a metody, jako je kladení požadavků a kontrola jejich plnění, vysvětlování a přesvědčování, pochvaly a napomínání, odměny a tresty, působení osobním příkladem (Čáp, 1996, s. 135).

Nyní se pokusím rozebrat jednotlivé prvky výchovných stylů tak, jak se objevovaly v transkripci rozhovorů.

V znacích autokratického stylu se všechny rodiny shodují v **trestech**, u sedmi případů trestají oba rodiče, ale hlavně ženy, neboť s dětmi tráví více času než muži. Jen u M7 (4) trestá výhradně otec, protože jak M7 (4) popisuje: „... *protože oni mě to trestání ani nevěří, já když je plácnu, tak to stejně k ničemu není*“. Ve většině případů stačí jen zvýšit hlas a dítě si uvědomuje, že s ním rodič není spokojený. Například M4 (2) popisuje, že stačí zvýšit hlas a říct: „...*okamžitě jdeš a nebudu sa s tebu o tom bavit, bez diskuse...*“ což je jasný důkaz autokratického stylu, žádná diskuse nebo výběr možnosti. Nebo jak říká M6 (3): „... *manžel nebo já zvýšíme hlas a je klid*“. M3 (2) shrnuje: „*Jako křičím na ně, že to teda jako nee a okamžitě ať si to jdou uklidit nebo tak, ale to i většinou stačí, jakože už jsem fakt naštvaná a to zařvu.*“

Jak popisuje Kopřiva, je křik projevem hněvu, zlosti, ale také bezmoci. Někdy potřebujeme dát najevo, že nás něco rozzlobilo, pobouřilo a to může být provázeno zvýšeným tónem hlas (Kopřiva, 2008, s. 41).

Matějček uvádí: „Odměna má nepochybně větší výchovnou účinnost nežli trest. Trest jen zastavuje, ale odměna buduje. Trest samozřejmě nemá dítěti ubližovat, ale v podstatě méně záleží na jeho formě než na tom, kdo ho dává a za jakých okolností se to děje... V odpuštění je vlastní výchovné vyznění textu jeho účinek“ (Matějček, 1999, s.86).

K fyzickému trestu v krajním případě se přiklání většina matek. Například M5 (3) ve své odpovědi uvedla: „... *no, prostě dostanou na zadek nebo facku, když něco udělají, co se mi nelíbí...*“ nebo M7 (4): „... *tatínek, ten trestá ručně stručně, jako to v nejkrajnějším případě...*“ M8 (5) dokonce zalituje, že své dvě děti z pěti málo trestala: „... *Liduška, ta je tak nehodná, ta měla dostávat víc. Té na zadek a jednou facku, ale ta byla zasloužená... Na*

*Jožinka jsme se domlouvali (pozn. s manželem), jako dobré nedělali jsme to z afektu, jsme si říkali, poslední varování, ale on byl tak drzý, že fakt dostal nařezané.“*

Nejvíce se ve všech domácnostech **zakazuje** pohádka a sledování televize, jak odpovídá např. M6 (3): „... *sem tam jim zakážu tu pohádku*“. Nebo M2 (1): „...*trest je většinou zákaz televize nebo se mu nekoupí, co si přál*.“ Někdy mohou být rodiče v zákazech nedůslední. M7 (4): „...*manžel řekne, že se nebudou dívat na pohádky, ale stejně jim to pak pustí.... Když to řeknu já, tak já jim to teda nepustím, to se třeba nedívají i týden*.“ M5 (3) uvedla více příkladů: třeba když si dítě nechce uklidit své hračky, tak maminka uklidí hračky, ale syn si je nesmí vzít a hrát si s nimi - může si hrát jen s hračkami, které si uklidí sám. Další zákaz se vztahuje k hraní na počítači, což je pro děti nejoblíbenější aktivita.

**Příkazy** se nejvíce týkají uklizení pokoje a hraček, což je činnost, kterou maminky v sedmi případech po svých dětech vyžadují. Zvláštní je způsob motivace u M6 (3), která uklizený pokoj „známkuje“, její dvě děti jsou soutěživé a více se snaží. U rodin, kde mají dítě, které už navštěvuje základní školu, jsou prvořadé domácí úkoly. Jak popisuje M4 (2), její syn si musí nejdříve napsat úkoly, poté zahrát na harmoniku a teprve pak může jít ven za kamarády. U úklidu pokoje konstatuje: „*Neslibuju nic, prostě to bude uklizené a hotovo*.“ Ani při jídle tato maminka nedělá kompromisy a svému synovi přikáže, že musí sníst, co si naložil.

**Varování** probíhá před trestem, za určité nepřijatelné chování bude udělena sankce. Většinou varování stačí k tomu, aby si dítě uvědomilo, že něco není v pořádku. Při varování se také klade důraz na intonaci. Jak popisuje M7 (4): „... *on (tatínek) to umí tak dobře slovně říct, takovým tónem, že pak to dítě si rozmyslí být třeba drzý*“. Varování se vyskytuje ve všech rodinách.

Všechny matky se snaží respektovat potřeby svých dětí. Naopak u M8 (5) přesně popsala, které dítě má co rádo a co nejraději dělává s rodičem: „... *každé děcko má rádo něco jiného, ten má rád deskové hry, ten miluje, když sa s ním skládá puzzle, ten nejstarší má rád, když nám může vykládat o čem byla hra na počítači, jaký byl děj u filmu, co zažil, co plánuje... ta jedenáctiletá má ráda, když se sní pomazlím, když mě může něco zahrát na kytaru, když něco tvoříme... a Liduška, ta má ráda úplně všechno, té se člověk čímkoli zavděčí*.“

**Vyžadování přesné realizace dle pokynu rodiče** popsala M4 (2), kdy uvedla, že když není spokojena s úklidem pokoje, například s oblečením ve skříní, nedělá jí problém všechny věci vyházet a děti si vše musí uklidit znovu a pořádně. Při úklidu jim nepomáhá, maximálně, když dcera chce pověsit šaty na ramínko, tak jí ho podá, poté počká až dcera upevní šaty na ramínko a ona je pověsí do skříně. Také mají zavedeno, že na prvním místě jsou povinnosti a pak zábava. Jakmile nemá syn splněné úkoly, nemůže jít ven za kamarády nebo na počítač. I při usínání mají zavedena pravidla, v osm hodin už mají ležet v posteli obě dvě děti, mají společný pokoj, takže aby ten starší syn nerušil mladší dceru. Večeřet se smí do sedmi hodin a jak říká: ... *„někdy si Julča vzpomene, že má hlad, ale má smůlu, až ráno.“* Opačný postup sledujeme u maminky s jedním dítětem, M1 (1), která popisuje ukládání ke spánku: *„...řekneme, že se jdeme umýt a naráz je hlad, protože se samozřejmě oddaluje spánek, takže se musí dát druhá večeře a potom se jde teda koupat.“*

Jestliže dítě něco slíbí rodičům, většina rodičů jsou důsledně vyžaduje vyplnění slibu. Jen jedna M8 (5) přiznává: *„Ne, nejsme v tomto důslední. Víme, že bysme být měli, ale ne, nemáme na to sílu“*. Snad je nedůslednost dána pěti dětmi, které je obtížné kontrolovat. U M1 (1) s plněním slibu nemají problém, jelikož synovi dávají příklad. Když i oni něco slíbí, vždy vyplní slíbené. Třeba maminka byla zvyklá, že jen tak něco „plácne“, slíbí a hned zapomene, ale její manžel měl špatnou zkušenost ze svého dětství, kdy mu jeho otec věčně sliboval a poté své sliby neplnil, proto teď trvá na tom, že sliby se musí splnit.

