

Sociálně pedagogické přístupy ve výchově dítěte do 3 let

Bc. Jana Filimošínová

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jana Filimošínová**

Osobní číslo: **H150039**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Sociálně pedagogické přístupy ve výchově dítěte do 3 let**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti výchovy dítěte, rodinného prostředí a sociálně pedagogické intervence při výchově dětí do 3 let.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru, analýzy textů a pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

KOMENSKÝ, Jan Amos. Informatorium školy mateřské. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1451-1.

MATĚJČEK, Zdeněk. Co děti nejvíce potřebují. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7367-504-2.

NODDINGS, Nel. Philosophy of education. Fourth edition. Boulder: Westview Press. 2016. ISBN 978-0-8133-4972-5.

STŘELEČEK, Stanislav, ed. Studie z teorie a metodiky výchovy II. Brno: MU, 2005. ISBN 80-210-3687-7.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

22. listopadu 2016

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2017

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016



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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 23.3.2017



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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení 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, užitje-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). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce pojednává o sociálně pedagogických přístupech ve výchově dítěte do 3 let. Jedná se o syntézu sociální, pedagogické a psychologické oblasti pro zdravý vývoj dítěte, který se formuje právě do věku 3 let. Na základě pozitivní psychologie s použitím pozitivního přístupu k dítěti, za stanovených výchovných hranic v podnětném prostředí, se může dítě kontinuálně vyvíjet v nezávislého, soběstačného jedince s pevnou identitou a vnitřní motivací. Tato teorie je podložena praktickou částí, kde jsme analyzovali data ze strukturovaných rozhovorů s rodiči dětí, které byly dlouhodobě pozorovány v předškolním, soukromém zařízení. Dalším podpůrným materiálem se staly spisy a díla J. A. Komenského. Bylo potvrzeno, že dítě, které je pozitivně podporováno v podnětném prostředí s pevnými výchovnými hranicemi se vyvíjí kontinuálně ve zdravou a silnou osobnost.

Klíčová slova: Výchova, dítě, psychologie dítěte, pedagogika, prostředí, hranice

ABSTRACT

The diploma thesis deals with socio pedagogical approaches to education of children up to the age of 3 years. It is about synthesis of social, pedagogical and psychological fields for healthy development of child which is formed just to the age of 3 years. On the basis of positive psychology with the use of positive approach to child, under set educational bounds in subjective environment, child can keep developing continually into an independent, self-sufficient individual with firm identity and intrinsic motivation. This theory is supported by practical part where we analysed data from structured interviews with parents of children, which were being monitored in a private preschool facility over a long period. Other supporting materials were works and writings of J. A. Komensky. It was confirmed that a child which is supported positively in subjective environment with firm educational bounds keeps developing continually into a healthy and strong personality.

Keywords: Education, child, child psychology, pedagogy, environment, border

Poděkování, patří především mojí rodině, za úžasnou podporu při studiu. Dále mému vedoucímu práce doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za vedení, důležité rady a konstruktivní nápady.

Motto:

„ Děti jsou hosté, kteří hledají cestu.“

Jiřina Prekopová a Christel Schweizer

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A POJMŮM.....	12
1.1 STAV ZKOUMÁNÍ TÉMATU V DOMÁCÍ, CIZOJAZYČNÉ A ZAHRANIČNÍ LITERATUŘE	20
1.2 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE.....	24
1.3 ZÁKLADNÍ POJMY	30
2 SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PŘÍSTUPY.....	38
2.1 VÝCHOVA A EDUKACE DLE KOMENSKÉHO	47
2.2 PEDAGOGICKÉ PŘÍSTUPY DLE ROUSSEAU.....	53
2.3 PESTALOZZIHO FILOSOFIE VÝCHOVY	57
3 PSYCHO-SOCIÁLNÍ PŘÍSTUPY	61
3.1 PARADIGMATICKÉ VÝZVY DLE PIAGETA A VÝVOJOVÉ TEORIE	68
3.2 DÍTĚ JAKO OSOBNOST.....	80
3.3 SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÁ PODPORA DÍTĚTE	87
II PRAKTICKÁ ČÁST	100
4 DOSAVADNÍ POZNÁNÍ A PŘÍPRAVA VÝZKUMU	101
4.1 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	102
4.2 STANOVENÍ VÝZKUMNÉ METODY	103
4.3 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	105
4.4 STANOVENÍ CÍLE VÝZKUMU	105
4.5 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	106
5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMU	108
5.1 ZÁMĚRNÉ POZOROVÁNÍ DĚTÍ (OD KVĚTNA 2016 DO DUBNA 2017).....	108
5.2 ANALÝZA A INTERPRETACE STRUKTUROVANÝCH ROZHOVORŮ S RODIČI	121
5.3 ANALÝZA A INTERPRETACE TEXTU INFORMATORIA ŠKOLY MATEŘSKÉ.....	135
DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	146
ZÁVĚR	147
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	149
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	155
SEZNAM OBRÁZKŮ	156
SEZNAM GRAFŮ	157
SEZNAM TABULEK.....	158
SEZNAM PŘÍLOH.....	159

ÚVOD

V dnešní době se lidé začínají navracet ke svým kořenům a ke svým předkům. Tak i my se budeme navracet do doby, kdy J. A. Komenský psal svá díla a tvořil odkaz pro další generace ve výchově a ve školství. Z jeho děl čerpáme dodnes. Sociálně pedagogické přístupy budeme směřovat na výchovu dítěte do 3 let. Protože to je nejzásadnější věk, z hlediska vývoje, růstu, rozvoje a učení se. Již nikdy se nebude člověk tak rychle učit a vstřebávat do sebe informace, jako dítě, kterému je pár měsíců, rok, dva roky či tři roky. Dítě v tomto období se formuje ze stránky sociální, v závislosti na své rodině, dále ze stránky psychické, v závislosti na interakcích se svým okolím a učí se skrze senzomotorické koordinace činností. Jean Jacques Rousseau navazuje na J. A. Komenského a tvoří revoluční dílo, které je návodem pro výchovu dětí. Johann Heinrich Pestalozzi opírá svou výchovu a vedení dětí v rodině a v přirozené edukaci. A při tom všichni čerpají z doby Antiky a z přírody. Pozitivním impulsem jim byly neadekvátní podmínky ve školství a zkosnatělý systém výchovy dětí. Práce má za cíl vyzdvihnout pozitivní sociální, pedagogické a psychologické přístupy k dítěti v jeho raném věku. Sekundárním cílem je také zdůraznit potřebu hry, která je pro dítě v tomto věku stěžejní a měla by převažovat v porovnání s jinými denními činnostmi. Determinující je volná hra, kterou dítě realizuje spontánně. Práce se skládá z teoretické části, která je podložena odbornou literaturou pro syntézu sociální pedagogiky a našeho tématu Sociálně pedagogické přístupy ve výchově dítěte do 3 let. Součástí práce jsou také základní pojmy, které nám umožní vhled do oblasti pedagogiky, sociologie a psychologie. Praktická část je založená na empirické činnosti s použitím triangulace v kvalitativním šetření. Výzkumným souborem jsou děti do 3 let a byly vybrány zcela záměrně pro toto výzkumné šetření. Skupinka dětí byla dlouhodobě pozorována a byl zaznamenán její vývoj v dlouhodobém časovém úseku. S rodiči byl veden strukturovaný rozhovor s cílem objasnit výchovné přístupy v jednotlivých rodinách a dále porovnání těchto přístupů s vývojem dětí. Poslední empirickou činností je analýza textů J. A. Komenského, který je základním kamenem naší práce. Důvodem, proč jsme si zvolili naše téma, je aktuálnost, kterou vidíme ve své praxi. Rodiče spíše děti brzdí, než aby je podporovali v jejich přirozeném vývoji. Podporují stagnaci a inklinují k pohodlnosti, která se ve výsledku stává otročskou obsluhou. Vymlouvají se na nedostatek času, který jim v dnešní hektické době napomáhá k pohodlnosti a konzumnímu způsobu života. Rodiče se snaží své povinnosti přenášet na školní zařízení a zařízení volného času, ve snaze ospravedlnit své chování. Rizikem je pak stagnace vývoje jejich dětí a neadekvátní přetěžování, což může vést až k patologickým

jevům v chování nebo nedostatečné psychické odolnosti. Od Jiřiny Prekopové a Christel Schweizer, jsme si vypůjčili citát, který hovoří o tom, že děti jsou hosté a hledají cestu. Jiřina Prekopová, také známá pod jménem Jiřina Prekop, je světově známou psycholožkou. Mnoho let působila na dětské klinice Olgahospital ve Stuttgartu. Rozpracovala metodu Pevného objetí¹, kterou původně vypracovala pro autistické děti americká psycholožka Martha Welch. Rozvinula tuto metodu a dnes patří k jedné z metod obnovy lásky v rodině. S doktorkou Christel Schweizerovou, je spojuje působení na klinice Olgahospital ve Stuttgartu, kde Christel Schweizer je vedoucí oddělení vývojových poruch dětí. Společně napsali knihu: Děti jsou hosté, kteří hledají cestu. Na své cestě jsou vedeny svým vnitřním já a svými spontánními touhami k uspokojení svých potřeb. Na nás dospělých je, abychom jim umožnili kontinuální vývoj v podnětném prostředí s pevnými hranicemi, které jsou pro ně znakem bezpečí a ochrany na jejich cestě k sebeutváření. Práce může být inspirující pro rodiče dětí, také pro učitelky mateřských školek a dalších předškolních zařízení, i pro pedagogy volného času, kteří se zajímají o výchovu dětí.

¹ Více o pevném objetí na: www.prekopova-pevneobjeti.cz

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A POJMŮM

Základními východisky jsou vnitřní a vnější vlivy výchovy v prostředí, jež jsou obsahem sociálně pedagogických přístupů ve výchově dítěte do 3 let. *Jednou ze základních otázek veškeré pedagogické činnosti je posouzení vlivu vnitřních a vnějších faktorů na vývoj člověka, někdy se rovněž hovoří o podmínkách vývoje jedince vnitřních (endogenních) a vnějších (exogenních).* Při značné teoretické složitosti i zajímavosti tohoto problému jsou snahy o jeho řešení vedeny zcela praktickými zřeteli. Každý vychovatel, rodič či učitel hledá odpověď na otázku, jak může výchovou ovlivnit vrozené dispozice dítěte. Zda výchovně vzdělávacího cíle je dosahováno zásluhou záměrné, dobře organizované činnosti pedagoga, či výsledek je již předem určen příznivým genetickým vybavením vychovávaného. (Dvořáček, 2014, s. 16). Výchova probíhá v prostředí a společně působí na jedince, člověka. *V obecné rovině se často hovoří o vlivu dědičnosti a prostředí.* (Dvořáček, 2014, s. 16). Člověk, má získané, i vrozené kompetence. *Vlivy dědičnosti a prostředí nepůsobí během utváření osobnosti jedince nezávisle na sobě, nýbrž působí společně od okamžiku narození dítěte.* (Bendl, 2015, s. 77). Dědičnost je generování vrozeného genotypu. *Jako genotyp označujeme soubor genů buňky nebo organismu. Hartl definuje genotyp jako „soubor genetických informací organismu, souhrn rysů, které je jedinec schopen biologicky přenášet“* (Hartl, 1993, s. 58). *Vzájemným působením genotypů a vnějšího prostředí vzniká fenotyp, pomocí něhož poznáme projev či uplatnění genů. Hartl uvádí, že fenotyp je „souhrn vnějších znaků a vlastností jedince; je tvořen vzájemným působením vrozených vloh /viz genotyp/ a vlivů okolního světa v ontogenetickém vývoji.“* (Hartl, 1993, s. 52). Každý genotyp je schopen do určité míry reagovat na změny prostředí. *Hovoříme o zóně účinnosti, reakční normě, v rámci které je genotyp schopen reagovat na změny prostředí. Reakční norma udává maximální rozpětí fenotypových hodnot genotypu. Prostředí je důležitým činitelem, jenž rozhoduje o míře fenotypových hodnot uvnitř uvedeného rozpětí. ... Z hlediska výchovy je důležitá znalost toho, do jaké míry je hodnota znaků, které nás z hlediska výchovy zajímají, řízena geneticky a do jaké míry je hodnota těchto znaků ovlivnitelná podmínkami vnějšího prostředí.* (Bendl, 2015, s. 74). Genotyp také ovlivňuje pozitivní nebo negativní podněty. *Zděděné dispozice pro druhové a rodové znaky, kterými je vybaven genotyp, preformují „příštího“ jedince v základních znacích. Naprosto odlišnou povahu však mají znaky individuální, u kterých je preformace jen podmíněná a závisí na vnějších podmínkách, tj. situaci v prostředí. Příslušné znaky se mohou rozvinout pouze v případě, kdy budou stimulovány adekvátními podněty z prostředí. Stejně znaky se ale nemusí vůbec vyvinout, po-*

kud nebudou vyvolány podněty z prostředí. Znamená to, že individuální znaky mají pouze dispoziční charakter. (Bendl, 2015, s. 75). Dvořáček mluví o vrozenosti. Považuje pojem „dědičnost“ za příliš zúžený. Uvádí: *Užití pojmu **dědičnost** je zúžením problému. Vhodnějším termínem je v tomto případě **vrozenost**, neboť vnitřním faktorem sehrávajícím ve vývoji důležitou úlohu nemusí být výhradně geneticky zakódovaný předpoklad. K vnitřním faktorům patří i vlivy působící na plod v období prenatalním či perinatálním..... aktuálně dosažený stupeň biologického zrání.* (Dvořáček, 2014, s. 16). Dalším autorem, který se zabývá genetickými faktory a prostředím, je R. L. Atkinsonová. *Atkinsonová a kolektiv ilustrují vzájemné působení těchto faktorů, tj. prostředí a dědičnosti na dvou oblastech výzkumu vývoje dětské osobnosti: (1) rozdíly mezi dětmi v jejich vzorcích připoutání ke svým rodičům a (2) rozdíly mezi rodiči v jejich výchovných metodách. Pokud se jedná o připoutání ... Za vzorci připoutání mohou podle nich stát jak senzitivita pečovatele (nejčastěji matky) vůči potřebám dítěte, tak vrozený temperament dítěte. Kombinací těchto dvou faktorů se utvářejí vzorce připoutání.* (Bendl, 2015, s. 77). A opět se dostáváme k zásadně podstatné věci a tím jsou rodiče. „Rodiče poskytují svým biologickým potomkům své geny a rodinné prostředí, které je funkcí genů rodičů.“ (Atkinsonová, 1995, s. 517). Z tohoto důvodu existuje trvalá korelace mezi vrozenými vlastnostmi dítěte (genotyp) a prostředím, ve kterém žije (rodina). (Bendl, 2015, s. 77). Vágnerová ve své knize také poukazuje na korelaci dědičných informací a vlivu prostředí. Ztotožňujeme se s jejím názorem. *Vlivy prostředí nepůsobí vždycky stejně, mohou být modifikovány i samotnou dědičnou informací. Lidé s různými dědičnými předpoklady mohou reagovat na stejné prostředí jinak.* (Vágnerová, 2000, s. 17). **Prostředí** ovlivňuje dítě a dítě zase působí na prostředí. *Mladý, tedy ještě nevyvinutý organismus, musí vyrůstat v prostředí vhodném pro jeho přežití a dospívání.* (Wildová, 2010, s. 17). Naše děti jsou sice bezbrannější než mláďata v přírodě, ale i tak potřebují bezpečné prostředí, které zajišťují rodiče. *A všude v přírodě je nepochybně úlohu rodičů provést nutná opatření, a vytvořit tak prostředí bezpečné a zároveň vhodné pro rozvoj mláďat.* (Wildová, 2010, s. 17). Prostředí je součástí naší práce Socio-pedagogické aspekty výchovy dítěte do 3 let. *Pokud svou úlohu vezmeme vážně, hned si všimneme, že vhodné prostředí by mělo být všude tam, kde jsou i děti. Doma, v městské čtvrti a ve všech ostatních oblastech, se kterými se děti postupně dostanou do styku.* (Wildová, 2010, s. 17). Obecné slovo „prostředí“ můžeme rozdělit dále na několik podskupin. *Prostředí je v tomto případě chápáno ve smyslu **vnějšího prostředí**, to znamená všech vlivů působících na jedince zvenjšku, jako jsou vlivy fyzické a sociální, mezi něž jsou zahrnovány jako zvláště*

významné vlivy výchovné. (Dvořáček, 2014, s. 16). Výchova se může odehrávat v rodinném prostředí, ale může se také vyskytnout: *přírodní prostředí (klimatické podnebí, rostlinstvo, živočišstvo, přírodní bohatství), sociální prostředí (lidé a jejich vztahy, jejich vzdělanost, zdraví apod.), materiální, kulturní prostředí a umění (výsledky aktivit a činnosti lidí, ale i tradice, morálka, náboženství atd.)*. (Čábalová, 2011, s. 195). Vedle vnějšího prostředí, existuje také vnitřní prostředí. *Do vnitřního prostředí řadíme vše, co se týká člověka a jeho osobnosti (genetické předpoklady, jeho dispozice, fyzické a psychické zdraví apod.)*. (Čábalová, 2011, s. 194). Zcela determinující pro jedince, člověka je rodinné prostředí. *Rodinné prostředí ovlivňuje jedince až do jeho dospělosti*. (Dvořáček, 2014, s. 202). A toto rodinné prostředí působí na jedince, člověka a můžeme jej také zařadit do sociálního prostředí. *... výchova probíhá vždy v sociálním prostředí*. (Dvořáček, 2014, s. 227). Dítě se narodí do některé rodiny a její prostředí na dítě působí už od prvních okamžiků narození v nemocnici. *„Od narození však nabývají vlivy prostředí stále většího významu.“* (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 7). Každý jedinec na prostředí reaguje svým způsobem. *Živý jedinec se svými znaky přizpůsobí nové situaci ve svém prostředí, vyrovná napětí na svůj účet (ke své tíži), změní se v různých ohledech, připodobní se prostředí. V tomto případě se jedná o pasivní formu vyrovnávací reakce, kam patří například všechny druhy aklimatizace. V biologii se tato pasivní biotická forma adaptace označuje termínem **akomodace**. Jedinec bude aktivně zasahovat do prostředí, které mu nevyhovuje, bude ho přizpůsobovat svým potřebám a pozměňovat podle nich, jako například rostliny půdu. V tomto případě vyrovnává jedinec napětí mezi sebou samým a prostředím pomocí aktivní reakce na úkor prostředí. Patří sem všechny druhy biotické **asimilace**. Obě formy biotické adaptace, tzn. akomodace a asimilace, jsou tedy polaritní. Jejich povaha odpovídá povaze kategorií subjektivního a objektivního v psychologii.* (Bendl, 2015, s. 79). Polský sociální pedagog Wroczyński má jiný pohled na prostředí. *Okolí představuje podle Wroczyňského širší pojem než prostředí. Okolí označuje „celou vnější strukturou, bez ohledu na to, zda je stálá nebo proměnlivá a zda je zdrojem vývojových podnětů.“* (Wroczyński, 1968, s. 73). Fakt, že autor klade velký důraz na problematiku prostředí, vyplývá už ze samotného vymezení sociální pedagogiky, kterou Wroczyński chápe jako vědu o podmíněnosti výchovných procesů prostředí a o problematice mimoškolní výchovy. (Bendl, 2015, s. 83). Rodina jako základ života i základ výchovných činitelů. *Prvotním výchovným činitelem se stává rodina utvářející základní kvality a orientace života dítěte, postoje a hodnoty ... Ucelená a systematická výchova, je vázána na souhrn vše činitelů, jako hodnototvorné faktory pro život každého člověka. Ro-*

dinu, je nutné v tomto smyslu chápat, jako celoživotní průvodkyni životem, v které má člověk v jednotlivých věkových obdobích, rozličné úlohy ve smyslu, který se mění postupy, aktivity i celkové chápání života a poslání jednotlivce v něm. (Danek, 2007, s. 73)². Rodina je syntézou výchovy a prostředí, kde mají být jasně definované hranice. Rozhodně bychom neměli používat: hranice jako donucovací prostředek k tomu, abychom dělali nebo nedělali to, co od nás očekávají ostatní, nebo hranice fungující jako poslední jistota. (Wildová, 2010, s. 19). Hranice by měli být vnímány pozitivně. Každé narozené dítě je plnohodnotné a má nárok na lásku. Pouze bezpodmínečná láska je skutečná láska. Někdy si rodiče pletou lásku s tím, že nechají dítě dělat, cokoli chce. To samozřejmě nemůže nikdy. Potřeby druhých omezují naši svobodu, ale také ji ochraňují. Dítě se rodí do reálného světa a do určité společnosti. (Aldortová, 2010, s. 51). Bohužel, se ještě vyskytují ve společnosti lidé, kteří hranice vnímají negativně. V důsledku toho, pak hledají pozitivní stimulaci v podobě touhy po svobodě. Přesto patří touha po svobodě k nejdůležitější lidské motivaci a hybné síle vůbec. ... z nedostatku zkušeností se chápání svobody zlepšuje jen obtížně, naproti tomu roste víra ve svobodu, kterou si lze koupit penězi. (Wildová, 2010, s. 52-53). V lidovém pojetí je svoboda něco, co je nedosažitelné a je nutné si ji koupit. Vztah mezi svobodou a hranicemi je v naší kultuře všeobecně vnímán buď jako protiklad, nebo je natolik nejasný, že dospělým chybí potřebné výchozí body, jak se chovat v praxi. (Wildová, 2010, s. 57). Naštěstí stačí jiný pohled a reálné zhodnocení skutečnosti, abychom dospěli k pozitivnímu názoru na hranice. Nejdůležitější je, že každé pochopení, tedy i plné pochopení svobody, může dozrát jen díky interakci v konkrétních situacích. Bez interakce zůstává „svoboda“ prázdným slovem. ... stane se teprve poté, co si ho spojíme s nejrůznějšími situacemi a nesčetnými variacemi. ... co ji v mnoha podobách prožijeme. (Wildová, 2010, s. 53). Hranice na nás působí pozitivně a zajišťují v nás pocit bezpečí. Není to omezující prostředek, ale prospívající. K tomu, aby vůbec mohlo dojít ke svobodnému jednání, jsou tedy hranice nevyhnutelné. Jsou nutnými orientačními body, podle nichž se řídí každý organismus. Dají se přirovnat k obrysu každého dílku puzzle. Na interakcích je fascinující jemné střídání omezení vnitřními a vnějšími strukturami. (Wildová, 2010, s. 54-55). Rodina dává