Rodiče sice u svých dětí vyžadují plnění slibu, které jim děti daly, ale samotní už své závazky dodržují méně. Jak ve většině píší - snaží se, ale záleží na okolnostech. M4 (2) raději neslibuje a řekne, že se uvidí. Nebo jim ráda slíbí výlet na kole, na který by stejně jely. A jak říká: *„...když je něco takového méně splnitelného, neříkám, že to vyloženě slíbím, ale řeknu, uvidí sa, porozmýšlám... hodím to do takové schránky a oddaluju to a v hloubi duše doufám, že na to zapomenú. A kolikrát sa stane, že aj zapomenú.“*

V podobném duchu je i odpověď M8 (5): *„Mockrát jsme už od děcek slyšely, že jenom slibujete a pak to nesplníte. Jo, stane se to mockrát, že se něco slíbí. Ale já neslibuju, jako neřeknu: slibuju,, ale když řeknu, že už něco bude, tak oni to považují jako za slib. Ale když řekneme slibujeme, tak to uděláme, jako když ten slib už mají, tak to jo.“*

**Přísná disciplína** - tento pojem zahrnuje **pravidla, režim v domácnosti**. M8 (5) má dokonce ideální režim dne napsaný na papíře a když se aspoň trochu blíží k jeho zadání, je spokojenější. Tato maminka má pět dětí a techniky pravidel má dokonale promyšlené. Jako např. se sledováním televize, kdy přes týden prakticky televizi nesledují, jen v pátek mají oblíbené seriály, které sleduje celá rodina. Těm mladším je pak vysvětleno to, čemu nerozumí. A v sobotu buď připraví film nebo se dívají na oblíbený seriál Hodinu pravdy a to je jediný večer, kdy si „rozdělávají brambůrky.“ Ovšem víc než televize, děti láká počítač. I na ten mají přesný řád, který víceméně dodržují. Každé dítě může být denně na počítači půl hodiny, vždy se nastavuje na troubě 25 minut, po zazvonění se přidá 5 minut, aby mohly v klidu činnost ukončit. Po pěti minutách musí od počítače odejít. O víkendu na počítači nejsou, jen ten nejstarší může v sobotu ráno. Jeden den v týdnu se nesmí vůbec a jeden den v týdnu mohou jít na dvě hodiny. Jak píše, je to někdy těžké vydržet a nepustit počítač. Jeden syn za ní chodí a prosí, že se nudí a nemá co dělat. M8 (5) říká, že něho se volný čas rovná hrát na počítači. Jinak rodiče kontrolují, na co se děti dívají nebo co dělají na počítači. Jak popisuje M4 (2): „... určuju jim to já, jako když vidím, že jsou tam nějaké střelačky nebo něco takového zastavuju, nemám to ráda. Jako jo, pohádky v pohodě, dívajte sa.“ V dnešní době je snad v každé domácnosti počítač a i u dotazovaných se počítače plně využívá. Dokonce rodina M7 (4) už nevlastní televizor, stačí jim počítač. M5 (3) přiznává, že mají problém s přílišným sledováním počítače i televize: „*Je pravda, že jsou stále raději uvnitř domu než venku a tak sledování televize a v našem případě i počítač, je velice časté a někdy dlouhé. A začalo je hodně bavit hrát hry na počítači, což přiznávám není dobré.*“ M1 (1) zase přiznává, že televizi synovi pouští, aby byl zaujat něčím jiným a ona si mohla odpočinout, něco „podělat“ nebo jen tak „vydechnout“, ale když vidí, že syn je už hodně závislý a televizi hodně vyžaduje, vypínají ji a na nějakou dobu ji „stopnou“. U této rodiny se nejvíce projevuje to, že mají stanovené minimum pravidel, sama přiznává, že to „podchycené“ nemají. Jak říká: „*Máme to trošku chaotické, ale to je taky dáno tím, že jsem s ním nebyla po narození moc dlouho doma, od roku mě ho někdo vychovává, takže ten režim mu někdo vtiskl, někdo ne, takže ty se to teď snažím nějak kočírovat, ale je pravda, že to někdy nejde.*“

Kopřiva (2008, s. 13) chce zdůraznit, že vymezování hranic považuje ve výchově za naprosto nezbytné. Když děti nemají jasné a pevné hranice, ztrácejí pocit bezpečí. Když zjiš-

řují, že hranice někdy platí a jindy tak docela ne, vyvolává to v nich nejistotu a úzkost a odpovědi na to může být i agresivní chování.

Znak **vyžadování dobrých výsledků, ale bez pomoci rodičů** nebyl nalezen žádný. Ti rodiče, kteří už mají doma školáky, se svým dětem věnují, plní s nimi úkoly a kontrolují je. U dětí předškoláků zase používají pracovní listy, cvičí logopedii a vypracovávají grafomotorické cvičení. Jak popisuje M3 (2): „... s Aničkou děláme ty grafomotorické cvičení, aby si uvolnila ruku, třeba tak třikrát za týden, né jako každý den, prostě když se Maruška učí, tak se dá i Aničce.“ U rodiny, která má nejvíc dětí, M8 (5) na otázku jak to řeší s přípravou do školy odpovídala: „No, trochu to řešíme, třeba našeho Vašíka už ty starší holky naučily docela dost věcí, oni mají hodně podnětů, když je jich hodně, takže oni jsou víc rozvinuté.“

Syn M1 (1) má teprve 4,5 roku, takže přípravu ještě nemusí řešit, ale M1 (1) to komentuje: „Jako teď to neřešíme, za rok asi něco jo, ale uvidíme, však v té školce je nějak připraví“.

M6 (3) připravuje svoji mladší dceru na první třídu nenásilně, třeba když jdou kolem obchodu, dcera přečte číslice, poznává barvy a písmena. Většina matek počítá s tím, že děti budou připravovány na školu v mateřské škole.

Jak uvádí Kopřiva (2008, s. 65), podstatou výběru je nabídka dvou nebo více možností přijatelných pro obě strany. S **výběrem možností** se setkáváme hlavně u jídelních návyků, matky dávají svým dětem vybrat „co máme v lednici“. Děti si většinou mohou vybrat při snídaních a večerech. Matky se snaží nevařit to, co jejich dítě nechutná, nebo si s daným problémem poradí jinak. Např. M7 (4) popisuje: „A třeba Vojtišek nejlí brambory, tak teda nevím, jak to budem dělat ve školce, ale třeba teď když vařím zeleninovou polévku, tak to tam dávám, prostě kam všude můžu, tam je dám. A třeba v té polévce mu vůbec nevadí. A v té příloze, to mu řeknu, že aspoň dva kousky musí sníst.“ A podle možností to řeší M3 (2): „Jako někdy jim na výběr dávám, někdy se jich zeptám, jako když toho mám doma hodně, tak se zeptám, co si dají, ale když se něco musí dojest, tak jim to prostě namažu a hotovo.“

Děti mají i výběr v obchodě, většinou si mohou vybrat jednu věc, nebo věc do deseti korun. Jedna rodina měla zavedeno, že si dcery mohou vybrat jakékoliv ovoce a jogurt. U M1 (1) má syn výběr skoro neomezený: „Když je to blbost, tak za to tu stovku, dvě dám, když se mu to líbí. Ale když je to pěkná hračka, tak za to ty peníze dáš, jako za ty lega, víš, že si



*s tím pak vyhraje, tak to za to prostě dáš.*“ Někdy si dítě ani nedokáže vybrat, to může být v důsledku nedostatečně rozvinutá schopnost rozhodovat se, zvláště u dětí, které jsou zvyklé jen na pokyny. M5 (3) říká: „*A Vajky se musím stokrát ptát, co chce na jídlo, někdy mě to ani neřekne.*“

„Skutečný výběr spočívá ve vyjmenování dvou, případně i více konkrétních možností. Teprve to podněcuje mentální procesy jako je porovnání, hodnocení, zvažování pro a proti.“

(Kopřiva, 2008, s.65).

**Důvěru v dítě** jsem našla u vícečetných rodin, v několika případech se dává důvěra nejstaršímu dítěti, když je potřeba pohlídat sourozence. M5 (3) uvádí: „*Ano, Ondra hlídá Vájinu, jako když se jim nechce se mnou chodit do obchodu, hlídají se navzájem, jako ano nechávám to na Ondrovi. Sice se bojím co provedou, co budu řešit nějaký průser.*“ A podobně to řeší i M6 (3): „*Tak Lucka už dává pozor, třeba když chci skočit na minutku do obchodu nebo k sousedce, hraji si nebo mají puštěnou pohádku, tak jí vždycky řeknu ať pohlídá sestřičku a ona se cítí tak důležitě.*“ U rodiny M4 (2) pracují už oba rodiče a tak starší syn, školák, se musí postarat o mladší sestru, která navštěvuje mateřskou školu, má matčinu plnou důvěru. Školu i školku mají ve stejné budově, navíc M4 (2) pracuje ve školní jídelně, tak je chodívá do šatny kontrolovat.

U faktu, že je **dítěti vše dovoleno**, jsem nejzřetelněji pocítila u M1 (1), kdy se dítěti vše koupí, kdy si může vybrat co jíst, kdy sleduje často televizi nebo počítač. I u druhé matky s jedním dítětem je více volnosti, např. u jídla může sníst kolik chce a i hračky se kupují podle jeho volby.

#### 4.1.1 Shrnutí výsledků

Významové jednotky, popisující prvky výchovy, jsem označila kódy (znaky jednotlivých výchovných stylů). Kódy jsem v zařadila do kategorií, což byly výše uvedené výchovné styly. Podle četnosti jednotlivých znaků v rozhovoru jsem potom určila výchovný styl matky.

Tabulka č. 6 - Výchovný styl u sledovaných matek

Informantky	Počet dětí	Výchovný styl
-------------	------------	---------------

M1	1	Liberální styl
M2	1	Liberální styl s prvky integračního stylu
M3	2	Integrační styl s prvky autokratického stylu
M4	2	Autokratický styl
M5	3	Liberální styl
M6	3	Liberální styl s prvky integračního stylu
M7	4	Integrační styl s prvky autokratického stylu
M8	5	Integrační styl s prvky autokratického stylu

Z tabulky je zřejmé, že nebyla nalezena přímá souvislost mezi počtem dětí a výchovným stylem, který užívá matka. Jen u obou vícečetných rodin byl shodně určen integrační styl mateřské výchovy, ve kterém se ojediněle objevovaly i některé prvky stylu autokratického.

## 4.2 Rozdíly ve výchově v závislosti na počtu dětí v rodině

Nejvýznamnější rozdíly ve sledovaných výchovných stylech v rodinách se pokusím popsat na příkladech matky jednoho dítěte a matky pěti dětí, které mají výchovné postoje tak rozdílné, že by mohly sloužit jako ohraničení škály, na kterou lze dále seřadit ostatní probandy.

### Strukturování volného času

Největší rozdíl mezi matkami s málo a mnoha dětmi vyplynul na úrovni strukturování volného, „neorganizovaného“ času. Kdybychom chtěli postoje matek znázornit na škále, na jednom konci bude matka M1 (1), která shrnuje společně trávený čas po příchodu ze školky a o víkendech: *„Je fakt, že když máš jedno dítě, tak je to jednodušší, tak úplně takový režim nemusíš mít.... My to teda moc podchycené nemáme, máme to trošku chaotické.“* Na opačném konci škály strukturování „rodinného času“ stojí M8 (5), která říká: *„No já jsem*

*si aj udělala režim, mám napsaný celý den, jak by to mělo probíhat, jako samozřejmě to nevychází vždy, ale když jo, tak sem taková spokojenější...a vždycky musíme mět aj tu nedělu naplánovanu, jinak to stojí za houby.“*

### **Přesnost popisovaných skutečností**

Velký rozdíl je i v přesnosti uváděných skutečností, opět se můžeme opřít o protiklad matky s jedním a matky s šesti dětmi. Při otázce na televizní (počítačové) sledování, M1 (1) neumí uvést přesné časové určení, ale říká: *„...nedívá se moc, má to jako vymezené, to jo.“* V následujícím rozhovoru však vyjde najevo, že dítě si umí samo televizi pustit, dívá se o víkendech ráno samo, když rodiče ještě spí. Ve všedních dnech se dívá před odchodem do školky, po příchodu ze školky (aby si rodiče odpočinuli ze zaměstnání a „přeladili se“ na dítě) a večer je opět večerníček nebo jiná pohádka, která může trvat i hodinu a půl. Matka je sama překvapena, kolik času souhrnně dítě u televize nebo počítače vlastně tráví. Naproti tomu M8 (5) popisuje přesná pravidla pro sledování TV i hraní her na počítači (minuty se stopují na kuchyňském budíku), rozlišená podle věku dětí, zmiňuje se i o své občasně nedůslednosti i o tom, jak je pro ni těžké tato pravidla dodržovat.

### **Náplň „rodinného“ času**

Podstatný rozdíl můžeme sledovat i v popisu náplně „volného“ času rodiny, tj. doby, kterou rodina tráví pohromadě. M1 (1) shrnuje: *„...no a potom (po práci) se mu věnuje jeden z nás, máme to na přeskáčku, tomu dítěti. Ale ne moc dlouho, protože po té práci je člověk fakt dost unavený. A o víkendech se snažíme aktivně, takže vyrážíme za sportem, za zábavou, za kulturou. Nejsme moc doma, jsme spíš v luftě, takzvaně.“* V kontrastu k tomu M8 (5) popisuje: *„Děcka nechodíja na obědy, já vařím doma, poobědvají a jsou doma, nemají moc kroužků, já nejsu matky taktikářka....a víkendy, víkendy trávíme hodně tradičně, v sobotu děcka mosíja pomáhat, my jsme trošku vysazení na práci. V nedělu zas je ráno kostel, potom sa snídá, vaří sa oběd a odpoledne nějaká návštěva, buď oni k nám nebo my k nim.“* Důraz u M1 (1) ve volném čase je kladen na „sport, zábavu, kulturu“. U M8 (5) je na prvním místě práce.