² Prvotným výchovným činiteľom sa stáva rodina utvárajúca základné kvality a orientáciu života dieťaťa, postoje a hodnoty ... Ucelená a systematická výchova je viazaná na súhru všetkých činiteľov jako hodnototvorných faktorov pre život každého človeka. Rodinu je nutné v tomto zmysle chápať ako celoživotnú sprievodkyňu životom, v ktorom má človek v jednotlivých vekových obdobiach rozličné úlohy v zmysle ktorých sa menia postupy, aktivity i celkové chápanie života a poslanie jednotlivca v ňom. (Danek, 2007, s. 73).

základ úplně ve všem, čeho se reálný život týká. *Pod vlivem rodiny se utvářejí vztahy k pracovní činnosti, vzdělání, formuje se zodpovědnost, tolerance, vstřícnost i normy sociální komunikace, životní styl a celková životní orientace každého jednotlivce.* (Danek, 2007, s. 73-74)³. V minulosti si vlivu rodinné výchovy a prostředí lidé všímali a nebyli k tomu lhostejní. Myslitelé dřívější doby sbírali informace a dívali se kolem sebe, někteří dokonce praktikovali své názory v praxi. ... *do dnešní doby mají svůj vliv v podstatě dvě teorie reprezentující obě krajní stanoviska a teorie třetí hledající kompromisní řešení.* (Dvořáček, 2014, s. 16). A na základě zjištěného a praktikovaného se objevily dvě teorie. Jako první si popíšeme teorii vrozenosti. Což do jisté míry zastáváme. **První teorie pedagogického nativismu** (vrozenost) považuje ve vývoji jedince za rozhodující vliv vnitřních faktorů. *Jsou to především vrozené dispozice, které určují budoucí dráhu člověka, jeho úspěšnost v dosahování cílů i volbu metod k jejich uskutečňování.* (Dvořáček, 2014, s. 16). Každý člověk má rozdíl v kvalitě a kvantitě vrozených vlastností a tím je determinován. Jako první významný: *Přední francouzský myslitel 18. století J. J. Rousseau (1712-1778) ve své kritice společnosti dochází k názoru, že lidská přirozenost je v podstatě dobrá, ale společnost, tedy i výchova, ji kazí. ... Je představitelem pedagogického pesimismu a současně i pedagogického romantismu. ... Rousseau vyslovuje myšlenku, že výchova má pouze odstraňovat překážky z cesty přirozeného vývoje dítěte. Nezavrhuje výchovu absolutně, pouze zdůrazňuje požadavek, aby výchova nepředbíhala vývoj. Vychovatel pozná vhodný okamžik, až si dítě samo řekne, kdy a čemu se chce učit.* (Dvořáček, 2014, s. 16-17). Na základě vrozenosti lidé vytvořili alternativní pedagogiku a alternativní školy. *I mnohé současné pedagogické směry vycházejí z této nativistické koncepce – alternativní pedagogiky. Společným východiskem úvah je pedagogický respekt k vnitřním silám dítěte.* (Dvořáček, 2014, s. 17). Dnes nacházíme spoustu směrů, které se opírají o alternativní pedagogiku. Na celém světě staví na různých přístupech své působení na žáky. *Pojem „alternativní škola“ nebo „alternativní vzdělávání“ je mnohovýznamový a užívá se často jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům jako je netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj. ... Jako alternativní budeme chápat všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, tedy školy soukromé, církevní a veřejné, které mají jeden podstatný rys –*

³ *Pod vplyvom rodiny sa utvára vztah k pracovnej činnosti, vzdelávaniu, formuje sa zodpovednosť, tolerancia, ústretovosť i normy sociálnej komunikácie, životný štýl a celková životná orientácia každého jednotlivca.* (Danek, 2007, s. 73-74).

odlišují se něčím od hlavního proudu standardních (běžných, převažujících) škol daného vzdělávacího systému. Odlišnost alternativních škol může spočívat v jiných: způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole; kurikulárních programech (změny v obsahu nebo cílech vzdělávání či v obojím); parametrech edukačního prostředí; způsobech hodnocení výkonů žáků (např. slovní hodnocení); vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou aj. (Průcha, 2012, s. 21 a s. 25). Základem alternativní pedagogiky je: *přípravené prostředí, které je základem alternativní výchovy.* (Wildová, 2010, s. 11). V České republice jsou nejznámější následující. *Současné alternativní pedagogické směry: montesoriiovská pedagogika – systém vytvořený již na počátku 20. století italskou lékařkou Marií Montessori (1870-1952). ... Svoji pozornost později zaměřila především na děti v předškolním věku a plně se věnovala jejich výchově. ... Důraz je kladen zejména na rozvoj smyslů a pohybových schopností. Dětské skupiny jsou heterogenní, využívány jsou speciální učební pomůcky.* (Dvořáček, 2014, s. 105). S pomůckami se pracuje v tichosti a každá pomůcka má své místo. Třída, připravené prostředí, je rozdělena do speciálních částí, které obsahují výuku psaní, výuku přírodopisu a zeměpisu či matematiky. *Pod vlivem pedagogických názorů Montessoriové vypracovala počátkem 20. století svou vlastní vzdělávací koncepci americká učitelka Helena Parkhurstová (1886-1973)....pod názvem daltonské školy se tento typ reformní školy rozšířil do řady zemí. Podstatou daltonského plánu je opět důraz na samostatnou a tvořivou práci žáků, která respektuje jejich individualitu a podněcuje svobodný rozvoj žákovy osobnosti. V rámci stanoveného času pro vypracování zadaného úkolu si mohou žáci do značné míry určovat individuální tempo jednotlivých fází úkolu, určovat si odborné učebny, v nichž chtějí pracovat, vybírat si učitele-poradce.* (Dvořáček, 2014, s. 105). Podstatou daltonské školy je, že si žák určuje úplně vše. Od výběru spolupracujícího učitele až po tempo své výuky. Pokud něco není v souladu, věnuje se tomu zvýšená pozornost a žák nemůže jen tak opustit negativní stav. *V České republice je po roce 1990 známa a dosti rozšířena waldorfská pedagogika. Zakladatelem je Rudolf Steiner (1861-1925), německý spisovatel, filozof a mystik, zabývající se přírodovědou a estetikou. ...Ze směsi okultních nauk, pythagorejské mystiky čísel a kabaly vytvořil tzv. antroposofii (moudrost člověka), využívající mimo jiné meditací a koncentrací k osvícení vnitřní podstaty člověka. ... dochází k přesvědčení, že metafyzického poznání, vnitřního klidu, jasnosti a síly lze dosáhnout duševním cvičením. ... Východiskem je Steinerova periodizace lidského vývoje na sedmileté cykly. Prvních sedm let je ve znamení „fyzického těla“ – v tomto období je rozhodujícím činitelem osobní příklad vychovatele. Druhé období, vymezené výměnou*

mléčného chrupu dítěte, označuje Steiner jako období „éterického těla“ a je vhodné ke vstupu do školy. Začíná péče o paměť a dále pokračuje vliv příkladu, jehož nositelem je třídní učitel. Pohlavní zralostí ve třetím sedmiletí nastává zrození tzv. „astrálního těla“ (Dvořáček, 2014, s. 106). Waldorfská pedagogika a tedy i školy se začaly vyskytovat ve stejné době, jako přišla montessori pedagogika a její školy. Mimořádný důraz je kladen na osobnost učitele, který musí být ztotožněný se školou, a také se velký důraz klade na spolupráci s rodiči. Málo známá je škola jenská. Ta přišla až později. Každopádně většinu těchto alternativních škol nalezneme v Praze. Mezi současnými alternativními školami existují také tzv. **jenské školy**. Byly založeny německým profesorem Peterem Petersenem (1884-1952)... Škola má být podle svého zakladatele tzv. školou životního společenství. ... kmenové skupiny. ... Smyslem této organizace je přizpůsobit školní prostředí běžnému životu společnosti. V kmenových skupinách tak vzniká příležitost k přirozené vzájemné spolupráci. Petersen odstranil i běžný rozvrh vyučování a nahradil jej týdenním pracovním plánem, který poskytuje učitelům větší volnost v organizaci vyučovacího procesu, pružnější reagování na vzniklé situace vyplývající ze vztahů mezi žáky i z problémů souvisejících s vlastním vyučováním. (Dvořáček, 2014, s. 108). V České republice neznámá, ale v Evropě dosti rozšířená freinetovská pedagogika. Značného ohlasu v Evropě dosáhla tzv. **freinetovská pedagogika**, pojmenovaná po svém zakladateli, francouzském učitelu venkovské školy Celestinu Freinetovi (1896-1966). Tento představitel hnutí „moderní školy“ proslavoval význam manuální činnosti žáků, spojení tělesné a duševní práce, vzájemné spolupráce učitelů a žáků, spojení školy a života. Jeho škola má být aktivní, podněcovat samostatnost žáků, k tomu slouží i individuální týdenní pracovní plán žáka. (Dvořáček, 2014, s. 108). Všechny alternativní přístupy jsou založeny na tom, že žák se vyvíjí a sám si vybírá, co jej zajímá a co jej posune dál. Učitel je pouze nápomocen. V mnohých školách se zkoušejí nové přístupy ve výuce, které lépe odpovídají vývojovým možnostem a potřebám dětí určitého věku. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 327). I standardní školy se chtějí více přizpůsobit žákovi a jeho vrozeným schopnostem. Podobnou myšlenku se pokusil experimentálně dokázat americký psycholog Arnold Gessel. Dvě dvojčata v kojeneckém věku, učil chůzi po schodech. U jednoho zahájil učení asi v devíti měsících U druhého započal s učením ve třinácti měsících stáří dítěte a učení proběhlo výrazně rychleji. ... závěr: „**Předpokladem učení je zralost orgánu**“. (Dvořáček, 2014, s. 17). Pokud je člověk připravený dokáže velmi pozitivně reagovat na podnětnou podporu v podobě výchovy. Přínosem nativisticky orientovaných teorií v době Rousseaua i dnes, je zaměření pozornosti na

osobnost dítěte, na jeho způsob myšlení, cítění, prožívání světa, na specifiku jeho potřeb jak z hlediska zvláštností věkových, tak i individuálních. (Dvořáček, 2014, s. 18). A přecházíme ke druhé teorii a ta vyzdvihuje význam výchovy a záměrné působení na člověka, jedince. **Druhá teorie pedagogického empirismu = přečeňování úlohy výchovy.** Podle této teorie mají na rozvoj osobnosti rozhodující vliv vnější faktory.... Člověk je podle této teorie utvářen především učením v nejširším slova smyslu, získáváním zkušenosti. (Dvořáček, 2014, s. 18). Každá teorie má svého zakladatele a další příznivce. *I tato teorie se opírá o myšlenky významného evropského filosofa, anglického empiristy žijícího v 17. století Johna Locka (1632-1704). ... Odmítá učení o vrozenosti idejí a lidskou přirozenost považuje za „prázdný list papíru“, na který teprve zkušenost píše své záznamy.* (Dvořáček, 2014, s. 18). V tomto názoru se shoduje s J. A. Komenským, který také tvrdil, že dítě je „tabula rasa“. *Locke také odmítá středověké „sedmero svobodných umění“ a místo něho požaduje vzdělání reálné, založené na požadavku „zdravého rozumu“.* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 72). Dítě přichází na tento svět bezbranné a rodiče jsou jeho učiteli a průvodci na cestě životem. *Nelze tedy souhlasit ani s voláním po absolutní svobodě dítěte, ani s jeho manipulací a direktivním řízením všech fází jeho vývoje.* (Dvořáček, 2014, s. 19). A tak už od narození působíme na člověka, jedince a tím jej ovlivňujeme. *Je přirozeně nutné respektovat jedinečnost a neopakovatelnost lidské bytosti i jeho vnitřní síly. Zároveň však neopomíjet skutečnost, že jedinec nežije v izolaci, ale je vždy součástí společenství, vstupuje do vztahů s jinými lidmi a tyto vztahy jsou charakterizovány jistými pravidly a odpovědností.* (Dvořáček, 2014, s. 19). Když je dítě připravené, může se vzdálit od rodiny na ohraničenou dobu, kterou rodiče určí sami. Někdy je tato doba v závislosti na povinnostech rodičů, jindy se odvíjí od potřeb dítěte. Každé dítě vstupuje do předškolního zařízení v jiném věku. Standardně je průměr kolem tří let věku dítěte. Pak pokračuje do základní školy a dle svého zrání postupuje ve vzdělávacím systému výše. *Vzdělání patří do tzv. nevýrobní sféry a podléhá vlastním ekonomickým zákonitostem. Jestliže jsme doposud v souladu s pedagogickým zaměřením preferovali zejména tzv. sociálně kulturní funkci vzdělání, je třeba učinit zmínku i o jeho ekonomické funkci. Jestliže vzdělání je podmínkou ekonomického růstu, základním zdrojem pro jeho rozvoj je zvyšování ekonomického potenciálu.* (Dvořáček, 2014, s. 23-24). Žijeme v době, kdy je pro nás podstatná ekonomika. Zároveň nás také velmi ovlivňuje světová ekonomika. *Ekonomická hodnota vzdělání vyplývá ze zjišťování a měření nákladů (výdajů) a ekonomických přínosů vzdělání. Je v zájmu jednotlivce i společnosti investovat do vzdělání: investice do vzdělání vedou k vyšší*

produktivitě a výsledkem jsou vyšší výdělky. (Dvořáček, 2014, s. 24). Každopádně vzdělání lidé nemusí mít vždy titul. Můžeme zde hovořit i o všeobecné znalosti, o touze opravdu vědět a ne slepě přijímat informace, které jsou nám předkládány např. v televizi nebo na internetu. *Vzdělání přináší užitek i tím, že snižuje riziko společenských konfliktů, snižuje nezaměstnanost, snižuje kriminalitu a tím i náklady s ní spojené, podporuje vyšší produktivitu ekonomiky, rychlejší vývoj a konkurenceschopnost. Vzdělání lidé přispívají k rozvoji na národní a regionální úrovni a k rozvoji mezinárodní spolupráce.* (Dvořáček, 2014, s. 24). Dříve bylo vzdělání pro všechny bezplatné. Nyní se odvíjí tržní ekonomika ve vzdělání. Pokud chceme dobré vzdělání, musíme na to vynaložit potřebné finance. Tyto finance zabezpečují přímo vzdělání, nebo nám můžou zabezpečit získání vzdělání např. uhrazení cesty do prestižní univerzity. *Přesto se stále diskutuje o riziku přeinvestování vzdělání, kdy výnosy už neuhradí náklady investic do vzdělání. ... Řešení by mohlo být školné a systém půjček na financování vzdělávání. Je však sporné, zda zavedení školného na veřejných vysokých školách je vhodným řešením. I bez školného nedostává student své vzdělání zdarma – dostává je za svou pili a nadání, za čas strávený ve škole. Odpůrci argumentují, že by se školné nemělo zavádět, protože už tak studenti obětují výdělky, které by obdrželi, kdyby místo času stráveného ve škole pracovali. I bez školného je studium dosti nákladné.* (Dvořáček, 2014, s. 25-26). Člověka neustále formuje jeho prostředí, jeho blízcí, ale také i jeho vzdálení přátelé. *V procesu formování osobnosti člověka se střetávají tři významné faktory. Jsou to dědičnost, prostředí a výchova.* (Danek, 2007, s. 49)⁴. Dnešní doba je plná změn, které se odehrávají rychle a člověk, jedinec musí být připraven těmto změnám čelit. *Navíc se dnešní prostředí vyznačuje značnou jednotvárností, vyvolává emoční nejistotu a úzkost. Otevřeně se hovoří o „krizi prostředí“.* (Bendl, 2015, s. 72). Pro další teoretické podklady je nutné zmapování tématu v domácí, cizojazyčné a zahraniční literatuře.

1.1 Stav zkoumání tématu v domácí, cizojazyčné a zahraniční literatuře

O důležitosti výchovy není sporu. V této kapitole se budeme věnovat mapování výchovy v domácí, cizojazyčné a zahraniční literatuře. *Platón (427-347 před n. l.), který ve výchově zdůrazňoval přípravu člověka na jeho profesi a uplatnění jedince ve společnosti.* (Čábalová,

⁴ *V procese formovania osobnosti člověka sa stretávajú tri významné faktory. Sú to dedičnosť, prostredie a výchova.* (Danek, 2007, s. 49).

2011, s. 184). Platón byl žákem Sókrata. Sókrates byl jednou z největších osobností starověku. *Platón uchoval pro evropskou kulturu největší hodnotu spočívající v Sókratově obratu k člověku. Platón zapsal, dochoval a svým uměním zobecnil Sókratovy myšlenky i způsob komunikace s lidmi. Platón však nejen zapsal Sókratovy myšlenky, ale je i kreativně rozvinul. Stal se samostatným myslitelem, a tím, překonal svého učitele. Tak jak to má být u dobrých žáků i u dobrých učitelů. Učitel a žák. To je Sókrates a Platón. Jako symbol všech učitelů a žáků do budoucna.* (Balvín, 2015, s. 52). Což přímo potvrzuje novodobé výzkumy, že děti se ve svém dětství připravují na své budoucí role a učí se od svých rodičů uplatnění ve společnosti. *Rozvoj všech schopností člověka a jeho začlenění do sociálního života jako cíl výchovy spatřujeme také u starověkého filozofa Aristotela (384-322 před n. l.). Podle Aristotela je člověk tvorem společenským a výchova je především procesem sociálním.* (Čábalová, 2011, s. 184). Základ vychází už ze starověku, kdy lidé přemýšleli o smyslu a významu výchovy. Po nich následovali další myslitelé, které dnes můžeme označovat jako sociální pedagogy. Když přeskočíme delší časový úsek, dostáváme se do doby J. A. Komenského (1592-1670): *Komenský ve svých spisech, zejména v Informatoriu školy mateřské, v Obecné poradě o nápravě věcí lidských, zdůraznil význam prostředí pro výchovu a vychovaného a vzdělaného člověka jako prostředek napravující společnost a svět.* (Čábalová, 2011, s. 185) a J. H. Pestalozziho (1746-1827): *Taktéž Pestalozzi ve svém románu Linhart a Gertruda považuje prostředí za zdroj výchovných podnětů, které pozitivně nebo negativně ovlivňují proces výchovy a vzdělávání ve škole.* (Čábalová, 2011, s. 185). Dalšími osobnostmi jsou A. Diesterwega (1790-1866), M. Přadka, O. Baláž, S. Klapilová, B. Kraus, Z. Bakošová. Níže uvedený obrázek ukazuje aktuální úkoly sociální pedagogiky, jak je definuje profesor B. Kraus.