### Výchovné cíle

Zajímavý je také kontrast ve výchovných cílech obou matek. M1 (1) chce vychovat dítě „*spokojené, šťastné, samostatné ...vést ho k odpovědnosti, takové slušnosti, nějakou morálku aby mělo, že. Potom i aby bylo sportovně založeno, prostě aktivní přístup k životu. Ať si dělá co chce, ale aby byl spokojený.*“ Vidíme osm dílčích cílů, z nichž asi dva jsou zaměřeny prosociálně, zbytek individualisticky. Hlavním cílem se zdá být osobní spokojnost dítěte, jí má být podřízena veškerá jeho činnost. M8 (6) je stručnější: „*Aby z nich byli dobří, užiteční lidé, dobří manželé a manželky a aby přišli do nebe. A chci je vést k užitečnosti.*“ Zde je hlavním cílem užitečnost pro druhé, pro společnost, pro životního partnera a dodržování etických norem, které určují „dobrého člověka“ i život podle náboženských zásad. Vidíme zde odraz hodnot rodičů, jejichž důsledkem je vlastně počet dětí i jejich výchova.

Naopak malé rozdíly v rodinách s největší odlišností v počtu dětí byl zaznamenán v rituálech ukládání k spánku, kdy se vždy účastní oba rodiče, probíhá čtení a vyprávění před spaním.

I tresty a pochvaly vykazují v obou rodinách podobné znaky. Trestá otec i matka, trestem je zvýšený hlas, křik, popř. mírný fyzický trest nebo odmítnutí nějaké výhody. Pochvala je nejčastěji slovní nebo je to sladkost, oblíbené jídlo, často také slib zážitku (výlet, návštěva babičky).

Také při nákupu jsou principy podobné (v obou rodinách je prosazována praxe, že při běžném nákupu si dítě může vybrat jednu věc pro sebe). Diametrální odlišnost výsledného nákupu je dána spíše finančními možnostmi rodin. M8 (5): „*...a když teda jdou se mnou do obchodu, tak si mohou vybrat jedno kokino do deseti korun.*“ M1 (1): „*No když už jde se mnou, do města, to si vybrat smí. Jako kolik věcí? No přiměřeně, podle nálady a jak byl hodný a taky co to je, že. Když si vybírá třeba pěkné knížky, tak to není omezené, ale když si vybírá kraviny, tak samozřejmě jedna kravina povolena a zbytek nejede vlak... I když je to blbost, tak třeba tu stovku, dvě dám, když se mu to líbí.... Ale myslím, že to nepřeháníme, ono jako ani není dobré, aby měl všechno, že.*“ I zde můžeme sledovat rozdíly ve formulaci

pravidel, kdy M8 (5) poskytne dítěti naprosto jasnou informaci a u M1 (1) jsou pravidla nejasná, měnící se podle řady okolností.

Pokud vezmeme rodiny matek M1 (1) a M1 (5) jako extrémní modely a sledujeme podobnosti a rozdíly v ostatních sledovaných rodinách, vidíme, že matky s jedním a dvěma dětmi vykazují ve sledovaných výchovných postupech mnoho podobností s matkou M1 (1). Matka se čtyřmi dětmi se zase svou výchovou podobá více M8 (5). Nejednoznačná je situace u matek tří dětí, kdy se M6 (3) více blíží matkám s málo dětmi, M5 (3) zase velkým rodinám. Je to možná dáno tím, že v rodině M6 (3) je větší věkový rozdíl mezi dětmi (7,5 a 1 rok), dobrá ekonomická situace a spíše konzumně orientovaný životní styl.

Na závěr bychom rádi přidali dvě poznámky.

Až v rodinách se třemi a více dětmi se objevoval motiv péče o mladšího sourozence. Zde byl potom uváděn často a byl důvodem chválení dítěte i zvyšování jeho sebedůvěry.

Obě matky s nejvíce dětmi projevovaly nedůvěru k mateřské škole, i když objektivně k ní žádné závažnější výhrady neměly, byly si vědomy mnoha pozitiv, které dítěti přináší a byly i překvapeny vstřícnou atmosférou předškolního zařízení. M8 (5): *„Já mám školku v pohodě, vím, že některé maminky měly problém s učitelkami, ale já ne. Snažím se jich dávat co nejméně, Vašík šel až jako předškolák, jinak byl se mnou doma. Ale nebyli tam každý den a po obědě sem pro nich chodívala. A já bych sa jim do oběda třeba nemohla věnovat, žádné tvůrčí činnosti, kdežto tam to dělají, že mi tam to děcko rozvíjí, to je obrovské pozitivum. A negativa? Ani žádné.“* M7 (4): *„Jinak zkušenosti máme, že pořád tahal domů jen nemoci.... On začal chodit až mezi pátým a šestým rokem. Já jinak nejsem příznivec dávat děti do školky, když jsem doma, prostě to takto cítím.“*

### 4.3 Aplikační rozměr

Poznatky z našeho výzkumu by se mohly využít při práci učitelek MŠ – zejména v jejich přístupu k dětem z početných rodin, protože ty jsou v populaci zastoupeny méně a učitelka má tak méně příležitostí je poznat.

Poznatky o odlišnostech ve způsobu výchovy mohou být podnětné i pro rodiče. S tím, jak mizí početné rodiny s mnoha dětmi, ztrácí se i to pozitivní, co se v jejich výchově vyskytovalo „přirozeně“. Podle našeho názoru je proto namístě na tyto rodiny upřít výzkumnou pozornost a předat jejich zkušenosti rodičům s jedním nebo dvěma dětmi. Jednak proto, že mnoho dovedností, které jsou v početných rodinách „samozřejmé“, musí rodiče standardních rodin učit děti uměle (např. pomoc v domácnosti, péče a odpovědnost o mladší sourozence, schopnost rozdělit se, počkat se svým přáním, aktivně se podílet na dosažení svého cíle, prosadit se v konkurenci více sourozenců...). Pak také proto, že mnoho názorů se dnes formuje v diskusích – ve sdělovacích prostředcích, na internetu - a tam názory matek mnoha dětí poněkud zanikají, snad proto, že těchto matek není mnoho, možná i proto, že na diskutování nemají čas.

Také rodiče z tzv. doplněných rodin se mnohdy bez předchozí přípravy ocitnou v roli, kdy musí vychovávat více dětí, z toho některé nevlastní, a zkušenosti z početných rodin pro ně mohou být velmi cenné. Zvláště trend poslední doby, tzv. střídavá porozvodová péče o děti, může vést k tomu, že počet členů rodiny aktuálně přítomných se bude cyklicky měnit a rodiče budou muset být ve výchovných metodách pružní a vynalézaví.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na výchovu v rodinách v závislosti na počtu dětí. V teoretické části jsme se pokusili vysvětlit základní pojmy týkající se rodiny, rodinné výchovy, výchovných stylů. Název bakalářské práce jsme z původně zamýšlených výchovných stylů rozšířili na termín „výchovné strategie“, protože z rozhovorů s matkami vyplynuly skutečnosti, které významně ovlivňovaly výchovu, ale již byly nad rámec konceptu výchovných stylů.