Obrázek 1

Sama Čábalová uvádí ve své knize, že rozdílné pojetí sociální pedagogiky nalézáme až v 21. století. V některých zemích (Německo, Polsko, Česká republika) je patrná odlišnost a dále se objevují specifické teorie, které se zakládají na teoretické rovině nebo na praktické rovině sociální pedagogiky. (Čábalová, 2011, s. 189). V České republice je stále výchova a prostředí součástí sociální pedagogiky. *Slovensko má podobný vzdělávací systém jako Česká republika, neboť oba systémy se řadu desetiletí vyvíjely společně. ... Početná maďarská minorita má k dispozici síť základních i středních škol s maďarským vyučovacím jazykem.* (Bendl, 2015, s. 37). Další země se pak liší ve vyšším stupni vzdělání, jako je například Německo, kde segregace dětí je už od 10-ti let. *Vyspělé země zpravidla deklarují prioritní roli výchovy a vzdělávání, hlásí se k myšlence tzv. společnosti vědění (knowledge society). Jde o fázi vývoje společnosti v době postmoderní, kdy se zásadním faktorem prosperity stává výzkum, vývoj a inovace. Společnost, která se definuje jako společnost vědění, klade důraz na rozvoj informačních a komunikačních technologií a proměnu trhu práce.* (Bendl, 2015, s. 38). Výchova ve **Francii** je postavena na přístupech osobnosti J. J. Rousseaua (1712-1778), který byl zastáncem přirozené výchovy. DeMause píše, že Rousseau přitáhl pozornost k potřebám dětí. Poprvé v historii přinutil velkou skupinu lidí, aby pochopili, že dětství stojí za pozornost inteligentních dospělých, a podpořil raději zájem o proces dospívání než pouze o výsledný „produkt“. (deMause, 1976, s. 407). Vzdělávání dětí bylo součástí zájmu o rozvoj, který byl tak výrazný v rámci intelektuálních trendů té doby. Pro francouzské rodiče je stále aktuálním vzorem pro výchovu dětí. *Ve skutečnosti jsou francouzské děti stejně živé, zvědavé a tvůrčí jako všechny ostatní. Jenom se chovají mnohem lépe a také se daleko lépe ovládají.* (Druckermanová, 2012, s. 1). Píše americká bývalá novinářka, která se přestěhovala z Ameriky do Francie, kde postupně zjišťuje rozdíly ve výchově dětí a v přístupu k dětem. *...francouzští otcové a matky jsou mimořádně přísní v několika málo věcech, ale ve všem ostatním nechávají potomkům celkem volnou ruku.* (Druckermanová, 2012, s. 378). Jiný přístup k dětem ve výchově se projevuje hlavně v jejich chování. *Jenže ty francouzské děti, které Druckermanová poznala, spaly celou noc ve dvou nebo třech měsících, zatímco dětem jejích amerických přítelkyň to trvalo rok nebo i déle. Francouzské děti spořádaně jedly vyvážená jídla, která daleko častěji obsahovala dušený pórek než kuřecí nugety. Když přišli na návštěvu američtí přátelé, většinu času řešili problémy svých ratolestí, kdežto ti francouzští v klidu upijeli kávu, zatímco si děti hrály.* (Druckermanová, 2012, s. 1). *Francouzští rodiče mají sklon pohybovat se mezi velkou přísností a šokující povolností.* (Druckermanová, 2012, s. 25). Není podstatné, jakou život-

ní filozofii zastávají rodiče, jde o postoj rodičů k dětem. *A uvědomila si, že aby se člověk naučil vychovávat děti jinak, nepotřebuje jinou rodičovskou filozofii. Potřebuje úplně jiný náhled na to, co jsou děti zač. ... se sama naučila pevně říkat non.* (Druckermanová, 2012, s. 378). Mnohem, mnohem dříve byly děti součástí rodiny, pak byly od rodiny odtrženy a vráceny zpět v přiměřeném věku. Dalším vývojem byly děti opět vráceny do rodin. V rodině je základ. *Je to návrat poučený a opřený o hodnoty, které obstály v proměnách času.* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 329). Ve své knize deMause, *The History of Childhood*, se zmiňuje hned v úvodu o třech možnostech, jak rodič, může zareagovat, když dítě něco chce. A od toho se odvíjí i různé typy děti v různých zemích světa. Záleží, jak reaguje dospělý na požadavky dítěte. *Při studiu dětství po mnoho generací je nejdůležitější soustředit se na momenty, které nejvíce ovlivňují psyché další generace: především to znamená, co se stane, když stojí dospělý tvář v tvář dítěti, které něco chce. Domnívám se, že dospělý může reagovat třemi základními způsoby: 1) Může dítě použít jako prostředek projekce obsahu vlastního nevědomí (projektivní reakce); 2) může dítě použít jako náhradníka dospělé osoby, která byla pro něj v dětství důležitá (reverzní reakce); nebo 3) může se vcítit do potřeb dítěte a jednat tak, aby ho uspokojil (empatická reakce).* (deMause, 1976, s. 6).⁵ A dále uvádíme další důkaz, že vše, co bylo řečeno, tu už bylo. Je to návrat, který obstál v proměnách času. DeMause ve své knize dále píše, že na začátku století pozoruhodná anglická rodina, Taylorovi z Ongar, nastavila nový rodinný styl a napsala o tom s patřičným důrazem. Tvrdili, že domov je velká škola ctnosti. Neumísťujte děti do oddělených místností, ale nechte rodiče a děti, aby utvořili jeden velký kompaktní kruh v pokojích domu a kuchyni. Doufali, že hlasitou četbou – praktikou, kterou značně zpopularizovali – vzděláváním dětí vlastními silami, necháváním dětí, aby pomáhaly při rodinných rozhodnutích, a povzbuzováním pomocí ručních prací vychovávají nezkažené mladé lidi. (deMause, 1976, s. 422-424). A přesně výše uvedené koresponduje s naším tématem sociálně pedagogické přístupy ve výchově dítěte do 3 let. *A začátek člověka je dítě. Všechna náprava začíná dítětem. Bude-li člověk dobrý, bude dobré všechno. Problémy, před kterými stojíme, budou*

⁵ *In studying childhood over many generations, it is most important to concentrate on those moments which most affect the psyche of the next generation: primarily, this means what happens when an adult is face to face with a child who needs something. The adult has, I believe, three major reactions available: (1) He can use the child as a vehicle for projection of the contents of his own unconscious (projective reaction); (2) he can use the child as a substitute for an adult figure important in his own childhood (reversal reaction); or (3) he can empathize with the child's needs and act to satisfy them (empathic reaction).* (deMause, 1976, s. 6).

moci vyřešit jen lidé, z nichž správná výchova učinila pravé lidi. (Balvín, 2015, s. 3). Tento výrok pronesl Přemysl Pitter. *V profilu Přemysla Pittra jasně poznali osobnost sociální pedagogiky s širokým kulturním a sociálním záběrem a evropským rozměrem.* (Balvín, 2015, s. 7). Přemysl Pitter je kladnou postavou neskutečně kruté doby, kterou byla druhá světová válka. On sám, byl ztělesněním dobra, pomoci a neskutečné houževnatosti v práci s dětmi. *Podstatou této činnosti u Přemysla Pittra byla pomoc. Nejen sociální, ale především sociálně pedagogická.* (Balvín, 2015, s. 29). Novodobé dějiny sociální pedagogiky také utvářela osobnost Miroslava Dědiče. *Jeho vklad do historického vývoje spočíval především ve výchově dětí jiných národností. ... V dětech není rozdílu.* (Balvín, 2015, s. 11). Miroslav Dědič byl především učitel, který měl zájem o své žáky. Dal také základy Multikulturní výchově. *Velikost učitelského povolání není ve zviditelňování sama sebe, ale v realizaci snů svých žáků.* (Balvín, 2015, s. 23). Multikulturní výchova je dnes diskutovaným tématem snad na všech školách. Díky globalizaci, se musíme zajímat o vše, co souvisí s globalizací, a tím je zajisté i multikultura. *Dnes se intenzivněji než kdykoliv předtím ukazuje, že vzdělání přestává být problémem jako procesem přenosu lidského poznání kultury, ale problémem se stává výchova, tj. přenos duchovní, citové, motivační kultury, hodnotových orientací na následující pokolení.* (Zelina, 2010, s. 57)⁶. V další kapitole se zaměříme na vztah tématu naší diplomové práce k sociální pedagogice.

1.2 Vztah tématu k sociální pedagogice

Tématem diplomové práce je „Sociálně pedagogické přístupy ve výchově dítěte do tří let věku“. Ústředním zájmem jsou děti do tří let, na které působí výchova. *Cílem je přeměna lidí a společnosti prostřednictvím výchovy. Jde o proces výchovné péče a ochrany směřující k integraci a stabilizaci osobnosti.* (Bakošová, 2011, s. 24)⁷. Tato výchova je realizována v rodině a v soukromém zařízení denního typu. Základním kamenem je tedy **sociální aspekt**: *...pomáhá vysvětlit společenskou podmíněnost výchovy a vzdělávání, porozumět sociální determinaci výchovných procesů, porozumět specifickým různým sociálním prostředím a porozumět sociálním faktorům, které působí na rozvoj jedince a výchovný proces.*

⁶ *Dnes sa intenzívnejšie než kedykoľvek predtým ukazuje, že vzdelávanie prestáva byť problémom jako proces prenosu ľudskej poznatkovej kultury, ale rproblémom sa stáva výchova. T. j. prenos duchovnej, citovej, motivačnej kultury, hodnotových orientácií na nasledujúce pokolenia.* (Zelina, 2010, s. 57).

⁷ *Cieľom je premena ľudí a spoločnosti prostredníctvom výchovy. Ide o proces výchovnej starostlivosti, opateru, ochrany smerujúci k integrácii a stabilizácii osobnosti.* (Bakošová, 2011, s. 24).

(Čábalová, 2011, s. 25) a **pedagogický aspekt**: *předmětem pedagogiky je výchova a vzdělání (vzdělávání) každého jedince v kontextu určité společnosti.* (Čábalová, 2011, s. 21). **Syntézou těchto dvou aspektů je sociální pedagogika.** Jak sama Potměšilová uvádí ve své knize: sociální pedagogika má dvě základní těžiště. První je sociální těžiště a druhým je pedagogické těžiště. (Potměšilová, 2013, s. 35). *Cílem sociální pedagogiky je optimální fungování jedince v rámci společnosti. V tomto cíli se jasně odráží základní vztah sociální pedagogiky: výchova a prostředí.* (Kraus, 2008, s. 45). Každý z nás vyrůstá ve svých sociálních podmínkách. Tyto podmínky by měli jedince (děti) stimulovat pozitivně a podporovat jejich zdravý vývoj. *Pro sociální pedagogiku je ústředním pojmem sociální prostředí.* (Průcha, Koťátková, 2013, s. 164). Aby jedinec, člověk mohl existovat v rámci společnosti a mohl optimálně fungovat, musí být splněna základní podmínka: **socializace.** *Socializaci chápeme rozvíjení dítěte jako společenské bytosti, její postupné a aktivní začleňování do společnosti. Socializační proces je určitým přijetím a zvládnutím vzájemné interakce a komunikace člověka s druhými lidmi, společností, jejími hodnotami a kulturou. Socializace je celoživotním společenským procesem, který probíhá od dětství až po stáří.* (Čábalová, 2011, s. 190). Jen pozitivně socializovaný jedinec, člověk, dokáže optimálně fungovat ve společnosti a být pro společnost prospěšný. **Biologická nutnost** – *přežití jedince umožňovala pospolitost s dalšími lidmi již na úsvitu dějin lidstva, socializace je výsledkem fylogeneze (antropogeneze).... Umožňovala snazší získávání potravy, ochranu před nebezpečím, byla podmínkou rozmnožování, péči o mláďata.* **Psychologické důvody** – *pospolitost zajišťuje snazší uspokojování nejen biologických, ale i psychických potřeb. ... Podmínkou saturace těchto potřeb a dosažení uspokojení je soužití v lidské společnosti. ... Význam sociální stimulace je zřetelný například při vývoji řeči u dětí v 11. – 12. měsíci věku. Bylo rovněž prokázáno, že výkon jedince se v přítomnosti jiných zvyšuje - psychologové hovoří o sociální facilitaci (přírůstku). Tento argument hovoří mimo jiné ve prospěch hromadného vzdělávání. Společenské důvody – úzce souvisejí s psychologickými. Jedná se o proces socializace, kterým rozumíme vrůstání do lidské společnosti. Socializace je charakterizována probíhajícím sociálním učením, získáváním zkušenosti v nejširším významu slova. Socializace je rovněž definována jako osvojování sociálních rolí, jako regulace a autoregulace vlastního chování, zvládnutí účinných adaptačních i obranných mechanismů.* (Dvořáček, 2014, s. 227). Socializace je ve všech oblastech pro člověka, jedince prospěšná. A v dnešní době neustálých změn je adaptace i životně důležitá. *Jak upozorňuje Nakonečný (1970): „Život člověka je možno chápat jako neustálou adaptaci přírodním a společen-*

ským podmínkám života. Zvláště významná je adaptace společenskému prostředí, což souvisí se sociální zralostí, především rozumovou a citovou, a s přiměřeností osobních sklonů. Adaptace je funkcí osobnosti..... Adaptace předpokládá především integrovanou osobnost a dále kontrolu chování. (Dvořáček, 2014, s. 228). Při správné socializaci zastává jedinec, člověk správnou **sociální roli**, která vychází z pozitivní adaptace. *Sociální roli lze považovat za očekávaný způsob chování individua nacházejícího se v určité společenské pozici. ... Rolím se člověk učí, jsou utvářeny především sociální zkušeností. Mnohé z rolí, které jsou realizovány až v dospělosti, jsou naučeny již v dětství, například role manžela, manželky či role rodičovské.* (Dvořáček, 2014, s. 230). Osobnostní rys každého jedince, člověka je jiný, ale každý se od útlého věku dítěte učí prostřednictvím sociálního učení – Carol H. Beal ve své knize *Boys and Girls: Development of Gender Roles*, píše: Podle teorie sociálního učení se chování dítěte tvaruje podle jeho následků. Pokud je tedy u chlapců a dívek odlišná reakce na jejich chování, začnou po čase jednat jinak. Pozitivní, negativní a neutrální reakce dospělého na chování dítěte. Pro malé dítě je jakákoliv pozornost lepší než žádná a proto je pravděpodobné, že chování, které je ignorováno nebo přehlíženo, vymizí. ... Děti dělají víc, než jen pozorují druhé; snaží se také kopírovat jiné osoby stejného pohlaví. Imitace je mocný způsob učení a děti se snaží kopírovat ty, které obdivují a kterým by se chtěly podobat. Významná je také absence těchto modelů. (Beal, 1994, s. 70). Další důležité je sociální zkušenost. *Sociální zkušenost získaná sociálním učením. Podle mnohých autorů již raná dětská zkušenost vytváří předpoklad pro míru sebehodnocení a z něho vyplývající autoritativní chování. Záleží na základním stylu rodinné výchovy.* (Dvořáček, 2014, s. 231). Ano, rodinná výchova je determinující. Člověk, jedinec čerpá z rodiny své zkušenosti a přebírá chování, které dále generuje. A proto je naše téma diplomové práce velmi úzce spjata se sociální pedagogikou. *V prvním významu je sociální pedagogika zaměřena na vztah jedince, sociální skupiny a společnosti, na otázky spojené se socializací (nebo resocializací) člověka. V druhém významu se sociální pedagogika blíží pojetí oboru sociální péče (sociální práce) a zabývá se zejména preventivními, opatřeními v současné společnosti.* (Čábalová, 2011, s. 184). A jelikož je prevence lepší, než akutní řešení nežádoucí situace, je v tomto duchu koncipována i diplomová práce. Abychom mohli vykonávat sociální pedagogiku, musíme být otevřeni osobnostmi s přirozenou flexibilitou a touhou pomáhat lidem. *Pomáhání vychází z altruistických potřeb člověka. Jeho základem je nezištná láska k bližnímu bez nároků na odměnu. V antickém Římě byl jeden ze sedmi pahorků, Kapitol, nazýván také Asylum, protože se k němu uchýlovali lidé pronásledováni, trpící*

a prosící o pomoc. Všem těmto lidem se dostávalo posily od šamanů či léčitelů nebo od kněží a učitelů, kteří představovali přirozené autority. Takové jednání bylo i základním pilířem křesťanské etiky, v 18. a 19. století se šířilo v podobě filantropistického hnutí. Fenomén pomoci je těsně spjat s dobrovolnictvím. I ono má bohatou tradici, jejíž kořeny u nás sahají do doby národního obrození. (Kraus, 2008, s. 133). Dnes již existuje nepřehledné množství různých spolků, nadací či organizací, které mají jako svůj předmět pomoc druhému. Bohatou historii má dobrovolnická činnost hasičů a Červeného kříže. (Kraus, 2008, s. 134). Práce hasičů je pro nás samozřejmostí a téměř každá oblast má hasiče. Červený kříž a jeho pomoc je úzce spjata s křesťanstvím a církví. Jedinci, kteří přijali myšlenky filantropismu, tedy závazky duchovní a hmotné sociální pomoci. Na rozdíl od Evropy se takto pojímaná pomoc rozvíjela hlavně v Americe, kde je role státu v této činnosti tradičně méně silná. Když se zde na přelomu 19. a 20. století objevily problémy jako přistěhovalec-tví či soužití s občanský a politicky se emancipujícím černošským obyvatelstvem, nezaměstnanost, kriminalita a nízký vzdělanostní standard, byli to právě jednotlivci, kteří s vervou nabídli dobrovolnou pomoc. Ovšem i v Evropě vznikaly instituce jako sirotčince, starobince, chudobince a opatrovny ve značné míře ze soukromých či obecních iniciativ. (Kraus, 2008, s. 134). Obecným zájmem se rozumí stát. V souvislosti s konstituováním moderních politických celků začal potřebným pomáhat také stát. (Kraus, 2008, s. 134). Dnes narůstá počet lidí, kteří jsou v tísní, ať už finanční, nebo sociální, nebo zdravotní. Je zarážející, že postmoderní doba, se musí vypořádávat s takovými těžkostmi, které byly i ve starověku. Z hlediska sociální pedagogiky definujeme pomoc jako aktivní účast při řešení konkrétní životní situace, a to s konkrétním cílem, který vyplývá z daného ohrožení nebo nouze. Je to soubor činností, kterými se snažíme kompenzovat odhalené nedostatky, tj. aktivizovat člověka a pomáhat mu zajistit sociální i psychickou stabilitu a sociální nezávislost, tedy zkvalitnit jeho život. (Kraus, 2008, s. 135). Společnost se v pomoci druhým rozchází v tom, jak moc pomoci kterékoliv osobě. Rozhodně mezi námi nejsou zastánci plošné pomoci, kterou v tomto případě zastupuje stát. Nejvíce můžou pomoc využívat děti (ať už jakkoliv znevýhodněné), potom rodiny a dále senioři. Tak, jak narůstá počet lidí, kteří se ocitají v tísní, vzrůstá i význam pomoci a pomáhajících profesí. Vznikají desítky občanských, politických a náboženských iniciativ, ekologická hnutí, organizace a hnutí proti násilí a za dodržování lidských práv, organizace poskytující a organizující humanitární pomoc a podporující solidaritu s lidmi v nouzi. Jejich pomoc může mít různé podoby – materiální (finanční), zajištění základních biologických potřeb (jídlo, bydlení), zdravotní (hygienická), péče, osvěta,

poradenství, vzdělávání, výchova. (Kraus, 2008, s. 135). Veškeré spolky, nebo instituce či nadace se dělí podle druhu poskytované pomoci. *Sociální oporu lze vymezit jako pomoc poskytovanou osobě, která se nachází v zátěžové situaci. Lze rozlišit následující typy sociální opory: nabízená, vyhledávaná, poskytovaná.* (Kraus, 2008, s. 113). Ideálem, který zastává i sociální pedagogika, je, aby lidé, všichni lidé, celá společnost, byli vždy ochotni pomoci druhému. A zde se opět vracíme k výchově do rodiny. Protože tato výchova utváří společnost. *Výchova, která přispěje k dobrému spoluzití manželů, partnerů, lidí různých ras, náboženských, politických přesvědčení, etnických skupin, odborníků odlišných odborů a profesí. Výchovu, jejímž výsledkem bude citlivost vůči necitlivosti jiných, solidarita s lidmi, kteří zažili náročnou životní situaci, spolucítění s nemocnými, starými i bezmocnými. Nechť je výchova plná milosrdenství v každodenním životě, nech slušnost, úcta, čestnost, transparentnost není preferencí, za které se má člověk stydět, ale naopak, prioritou jednotlivce i společnosti.* (Bakošová, 2008, s. 52)⁸. A opět se dostáváme k tomu, jaký má být sociální pedagog, pedagog ve škole, nebo v mimoškolní činnosti, vychovatel nebo i sám rodič. *Dobří vychovatelé bývají skromní, jejich cílem není se prosadit, zviditelnit svou práci. Jejich cílem je dobro v prospěch dětí, laskavý přístup.* (Bakošová, 2008, s. 53)⁹. Vše výše uvedené souvisí s naším tématem diplomové práce Sociálně pedagogické přístupy ve výchově dítěte do 3 let. I pozice sociálního pedagoga, má dva základní aspekty. První je psychologický aspekt a druhý je sociologický. *Psychologický aspekt sleduje individuální charakteristiky a osobnostní předpoklady sociálního pedagoga pro úspěšný výkon profese a psychologické otázky přípravy na ni. Sociologický aspekt zahrnuje problematiku společensko-ekonomické, kulturní a politické podmíněnosti vzniku, významu a působení (a případně zániku) profese; jádrem zájmu je oblast vztahů, které ovlivňují přípravu na toto povolání a společenské souvislosti jeho naplňování v praxi.* (Kraus, 2008, s. 197-198). I naše

⁸ *Výchovu, ktorá prispeje k dobrému spolunažívaniu manželov, partnerov, ľudí rôznych rás, náboženských, politických presvedčení, etnických skupín, odborníkov odlišných odborov a profesií. Výchovu, ktorej výsledkom bude citlivosť voči necitlivosti iných, solidarita s ľuďmi, ktorí zažili náročnú životnú situáciu, spolucítěnie s chorými, starými i bezmocnými. Nech sa výchovou naplní obsah slova milosrdenství v každodenním živote, nech slušnosť, úcta, čestnosť, transparentnosť nie sú preferenciami, za ktoré sa má človek hanbiť, ale naopak, nech sú prioritami jednotlivca i občianskej spoločnosti.* (Bakošová, 2008, s. 52).

⁹ *Dobří vychovávateľa bývajú skromní, ich cieľom nie je presadiť sa, zviditeľniť svoju prácu. Ich cieľom je dobro v prospech detí, láskavý prístup.* (Bakošová, 2008, s. 53).

práce má v sobě psychologický aspekt a sociologický, doplněný pedagogickým aspektem. Profese sociálního pedagoga je velmi náročná a je nutné mít speciální kompetence. *Obecně lze říci, že kompetence představují jistou způsobilost, připravenost k výkonu určitých aktivit, k výkonu konkrétní profese. ... Dovedností rozumíme dnes operativní schopnost uskutečnit a ukončit sled kognitivních či nekognitivních úkonů, která je objektivně kvalifikovatelná a kvantifikovatelná verbálními či neverbálními prostředky v reálných nebo modelových situacích za stanovených podmínek a hodnoticích kritérií nebo norem. ... Profesní kompetence se vztahují nejen k obsahové složce výkonu profese, ale dnes jsou vázány též ke komunikativní, řídicí, diagnostické, autoevaluační aj. oblasti sociálně pedagogické práce.* (Procházka, 2012, s. 76). Další definici kompetencí a jejich přesné vymezení můžeme nalézt v pedagogickém slovníku nebo přímo v zákoně o sociálních službách č. 108/2006 Sb. *Výkon profese sociálního pedagoga je ale vždy spojen s konkrétní organizační jednotkou, v níž se realizuje, a se zabezpečováním konkrétních profesionálních aktivit (profesních činností, činnostních celků). Pro zvládnutí těchto činností je tedy důležitá i schopnost sehrávat roli realizátora a spoluorganizátora pracovních procesů. V tomto směru je význam a autorita profese sociálního pedagoga sycena vzdělaností, respektive jeho konkrétní odbornou erudovaností a na druhou stranu narušována ataky, zpochybňujícími důležitost odborné systematické přípravy a zdůrazňující „měkký“ charakter profese. Nesmíme ale v obecnějším kontextu zapomenout, že jen „oborově“ vzdělaný a zkušený sociální pedagog může pomáhat, doprovázet a inspirovat své klienty. Může naznačit směřování další životní i profesní orientace, může dovést jedince k pochopení a ke změně svých životních podmínek.* (Procházka, 2012, s. 78). Vedle profesních kompetencí, jsou součástí sociálního pedagoga i osobní kompetence. Což je souhrn jeho osobnosti. *Vysoká míra osobní zodpovědnosti za vzdělávací pokrok svých posluchačů a za vzdělávací výsledky, důraz na morální kvality člověka. Do osobnostních kompetencí zahrnuje J. Vašutová dále tvořivost, schopnost řešení problémů, kritické myšlení, schopnost týmové spolupráce a schopnost iniciování změn. U sociálního pedagoga musí být důraz kladen také na vysokou úroveň socializace spojenou s porozuměním, empatií, tolerancí, všeobecným rozhledem a širokými zájmy o společenské dění. ... Velmi výstižný přehled takovýchto způsobilostí (kompetencí), tedy podmínek pro uplatnění osobnostních rysů, které jsou společné pro všechny kategorie sociálních či pedagogických pracovníků (tedy i sociálních pedagogů), uvádí docentka J. Vašutová (2002, s. 30): psychická odolnost a fyzická zdatnost, empatie, tolerance, osobní postoje a hodnotová orientace, osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení), osobní vlast-*

nosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost aj.). (Procházka, 2012, s. 77-78). Celková osobnost, ať už sociálního pedagoga nebo pedagoga jako takového, působí na jedince, kterého ovlivňujeme. Také osobnost rodiče, nebo vychovatele působí na jedince, či dítě v rodině. To, jací jsme, je v interakci s tím, co chceme vychovávat, nebo je předmětem výchovy. *V málokteré jiné profesi hrají charakteristiky osobnosti zúčastněných subjektů tak velkou roli, jako je tomu v případě učitelů. Již u antických učenců se vytyčovaly požadavky na žádané rysy osobnosti učitelů a tyto snahy byly formulovány J. A. Komenským a dalšími pedagogy-teoretiky. Jednou z prvních příruček, které u nás specifikovaly charakteristiky osobnosti a činnosti učitele, byl Rádce pro školní čekancy, pomocníky a učitelé v císař.králov.zemích, jehož autorem byl J. Engelbert (1814). Je pozoruhodné, jak již na počátku 19. století si pedagogická teorie byla vědoma důležitosti rysů osobnosti učitele, jakou jsou: motivace k povolání, talent pro povolání, kognitivní vybavenost: zdravý rozum, zdravé rozvážení, dobrá paměť a nějaký podíl přirozeného vtipu.* (Průcha, 2005, s. 188). Ať už je osobnost pedagoga, nebo sociálního pedagoga, musí mít na zřeteli, že musí také odpovídat od své profese. Dnes se můžeme téměř u každého setkat se syndromem vyhoření. A tak, jak uvádíme v naší práci, je důležitá prevence, než řešení důsledku neopatrnosti. *Sociální pedagogika je obor pro současnou společnost důležitý. Zabývá se tím, jak zjišťovat a oslabovat různé negativní vlivy, které dopadají na současnou generaci dětí a mládeže, včetně jejich vzdělávání. Tyto negativní vlivy vznikají hlavně působením sociálně znevýhodněného rodinného prostředí. Projevují se zejména v narušených hodnotových orientacích a sociálních postojích dětí a mládeže, což má za následek nerespektování zákona, porušování norem a pravidel soužití, delikventní chování a kriminalitu již u nezletilých jedinců.* (Průcha, Koťátková, 2013, s. 165). Výše uvedené souvisí s naším tématem diplomové práce Sociálně pedagogické přístupy ve výchově dítěte do 3 let. Nyní si osvětlíme základní pojmy související s naším tématem a sociální pedagogikou.

1.3 Základní pojmy

Doposud jsme se snažili zmapovat stav tématu v cizojazyčné, domácí a zahraniční literatuře. Pokusili jsme se spojit naše téma Sociálně pedagogické přístupy ve výchově dítěte do 3 let se sociální pedagogikou. Nyní si vysvětlíme některé odborné pojmy pomocí výkladových slovníků – psychologický, sociální a pedagogický.

Adaptace

Adaptation, znamená: *Přizpůsobení se něčemu.* (Jandourek, 2001, s. 11). Můžeme se také adaptovat na nějaké prostředí, jak uvádí psychologický slovník: *obecná vlastnost organizmů přizpůsobovat se podmínkám, ve kterých žijí, Zahrnuje přizpůsobení se chování, vnímání, myšlení, postoju.* (Hartl, Hartlová, 2009, s. 16). Pokud se člověk adaptuje, tak je to pro jeho rozvoj obohacující. V pedagogickém slovníku je uvedeno: *obecně proces přizpůsobení se něčemu.... Adaptace sociální – přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 11).

Agresivita

Aggressivity; Jandourek píše: *Akt nepřátelství nebo útoku směřující vědomě k poškození druhého, k omezení jeho svobody a ke způsobení psychické nebo fyzické bolesti.* (Jandourek, 2001, s. 16). Děti jsou přirozeně agresivní, a je důležité tuto energii usměrňovat a využít tvůrčím směrem. V psychologickém slovníku: *útočnost, ...tendence k hrozbě, ... útočné jednání vůči druhému jedinci. agresivita dětská, infantile aggression, v předškolním a mladším školním věku, která je zaměřena především vůči vrstevníkům, ale též vůči rodičům, příp. pečovatelům; častější agresivní reakce se objevují při hrách, pokud druhé děti ustupují, a reakce jsou tak odměňovány; mizejí, když je útok opětován; srovnávací pokusy též prokazují, že pravděpodobnost míry vyjadřované agresivity v adolescenci roste s mírou sledování násilných televizních programů v dětství.* (Hartl, Hartlová, 2009, s. 23-24). V dnešní době je televize plná agrese a dokonce i hračky pro děti jsou s prvky agrese. Pedagogický slovník: *Útočnost. Tendence projevovat nepřátelství, ať už slovně nebo útočným činem. Tendence prosazovat sám sebe, své zájmy a cíle bezohledně, nemilosrdně až brutálně.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 12).

Ambivalence

Ambivalence; *též ambivalentnost, rozpornost, dvouznačnost, dilema, ... protikladné city.* (Hartl, Hartlová, 2009, s. 33). Člověk cítí radost i smutek, může cítit i lásku a nenávisť. Dle Jandourka: *Dvojznačnost, dvojí význam. V psychologii pojem zavedený S. Freudem označující rozporný nebo proměnlivý vztah či pocit.* (Jandourek, 2001, s. 21).

Autorita

Authority; *vážnost jako výraz výjimečného postavení jedince či instituce; obvykle stojí na znalostech, zkušenostech a výsledcích práce.* (Hartl, Hartlová, 2009, s. 66). Nejlepší je při-

rozená autorita. Někteří lidé si autoritu vynucují násilím nebo různými výhrůzkami. Jandourek uvádí: *Vliv, který nějaká osoba (nebo skupina, instituce, popř. i symbol) může vykonávat na jiné osoby a společenské vztahy na základě nárokované a uznané kompetence a převahy.* (Jandourek, 2001, s. 35). Formální autoritou může být soud, úřady a školy. Pedagogický slovník: *Legitimní moc. Moc uplatňovaná v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas. Rozlišuje se autorita tradiční (formální), autorita neformální, autorita racionální (vzhledem ke svým znalostem), autorita charismatická (povahové rysy). Přijetí autority významným způsobem zefektivňuje práci skupiny.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 23).

Didaktika

Didactics; *teorie vyučování.* (Hartl, Hartlová, 2009, s. 112). Už J. A. Komenský používal toto slovo ve svých pracích, pak se dlouho nepoužívalo a nyní se opět používá pro označení vědecké disciplíny. V pedagogickém slovníku nalezneme toto vysvětlení: *Pedagogická disciplína, teorie vyučování. Autor první systematické didaktiky byl J. A. Komenský. V jeho pojetí zahrnovala didaktika celou teorii vzdělávání, tedy nejen systém vyučování na jednotlivých věkových stupních, obsah vzdělávání a soustavu vyučovacích předmětů, metody a zásady vyučování, ale také problémy výchovné, zvl. mravní výchovu.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 44).

Dítě

Child; *lidský jedinec v období od narození do 15 let; právně nezletilec.* (Hartl, Hartlová, 2009, s. 117). Je to lidský jedinec, který je se svou rodinou spjat pokrevním poutem nebo sociálním poutem. Vliv rodiny na dítě je nenahraditelný a bývá nenapravitelný, pokud je negativní. Výchova v rodině dítě determinuje na celý život. *Lidský jedinec v životní fázi od narození do období adolescence. Pedagogika se dítětem zabývá jako subjektem edukace, zejm. z těchto hledisek: 1 Vztah mezi vývojem dětí a možnostmi je vzdělávat. 2 Způsoby a obsah vzdělávání dítěte ve škol. edukačním prostředí.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 46-47).

Edukace

Education; Obsahuje učení, vyučování, předávání znalostí mezi dvěma subjekty. *V neobecnějším významu označuje jakékoliv situace za účasti lidských subjektů nebo zvířat, při nichž probíhá nějaký edukační proces, tj. dochází k nějakému druhu učení. Edukace je jak studium na vysoké škole, tak i výcvik služebních psů.Edukační proces*

Takové činnosti, při nichž se nějaký subjekt učí, obvykle za působení (přímého nebo zprostředkovaného) jiného subjektu, který vyučuje či instruuje. Edukační procesy jsou různého druhu.Edukační prostředí Jakékoliv prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces učení. Má své parametry fyzikální, ergonomické a především psychosociální. Charakter edukačního prostředí ovlivňuje vzdělávací výsledky. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 53-54).

Emoce

Emotion, affect; širší pojem než cit, zastřešující subjektivní zážitky libosti a nelibosti provázené fyziol. změnami, motorickými projevy (gestikulace, mimika), stavy menší či větší pohotovosti a zaměřenosti (láska, strach, nenávisť), lze u nich zjišťovat směr přibližování či vzdalování, intenzitu a čas trvání. (Hartl, Hartlová, 2009, s. 138). Každá lidská bytost má emoce, které jsou její součástí. Cit, psychický stav pramenící ze subjektivního prožívání vztahu k něčemu či někomu. Může být v rozporu s racionálním hodnocením ... Mohou též podporovat nebo ztěžovat učení. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 57).

Frustrace

*Frustration; stav zklamání, zmarnění; vzniká, je-li člověku, ale i zvířeti zabráněno dosáhnout cíle jeho snažení, byla vyvolána překážkou na cestě k cíli. (Hartl, Hartlová, 2009, s. 172). Děti, hlavně malé děti, jsou dennodenně vystavovány frustraci v rámci výchovy a svého vývoje. Je dobré, aby se dítě naučilo zvládat samo menší formu frustrace, jako je odmítnutí špatného chování nebo zákaz nějaké činnosti. V sociologickém slovníku je uvedeno: *Od problémové situace se frustrující situace liší tím, že frustrovaný jedinec má pocit, že v dané situaci žádné řešení nemá. (Jandourek, 2001, s. 85). Frustrace by neměla trvat příliš dlouho. Mělo by být dítěti umožněno si frustraci prožít a zvládnout ji. Psychický stav, který vzniká tehdy, je-li jedinci znemožněno: dosáhnout cíle, uspokojit důležité potřeby, uspokojit své zájmy, rozhodovat o svých záležitostech. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 66).**

Generace

*Generation; v biol. potomstvo rodičů žijící ve stejném čase; ... v sociol. Průměrné období mezi narozením rodičů a narozením jejich dětí; podmíněno kulturně. (Hartl, Hartlová, 2009, s. 176). Obecně uváděno k označení třeba nějaké doby, pro kterou je nějaký znak typický – Husákovy děti. Jandourek v sociologickém slovníku uvádí: *Seskupení příbuz-**

ných věkových skupin nebo ročníků, které prošly socializačním procesem v podobných historických a kulturních podmínkách. (Jandourek, 2001, s. 91).

Hodnota

Value; *Vědomá nebo nevědomá představa o tom, co je žádoucí. Pojem vystupuje ve významech objekt, postoj, měřítko. ... umožňuje posoudit míru integrace společnosti.* (Jandourek, 2001, s. 97). Každý jedinec může mít svůj žebříček hodnot, které jsou pro něj důležité a kterými se řídí při svém rozhodování. ...*vlastnost, kterou jedinec přisuzuje určitému objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním jeho potřeb, zájmů; vytvářejí a postupně diferencují v procesu socializace; součást spol. vědomí; lze dělit na pozitivní, negativní, absolutní a relativní, přímou a nepřímou; podle obsahu na estetické, etické, logické.* (Hartl, Hartlová, 2009, s. 192). Hodnoty přejímají děti od svých rodičů a nejbližších osob v širším okolí. *V sociálněpsychologickém pojetí subjektivní ocenění nebo míra důležitosti, kterou jedinec přisuzuje určitým věcem, jevům, symbolům, jiným lidem.... Některé hodnoty jsou sdíleny celými skupinami nebo celou společností.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 74).

Hra

Game, play; Jedná se o činnost libou a pro děti přirozenou. ... *v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 75). Hra může být i naučná a je základním kamenem v zážitkové pedagogice. V psychologickém slovníku se uvádí: *jedna ze zákl. lidských činností, k nimž dále patří učení a práce; u dítěte smysl. Činnost motivovaná především prožitky, u dospělých má hra závazná pravidla, cíl nikoli pragmatický, ale ve hře samé; hra je provázena pocity napětí a radosti; pozitivní důsledky pro relaxaci, rekreaci, duš. zdraví.* (Hartl, Hartlová, 2009, s. 195). Některé hry připravují děti na reálný život, který si mohou nacvičit v bezpečném prostoru hry. Sociologický slovník uvádí: *Specifická lidská činnost, která se často řídí zvláštními pravidly.* (Jandourek, 2001, s. 99).

Chování

Behaviour, behavior; Je přirozeným projevem lidského jedince. Od útlého věku je usměřováno dle společenských norem. ... *souhrn vnějších projevů, činností, jednání a reakcí organismu; dle Watsona (1914) zvl. Soustava reakcí na okolí; dle Thorndika (1914) myš-*

lení, cítění a způsob života, který jedinec projevuje a jsou označovány jako rozum, temperament, charakter či dovednost; dle W. McDougalla (1908) záměrné úsilí k zachování života. (Hartl, Hartlovi, 2009, s. 211). Chování z obecného hlediska můžeme rozdělit na dobré a špatné. Dle Jandourka: *Obecně sekvence stavů, jimiž prochází nějaký systém; pozorovatelná, manifestní reakce systému na vnější podnět jako protipól jeho nepozorovatelných vnitřních stavů. ... Chování je odpovědí organismu na změny v jeho okolí, které se projevují činností, řečí nebo mimikou. ... Chování soc. ukazuje na společenskou podmíněnost lidských aktivit, především pokud jde o vliv morálních hodnot.* (Jandourek, 2001, s. 102). Člověk se jinak chová v bezpečném prostředí – rodina, a v prostředí, kde je vystaven kritice či nějakému hodnocení – škola, zaměstnání. *U člověka je výsledkem vnitřních stavů, sociálních podmínek, záměrného i nezáměrného působení, situace.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 79).

Identita

Identity; Může se jednat o identitu člověka v rámci společnosti a také o identitu v rámci individualismu. ... *totožnost, vztah mezi dvěma nebo více předměty, jevy, které se shodují ve všech vlastnostech; prožívání a uvědomování si sebe sama, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních; soubor rysů, podle nichž je jedinec znám v určité specifické skupině.* (Hartl, Hartlová, 2009, s. 221). Zvnitřnění, což lépe napomáhá socializaci. Jandourek uvádí: *Hluboký pocit vlastní totožnosti založený na prožívání vlastní komunity. ... zahrnuje i hodnoty, kterým jedinec věří a na nichž zakládá smysl svého života. Ztotožnění jedince se svými životními rolami.* (Jandourek, 2001, s. 104). Každý jedinec podléhá vývoji identity, která se formuje od útlého věku – narození. *Identita se vyvíjí a prochází i určitými krizemi, z nichž patrně nejvýznamnější probíhá v adolescenci.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 81).

Interakce sociální

Social Interaction; *Jednání, jehož důsledkem je vzájemné ovlivnění jedinců nebo skupin. ... nastává tehdy, jestliže jednání jedné osoby nebo skupiny vyvolá jednání jiné osoby nebo skupiny. Nedílnou součástí je komunikace, předávání informací verbálně i neverbálně (pomocí symbolů), zapojena bývá také emocionalita.* (Jandourek, 2001, s. 109). Pokud existuje společnost, existuje i interakce sociální. *Vzájemné aktivní působení, ovlivňování jedinců, skupin a prostředí.* (Hartl, Hartlová, 2009, s. 236). Interakce souvisí s komunikací. Může být pasivní, ale i aktivní. *Základní proces umožňující existenci lidské společnosti. Vzájemné působení jedinců, skupin.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 89).

Osobnost

Personality; nejčastěji je definována jako celek duš.života člověka, má svůj původ ve slově *persona*, pův.maska pro boha podsvětí, později stálý typ, charakter, role člověka; k běžně uváděným skutečnostem patří seznam 50 rozdílných definic osobnosti. (Hartl, Hartlová, 2009, s. 379). Osobnost je každý lidský jedinec. V dřívější době se za osobnost ve společnosti považovali lidé intelektuální. Dnes je to dáno bulvárem a mediální významností. *V hovorovém pojetí uznávaný člověk, kladně přijímaný, svérázný svým životem a jednáním.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 148). S některými osobnostmi dnešní doby se identifikují mladí lidé. Jandourek uvádí osobnost bazální: *Vlastnosti osoby, které se nejčastěji objevují u příslušníků dané společnosti. Rysy jsou výsledkem typických společných soc.zkušeností, které jedinci získali především v dětství. Společné osobnostní rysy lidem pomáhají stejně chápat a prožívat situace, do kterých se dostávají.* (Jandourek, 2001, s. 178).

Pedagogika

Pedagogy, education; *V odborném významu věda a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 160). Zahrnuje v sobě záměrné působení ve školních zařízeních a také ve volnočasových aktivitách. *Věda o výchově; zkoumá podstatu a zákonitosti výchovy jako spol.jevu a jako usměrněné utváření psych.procesů, schopností a vlastností člověka; zkoumá, objasňuje cíle, obsah, podmínky, metody a prostředky výchovy, stanoví zásady a směrnice pro organizaci a řízení výchovné činnosti.* (Hartl, Hartlová, 2009, s. 402).

Prostředí

Environment; *Všechno, co leží za hranicemi systému a čemu se systém pro své přežití musí přizpůsobit nebo to měnit..... V antropologii životní prostor obklopující organismus a mající vliv na jeho aktuální chování a dlouhodobé vlastnosti.* (Jandourek, 2001, s. 197). Prostředí je neustále kolem nás a ovlivňuje naše vnímání, chápání a citění. Můžeme také označit jako prostor. V psychologickém slovníku se uvádí prostor osobní, percepční, psychologický, sociální. (Hartl, Hartlová, 2009, s. 459).

Rodina

Family; *Nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 248). Rodina je základem

pro společnost a pro stát. *Forma dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnující přinejmenším rodiče a děti. Další znaky toho, co je rodina jsou sociokulturně podmíněny. Patří k nim společné bydlení, příslušnost ke společné příbuzenské linii, společná produkce a konzumování statků. Funkcemi rodiny jsou reprodukce lidského rodu a výchova potomstva.* (Jandourek, 2001, s. 206). Rodina má mnoho funkcí a je základem pro vývoj dětí. *Společná skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy a odpovědností a vzájemnou pomocí.* (Hartl, Hartlová, 2009, s. 512). Každá země má jiné znaky rodiny a širšího okolí. *Nejstarší společenská instituce. ... Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 202).