V praktické části jsme zjišťovali a porovnávali, jaké výchovné styly jsou užívány matkami v rodinách s jedním, dvěma, třemi dětmi a ve vícečetných rodinách. Rozhodli jsme se pro metodu zakotvené teorie, tedy kvalitativní výzkum. Metodou sběru dat bylo osm polostrukturovaných interview, které jsme přepsali a dále analyzovala. Výhodiskem analýzy byl postup otevřeného kódování. Kódy jsme sdružili do kategorií, které se shodovaly se znaky jednotlivých výchovných stylů podle K. Lewina. K informantkám jsme poté přiřadili jejich typický výchovný styl.

Z výsledků výzkumu je zřejmé, že počet dětí není rozhodující pro volbu výchovného mateřského stylu. Pouze u matek mnoha (čtyř a pěti) dětí byl identifikován shodný výchovný styl (integrativní s prvky autokratického). Domníváme se, že je to dáno jak hodnotovou orientací matek, tak jejich zkušenostmi s výchovou. V neposlední řadě je to asi nejsnadnější cesta, jak organizačně zvládnout složitý systém, který velká rodina představuje.

Z rozhovorů také vyplynuly některé faktory, podle kterých se rodiny v závislosti na počtu dětí polarizovaly mnohem výrazněji než podle způsobu výchovy. Označili jsme je jako struktura a náplň rodinného času, výchovné cíle a přesnost výchovných postupů. Matky mnoha dětí se také vyznačovaly nedůvěrou k instituci mateřské školy a to přesto, že jejich zkušenosti s konkrétním předškolním zařízením byly pouze pozitivní. Pouze ve vícečetných rodinách (tři děti a více) se pak vyskytoval prvek péče staršího sourozence o mladší.

Rozbor hlavní a dílčí výzkumné otázky autorku jako budoucí učitelku mateřské školy přiměl k zamyšlení nad odlišnými podmínkami dětí v rodinách s jedním, dvěma nebo mnoha dětmi. Myslíme si, že tyto rozdíly jsou opravdu velké a učitelky by měly postupovat tak, aby je nezdůrazňovaly. Podle našich zkušeností se učitelky snadněji vcítí do dětí z málodětných rodin, protože je to nejrozšířenější model v naší společnosti, mají s ním

nejvíce zkušeností a s velkou pravděpodobností z málodětné rodiny pocházejí nebo v ní žijí. Měly by tedy více přemýšlet o dětech z mnohočetných rodin a svým přístupem kompenzovat to, co možná dětem v jejich rodinách chybí. Např. dětem z máločetných rodin umožnit pečovat o mladší děti, učit je se rozdělit, vytvořit společně něco pro druhé. Dětem s mnoha sourozenci věnovat co nejvíce individuální péče, umožnit jim, aby si hrály s novou zajímavou hračkou, kterou doma nemají. Jiným příkladem dobrého přístupu může být autorčina zkušenost z pedagogické praxe, kdy děti vyprávěly zážitky z prázdnin. Jedno mluvilo o prázdninách u moře a cestě letadlem, druhé o pobytu u babičky, třetí bylo celé prázdniny s rodiči a sourozenci doma. Učitelka věnovala každému vyprávění stejnou pozornost, našla na něm hodně zajímavých detailů a utvrzovala všechny tři děti v tom, že zažily úžasné prázdniny.

Vypracováním této práce autorka této práce zjistila mnoho nových poznatků, ujasnila si představu, jak sama chce vychovávat její děti. Nejvíce námětů ale získala do své pedagogické praxe, kdy si mnohem výrazněji uvědomuje podíl rodiny na formování dítěte a nutnost poznat rodinné prostředí dětí. Byla by ráda, kdyby tato bakalářská práce byla inspirací pro další výzkumy, zejména v oblasti výchovy mnoha dětí v rodině.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.
- [2] ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
- [3] DINKMEYER, Don a Gary D. MCKAY. *Efektivní rodičovství krok za krokem*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-445-8.
- [4] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [5] HALL, Calvin S. a Gardner LINDZEY. *Psychologia osobnosti*. Bratislava: Media trade, 2002. ISBN 80-08-03384-3.
- [6] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav Kořa. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.
- [7] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- [8] HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- [9] JUNGWIRTHOVÁ, Iva. *Pohodoví rodiče-pohodové děti: podporujeme vývoj dítěte*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-536-3.
- [20] KOPŘIVA, Pavel a kol. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [31] LEMAN, Kevin. *Sourozenecká konstelace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-430-3.
- [42] MACEK, Petr. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- [53] MERTIN, Václav. *Výchovné maličkosti*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-857-9.
- [64] MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

- [75] MATĚJČEK, Zdeněk a kol. *Matějček Zdeněk: naděje není v kouzlech*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-350-1.
- [86] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-494-X.
- [97] MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- [108] ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- [119] FÉCHANT-PITAVY, Heléne. Role sourozenecké skupiny ve vývoji dítěte: představení dvou výzkumných proudů. In: ŠULOVÁ, Lenka a Chantal ZAOUCHÉ-GAUDRON a kol. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.
- [20] ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [212] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.
- [22] KREJČÍŘOVÁ, Dana. Od sourozenců se dítě učí. *Rodina.cz* [online]. © 2000 [cit. 2012-04-04]. Dostupné z www: <http://www.rodina.cz/clanek463.htm>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

- WHO Světová zdravotnická organizace
- M1-8 Označení matek, v závorce je uváděn počet dětí
- SŠ Střední škola
- VŠ Vysoká škola

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka č. 1 - Fáze rodinného životního cyklu.....	13
Tabulka č. 2 - Vývojové fáze nukleární rodiny.....	14
Tabulka č. 3 - Osobnostní charakteristiky dětí podle pořadí narození.....	16
Tabulka č. 4 - Model devíti polí způsobu výchovy v rodině .....	25
Tabulka č. 5 - Charakteristika účastníků výzkumu.....	33
Tabulka č. 6 - Výchovný styl u sledovaných matek.....	41

## SEZNAM PŘÍLOH

PI Přepis rozhovoru s M7 (4)

## **PŘÍLOHA P I: PŘEPIS ROZHOVORU S M7 (4)**

*Proč jste se rozhodli pro takový počet dětí?*

1. Tak my jsme ty děti vyloženě neplánovali co se týče toho sledu po sobě, ale oba jsme to tak cítili, že chceme mít čtyři děti.

*Ten počet už bude konečný?*

2. Jak se říká nikdy neříkej nikdy.

3. Takže to v tuto chvíli nedokážu říct.

*Jak probíhá Váš týden a víkend?*

4. Týden probíhá tak, že já se věnuji dětem a manžel chodí do práce.

5. Zatím pouze nejstarší kluk je ve škole a ty tři mladší děti mám doma a ten druhorozený půjde do školky od září.

6. Víkendy trávíme jako rodina, manžel o víkendech nepracuje.

7. A jinak to záleží na tom jestli jsou děti zdravé nebo nemocné.

8. My jsme bývali před tím hodně nemocní.

9. Když je pěkně tak chodíme na procházky nebo když je teplo tak pomáháme u babičky na zahradě.

10. V neděli chodíme dopoledne do kostela a odpoledne odpočíváme a podle počasí chodíme ven, nebo si hrajeme, prostě se snažíme být spolu.