Socializace

Socialization; *Postupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace, zprvu v nukleární rodině, dále v malých spol. skupinách.* (Hartl, Hartlová, 2009, s. 548). Každý lidský jedinec by měl být schopen socializace. Jandourek uvádí: *Proces, kterým se jedinec začleňuje do sociální skupiny, přičemž si osvojuje normy ve skupině panující, její hodnoty, učí se sociálním rolím spojeným s určitými pozicemi a dalším dovednostem a schopnostem. Pokud jedinec pociťuje osvojené způsoby chování, postoje a představy jako svoje vlastní a samozřejmé, jsou tzv. internalizovány. Těžiště procesu leží v dětství a mládí a jeho výsledkem je vytvoření „soc.Já“, soc.identity, sociokulturní osobnosti.* (Jandourek, 2001, s. 220). Socializace začíná už v rodině. *Celoživotní proces.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 216).

Výchova

Education; *Záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury apod.* (Hartl, Hartlová, 2009, s. 680). Vlivu výchovy je lidský jedinec vystaven již v rodině. *Proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 277).

Podívali jsme se na některé ústřední pojmy naší práce, které souvisí s naším tématem nebo souvisí s jednotlivými kapitolami naší práce. Nyní se zaměříme na sociálně pedagogické přístupy, které osvětlují postupy v rámci sociologie a dále pokračují do pedagogiky. Názory a myšlenky jsou spojeny s předními představiteli pedagogiky a výchovy u nás i ve světě.

2 SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PŘÍSTUPY

V kapitole, která je nazvána sociálně pedagogické přístupy, se budeme více věnovat tématu **výchova**. *Výchova je vážná a důležitá součást života současnosti, byla v minulosti a stále bude naléhavá i v budoucnosti jako potřeba rozvoje mezilidských vztahů.* (Danek, 2007, s. 3)¹⁰. Tam, kde jsou lidé, je vždy výchova. *Výchova je jedním z nejsložitějších společenských jevů.* (Bendl, 2015, s. 12). Výchova je i součástí mezilidských vztahů. *Výchova je neoddelitelnou součástí života a její vliv a úloha se projevují v každé společenské situaci, každý všední den.* (Danek, 2007, s. 3)¹¹. Existuje spousta definic výchovy. Zde uvádíme následující: *Výchova bývá definována jako proces záměrného působení na jedince s dílem dosáhnout změn v různých složkách jeho osobnosti. Někdy se proto rozlišují jednotlivé složky výchovy – tělesná, mravní, estetická.* (Bendl, 2015, s. 28). Výchovou si lidé můžou předávat spoustu informací. *V procesu výchovy je potřebné zachytit podstatu života, existenci a cenu života člověka.* (Danek, 2007, s. 6)¹². Výchova musí, nebo by měla být, součástí života. *Výchova, ..., má být organickou součástí života, ..., aby se neztrácela z každodenního života.* (Danek, 2007, s. 3)¹³. Rodiče na své děti působí a předávají jim podstatné informace do života. *Člověk v dětství, dospívání i dospělosti nutně potřebuje jasnou orientaci v životních vztazích, hodnotách i společenských vazbách tak, aby si vytvořil objektivní vztah k životu i světu, ale našel i pevnou pozici ve světě práce, kultury, civilizace, ale především ve vlastním životě. Proto je potřebné, aby výchova vedla každého jednotlivce nejen k poznání, ale i k sebepoznání a pomohla mu vyrovnat se se světem a životem vůbec.* (Danek, 2007, s. 6)¹⁴. Každá výchova by měla mít specifický cíl. *... považujeme za konečný cíl výchovy sebevýchovu.* (Bendl, 2015, s. 12). Přesně bychom měli vědět, co chceme výchovou docílit. *Úspěšná výchova je orientovaná na cíl výchovy jako konkrétní*

¹⁰ *Výchova je vážna a důležitá součást života současnosti, bola v minulosti a stále bude naliehavá aj v budúcnosti jako potřeba rozvoja medziľudských vzťahov.* (Danek, 2007, s. 3).

¹¹ *Výchova je neoddeliteľná súčasť života a jej vplyv a úlohy sa prejavujú v každej spoločenskej situácii, každý všedný deň.* (Danek, 2007, s. 3)

¹² *V procese výchovy je potrebné zachytiť podstatu života, existencie a ceny života človeka.* (Danek, 2007, s. 6).

¹³ *Výchova, ..., má byť organickou súčasťou života, ..., aby sa nestrácala z každodenného života.* (Danek, 2007, s. 3).

¹⁴ *Človek v detstve, dospievání i dospelosti nutne potrebuje jasnú orientáciu v životných vzťahoch, hodnotách i spoločenských väzbách tak, aby si vytvoril objektivný vztah k životu i svetu, ale našiel aj pevnú pozíciu vo svete práce, kultury, civilizácii, ale predovšetkým vo vlastním živote. Preto je potrebné, aby výchova viedla každého jednotlivca nejen k poznaniu, ale aj k sebaopoznaniu a pomohla mu vyrovnat sa so svetom a životom vôbec.* (Danek, 2007, s. 6).

představa o kvalitách člověka a normách jeho života. (Danek, 2007, s. 4)¹⁵. Výchovou se zabývá, jak pedagogika, tak také teorie výchovy. Teorie výchovy se snaží odpovědět na to, co je výchova, co je filozofie výchovy, a dále porovnává filozofické směry výchovy v průběhu minulých let. Vyzdvihuje vzdělání a staví ho do pozice součásti výchovy. *Teorie výchovy, které předmětem je výchova člověka, musí respektovat hodně souvislostí formování osobnosti člověka – prostředí, osobnostní kvality, vliv člověka na člověka, zkušenosti, vztah ke světu i životu.* (Danek, 2007, s. 22)¹⁶. Výchova by měla být více společensky uznávána. *Výchova je vlastně péčí o životní pohyb a vývoj, kterému člověk nadaný moudrostí a rozumem dává rozměr transcendence. Samo vychovatelovo snažení je vlastně filozofií. ... Výchovu nelze realizovat bez určité představy o ideálním jedinci, za každou výchovně-vzdělávací snahou se skrývá určitý obraz člověka. ... Výchovu nelze realizovat bez představy dobra nebo zla – tyto etické kategorie patří do etiky, která je součástí filozofie.* (Bendl, 2015, s. 65). Na druhou stranu, má společnost vliv na výchovu. *Společenský vliv na výchovu je stále málo doceněný a respektovaný a je nutné si uvědomit, že vychovávaný je připravovaný na reálný život a ne na ideální, laboratorní podmínky izolované existence.* (Danek, 2007, s. 35)¹⁷. Každý **vychovatel** by měl mít na paměti, že připravuje mladého člověka na reálný život. *Posláním vychovatele je rozvíjet a pěstovat u dětí takové vlastnosti, hodnoty a postoje, které prospívají jak vychovávaným (individuální výchovný cíl), tak ostatním lidem, společnosti (sociální výchovný cíl).* (Bendl, 2015, s. 12). Vychovatel působí na dítě a dítě působí na vychovatele. *Ačkoli dítě v dnešní době není pouhým objektem výchovy, nýbrž i jejím subjektem, ve vztahu vychovatel – vychovávaný, tj. v jejich interakci, je vychovatel aktivnějším činitelem. Je tomu tak zejména proto, že je nositelem cíle (a po- tažmo i obsahu) výchovy a je zodpovědný za bezpečí a vývoj vychovávaného.* (Bendl, 2015, s. 12). Každá výchova by měla být realistická. *Proto je potřebné, ve výchovné společenské praxi, výrazně uplatňovat prvky pravdy, objektivnosti a lidskosti ve všech směrech.* (Danek,

¹⁵ *Úspěšná výchova je orientovaná na cieľ výchovy jako konkrétnu predstavu o kvalitách člověka a normách jeho života.* (Danek, 2007, s. 4).

¹⁶ *Teória výchovy, ktorej predmetom je výchova člověka, musí rešpektovať veľa súvislostí formovania osobnosti člověka – prostredie, osobnostné kvality, vplyv člověka na člověka, skúsenosti, vztah k svetu i životu.* (Danek, 2007, s. 22).

¹⁷ *Spoločenský vplyv na výchovu je stále málo docenený a rešpektovaný a je nutné si uvedomiť, že vychovávaný je pripravovaný na reálny život a nie na ideálne, laboratórne podmienky izolovanej existencie.* (Danek, 2007, s. 35).

2007, s. 35)¹⁸. Na vychovatelích a učitelích spočívá tíha zodpovědnosti ve výchově a vzdělávání. *Vychovatel je podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, pedagogickým pracovníkem, který vykonává přímou pedagogickou činnost. Předpokladem pro výkon činnosti vychovatele je plná způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, prokazatelná znalost českého jazyka a odborná kvalifikace. ... Povinnost dalšího vzdělávání je dnes samozřejmou součástí řady profesí a povolání, v případě pedagogických pracovníků je ještě umocněna požadavkem, aby tito pracovníci vedli k celoživotnímu učení i své svěřence.* (Bendl, 2015, s. 14-15). Jak uvádí teorie výchovy, vzdělání je součástí výchovy. *Dobrá pedagogická práce znamená překovávání sama sebe, vlastních stereotypů, vlastních názorů na základě hlubšího poznání výchovy a vzdělávání.* (Čábalová, 2011, s. 12). Jakmile učitel, nebo vychovatel, získá potřebné vzdělání pro výkon svého povolání, které si zvolil, začíná pro něj nekonečná cesta sebevzdělávání a práce na sobě. *Činnost vychovatele v těchto zařízeních (školských výchovných a ubytovacích zařízeních) lze rozdělit do několika oblastí. Administrativní činnost (vedení evidence o docházce, pedagogické činnosti a hodnocení výsledů dětí). Organizační činnosti (organizace režimu). Koordinační činnost (koordinace činností vychovatelů ve výchovných skupinách). Metodické činnosti (tvorba výchovných a vzdělávacích dokumentů). Diagnostické činnosti (posuzování individuálních zvláštností a potřeb dětí). Přímá výchovná a vzdělávací činnost (podněcování osobního rozvoje dětí).* (Bendl, 2015, s. 13-14). Protože mladí lidé, generace po generace, jsou jiní a ovlivňuje je vývoj společnosti. *Výchovná práce totiž vyžaduje naše stálé sebevzdělávání, bez kterého bychom těžko obstáli před svými žáky, před měnící se realitou a školou.* (Čábalová, 2011, s. 12). Dnešní doba je příliš rychlá a uspěchaná s velkým důrazem na výpočetní techniku. *Výchova a vzdělání se v posledních dekádách globalizuje, což se projevuje mimo jiné tlakem na prostupnost vzdělávacích systémů, vytvářením evropského trhu kvalifikací či evropského vysokoškolského prostoru.* (Bendl, 2015, s. 38). Učitel, nebo vychovatel, by měl mít vždy na paměti své žáky, a také by je měl dobře znát. *Musí se (nebo měl by se) tedy ptát, jaké podmínky pro ně vytváříme a k jakým cílům je vedeme. Otázky to nejsou nové – i v této obecnosti si je kladl již Komencký, když spojoval ve svých úvahách otázku optimálního všestranného vývoje každého jednotlivého dítěte se životem celé společnosti (Pampaedia).* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s.

¹⁸ Preto je potrebné, vo výchovnej spoločenskej praxi, výrazne uplatňovať prvky pravdy, objektivnosti a ľudskosti vo všetkých smeroch. (Danek, 2007, s. 35).

321). Škola se stává determinující od prvního vstupu do mateřské školy, která dále pokračuje povinnou školní docházkou. *Klíčovou zásadou je, že škola by v dítěti, které se doma ocitá v nepříznivých podmínkách, neměla vyvolávat další tíseň. Škola je tu k tomu, aby pomáhala.* (Fontana, 2003, s. 45). Obě instituce jako je škola i rodina, by měli být kooperující instituce. *Domov a škola jako společenské instituce mají při přetváření dětí ve zdatné sociální bytosti rozhodující úlohu.* (Fontana, 2003, s. 45). Tato rozhodující úloha se projevuje i v širší společnosti. Globalizace ovlivňuje celou společnost. *Dalším trendem je stoupající důraz na jazykové vzdělávání a posilování komunikační kompetence obecně. Globalizace společnosti vyžaduje od škol také větší pozornost k fenoménu multikulturality a vede k posilování interkulturního vzdělávání. V rámci Evropské unie je značná pozornost věnována tzv. evropské dimenzi ve vzdělávání. Jde o princip, který ukládá členským zemím vzdělávat žáky v duchu evropanství, podněcovat respekt k evropským hodnotám a vést k porozumění mezi národy sjednocené Evropy.* (Bendl, 2015, s. 38). **Výchova v rodině** měla stejný obsah po dlouhá staletí. *Dítě bylo vychováváno v tradici upevněné dlouhými věky, která zajišťovala předávání „kulturního dědictví“. Dostávalo víceméně hotové poznatky a bylo vyzbrojováno stejnými hodnotami a postoji, jaké byly užitečné v minulých generacích. Teprve od konce 19. století se začala situace měnit a změny se stále prohlubují.* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 321). Lidé chtěli něco nového a doufali v lepší zpětnou vazbu. Zde můžeme poukázat na to, že ne každá inovace nese očekávané ovoce. *Návrat k důrazu na přirozené, spontánní a pro všechny uspokojivé soužití neznamena jednoduchý návrat zpět. Je to návrat poučený a opřený o hodnoty, které obstály v proměnách času.* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 329). Za posledních sto let se výchovné praktiky a názory měnily. *Ve druhé polovině 19. století všechny knihy zdůrazňovali doslova až slepé poslušnosti dětí..... děti mají být proto přivýkány poslušnosti už od nejtělejšího věku. ... Od počátku dvacátého století se však začíná hroutit mnoho zdánlivě neotřesitelných autorit a důvěra v poslušnost a podřízenost staršímu, moudřejšímu či mocnějšimu se rychle rozpívá. ... I vychovatelé a filozofové z počátku minulého století ovšem uznávají nezbytnost poslušnosti, ale žádají nyní, aby to nebyla jen poslušnost slepá, ale spíše vědomá, tedy založená na pochopení důvodů. poučuje o příčinách a následcích, a tak uvádí dítě v mravní řád. Stejně jako má být poslušnost dítěte uvědomělá, má být i působení autority „svobodomyšlné, ušlechtilé, jemné a mravné“. Násilí ve výchově se v té době odmítá, anebo se alespoň omezuje na míru co možná nejmenší. **Přílišná kázeň škodí dětem stejně jako příliš mnoho volnosti.** Dítě má poslouchat z přesvědčení, že rozkaz je nejlepší a nejmoud-*

řejší. Od dvacátých do padesátých let minulého století se požadavek poslušnosti v našich zemích už nezdůrazňuje tolik, ale ani se proti němu tak nebrojí. Vrátil se do výchovy zadními vrátky v požadavku naprostého pořádku a pravidelnosti v životosprávě. Řídit pořádek podle přání dítěte se v té době pokládalo za nejhorší výchovnou chybu, která vytváří z dítěte tyрана. Šlo tedy opět o poslušnost, i když v jiné rovině. Teprve na začátku padesátých let se u nás začínají ozývat hlasy, které doporučují ponechat dítěti od počátku iniciativu v jeho vlastním duševním vývoji a zdůrazňují, že každé násilí ve výchově je škodlivé. Blahovolná shovívavost než přísnost. ... Naznačené změny v názorech na výchovu dětí souvisejí zřejmě s rychlými proměnami celé společnosti, ... , ale i s proměnami rodiny a jejich funkcí a s novým postavením dětství. Jak ukázali historikové, kteří sledovali vývoj evropské rodiny (Aries, 1960), plnila rodina v dřívějších stoletích především ekonomickou a politickou funkci, zatímco emoční potřeby byly uspokojovány spíše v širším společenství, do něhož děti unikaly, jakmile přestaly být závislé na výživě a na bezprostřední ochranné péči matky. Emocionalita dříve rozprostřená do širšího sociálního prostoru se ve dvacátém století scvrkla do malé nukleární rodiny. Rodina se nyní stává prostředím, které dává dítěti emoční jistotu, ochranu a oporu v úsilí vyrovnat se s požadavky náročného světa. Dětství se stále prodlužuje a nepřechází přímo do dospělosti jako dříve, ale dává jedinci čas na dlouhé dospívání a plné osobní rozvinutí všech potencií..... rodiče jsou stále nejistější v tom, jak vlastně mají děti vychovávat, a jejich rozpaky jsou ještě zvětšovány záplavou dobře míněných, ale ne vždy jednotných podnětů v knihách. Demokratická výchova je problematictější a vyžaduje pružnější přístup než výchova autoritativní. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 321-323). Výchova se z větší části podílí na tom, jaký bude jedinec, člověk v dospělosti. Dítě je považováno za nezkažené a zkazit ho může pouze špatná výchova. ...Dobrou výchovou lze zabránit vzniku delikvence. (Halířová, 2012, s. 32). Součástí výchovy by měla být zodpovědnost. Děti, které se učí zodpovědnosti, se zároveň učí být starostlivé. Je to součástí stejného procesu – nakrm kočku, vynes smetí, uklid si pokoj. Děti se učí: „Co dělám, je podstatné, co dělám, ovlivňuje můj svět.“ Být starostlivými je naučíte tím, že jim to ukážete. Když ostatním pomáháte, zapojte do toho vaše děti. I když tomu nemusíte věřit, malí chlapi mohou být stejně laskaví jako holčičky. Potřebují jen vaši podporu. Pedagogové tvrdí, že laskavým dětem to jde ve škole líp a stávají se z nich úspěšnější lidé. Proč tomu tak je? Protože je zapotřebí představivost a flexibilní myšlení, abyste si uvědomili, jak se druzí cítí. Empatie vám roztáhne mozek. (Matthews, 2015, s. 120). Výchova je v dnešním rychlém světě důležitá a připravuje naše děti více než kdy

dříve na budoucnost. Langmeier a Krejčířová poukazují na nástrahy výchovy našich dětí: Otázkou tedy je, jak vychovávat děti pro svět, který bude zřejmě otevřenější než je nyní, bude procházet rychlými změnami mnohem více než nyní, bude možná složitější a rozpornější než je dnes. Vychováváme děti nejenom pro naši rodinu, obec, ale také pro společnost rozsáhlejší a složitěji organizované, jelikož se vymezení hranic stírá, ale záleží na politické situaci každé země, zda své hranice zase obnoví. Každopádně tím více potřebuje jedinec emoční zakotvení, potřebuje pevný bod a musí se naučit se se svou životní situací také samostatně vyrovnávat. Odpovědí na výše uvedenou otázku tak je, že jediné obstojí ti, kteří budou svou osobností otevření a budou se umět přizpůsobit vzniklé situaci. Když bude dostatečně tvořivý, kritický ale i snášenlivý. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 323-324). Je důležité učit děti také respektu k druhým lidem, jelikož jen tak, lze předcházet rasové nesnášenlivosti nebo náboženské nenávisti. *Učit děti respektu k druhým a k porozumění pro jejich odlišnosti znamená učit je zároveň sounáležitosti lidí na celém světě.* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 324). Na světě existují různé směry výchovy, které jsou zakotveny v různých filozofiích světa. Takovým základem nám může být: *4 kroky vedoucí k disciplíně: MLUVTE JAZYKEM SVÝCH DĚTÍ. Pokud má Billy nejraději tříkolku, tak mu ji seberete, kdykoli kopne svou sestru. PŘEDVÍDATELNÉ DŮSLEDKY. Billy to musí vědět předem: Když udělám A, dostane B. Billy, ví: „Když kopnu svou sestru, přijdu o tříkolku – kdykoli, jakýkoliv den v týdnu následuje stejný trest.“ Dá-li se závěr předpokládat, dojde ke třem věcem: Billy si uvědomí, že jsou jeho rodiče spravedliví, Billy začne chápat příčinu a důsledek, Billy si uvědomí, že je to on, kdo má celou situaci pod kontrolou. NEBERTE SI TO OSOBNĚ. Vyhňte se komentářům typu: „Tak jsi mě zklamal.“ ... Vychovávejte bez vzteku a nekonečných varování. Buďte laskaví, ale neústupní. Základem účinného trestu je: „Mám tě moc rád, ale tvoje chování je nepřijatelné.“ BUĎTE SE SVÝMI TRESTY DŮSLEDNÍ.* (Matthews, 2015, s. 121)¹⁹. Je důležité, aby dětem bylo vysvětleno, co je špatné a proč se to nemá dělat. Musí znát podstatu věci. *V některých rodinách je „promiň“ kouzelné slovo, které omlouvá všechno špatné chování dětí. Děti vědí: „Můžu být protivný a zlý, jak jen budu chtít. A pak jen řeknu, promiň.“ Ale férové důsledky nás nabádají k ohleduplnosti a zodpovědnosti. ... Spravedlivé a pevné tresty jim pomohou být ohleduplnými a zodpovědnými. Nestací, aby dítě řeklo, „že ho to mrzí“. je*

¹⁹ www.stopbullyingnow.com (Stan Davis)

to pouze výsledkem volby. Děti musí být trestně zodpovědné a musí se slušně chovat. (Matthews, 2015, s. 126-127). Děti mají právo na teplou postel, na střechu nad hlavou, na večeři. Není spravedlivé těmito základními právy děti nutit k poslušnosti. Jsou to základní práva dítěte po celém světě. ... *výchova dítěte má směřovat k: a) rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání, a rozumových a fyzických schopností v co nejširším objemu; b) výchově zaměřené na posilování úcty k lidským právům a základním svobodám a také k zásadám zakotveným v Chartě spojených národů; c) výchově zaměřené na posilování úcty k rodičům dítěte, ke své vlastní kultuře, jazyku a hodnotám, k národním hodnotám země trvalého pobytu, jakož i země jeho původu, a k jiným civilizacím; d) přípravě dítěte na zodpovědný život ve svobodné společnosti, v duchu porozumění, míru, snášenlivosti, rovnosti pohlaví a přátelství mezi všemi národy, etnickými, národnostními a náboženskými skupinami a osobami domorodého původu; e) výchově zaměřené na posilování úcty k přírodnímu prostředí.* (Spojené národy, 1989. Úmluva o právech dítěte [online]. New York, čl. 29, s. 7-8 © 1989 [cit. 2017-01-03]. Dostupné z: www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf). Raději použijme věci, které mají rádi, abychom docílili tíženého chování. Výše jsme zmínili o laskavosti, důslednosti, vcítění se do druhého člověka, o respektu. Nyní si přiblížíme, proč děti vychovávat k empatii, nebo je učit empatii. **Empatie je uvědomění si pocitu druhých. Ale pokud dítě neví, jak se samo cítí, není možné, aby pochopilo, jak se cítí jiné dítě.** (Matthews, 2015, s. 117). Toto umění není samozřejmostí, a někteří dospělí lidé, tuto dovednost neumí. Matthews uvádí: *Máma přijde do obýváku, kde starší sestra kope do mladšího bratra. Okřikne ji a vyzve ji, aby odešla do svého pokoje, kde má přemýšlet, že udělala něco špatně. Dívka zjistila, že si ponese důsledky svého chování, pokud bude kopat bratra, ale nic víc jí to nenaučí.* (Matthews, 2015, s. 117-118). A znovu se vracíme k výše uvedenému. Děti potřebují znát podstatu věci. Potřebují vědět proč. *Děti nevidí situaci z pohledu jiného dítěte. Mary potřebuje, aby jí to máma trochu vysvětlila: „Vím, že tě to rozrušilo, Mary. Když jsi ale kopla bratra, tak ho to bolelo.“ Aby Mary přestala kopat lidi, je potřeba, aby zjistila víc o tom, jaké to je být naštvaný, žárlivý, šťastný nebo smutný.* (Matthews, 2015, s. 118). Je důležité si najít čas a projít s dětmi negativní situaci. Na vzniklé otázky najít odpovědi a na odpovědích vysvětlit podstatu. *Když se děti naučí pojmenovávat věci, pomůže jim to lépe je pochopit. ... Jak pomůžete Mary pochopit emoce? Tak, že ji naučíte slova, která se používají k vyjádření různých pocitů. Poté, co Mary přestala kopat Erika, mohla se vrátit z pokoje a všichni se uklidnili, promluvíte si s ní o pocitech. Proč jsi kopla Erika? ... A jak ses, Mary, cítila? Jak by ti bylo, kdyby tě*

*Erik kopnul? ... Jakmile se Mary naučí popsat své pocity, nebude se už cítit tak bezmocná. Učit děti pocítům se nemusí jevit jako důležité, ale je to přímo spojené se šikanou. Tady jsou důvody: Když umíte pocity vyjádřit slovy, jste spokojenější. Šťastné děti a dospělí mají menší sklony způsobovat utrpení ostatním. Empatie neboli vcítění se do pocitu druhých probíhá ve dvou krocích: naučíme se pojmenovávat své pocity. Když už víme, jak se CÍTÍME, začneme si být vědomi pocitů OSTATNÍCH. Vaše dítě může být empatické jen tehdy, pokud je samo v pohodě. Pokud se mu ubližuje, cítí se osamělé, připadá si hloupé nebo nemilované, není zde již prostor, aby ho trápily pocity druhých. ... Pes vycítí, když vás něco bolí. Sloni a delfíni jsou schopni empatie. Téměř každé dítě je schopné se vcítit do pocitů druhých. ... Batole se bude snažit utišit miminko. Ale empatie se musí vypěstovat. (Matthews, 2015, s. 118-119). Je velmi náročné, být rodič, být vychovatel cizích dětí a být učitel. ... mívali jsme víc jasno v tom, jak důležité je rodičovství, ale nějak jsme zapomněli, co děti vlastně potřebují, aby z nich vyrostli šťastní a zodpovědní dospělí. Nedokážeme rozpoznat, co je v životě našich dětí nejdůležitější. A když už to víme, nemáme čas ani energii, abychom to uskutečnili ... naše sklíčené děti tráví příliš mnoho času tím, že se raději ženou za nějakou formou zábavy, než aby podaly konkrétní výkon: upřednostňují televizi, videohry, poplakování se po obchod'ácích, nabourávání PC, zneužívání drog a promiskuitu ... Shaw vzkazuje rodičům: chovejte se jako dospělí, rozdělte dětem domácí práce a uče je zodpovědnosti, omezte jejich čas na PC a u televize, omezte jejich soukromí, naučte děti, co je správně a co špatně, nekupujte jim všechno, co chtějí, snažte se dát dětem lásku a disciplínu ještě předtím, než jim podáte léky. (Matthews, 2015, s. 109). Rodiče by měli být za jedno spolu. V nejlepším případě, pokud se rodiče podporují a dále je podpora ze strany školy a rodiče podporují školu a mají k ní pozitivní vztah. ... **alespoň jeden z rodičů musí mít výchovu dětí jako prioritu.** Pokud tomu tak není, vy i vaše děti si poneste důsledky po zbytek života. (Matthews, 2015, s. 110). Vše začíná u nás, u rodičů, u rodiny. Lidi napovídají spoustu věcí, ale pak už nemají v úmyslu je dotáhnout do konce. Většina rodičů má ve zvyku zbytečně vyhrožovat nebo něco slibovat a ani si neuvědomují, že to dělají. Všichni kouči i psychologové tvrdí, že musíte nejdříve „věřit sami sobě.“ ... musíte být přesvědčeni o tom, že to dokážete. Když přijde na sliby a závazky, z mnoha lidí se stávají zbabělci. (Matthews, 2015, s. 112). Není jednoduché v dnešním světě obstát, ale pokud si člověk bude věřit a bude pevný a důsledný, je dobrým příkladem pro své děti. V případě metod péče o dítě je zmiňována osvědčená klasifikace stylů výchovy v rodině. ... Jedná se o autoritativní, autoritářský, shovívavý a zanedbávající styl rodičovské výchovy.*

(Bendl, 2015, s. 77). Děti nás neustále pozorují, vnímají a hlavně si mnohem více pamatují než my dospělí. **Ale když už něco slíbíte, tak to udělejte.** *Postupem času se pro vás stane vaše slovo závazným, a tehdy začnete věřit sám sobě. A teprve poté vám lidé a vaše děti projeví respekt.* (Matthews, 2015, s. 113). Jen nepřijatelné, aby děti běhaly po restauraci, aby se na zemi v supermarketu svíjeli v touze po nějaké sladkosti nebo hračce. *Dan Olweus, profesor psychologie na univerzitě v Bergenu, objevil čtyři faktory, které se podílejí na tom, že z dítěte vyroste tyran: NEDOSTATEK VŘELOSTI A MÁLO ČASU ZE STRANY RODIČŮ, obzvláště matky, NEJASNÉ HRANICE u agresivního chování, FYZICKÉ TRESTY, TEMPERAMENT DÍTĚTE. Z prchlivých dětí se tyrani stávají mnohem častěji.* (Matthews, 2015, s. 117). Je také důležité, abychom byli upřímní sami k sobě. *Někdy si říkáme, že pro své děti děláme, co můžeme, ale ve skutečnosti děláme to, co je nejvýhodnější. Někdy jsme raději v práci než doma a předstíráme, že to děláme jen kvůli dětem.* (Matthews, 2015, s. 134). Nejsme stroje a potřebujeme mít čas pro sebe, svůj prostor, není dobré být pořád v jednom zápřahu. *Pařížští rodiče se snaží se svými dětmi hodně mluvit, seznamovat je s přírodou a číst jim spoustu knížek. ... Francouzů se však daří zapojovat se do života svých dětí tak, aby se z toho nestala posedlost. Soudí, že ani dobří rodiče nejsou svým dětem neustále k službám a že není třeba cítit se kvůli tomu provinile.* (Druckermanová, 2012, s. 27). Je důležité, aby se děti naučily být s námi, a taky být bez nás. Je podstatné, aby rodina dokázala svým členům poskytnout volný čas pro sebe. *O „rytmu“ mluví francouzští rodiče tolik, až by si jeden myslel, že nevychovávali děti, ale zakládají rockovou skupinu.* (Druckermanová, 2012, s. 74). I příroda kolem nás má svůj rytmus. Proto je dobré, aby jej měla i rodina. *Nejdřív ze všeho doporučuju, že když se dítě narodí, neměli byste k němu v noci běhat, kdykoli zakňourá. ... Dejte svému miminku šanci, aby se ukonejšilo samo, nereagujte automaticky, ani krátce po narození ne. ... Cohenovo²⁰ doporučení chvílku počkat vypadá jako přirozené pokračování „pozorování“ dítěte. Matka doopravdy „nepozoruje“, jestliže vyskočí a dítě zvedne, jakmile zapláče. ... Říká, že když se používá odmalička, může způsobit velký rozdíl v tom, jak bude dítě v noci spát. ... Jedním důvodem pro Pauzu je, že malá miminka dělají během spánku hodně pohybů a zvuků. To je normální a je to v pořádku. ... Druhým důvodem pro Pauzu je, že se nemluvnata budí mezi spánkovými cykly.* (Druckermanová, 2012, s. 78-79). Rodiče nejsou otroky svých dětí

²⁰ Michel Cohen, pediatr v USA, síť ordinací Tribeca Pediatrics, příručka pro rodiče The New Basics

a děti se v průběhu svého života musí naučit, že je potřeba občas i počkat. ... *pro Pauzu existuje ještě jeden důvod: „Naučí je to trpělivosti.“* (Druckermanová, 2012, s. 81). Což je někdy problém, protože některé děti vůbec neumí čekat a ani nechápou, co se po nich chce. Tato netrpělivost se může projevit i při spánku. ... *malé děti, které málo spí nebo mají neklidný, přerušovaný spánek, mohou trpět podrážděností, agresivitou, hyperaktivitou, bývají impulzivnější a mohou mít potíže s učením a pamětí. Bývají také náchylnější k úrazům, mají horší metabolismus a imunitu a kvalita jejich života obecně klesá. A obtíže se spánkem, které začnou v novorozeneckém věku, mohou přetrvat řadu let. ... když děti špatně spí, dopadá to na celou rodinu a mezi důsledky patří deprese u matek a obecně zhoršené fungování rodiny.* (Druckermanová, 2012, s. 86). Pokud budeme dodržovat přirozené základy výchovy, můžeme vychovávat své děti mnohem lepší, než si možná dovedeme představit. ... *zvyklostí, které, když se uplatňují trpělivě a s láskou, vyvolají u dítěte správnou náladu.* (Druckermanová, 2012, s. 90). Dítě je od přírody naprogramováno na přirozené. *Je potřeba si uvědomit, že výchova je součástí sociálního kulturního prostředí, odráží se v sociálních interakcích s tímto prostředím a ovlivňuje osobnost člověka v jeho socializačním procesu.* (Čábalová, 2011, s. 191). Nyní se podíváme na výchovu z pohledu naší nejvýznamnější osobnosti, J. A. Komenského.

2.1 Výchova a edukace dle Komenského

Postava J. A. Komenského (1592-1670) je pro české školství zásadní. Nyní v době alternativního školství, se obracíme opět k myšlenkám a názorům J. A. Komenského. Cach s Holickou a Holickým uvádějí, že klasickým dědictvím je pro nás J. A. Komenský, jak jeho život, tak především jeho díla. Pro západní Evropu jsou to postavy J. Locka a J. J. Rousseaua - rozhodujícím způsobem zasáhly do utváření novodobé výchovy a vzdělání. (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 7). Všichni výše uvedení, prožívali dobu plnou rozporů a chtěli udělat změnu pro lepší výchovu mladých lidí. Cach zdůrazňuje, že všichni (J. A. Komenský, Diderot, Voltaire, ...), každý jiným podílem, usilovali o rozbití církevního vlivu na řízení i vnitřní náplň škol, o demagogii didaktické i mravní, o ukončení mrzačení dětí a lámání charakteru. To vše mělo být nahrazeno demokratickým systémem světského školství. (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 13). Komenský napsal spoustu převratných spisů. Tyto spisy jsou aktuální i dnes. *Pořád platí Komenského teze, že člověk má usilovat o to, aby byl prospěšný sobě i druhým.* (Bendl, 2015, s. 12). Je to např. Labyrint světa a ráj srdce, Velká didaktika, Brána jazyků otevřená, Brána věcí, Nástin vševědy, Metoda jazyků

nejnovější, Analytická didaktika, Všeobecná porada o nápravě věcí lidských. *Jeho věhlas daleko přesáhl hranice českých zemí a právem patří mezi osobnosti světového významu a zcela jistě mezi největší osobnosti našeho národa.* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 66). Není cílem obsáhnout všechna díla J. A. Komenského. *Pravdou je, že Komenský v sobě spojoval dva světy – středověký svět hluboké víry (až mystiky) a renesanční svět empirické vědy.* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 68). Byl věřící teolog, významný představitel jednoty bratrské a také velmi toužil po změně ve společnosti. *Svoji filozofii vysvětluje v díle, kterého si sám nejvíce vážil, v „Obecné poradě o nápravě věcí lidských“ (rukopis byl objeven až v roce 1934 v německém městě Halle). Sedmidílný spis v sobě zahrnuje koncept uspořádání světa v harmonii a řádu, vedoucímu k míru a jednotě lidstva. K tomuto cíli Komenský navrhuje vytvoření univerzálního jazyka, univerzální filozofie a politiky, vytvoření společného tolerantního náboženství.* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 68). Jeho návrh na uspořádání světa chtěl po svém nastolit Hitler. Novodobé pojetí můžeme spatřovat ve struktuře Evropské unie. Která má také univerzální jazyk, univerzální politiku a filozofii. Bohužel dnešní svět neumí, nebo spíše není připraven, k tolerantnímu náboženství. *Hlavním filozofickým přínosem je část zvaná pansofie (vševěda), zabývající se obsahem lidské mysli. (Komenský uznává tři zdroje poznání: smysly, rozum a víru, ve víře není nic, co nebylo dříve v rozumu – v tom je předchůdcem osvícenství.)* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 68). Pro Komenského byla důležitá mravní výchova. Mravní výchova je diskutované i dnešní téma. Možná by se Komenský divil, kdyby viděl, kolik mravních otázek se dnes řeší. **Mravní výchova má vést k uměřenosti a sebeovládání, k moudrosti i statečnosti. Jejím významným prostředkem je kázeň, která má být mírná a laskavá. ... Prostředkem mravní výchovy je i harmonický způsob života, v němž se střídá práce a odpočinek, vzdělávání i tělesné cvičení.** (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 69). Mravní výchovu zmiňuje i ve Vševýchově. *Všichni lidé mají býti vzděláváni k pokojným mravům.* (Hendrich, 1948, s. 47). Pro naši práci je stěžejní **Informatorium školy mateřské**, které budeme analyzovat i v praktické části diplomové práce. *Patrně prvním teoretickým spisem, zabývajícím se komplexně rodinnou výchovou předškolního dítěte, je Komenského „Informatorium školy mateřské“ (1632). Knižka nevelká rozsahem je významná zejména svým systémovým přístupem k vlivu všech faktorů, jimiž rodina na vývoj dítěte působí.* (Dvořáček, 2014, s. 202). Kniha je velmi detailní a plná různých rad. *O nadčasovosti tohoto díla svědčí například i zdůraznění významu prenatálního období pro další vývoj dítěte. Komenský dává konkrétní rady matce v době těhotenství.* (Dvořáček, 2014, s. 202). Komenský také zmiňuje vliv pro-

středí na dítě. *O vlivu prostředí na vývoj člověka se vědělo od pradávna. Například řecký lékař a filozof Hippokrates už v 5. století př. n. l. přichází s myšlenkou, že lidskému tělu není možné porozumět bez poznání všech faktorů, které jej obklopují. Rovněž v dějinách pedagogiky či výchovy nacházíme významné autory, kteří zohledňovali spolupůsobení prostředí na vývoj, popř. výchovu člověka. Patřil k nim i J. A. Komenský, jak je patrné z jeho „Informatoria školy mateřské“.* (Bendl, 2015, s. 82). Kniha byla natolik inovativní, že byla přeložena do několika jazyků. *Česky bylo Informatorium poprvé vydáno v roce 1858.* (Damborská, Bokorová, Hájková, Matějček, 1978, s. 32). Tato kniha byla ve své době nadčasová, stejně tak, jako další díla J. A. Komenského. *Knížka nevelkého rozsahu je pozoruhodná tím, že ji lze pokládat za první učebnici předškolní pedagogiky s hlubokými psychologickými postřehy.* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 69). Informatorium je syntézou elementárních rad. *V informatoriu upozorňuje na záměrnou výchovu dítěte na základě znalosti věkových zvláštností. Stejně progresivní jsou jeho úvahy o školní zralosti a začleňování dětí do školní docházky. Vyzvedá výchovný a vzdělávací význam hry, zejména kolektivní. Dává návod, jak uvádět děti do elementárních poznatků z nejbližšího okolí, do malířství, hudební a tělesné výchovy. Za velmi prospěšné považuje přiměřené začleňování dětí do práce, která je jakýmsi napodobováním činností dospělých. Přestože Informatorium dává poučení pro výchovu dítěte převážně v rodině, doporučuje Komenský, aby se děti před vstupem do školy scházely ke hrám a učily se žít ve vzájemné shodě a přátelské společnosti, čímž získávají nezbytná poučení.* (Damborská, Bokorová, Hájková, Matějček, 1978, s. 32). Komenský dává návod, jak děti předškolního věku, mají trávit svůj čas. *Mají být spolu a učit se vzájemné shodě a přátelství, s možností si hrát. Požaduje přirozenou výchovu vycházející z přírody, z ní také vyvozuje všechny metody a prostředky. ... postupovat od snadnějšího ke složitějšímu. ... Učení má být užitečné pro život, proto je nutné stále opakování a cvičení. Vzdělávání budoval Komenský na tehdy moderní vědě založené na zkušenosti.* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 69). Komenský přisuzoval výchově v rodině velký význam. *Velký význam přisuzoval Komenský výchově dětí v rodině.* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 69). Také byl názoru, že děti jsou boží dar. *... mají býti přijímáni jako drahocenné poklady Boží, svěřené věrné ochraně rodičů; mají býti chováni a pěstováni jako drobní občané světa a příští dědici věčnosti.* (Hendrich, 1948, s. 131). Jeho výchova a užitečné rady začínají již v prenatálním období. *Jakmile se člověk začne tvořit, je třeba péče, aby se neznetvořil a nezvrhnul; tedy hned od prvního početí; ba také už před početím, od rozhodnutí rodičů o zplození potomka až do té doby, kdy uzří dítě dobře zformované a na-*

rozené; ale ještě více po narození, v dětství. ... Nicméně vyžaduje věc sama, aby první základy byly co nejpečlivěji položeny ve škole ZROZENÍ; neboť první chyby se sotva dají opravit, a je-li základ položen vadně, vše ostatní se staví pro budoucí zřícení. (Hendrich, 1948, s. 132). Tento názor je velmi pokrokový, a až novodobá medicína, jej potvrdila. *Neboť všechno, co matka dělá a trpí, má vliv na tělo i na duši dítěte.* (Hendrich, 1948, s. 134). Další rady se týkají životosprávy, což je identické s dnešními radami těhotným ženám. ... *bude užívat prostředků, které prospějí zdraví i mravům. Je to dobrá životospráva, mírný pohyb a léky, získávající potomstvu zdraví, krásu a ducha.* (Hendrich, 1948, s. 135). A nebyl by to Komenský, kdyby další z jeho rad těhotným ženám, nebyla o Bohu. ... *bude ustavičně prosit Boha, nejen aby odvrátil smutné příhody, aby dal šťastný porod a dítě dobře rostlé, zdravé, čilé a silné, nýbrž ještě více aby hned po narození naplnil toto nové stvoření svým duchem.* (Hendrich, 1948, s. 135). Další radou, která je aktuální i v dnešní době, je kojení. *Matka má sama kojit: Protože to zařídil Bůh, určiv narozenému dítěti toto výživné zařízení; nemá býti nadarmo. Nejbezpečnější pro zdraví dítěte jest, užívat téže potravy, na kterou si již přivyklo.* (Hendrich, 1948, s. 135). Komenský také připojuje *d e f i n i c i*: *Dítě je nový člověk právě na svět vešlý, ve všech věcech nezpracovaný, ve všem teprve vzdělání potřebující.* (Hendrich, 1948, s. 136). A také upozorňuje na nutnost výchovy hned od dětství. *Že je třeba takové prozíravé výchovy hned od dětství. ... Celá naděje na všeobecnou nápravu věcí závisí na první výchově.* (Hendrich, 1948, s. 137). Komenský dětství připodobňuje k přírodě. *Dětství je jaro života, kdy nesmíme opomíjet příležitost, dobře připravit poličko ducha. Kdo si přeje plně žně, musí osít celé pole, které má, nesmí nechat nic neobdělaného. ..., tak se musí zasévat semena dobrého života hned k počátku života.* (Hendrich, 1948, s. 139). Komenský také uvádí, že chyby ve výchově, nás provázejí po celý život. *Chyby první výchovy nás provázejí po celý život.* (Hendrich, 1948, s. 139). Velmi alarmující je, že Komenský uvádí příklad negativní výchovy rodičů. *Pokud jde o to, že se má s výchovou mládeže začínat hned od dětství, v té věci je třeba obšírnějšího dokazování vzhledem k netečnosti a hlouposti některých rodičů, kteří považují za vhodné povolovat dětem v prvních letech všechno, soudíce, že budou ke všemu schopnější, jakmile dospějí. Že je to nebezpečný omyl.* (Hendrich, 1948, s. 142). Protože jako silně věřící a představitel jednoty bratrské, byl názoru, že: *člověk je poslán na svět jako do školy, aby tu byl uzpůsoben k obrazu božímu a aby tak byl připraven pro ten život, který nastoupí bezprostředně po životě vezdejší.* (Hendrich, 1948, s. 142). Komenský byl zastáncem první výchovy, ve které zdůrazňoval: *Máme jim zjednati důvěrný styk se světem, kterým půjdou, a se vším, co*