*Musí vaše dítě dodržovat nějaký režim a jaký?*

11. Tak ten starší musí do školy a jinak.

12. Tak oni vstávají tak že nejdřív vstane jeden a postupně všichni to je tak mezi šestou a sedmou, no a chodí spávat tak kolem osmé hodiny.

13. Jako v létě později.

14. Ta nejmladší chodí spávat, jako ta musí jít, a ti dva prostřední se snažím aby měly po obědě takový klidový režim a buď teda usnou tak usnou a když neusnou tak z toho halo neděláme, ale snažíme se aby prostě odpočívaly.

*Jak máte staré děti?*

15. Míša bude mít devět, Vojtíšek bude mít pět, Veronika tři a půl a Eliška má rok a půl.

*Kolik času s dítětem strávíte a co s ním v té době podnikáte?*

16. Prakticky ten čas trávím pořád s těma třema a ten Míša je dopoledne ve škole a odpoledne je pak s náma prostě až do večera, výjimečně teda to je opravdu velmi výjimečně, že někdo má ty dva prostřední, ale s tou nejmladší jsem teda prakticky pořád.

17. U mne víceméně opravdu jiný program není.

*Třeba samostatně, že by jste strávila chvíli jen s jedním dítětem?*

18. To se snažím, prostě když třeba je možnost jít s tou Eliškou, jít třeba s kočárem pro Míšu do školy.

19. Nebo když je doma manžel třeba k večeru tak se snažím vzít si jen jedno dítě, třeba na nákup jo.

20. Takže to se snažím podle možností pokud mám komu přenechat ten zbytek jako třeba dvě děti, tak to se snažím to nějak prostřídat.

21. A nebo když ta Eliška spí tak se věnuji těm dvěma když už pak neodpočívají, takže snažím se na toto myslet a prostě to nějak taky prostřídávat.

*Jaké máte zkušenosti z mateřskou školou?*

22. Starší syn začal chodit do školky až pozdě, on začal chodit až mezi pátým a šestým rokem a zadaptoval se dobře.

23. Jinak zkušenosti máme, že pořád tahal domů jen nemoci, takže to byl pak týden nemocný, tři dny ve školce, čtrnáct dní nemocný, týden ve školce a to prakticky byla jedna nemoc za druhou až pak teda jak už bylo lepší počasí tak už přestál bývat nemocný.

24. Takže on chodil zhruba rok a půl do školky.

25. To jsou naše zkušenosti ze školky.

26. Já jinak nejsem příznivec dávat děti do školky když sem doma, prostě to takto cítím.

*A s učitelkami jste vycházely dobře?*

27. Jo z učitelkami jsme vycházely dobře, ale je to zatím zkušenost jen u toho jednoho dítěte.

*A když byl nějaký problém byly vstřícné?*

28. No jako to fakt nebyl problém.

29. Ony říkaly, že byl ze začátku zakřiknutý, že se držel zpátky nebyl to ten klasický školkovec, jako ta školka mu vyloženě nevadila, ale ze začátku prostě když byl nemocný tak mu to taky nevadilo když tam nešel.

30. Aj kamarády si tam našel.

31. A nějaké pozitiva a negativa?

32. Tak negativa hlavně ty nemoci.

33. Pozitiva ty sociální kontakty, že zase si myslím že ten rok před tou školou je dobré ta školka, protože to dítě se naučí orientovat.

34. Tak když přijde rovnou do školy tak si myslím, že může být problém tak trochu.

*Řešíte přípravu do školy nebo to necháváte na mateřské škole?*

35. My jsme měly doma sešit pro předškoláky tak v tom jsme se snažily po chvilkách v tom dělat, tam jsou ty motorické cviky, nějaká písmenka prostě formou říkanek nebo nějaké bludiště nebo spojovačky, takže jsme používaly tady ty sešity přímo pro ty předškoláky, no a v té školce nevím kolik tam toho až moc dělaly.

36. Ale když bylo nějaké představení tak to měly moc hezky připravené, jo že tam zpívaly a bylo to takové spontánní, když někdo udělal chybu tak oni tam nikdo s těch učitelek nesýčel.

37. Toto se mi moc líbilo, že když se připravovaly před Den matek na besídku, tak zrovna tam byla epidemie neštovic, takže různě ty děti byly nemocné a zdravé, ale bylo to takové lidské, fakt mne to tak zahřálo, že to nebyl takový nepříjemný dril, jo ale hlavně z toho byla radost, všichni děti to dělaly rády.

*Co vaše dítě v předškolním věku provedlo, že Vás to zamrzelo nebo rozčílilo a jak jste reagovali?*

38. U toho Míši si ani nevzpomínám.



39. U Vojtíška, když on si občas jakoby něco zalže ze strachu třeba, on má třeba tendence když jdeme z vycházky, tak se snaží potom jako utéct už utíká k domovu, ale že to neřekne.

40. Nebo prostě i v něčem jiném, když prostě když bych prostě řekla, že se bojím říct manželovi tu pravdu jako že ví, že bude nějakým způsobem reagovat, tak to teda mrzí manžela a mě taky, že se snažíme aby ty děti prostě nelhaly, toto je pro manžela hodně důležité.

41. Nebo tak oni se různě bijou, požd'uchujou... i ten pětiletý pořád tu mladší sestru požd'uchuje, ale já si myslím, že to k tomu tak nějak patří.

42. Nic velkého a závažného se nestalo.

*Jakým způsobem chválíte a odměňujete děti?*

43. Tak když se jim něco podaří nebo když uklidí myčku, tak se snažím vyjádřit to díky, jako přímo za tu věc, třeba že jsi mi uklidil tu myčku, ušetřil jsi mi tím čas, nebo moc jsi mne tím pomohla, teď si můžeme zahrát třeba domino.

44. Takže se s manželem snažíme chválit teda konkrétně.

45. A odměny tak to buď sladkosti, to je u mne spíš a manžel jim spíše pouští pohádku.

46. Jo když jako uklidí tak třeba už večer je večere pak se uklidí prostě ten celodenní nepořádek, tak řekne, že po večeri bude pohádka.

47. Já se snažím ty sladkosti dávat po obědě, jako že vidím jak se dopoledne chovaly.

*Jaké používáte tresty jako výchovné prostředky? Kdo u vás trestá?*

48. Tak trestá tatínek, ten teda trestá ručně stručně, jako to v nejkrajnějším případě, ale on to umí tak dobře slovně říct takovým tónem, že pak to dítě si rozmyslí být třeba drzý nebo jako někdy když chci aby něco udělaly, tak jim to třeba říkám i pětkrát a nic a to manžel řekne, to teda ne a on to řekne takovým tónem, že jako ani nezvyšuje hlas, ale prostě ten tón hlasu a pohled už někdy i stačí.

49. No a já se snažím, já to teda neumím, protože oni mi nevěří to trestání, když já jim někdy plácnu, tak to stejně k ničemu není.

50. Takže já to ani nepoužívám, prostě se nějak tak nějak moc rozlobit, ale když už je nějaká ta hranice, jako jsem hodně trpělivá, ale pak jsem našťvaná a oni to už poznají, že když si třeba chtějí hrát a já si s nima nehraju, tak ví, že jsem našťvaná a ptají se mě, proč a kdy už přestanu být a já jim to pak i řeknu, co mě mrzí, že jako já pak vychladnu, ale není to

tak, že když mě něco naštvě tak za dvě vteřiny už nejsem, ale snažím se ji pak říct konkrétně, jako čeho už bylo moc.

51. No a pak třeba manžel řekne, že se nebudou dívat na pohádky, ale stejně jim to pak pustí.

52. Ale třeba když to řeknu já, tak já jim to teda nepustím, to se třeba nedívají i týden.

53. A jinak, jinak jim nedám ty sladkosti.

*Když něco dětem slíbíte, snažíte se slib splnit nebo to řešíte až když si dítě vzpomene?*

54. Snažíme se ten slib splnit, ale když se někdy stane třeba vlivem okolností, že jako je narušený režim a není na to klid, tak oni si samy připomenou, tak to pak společně dodržíme, ale většinou jo.

*Když vám něco dítě slíbí, jste důslední v jeho vyplnění?*

55. Jo, taky ano, to chceme.

56. Někdy to trvá dýl, ale to chceme aby udělaly.

*Jaký vztah mají děti k sourozencům, půjčují si hračky, dělí se? Hlídá třeba starší mladšího?*

57. Tak jako nejvíc hraček má ten nejstarší, jako jasné, je nejstarší a pak některé ty hračky putují dál, ale ty co dostává teď tak ty si už hlídá a je nerad, když by si je půjčovaly bez dovolení, tak my se snažíme aby pro ně měl svoje místo, i vlastně místo i na učení, takový kout, kde má svůj šuplík a stůl, kde má věci do školy a může se tam učit...

58. No a ti mladší, ti to teda nijak neřeší, jestli je to moje- tvoje, ty si tak hrajou dohromady.

59. No a jinak ten nejstarší jako hlídá ty svoje sourozence a zase ti prostřední si hrají s tou nejmladší dcerou, takže bych řekla, že to tam tak nějak funguje a ti dva prostřední, jak jsou věkově blízko sebe, tak ti se teda i požďuchují a furt se tak vzájemně pokouší, to hlavně Vojtíšek pokouší tu Verunku, to už někdy i ta Verunka brečí, třeba když ji nějak bouchne, ale pak je to zase baví být spolu, oni jsou fakt jako dvojčata, jako blbnou pořád.

60. No a ten Míša k těm sourozencům má hezký vztah, jakože si dokáže porozumět s každým.

61. No a ti dva prostřední, ta nejmladší Eliška je pro ně tak jako hračka, jako ona už chodí a prosazuje se, ale tak bych řekla, že tady v tomto jsem ráda, že to vidím tak pozitivně.

62. Jako třeba ještě ten Míša, on třeba říká, že ho ten Vojtíšek provokuje, ale to nazývá něco co mu tak nějak vadí.

63. On ho jako cíleně nepokouší, on ten Vojtíšek je takový neklidný, takové šídlo, tak to co dělá třeba Verunce nevadí, ale třeba Míšovi už jo.

64. Jako je rád, když si s ním může hrát, ale jako jenom když jemu se chce.

65. Ale třeba zas když Vojtíškovi se chce, tak to už není někdy ochotný, ale zase si umí stanovit to, co už chce.

*Jak u vás probíhá ukládání je spánku?*

66. Tak když jsme měli toho nejstaršího, tak jsem ukládala já, že jsme si pokaždé četli a pomodlili jsme se a šel spát.

67. Já jsem ho pak ještě drživala za ručičku, čekala jsem až usne.

68. No a když se narodil ten druhý, tak manžel uspával to starší a já to miminko, on už měl čtyři roky, tak tam nebyl problém, že bych tam musela být jen já.

69. No a potom, když se narodila další dcera, tak on uspával ty dva, jakože jim četl.

70. Jako před narozením toho třetího dítěte jsme je přesunuli do pokojíčku, ať si zvykají, manžel tam spával s nima.

71. A jako dycky četl a já jsem se starala o miminko, že jsem já ukládala to miminko, to bylo prostě nošení v náruči, nebo při kojení usnulo...

72. Takže kolem toho miminka to bylo vždycky na mě a pak když se narodila ta čtvrtá dcera, tak zase, on ukládal ty tři a já se starám o miminko, to je vlastně dotedka, že ta Eliška je zvyklá, že já ji uložím.

73. A manžel, ten teda buď jim čte nebo nečte, podle toho jak jsme všichni unavení, ale to četní mají rádi.

74. A po obědě, než se narodila ta Eliška, tak já jsem těm dvěma zpívala, jako že Míša byl ve školce a měla jsem jen dvě, tak to jsme si zpívali.

*Co musí děti dělat z „přinucení“, když se mu do něčeho nechce. Jak to probíhá? A jsou nějaké „úplatky“, jaké?*

75. No, tak třeba ten nejstarší chodí do dramatického kroužku, to si vybral, to je jakoby kroužek ve škole a když s třeba začali učit nějaké ty scénky, ty texty, tak to potom začal říkat, že už tam chodit nebude, tak to jsme mu řekli, že prostě si to sám vybral, nikdo ho do toho nenutil a už se připravují na nějaké to představení, tak se to musí naučit.

76. Tak jsme se mu to takto snažili vysvětlit.

77. Že tento školní rok už to musí vydržet, ale ten příští si pak může rozmyslet.

78. Tak to jsme řešili takto.

79. A třeba úklid pokoje - ten nejstarší je fakt zvyklý pomáhat a ti dva prostřední, tak tam když mají uklízet, tak Verunku hned bolí hlava, nožičky nebo ručičky, takže ta si takto se snaží něco odlehčit, no a já se snažím být důsledná a třeba to tam nechat ty dva dny, když si to neuklidí, ale jim je to jako jedno, nevadí jim to.

80. No s těma prostředníma se mi teda ten úklid moc nedaří.

81. Jakože když začne uklízet ten Míša, tak to je v pohodě a třeba Vojtíšek řekne, pojď nám pomoci, tak já jdu a když už vidí, že se to nějak hne, tak mě už taky pomáhá a ta Verunka, to si myslím, že je stejně ještě malá.

82. Jako u toho nejstaršího jsme to taky nijak nevyžadovali, no, u nejstaršího určitě nee, ten dělal všechno se mnou.

83. Tak u té Verunky třeba já přimhouřím oči, ale to manžel, ten teda ne, ten chce aby se zapojila, tak jak ti kluci.

84. Jako aby uklidila prostě svůj díl, jako třeba míň, ale ty její výmluvy nechce akceptovat.

85. Jako já se jim snažím říct, že já taky pořád peru, nebo to nádobí, to je prostě pořád dokolečka, to je jako každý den, takže se jim snažím vysvětlit... nebo že tatínek chodí každý den do práce.