se jim v něm naskytne; aby jim nic nemohlo škodit, nýbrž všechno prospívat. Máme je vyučít správnému styku s lidmi na světě, s nimiž se stýkat musí a mají. Máme je zdvihát k Bohu a učit je, žítí nebeským životem. (Hendrich, 1948, s. 146). Také se zmiňuje o důležitosti hry a hraček. *Hračky mají sloužit k pobavení, ale mají býti při tom takové, aby se jimi děti předem učily názvům věcí a svého času i užívání věcí. Děti lze učit mužským věcem, ale děti.* (Hendrich, 1948, s. 147). Komenský byl také zastáncem, že se člověk učí celý život. *Ale každý den se něčemu přiučujeme až do svého dne posledního.* (Hendrich, 1948, s. 9). Jeho odkaz je opravdu velký. Je až neuvěřitelné, že jeho rady jsou aktuální i po čtyři sta letech, od jeho narození. *Největší význam Komenského spočívá v jeho pedagogických dílech. Některými historiky je dokonce považován za zakladatele pedagogiky jako vědy. Shromáždil a systemizoval dosavadní poznatky o výchově, významně je obohatil, vytvořil pedagogickou terminologii, rozvinul metody výchovné i vyučovací. Příznačná je pro Komenského často užívaná metoda synkritická, při níž ke zvýšení názornosti svých tvrzení využívá analogie z přírody, řemesel apod. Uplatňuje často metodu indukce.* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 68). Zavedl do pedagogiky nové názvosloví a ve svých spisech obsáhl celou pedagogiku. *Didaktikou zde Komenský rozumí nejen teorii vyučovacího procesu, jak chápeme význam pojmu dnes, ale i teorii výchovy a organizaci vyučování, tedy vlastně obecnou pedagogiku. Za hlavní cíle výchovy pokládá: poznání světa (vzdělání), ovládnutí sebe (mravnost), povznesení k Bohu (zbožnost).* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 69). Komenský byl inovátor, nadčasový teoretik i praktik. *Didaktika je theorie správného vyučování. ... Vyučovati znamená způsobiti, aby se tomu, co kdo zná, naučil a znal to též druhý.* (Hendrich, 1948, s. 7). Ve svých spisech píše o organizaci vzdělání a vyučování. Také vyzdvihuje hromadnou výuku. *Významný je i Komenského návrh organizace vzdělávání ... Vzdělávání má být doplněno cestováním. Pozoruhodný je i návrh organizace školního vyučování. Komenský prosazuje výrazný demokratický názor na výchovu a vzdělání, vycházející z reálného optimismu, je rozhodným zastáncem hromadného vyučování a tvůrcem tzv. třídně-hodinového systému.* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 69). Vedle důkladného výkladu pedagogiky a systému vyučování, uvedl Komenský také problémy výchovné a hlavně poukazoval na problémy mravní. Toto jsou i dnes aktuální problémy ve školství. *Autor první systematické didaktiky byl J. A. Komenský (1592-1670). V jeho pojetí zahrnovala didaktika celou teorii vzdělávání, tedy nejen systém vyučování na jednotlivých věkových stupních, obsah vzdělávání a soustavu vyučovacích předmětů, metody a zásady vyučování, ale také problémy výchovné, zvl. mravní výchovu.* (Průcha, 2003, s. 44). Zanechal za sebou

úžasné dílo, možná proto, že jeho začátek života nebyl příliš velkolepý. *Brzy osiřel a prožíval život nedostatečně vzdělaného sirotka.* ((Damborská, Bokorová, Hájková, Matějček, 1978, s. 32). Stejně tak, jako jeho pokračovatelé J. J. Rousseau a J. H. Pestalozzi. *Dětství neměl radostné.* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 66). Možná proto byl tak houževnatý, jelikož jej posílilo to, co bylo deklarováno jako negativní základ do života. *Díky svému nadání se dostal na latinskou školu do Přerova, odtud na akademii v Herbornu a Heidelbergu. Vyučoval pak v Přerově a Fulneku.* (Damborská, Bokorová, Hájková, Matějček, 1978, s. 32). Dnes již máme o Komenském spoustu dostupných informací. *O Komenském existuje dnes velmi rozsáhlá komeniologická literatura.* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 70). Jeho díla jsou srozumitelná, ucelená a aktuální. *Rozpory nebo slabosti, jimž se jako člověk Jan Amos Komenský nevyhul, mu na velikosti neubírají. Ta spočívá v jeho díle a v jeho přístupu k vlastní životní roli: tu plnil s příkladnou pracovitostí, s věrností přijatým zásadám a ideálům s obdivem a úctou k moudrosti nastřádané v průběhu dějin lidstva, se stálým zřetelem k prospěchu své církve a svého národa, abychom jmenovali alespoň ty výraznější charakteristiky Komenského životních postojů, nakolik je lze z jeho díla vyčíst. S Komenským před námi stojí nejenom národní velikán – použijeme-li toho dnes asi nepříliš oblíbeného slova -, nýbrž také člověk s osobními problémy a duchovními zápasy. Povědomí o lidských stránkách jeho osobnosti nám Komenského může přiblížit a snad i posílit sympatie k němu a k jeho snahám vypořádat se s dobou a s postavením člověka v ní.* (Steiner, 2015, s. 18-19). Zaslouží si úctu a respekt tím, že budeme otevření jeho radám v jeho dílech. *Dítě má a pocituje potřebu vnikat do světa dospělých. Svou potřebu však může uspokojovat jen s pomocí dospělých. Potřebuje tedy dospělého – vychovatele, který mu zprostředkuje osvojení kulturních návyků chování, vzdělání, sociálně mravního jednání apod.* (Damborská, Bokorová, Hájková, Matějček, 1978, s. 21). S tímto výrokem se také ztotožňují všichni zastánci přirozené výchovy. *Situace, v níž se vychovatel a dítě setkávají, označuje se jako sociální interakce. Vychovatel je pro dítě zdrojem podnětů, dítě na ně reaguje a mění své chování. Jeho chování se zpětně stává podnětem pro chování vychovatele.* (Damborská, Bokorová, Hájková, Matějček, 1978, s. 21-22). Dlouho po jeho smrti, se narodil chlapec, který se stal představitelem francouzské výchovy – Jean Jacques Rousseau. Ten sám o sobě navázal na myšlenky J. A. Komenského a také byl zastáncem vzájemného vztahu dítěte a vychovatele. *Jde tedy o vzájemný vztah dvou lidských osobností. Dítě přes osobnost vychovatele proniká do světa přírody, společnosti a kultury.* (Damborská,

Bokorová, Hájková, Matějček, 1978, s. 22). Nyní se budeme věnovat pedagogickým přístupům dle J. J. Rousseaua.

2.2 Pedagogické přístupy dle Rousseaua

Osobnost francouzské společnosti, J. J. Rousseau, je znám po celém světě. Také ve Francii neexistuje téměř Francouzský občan, který by neznal jméno J. J. Rousseau. Patřil k významným osobnostem osmnáctého století. Byl výrazným zastáncem přirozené výchovy. Byl také názoru, že ženy se mají starat o své děti a nikoliv předávat „služkám“ a „kojným“ své povinnosti (či lépe řečeno své výsady). Tak jako v dnešní době, učinil J. J. Rousseau, že ženy se za své mateřství nestyděly. *„Všechno je dobré jak to vyšlo z rukou Původce světa; vše kazí se pod rukama lidskýma. [...] člověk komolí svého psa, svého koně, svého otroka: člověk převrací a přetvořuje všechno: člověk miluje patvary a postavy nepřirozené: člověk nechce nic tak, jak to zplodila příroda, ba ani člověka ...“* Autorem těchto řádků je francouzský filozof a pedagog Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), který patří k čelným představitelům nativismu (naturalismu). Je to teorie, která klade důraz na vnitřní (endogenní) faktory při vývoji osobnosti, mezi něž patří genetická výbava, vlivy působící na plod v prenatálním a perinatálním období a některé nezvratné biologické danosti či zákonité procesy. V Rousseauově pojetí je **nativismus založen na představě, že dítě je od přírody dobré a nesmí být výchovou kaženo. Nativisté jsou přesvědčeni, že člověk se již rodí předurčený ke všemu, co ho v životě čeká, a proto ponechávají vývoji víceméně volný průběh. Výchova v jejich pojetí je výchovou permissivní a vyznačuje se pedagogickým pesimismem, tedy nedůvěrou v možnosti výchovy. Rizikem při důsledném uplatňování krajního nativismu v pedagogické praxi může být rezignace na jakékoli výchovné zásahy, posilování egocentrismu dítěte a v extrémním případě i poškození jeho osobnosti.** (Bendl, 2015, s. 29). Sám Rousseau měl neradostné dětství. *Jan Jakub Rousseau se narodil 28.6.1712 v Ženevě, byl synem hodináře, potomek hugenotů (protestantů), byli bohatí, matka umřela při porodu, byl slab.* (Rousseau, Novák, 1910, s. 13-15). Otec se věnoval práci a po večerech četl malému Rousseauovi matčiny zápisky, později knihy. Rousseau se narodil do doby vlády Ludvíka XIV. Dle Cacha: Současně s J. J. Rousseauem se ve střední Evropě utvářela i kritická linie mimo francouzskou. J. A. Komenský a J. Locke (Anglie). Komenský již nalézal lék na zlo středověkých školských labyrintů. Locke byl vlastní učitel J. J. Rousseau. Navíc nastínil cesty senzualistického pojetí lidského poznání a morálky, odmítl církevní ovzduší. (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 13). Když byl starší, věnoval se kritice

vlády Francie a společnosti. *Vytvořil myšlenky, které byly rozbírány a dále vedeny jinými a v hlavách odvážných se po dlouhých úvahách přeměnily v prudké činy, které zvrátily pak Francii a Evropu.* (Rousseau, Novák, 1910, s. 9). Jednou z nejdůležitějších knih, byla kniha o Robinsonovi Cruso. Ve své nejslavnější knize „**Emil, čili o výchování**“ (poznámka autora: francouzsky: *Émile ou De l'éducation*), také uvádí knihu Robinson Cruso. *Návrat k důrazu na přirozené, spontánní a pro všechny uspokojivé soužití neznámá jednoduchý návrat zpět. Je to návrat poučený a opřený o hodnoty, které obstály v proměnách času.* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 329). Kniha „Emil, čili o výchování“ byla revoluční kniha. *Toto dílo (Emil) znamená novou éru ve vychovatelsví, znamená ohnivý, ač neurovnaný protest proti lživé výchově té doby, znamená důrazné vyvrcholení snah Komenského, Locke.* (Rousseau, Novák, 1910, s.66). Z tohoto důvodu je zařazován jako **pedagogicko-filozofický román**. *... zabývá se vývojem dítěte od narození do dvaceti let věku a pozornost věnuje i výchově dívek. V souladu s ideou přirozeného práva požaduje rovněž přirozenou výchovu – člověk je od přírody dobrý, ale zlá společnost jej kazí. Čím má člověk ve společnosti nižší postavení, tím je blíže k přírodě, je lepší, mravnější. Přesto je Rousseau přesvědčen, že společnost je nutno výchovou změnit, ovšem tak, že bud vychována vládnoucí třída. Proto se v „Emilu“ zabývá výchovou šlechtického chlapce, vychovává jej však na venkově, v blízkosti přírody. Klade přitom důraz na věkové zvláštnosti – „příroda chce, aby děti byly dětmi, než se stanou dospělými.“* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 73). Přirozená výchova korespondovala s jeho filozofickým názorem. *Základním rysem Rousseauovy filosofie jest rozlišování mezi tím, co je původní, ucelené, svobodné a jednoduché na jedné straně, a tím, co je odvislé, odvozené, neucelené a složité na straně druhé. Tam máme absolutní ze sebe prýstící rozvoj života z vlastní vnitřní síly a vnitřního pudu; zde jest omezování, nátlak a rozdělení, které je způsobeno vnějšími vztahy, jimž podléhá život. Tento rozpor mezi absolutním a relativním označuje Rousseau jako rozpor PŘÍRODY a KULTURY.* (Rousseau, Novák, 1910, s. 96). Důraz na přírodu několikrát zdůrazňuje Rousseau ve svém románu. *Co se týče soustavného postupu, a ten v našem případě není nic jiného než postup přírodní.* (Rousseau, Novák, 1910, s. 2). Také připodobňuje výchovu k pěstování rostliny. *Rostlině se dává tvar pěstěním, člověku výchovou. ... Vše, čeho nemáme při narození a čeho potřebujeme, až vyrosteme, dává nám výchova.* (Rousseau, Novák, 1910, s. 5-6). Rousseau ve svém románu uvádí rozdělení vývoje dítěte. Vývoj má čtyři stupně:

- *od narození do 2 let – péče o tělesný vývoj, poskytnout dostatek pohybu;*

- *od 2 do 12 let – rozvoj smyslů, nenutit k abstraktnímu myšlení;*
- *od 12 do 15 let - výchova rozumová a pracovní, učit přírodní vědy a poznat řemesla;*
- *od 15 let do 20 let – důležitá je především výchova mravní. (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 73).*

Pro naši práci je důležitý první stupeň, kde Rousseau udává péči o tělesný vývoj. Jako druhý apel je poskytnutí dostatku pohybu dítěti. *Těmto vývojovým periodám jsou věnovány jednotlivé části knihy „Emila“.* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 74). Kniha je rozdělena do několika jednotlivých knih. *První kniha se zabývá prvními měsíci dítěte. Uvádí potřebná opatření zdravotní, žádá kojení matkou, stravu rostlinou: žádné kolébky a povijany, hodně volnosti. Rozumné vyhovění nebo odpírání žádostem. Zřetelné vyslovování. Nespěchat příliš s mluvením i chozením.* (Rousseau, Novák, 1910, s. 67). Dále Rousseau píše o nutnosti nemocí. *Zmiňuje se o tom, že je nutné, aby dítě prošlo nemocemi. Skoro celý první věk jest nemocí a nebezpečím. ... Jsou-li tyto zkoušky překonány, přibylo dítěti sil, a jakmile dovede života užívat, jest jeho základ jistější.* (Rousseau, Novák, 1910, s. 20). Rousseau zastává názor, že dítě se učí, už od narození. *Výchova člověka počíná se při narození jeho. Nežli mluví, nežli slyší, již se učí.* (Rousseau, Novák, 1910, s. 43). V další části, ve druhé knize, knihy „Emila“ Rousseau uvádí: *Dítě pocítí omezování věcmi, naučí se je snášeti. Pozná zhoubný vliv vášní. Na příkladě v zahradě pozná pojem majetku. Pozná, proč nesmí se lháti. Děti mají poznávati věci, ne slova. Žádná slova neznámá, žádné cizí jazyky, nýbrž důkladná znalost toho, co vnímá. Nemá se ničemu učit, žádným vědám. Musí se učit poslušnosti vůči učiteli a to vždy tak, že pocítí zlé následky neuposlechnutí. Má pracovati rukama, vše má žák vynalézati sám. Šat, spaní, jídlo budiž přiměřené: dítě se cvičí v plavání a jiných zručnostech, zbystrí smysly, odučí se strachu. Všechny smysly se cvičí, aby správně pojímaly vnější svět.* (Rousseau, Novák, 1910, s. 67). Rousseau také vybízí rodiče a vychovatele a všechny kolem dětí, aby: *Mějte lásku k dětství: podporujte jeho hry, jeho zábavy a jeho roztomilou přirozenost.* (Rousseau, Novák, 1910, s. 64). Rousseau ve své knize přímo uvádí činnost vychovatele, nebo učitele při výuce. *... dá-li Emilovi vychovatele, který mu má věnovati celý život, je to přece hodně pozitivní. Jenže tento vychovatel mu nemá podávati věci hotové, nýbrž má hocha PŘIVÁDĚTI NA VŠE, takže hoch UČÍ SÁM SEBE, a neučí ho učitel. Hlavním úkolem učitelovým tedy není výuka, přednášení a zkoušení, nýbrž ona duševní τεχνή μειεική, které vypěstuje schopnosti žákovy co největší samočinností.* (Rousseau, Novák, 1910, s. 132). Jedna z posledních knih

„Emila“ popisuje výchovu Žofie. ..., *pátá se zabývá výchovou Žofie, budoucí Emilovy manželky. Výchova je ovšem pojata zcela v duchu tzv. maloměšťáckého pojetí doby – žena má být podřízena muži, má mu zpříjemňovat život, vyšší rozumové vzdělání nepotřebuje.* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 74). Jako jeden z mála, se poprvé zmiňuje o výchově dívek. Pro jeho dobu výchova dívek nebyla důležitá. Ani J. Locke se nezmiňuje o výchově dívek, je pro něj nepodstatná. *Také Rousseau zcela odmítá sedmero svobodných umění, doporučuje smyslové poznání skutečnosti v protikladu k dogmatismu a scholasticismu středověké školy, jako první didaktický princip zdůrazňuje zásadu názornosti.* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 74). *Rousseauovy ideály svobody a rovnosti měly bezprostřední vliv na Francouzskou revoluci. ... Rousseauovy myšlenky zaujaly intelektuály nejruznějšího filozofického zaměření, je předchůdcem filantropistů i romantiků, literaturu ovlivnil novým slohem a vyjádřením citovosti. Francouzské dámy z nejvyšších kruhů se po vydání „Emila“ snažily věnovat svým dětem v duchu Rousseauovy přirozené a svobodné výchovy. ... zdůrazňujícím význam vnitřních sil ve vývoji jedince a psychologický přístup k dítěti. Vliv Rousseaua, zvláště jeho důraz na vnitřní spontaneitu dítěte a svobodný rozvoj osobnosti, je patrný v hnutí nové výchovy od 19. století i v současnosti v tzv. alternativní pedagogice.* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 74). Ve svém románu vyzdvihuje samotnou podstatu matky a její roli ve výchově dítěte. *První výchova jest nejdůležitější, a tato první výchova přísluší bez odporu ženám. ... mají také mnohem větší zájem na úspěchu ve výchově. ...jejich úkol je namáhavější, jejich péče jest důležitější pro dobrý pořádek v rodině, vůbec lnou více k dětem. ... Říká se, že matky zhýčkávaly své děti. V tom zajisté chybují, ale snad méně než vy, kteří je kazíte. Matka chce, aby její dítě bylo šťastno, aby bylo šťastno ihned. V tom má pravdu: jestliže se mýlí v prostředcích, třeba ji poučiti. Ctižádost, lakota, tyranství, falešná prozřetelnost otců, jich nedbalost, jich tvrdá nepřístupnost citová jsou pro děti stokrátě zhoubnější nežli slepá něžnost matek.* (Rousseau, Novák, 1910, s. 5). Ve svém pedagogicko-filozofickém románu se také Rousseau věnuje víře v Boha. Důkaz nalezneme ve výkladu Vikáře savojského: *Nejvyšším štěstím člověka zde na zemi jest splynouti citem svým s Bohem, viděti jej všude kol sebe v Přírodě, cítiti se bezpečným v souhlasu s ním, jenž řídí vesmír. ... Vždy raději jej nazývá „Nejvyšší bytost“ (Être suprême).* (Rousseau, Novák, 1910, s. 108, 109). Rousseau je „živý“ i pro dnešní francouzské rodiče. *Moderní francouzské představy o rodičovství začínají u Rousseaua.* (Druckermanová, 2012, s. 127). Téměř každá francouzská rodina vychází z myšlenky výchovy od Rousseaua. *Rousseau soudil, že děti by měly dostat prostor, aby se vyvíjely přirozeně.* (Druckermanová, 2012, s.