86. Jakože myslím si, že na ně nemáme vysoké návyky, ale prostě aby si zvykaly na nějaké ty povinnosti.

87. Tak jako postupně.

*Jak děti jí? Dáváte jim na výběr co by chtěly? Musí- nemusí dojídat? Sledují u toho TV? Jíte společně?*

88. Tak jako ty snídaně, to jíme společně, jak jsem říkala, že oni vstávají tak nějak stejně, plus minus pět, deset minut, jak Míša jde do školy, tak všichni.

89. I manžel, když je doma, když nevyjíždí na služební cesty, tak to snídá taky s námi, pak Míša ve škole obědvá a já s těmi třemi dětmi normálně sedíme u stolu a jíme.

90. Jako když byly mladší, tak ten Vojtíšek, speciálně on byl takový nejedlík ((vzdychne)), tak to jsem mu u toho četla takové ty dětské říkadla, to měl před tím talířem, viděl na to, aby prostě víc jedl, no a to co je uvařené, to se prostě jí, takže na výběr maximálně tu večerí.

91. Jako nemáme teplou večerí, někdy od oběda, ale třeba když jim dávám třeba pečivo s něčím, tak to jim dávám vybrat.

92. A my už víme, kolik kdo sní, takže třeba ten Vojtíšek, jak má ten problém s jídlem, tak mu dám radši půl rohlíku a vím, že to sní, než ho nutit celý rohlík.

93. Jako u oběda když toho má málo a ani to nechce sníst, tak to ho nutíme jako a tak se snažíme dávat to množství, co víme, že sní.

94. My teda televizi nemáme, ale pohádky pouštíme přes počítač, tak to třeba u té večere se jim pustí.

95. Není to teda pravidelně, ale ani to není výjimka.

96. Třeba Verunka jedla odjakživa krásně, ale je to tak dva měsíce, co měla problém že nechtěla jíst maso, jako předtím fakt úžasné, potom Vojtíškovi, kde byly problémy s jídlem.

97. Tak zatím jsem to nechala tak, že vím i od ostatních maminek, že jejich děti nejí maso, tak jsem to nehrotila.

98. Jako zkouším malé kousíčky a uvidíme.

99. A třeba Vojtíšek nejí brambory, tak teda nevím, jak to budem dělat ve školce, ale třeba teď se třeba když vařím zeleninovou polévku, tak to tam dávám, prostě kam všude můžu, tam je dám. (( směje se ))

100. A třeba v té polévce mu vůbec nevadí.

101. A v té příloze, to mu řeknu, že aspoň dva kousky, musí, ať sní.

102. Ale ten zas maso jí.

*Při nakupování v obchodě vás děti doprovází? Mohou si něco vybrat, kolik? Co děláte, když něco chtějí koupit, ale vy jim to nechcete dovolit?*

103. Ano, chodí se mnou, jako velký nákup takový ten na týden dělá manžel v sobotu dopoledne a já potom přes týden, když nám chybí mléko, rohlíky, tak to jdeme do té samošky poblíž a to jim teda dovolím si vybrat jednu věc, jakoby sladkosti.

104. To oni si drží v ručičce, pak to dají na pokladnu a hned si to zas berou, takže to jim dávám, že si mohou vybrat.

105. Jako když toho chtějí víc, tak prostě mu řeknu, že si může jen jednu věc vybrat, my tam zas tak často nechodíme.

106. Tak tu sladkost jo.

107. A scéna?

108. No, když byl Vojtíšek mladší, tak to byla, asi jen jedna.

109. Ale teď už ví, že si mohou něco vybrat, je jednu věc, ale mohou.

110. Předtím tomu Vojtíškovi jsem asi v té době vyhověla, aby nedělal přes celý obchod ostudu, pak jsem ho tam chvíli nebrala a jak jsme tam pak šli, tak jsem mu dopředu řekla, že si může vybrat jen jednu věc.

111. U Verunky to asi nebylo, jen u toho Vojtíška.

*Při sledování televize-počítače, mají děti nějaká pravidla? Mohou si vybrat, co chtějí sledovat? Jak dlouho se smí dívat?*

112. No tak, když všechny děti spí, tak ten Míša si může vybrat na co se chce dívat, jakou pohádku chce a potom, když u té večere se dívají, tak to se teda musí dohodnout.

113. Nebo se prostě vyhoví jednomu, druhému i třetímu.

114. Ty pohádky jsou i pro ty mladší, že to má v sobě i výchovný nebo legrační moment a jsou krátké, tak pět, deset minut, tak to se jim pustí.

115. Ale třeba celý film, jako dvouhodinový, tak to se teda může dívat jen ten Míša, když ostatní spí, když už má napsané úkoly.

116. A to se jako dívá na celý film.

117. A ten večer se snažíme tak tu půlhodinu, třičtvrtě maximálně.

118. Prostě Míša se pak třeba za odměnu se může podívat.

119. Ale to fakt musí být za odměnu, nebo že si to hodně přeje.

*Kdo u vás kupuje hračky? Může si dítě samo říct, jakou hračku si přeje? Kolik peněz jste schopni za hračku dát?*

120. Tak třeba ty vánoce nebo narozeniny, to se jako většinou dohodneme s manželem, takže to vybíráme spolu, nebo na internetu.

121. No, oni si řeknou jakože jednu, kterou si fakt přeje.

123. Ale třeba kdyby si řekl nějakou za pět tisíc, tak to bysme nekoupili, to by si musel vybrat něco jiného.

124. Třeba ten Míša je takový, že si hodně přeje, to Vojtíšek ani Verunka nee, ti jsou tacoví skromní.

125. On byl ve čtyřech letech hodně nemocný a nemohl nikam na výlet, takže dostával hodně těch hraček, jemu to pomohlo překonat ten pobyt v nemocnici, tak ten si už na to asi uvykl, ale ten Vojtíšek, ten fakt nechce.

126. Jako kupuju na Vánoce a na narozeniny.

127. Ten Míša si může vybrat lego, třeba do 1000, ale záleží co chce, ta hranice je ta 1000.

128. Oblečení se u nás nepočítá jako hračka, sice to třeba rádi dostávají.

129. U mladších je limit je podstatně menší, to jako nevím, co budu dělat, až budou dorůstat. (( směje se))

130. Ale zatím ti mladší, ty nároky nemají.

131. Jako ten Vojtíšek má pět a on třeba nemá žádný sen, jak měl Míša, takže zatím tak.

*Co je vaším cílem jako rodič- vychovatel? K čemu chcete vést své děti?*

132. To bych si teda přála aby byly ty děti šťastné, pokojené.

133. Ale to neznamená, že bych jim chtěla všechno dovolit.

134. Že se snažím, aby tam byly nějaké ty hranice a třeba co jsem tak poznala, tak důležitější je důslednost než přísnost, jako když mu budu říkat nech toho nebo dostaneš na zadek, pak mu na ten zadek nemám, tak mě přijde, že to říkám do větru.

135. Radši buď to vůbec neříkat nebo mu to fakt dodržet a na ten zadek mu dát.

136. Jako ale nejvíc bych si přála, aby byly šťastné a spokojené.

137. A chtěla bych je vést aby byly pracovití a aby se nevzdávaly, jako při prvním nezdaru aby se nesložily, jako když to nejde, tak jim neříkat, to nejde, nejde, ale společně překonávat ty překážky.