127). Základní myšlenkou bylo smyslové snímání. *Probuzení spočívá v tom, že vystavujete dítě smyslovým zážitkům, včetně chutí. ... Je to způsob, jak dítěti zbystřit smysly a připravit je, aby dokázalo rozlišovat mezi různými zkušenostmi.* (Druckermanová, 2012, s. 128). Probuzení může sloužit k upevnění získané dovednosti, tak i k upevnění vnitřní: ... *probouzení pomůže jejich dětem upevnit „vnitřní psychologické vlastnosti, jako je sebejistota a tolerance k odlišnostem“.* (Druckermanová, 2012, s. 130). I v přirozené a svobodné výchově, existují **hranice**. *Rousseau tvrdí, že dětská svoboda by měla mít jasně stanovené hranice a řídit by ji měla pevná rodičovská autorita. Rousseau hlásá, že největší výchovnou pastí je domnívat se, že když dítě umí dobře argumentovat, jeho argumenty si zaslouží mít stejnou váhu jako ty vaše. „Nejhorší výchovou je nechat ho poletovat mezi jeho a vaší vůlí a donekonečna se s ním přetahovat o to, kdo z vás dvou bude pánem. **Pro Rousseaua je jediným možným pánem rodič.*** (Druckermanová, 2012, s. 130-131). Rousseau zdůrazňoval hranice, autoritu a přirozený přístup ve výchově. *Rousseaua, který napsal: „Pokud je přílišnou péčí uchráníte každického nepohodlí, chystáte jim do budoucna velké trápení.* (Druckermanová, 2012, s. 132). Dalším výrazným znakem je, že Rousseau: ... *zakotvuje člověka sama v sobě.* (Rousseau, Novák, 1910, s. 94). V poslední části knihy „Emil“ Rousseau vybízí vychovatele, což je aktuální i pro dnešní dobu. *Vychovatelé, zanechte přetvářky, buďte ctnostní a dobří; necht' vaše příklady se vryjí do paměti vašich žáků, aby pak mohly vniknout do jejich duší.* (Rousseau, Novák, 1910, s. 100). Protože na dítě/děti působí jen opravdovost. *Ale co jest ještě důležitější než množství pravd jednotlivých, jest celkový duch, který oživuje celé jeho dílo. Emil jest hoden, aby zůstal věčně předmětem přemítání vychovatelů, již proto jen, že jest vyznáním víry a naděje v lidskost.* (Rousseau, Novák, 1910, s. 160). Pokud je vychovatel sám sebou, dítě jej snáze přijme. Dalším zastáncem přirozené výchovy byl Johann Heinrich Pestalozzi. Pocházel z chudých poměrů a chtěl pomáhat dětem, aby svět byl lepší.

2.3 Pestalozziho filosofie výchovy

Další výraznou osobností pedagogiky, sociální pedagogiky byl Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Byl velkým zastáncem preventivnosti před represivností. Což jej činí výraznou osobností devatenáctého století. Jeho názor na přirozenou výchovu a jeho zkušenosti, z něj činí osobnost sociálního pedagoga. *Evropské pedagogické myšlení v 18. století ovlivnil rovněž švýcarský pedagog a filantrop Johan Heinrich Pestalozzi. Pocházel z Curychu, z rodiny lékaře. Otec mu záhy zemřel, byl vychováván matkou a hospodyní.* (Cach, Holic-

ká, Holický, 1967, s. 74-75). Jeho dobrá povaha, laskavost a silný altruismus, měli počátek u jeho rodiny, kde výraznou osobností byl dědeček. *Dědečka, u něhož často pobýval, seznámil se nejen se zemědělskou prací, ale hluboce prožíval všechny sociální nerovnosti vesnických lidí, bezzemků, domácích dělníků i dělníků manufakturách.* (Damborská, Bokorová, Hájková, Matějček, 1978, s. 35). Po třiceti čtyřech letech, od narození J. J. Rousseaua, se narodil J. H. Pestalozzi, který byl: *během humanitních studií filozofie a filologie jej ovlivnili osvícenci, zvláště Rousseau a jeho spis „Emil“.* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 75). Byl z knihy velmi nadšen a přístup Rousseaua mu byl vlastní. Protože sám zažil příkoří a zažil vesnický život. *Pestalozzi byl touto myšlenkou nadšen, a aby potvrdil její pravdivost, založil vzorový statek Neuhof, v němž chtěl naučit rolníky hospodařit. Přestože byl teoreticky vzdělán, měl příliš důvěřivou povahu a k zaměstnancům velmi humánní přístup, takže statek po pěti letech uzavřel.* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 75). V době, kdy statek zavřel, se odehrává spousta nepokojů a také evropské války. V důsledku toho přišlo mnoho dětí o rodiče. *Laskavý Pestalozzi je nedokázal odmítnout, a tak postupně přeměnil statek v dětský domov, v němž shromáždil asi padesát sirotků a opuštěných dětí. Děti pracovaly v hospodářství, naučily se předení, tkaní a kromě toho byl kladen důraz na osvojení znalosti čtení, psaní a počítání. Pestalozzi se zprvu domníval, že děti si na sebe vydělají, brzy však zjistil, že by je musel tvrdě vykořisťovat, to se však přičilo jeho povaze. Zpočátku získal finanční prostředky od příznivců, ani to ale nestačilo a statek po pěti letech uzavřel.* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 75). Díky své laskavosti získal cenné zkušenosti s péčí a výchovou dětí. *Své praktické pedagogické zkušenosti zhodnotil Pestalozzi v řadě metodických příruček a učebních pomůcek pro počáteční vyučování (koncipuje **elementární vyučování na třech elementech – tvar, číslo a slovo**).* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 75). Věnoval se také psaní knih. Jeho nejznámější román je **Linhard a Gertruda**. *V této „knize pro lid“ chtěl ukázat, jak by měl vypadat život na vesnici.* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 75). Ukazuje vesnici jako velmi příjemné místo na zemi. Pokud je problém, tak se dá zajít za šlechticem, který bydlel nedaleko za vesnicí, a který byl pozitivně nakloněn chudému lidu. *Je jistým paradoxem, že největší přízeň román získal u šlechty a majetných vrstev. ... přesto jsou zde zajímavé partie o výchově dětí. ... Své nejdůležitější pedagogické zásady popsal Pestalozzi v pedagogickém spise „**Jak Gertruda učí své děti**“.* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 75). Spis je postaven na neustálé přítomnosti dětí vedle matky. *Knihla byla určena především matkám, pro něž měla být návodem, jak vychovávat děti. Pestalozzi požaduje, aby matka jako vychovatelka dětí rozvíjela tělesné síly dítěte, vštěpo-*

vala mu pracovní návyky, vedla je k poznávání okolního světa a vychovávala u něho lásku k lidem. (Damborská, Bokorová, Hájková, Matějček, 1978, s. 35). Při každé činnosti v domácnosti, jsou přítomny děti, které matku sledují a učí se od ní. *A usiloval jsem dle sil svých, abych matkám i učitelům udal prostředky, jak by ve smyslu Gertrudy a ve smyslu mé knihy s dětmi svými zacházeti měli.* (Pestalozzi, 1899, s. 10). Jedná se o přirozenou výchovu. *Doporučoval, aby v rodině panoval řád, aby se děti podřizovaly pravidlům rodinného soužití. Děti se měly přiměřenou prací podílet nejen na práci pro domácnost, ale i při domácí výdělečné práci.* (Damborská, Bokorová, Hájková, Matějček, 1978, s. 35). Matka své děti učí plynule se svou každodenní prací v domácnosti i mimo domov. *Vedle rozumové výchovy zdůrazňuje výchovu mravní, tělesnou a pracovní a v souladu s Rousseauovými ideály požaduje podporu vnitřních sil člověka a jeho harmonický rozvoj. Respekt k přírodním zákonitostem je nutný, ale na rozdíl od Rousseaua naprostá dokonalost není ve stavu přírodním, ale mravním. Pestalozzi se liší i v důrazu na výchovu pospolitou, jež má podle něho řadu předností oproti výchově individuální.* (Cach, Holická, Holický, 1967, s. 75). Výchovu pospolitou podtrhuje i ve spise *Jak Gertruda učí své děti*, protože jsou přítomny všechny Gertrudiny děti bez rozdílu. *Většina jich, zvláště v domě, mají děti své větší část dne ustavičně kolem sebe, a proč nemohly by při práci své hovořiti s dětmi svými tak, že by je vzdělávaly a učily? Vždyť netřeba matce ku vychovávání dítek žádného zvláštního umění; vychovávání jest ustavičné nabádání dítěte, aby pozorovalo věci kolem sebe; vychovávání není nic jiného než uspořádané cvičení smyslů a jemných citů srdce, cvičení řeči a paměti, cvičení v jednoduchých úsudcích a přirozených dovednostech těla dětského. Stačí tu přispěti pomocí srdcím matek a uspořádati prostředky, jichž použijí a k nimž je srdce jejich řádně řízeným rozumem samo uvede.* (Pestalozzi, 1899, s. 11). Po zkušenosti z Neuhoфу, pracoval Pestalozzi v několika ústavech pro sirotky, kde dále získával zkušenosti s dětmi a také předával nabyté zkušenosti v péči a výchově o děti. *V roce 1804 založil ústav v Yverdonu, který získal světovou proslulost a stal se jakousi pedagogickou Mekkou, kam přijížděli pedagogové z nejrůznějších končin, aby se seznámili s Pestalozziho výchovnou prací.* (Damborská, Bokorová, Hájková, Matějček, 1978, s. 35). Základem jeho práce byla láska k dětem a obrovská touha jim pomoci. *... s ním spolupracoval jeho anglický přítel J. P. Greaves. Jemu byly adresovány dopisy, které byly později vydány v Anglii a v nichž jsou obsaženy rady a pokyny pro výchovu předškolních dětí.* (Damborská, Bokorová, Hájková, Matějček, 1978, s. 36). Jeho hnacím motorem nebyli peníze, ani moc, ale snaha udělat svět lepším. *V nejrůznějších podmínkách i místech jeho působení byla vedoucím motivem*

silná láska k dětem, snaha o jejich poznání, porozumění, individuální přístup a tak rozvíjení člověka v jeho lidství. Vycházel ze smyslové výchovy, uplatňoval zásadu názornosti, odmítal hotové poučky a požadoval postupné seznamování s věcmi až k jejich porozumění. Velký význam přikládal i výchově řeči. (Damborská, Bokorová, Hájková, Matějček, 1978, s. 36). Jeho vzorem byl jak J. A. Komenský, tak i J. J. Rousseau. Vše, na čem byla jeho výchova postavena, byla syntézou těchto dvou velkých osobností. *Jako první pedagog po Komenském se zabýval otázkami didaktiky a metodiky zejména školy národní.* (Damborská, Bokorová, Hájková, Matějček, 1978, s. 36). V závěrečné teoretické části diplomové práce se budeme věnovat psychologii a její provázanosti s naším tématem sociálně pedagogické přístupy ve výchově dítěte do 3 let. Jelikož pedagogika čerpá z psychologie, a také sociologie spolupracuje s psychologií. Závěrečnou kapitolu teoretické části jsme nazvali psycho-sociální přístupy.

3 PSYCHO-SOCIÁLNÍ PŘÍSTUPY

Psycho-sociální přístupy vycházejí ze sociální psychologie. ...*Ve skutečnosti je teorie nezbytným pojmovým nástrojem, který pomáhá pochopit vztah mezi příčinami (vnitřní faktory, podmínkami uvnitř organismu a vnějšími podmínkami, vlivy prostředí) a následky v průběhu lidské ontogeneze (vývoj schopností, emocí, morálních postojů). ...o lepší porozumění tak složitému procesu, jakým duševní vývoj člověka je. Vytváření optimálních podmínek pro vývoj dítěte v rodinách i školách, ... za „normálních“ okolností i při četných potížích, které musíme v praxi pomáhat řešit, se bez jistého teoretického východiska neobejdou.* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 9). Základem je teorie, kterou se zabývali myslitelé dřívější doby ještě před tím, než byla ukotvena psychologie jako vědní disciplína a následně vývojová psychologie až sociální psychologie. ... *dlouho před vznikem vědecké vývojové psychologie byli někteří myslitelé, kteří si uvědomovali význam pohledu na vývoj člověka v jeho celku od početí do smrti. Mohli bychom zde zmínit už některé starověké a středověké filozofy, ale nejsoustavnější úvahu podal pravděpodobně J. A. Komenský ve své Vševýchově, zahrnující péči o vývoj člověka po celý průběh jeho života.* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 20). Mnoho experimentů v psychologii, bylo základem pro pedagogickou psychologii. Už *J. J. Pestalozzi nejdnou zdůrazňoval nutnost poznat zákony psychických mechanismů při práci pedagogických teoretiků a praktiků.* (Ďurič, 1979, s. 11). Dalším takovým myslitelem byl: *Francis Bacon Verulamský formuloval své slavné kréda: Vědění je moc. Nemohl tušit, jakou moc dá věda člověku našeho věku. Při pohledu na obrovské úspěchy vědy, které pomohly zlepšit životy mnoha lidí, snadno zapomínáme na četná nebezpečí, která mohou ze zneužití vědy vyplynout a která mohou ohrozit samotnou existenci lidstva.* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 327). Psychologie jako taková, je v poměru s ostatními vědami, velmi mladá. *Oblast sociální psychologie se etablovala především ve třicátých letech 20. století. Za průkopníka zkoumání sociálních skupin je považován americký psycholog židovského původu Kurt Lewin. Tento „otec sociální psychologie“, jak bývá mnohými nazýván, se zabýval především malými sociálními skupinami, a položil tak základy pro budoucí výzkumy sociální dynamiky. ... K ohniskům výzkumu patřily například atribuce, postoje, předsudky. ... Kognitivní obrat vnesl do sociální psychologie nová témata a rozšířil její dosavadní hranice, připoutal pozornost sociálních badatelů k sociálnímu poznávání. Po kritické reflexi (krizi psychologie způsobené teoretickým i metodologickým zúžením sociálněpsychologického bádání) význam sociální psychologie v rámci psychologie postupně roste.* (Bendl a kolektiv, 2015, s. 158). Její poznatky můžeme vykládat dvo-

jím způsobem. Předně je zřejmě možné poznatků vývojové psychologie využívat nejen k optimálnímu podporování rozvoje všech individuálních vloh každého neopakovatelného jedince, ale i k manipulaci s tímto vývojem pro dosahování vlastních sobeckých cílů manipulátora. Ale i v demokratické společnosti je vývoj člověka ohrožován „skrytými přesvědčovatelí“, působícími na podvědomí v rozhodování o koupi určitého zboží, o volbě povolání či o politické orientaci. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 327). Dnes se setkáme s manipulací kdekoliv. Za největší manipulátory se dnes považuje internet, hned po něm je televize, dále časopisy a reklamy. Útočí na nás na každém našem kroku. *Současný mediální svět je také pro děti předškolního věku lákavý, nabízí jim cenné a významné podněty. Přitažlivost současných médií spočívá v tom, že velmi dobře reagují na potřeby dětí a podněty jsou obvykle vývojově přiměřené. Dětem nabízejí podnětovou jednoduchost a jednoznačnost, bez přílišných detailů, dále pohyblivost, proměnlivost, barevnost a koneckonců i lákavé příběhy. Z toho hlediska je pro dítě nejpřitažlivější a nejjednodušší televize – u ní může trávit hodiny a může být stále zaujaté, nenudí se. Předškolní děti mají pozitivní vztah i k počítačovým hrám a dalším manipulaci s počítačem. Z běžné zkušenosti víme, že po krátkém zácviku dítě předškolního věku „vydrží“ se zaujetím rovněž u této aktivity dosti dlouhou dobu.* (Mertin, Gillernová, 2010, s. 213-214). Je důležité, aby rodiče věděli, co jejich děti sledují. Aby se dívali na příběhy, které svým dětem pouští v televizi, nebo na tabletu, či mobilním „chytrém“ telefonu. *Společné sledování filmu rodiči a dětmi je podstatnou okolností rozhodnutí, zda film je pro dítě (ne) vhodný. Pokud se ve filmu objeví jednání, chování, které přesahuje chápání, emoční nebo sociální zralost dítěte či jeho zkušenosti, rodiče mu je mohou vysvětlit, uvést na pravou míru.* (Mertin, Gillernová, 2010, s. 218). Výběr vhodné pohádky, nebo příběhu, může vývoj dítěte podpořit. Při nevhodně zvoleném programu, můžeme dítěti uškodit. To se může projevit v podobě např. strachu. *Učit dítě rozdělovat pozornost mezi rozmanité druhy médií – knihy, časopisy, počítač, televize, rozhlas. Nechávat volně knížky a časopisy, aby byly snadno k dispozici dítěti, aby kdykoli mohlo začít listovat, prohlížet a případně iniciovat společné čtení a povídání nad obrázky. Nedávat předškolnímu dítěti do jeho pokoje televizor. Nezapínat televizi mimochodem, tedy pokud ji nikdo nesleduje. Omezovat sledování televize, videa, použití počítače ve prospěch možností pro rozvoj dalších dovedností dítěte. Pokud je to jen trochu možné, účastnit se sledování televize, hry na počítači apod. s dítětem. Mluvit s dítětem o shlédnutých pořadech, přečtených knížkách, počítačových hrách, povídat si o tom, co se mu líbilo, jak prožívalo tu či onu situaci, co si o tom myslí, zda je to podobné nějaké situaci, se kterou se už*

setkalo, zda je to spíše pohádkové, fantazijní, málo reálné apod. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 220-221). Záleží pouze na její intenzitě, a zda vyhovění tomuto stimulu, je ve výsledku pozitivní. *V méně nápadné podobě se však k takové manipulaci uchylují i rodiče, kteří chtějí dítě vychovat podle svých představ a ambicí bez ohledu na jeho individuální vlohy a zájmy. Ani učitelé nejsou imunní vůči pokušení manipulovat se svými žáky, namísto aby je povzbuzovali k rozvoji jejich vlastní osobnosti a k posílení těch dispozic, které u nich dávají šanci na optimální rozvoj. A nezáleží na tom, zda při tom postupují podle jakési intuice, dřívější zkušenosti, vlastního jednostranného přesvědčení, nebo využívají znalostí ze studia.I poznatky vývojové psychologie jsou proto často chápány jako hotové recepty pro každou životní situaci..... A na složité problémy neexistují jednoduché recepty. Tak se z lidského soužití stále více vytrácí empatie a spontánnost. Přitom právě empatie v mezilidských vztazích podstatná.**Zatímco výchova dětí byla dříve živelně probíhajícím procesem, doprovázeným sice jistě mnoha chybami, ale současně korigovaným účinnými zpětnými vazbami založenými na tradici a přirozeném potěšení ze vzájemného styku, dnes se očekávají hotové odpovědi na otázky po správném postupu.** Výchova se tak podobá stále více automatizovanému výrobnímu procesu řízenému počítačem.....Snaha rehabilitovat schopnost empatie by proto měla stát na jednom z předních míst v současné společnosti.... Nejrůznější potíže při výchově dítěte. Nejistota a rozkolísanost, která z toho vyplývá, je špatným rádcem. Rodiče si dávají za vinu, že neumí dítě správně vychovávat, když se setkají s obtížemi, které jsou často nevyhnutelnými doprovodem vývojového procesu. Někdy slyšíme argumentaci, že člověk by měl nejprve dlouho studovat psychologii a pedagogiku, než se stane rodičem. Je sice jisté, že lepší poznání vývoje je žádoucí a může v mnoha případech pomoci, ale přirovnávat výchovu k přípravě na povolání je zásadně nesprávné. **Vývoj dítěte je ve skutečnosti daleko více závislý na spontánním soužití všech členů rodiny než na křečovitě řízené pedagogické činnosti.** Ostatně vývoj dítěte stimuluje zase vývoj rodičů a za vhodných okolností i vývoj prarodičů, kteří se také nové roli musí často učit. Je tedy třeba spíše posilovat sebedůvěru než vyvolávat stálé pochyby a pocity viny a učit důvěře v kladné síly skryté v každém člověku. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 328). Tento pozitivní přístup, kde vyzdvihujeme kladné síly a posilujeme sebedůvěru, koresponduje s pozitivní psychologií. Jedním z ústředních témat pozitivní psychologie je láska. *Láska patří k centrálním tématům pozitivní psychologie. Tento zájem psychologie tak navazuje na letitý zájem filozofie a náboženství o jev zvaný láska, kterému tam byly věnovány stovky úvah, rad a doporučení. V psychologii se tento fenoménu považuje za**

„měkký“, na rozdíl od „tvrdých“ jevů typu zlosti, vzteku, deprese, úzkosti atp. Při psychologickém studiu je láska chápána jako mnohotvarý jev. Na jedné straně se s ním setkáváme ve formě lásky mateřské a rodičovské, na druhé jako lásky nerozlučných přátel a jinde jako lásky milenecké a manželské. (Křivohlavý, 2015, s. 160). Láska nás provází celým životem. Při pozorování chování druhého člověka, můžeme vypožorovat negativní nebo pozitivní vliv lásky v jeho životě. *Láska je v psychologii chápána jako jev multidimenzionální. Má po výtce (par excellence) svou stránku sociální – at' jde o vztah matky a dítěte, přátel, nebo milenců. Vzájemný vztah (pouto milujících osob) stejně jako sociální komunikace (pestrost forem sdělování klasického „mám tě rád“ a „mám tě ráda“), jsou příkladem sociálního charakteru lásky. Láska má však i svou stránku biologickou a fyziologickou.* (Křivohlavý, 2015, s. 161). A tak by měla být láska přítomna v každé rodině. Je to velmi pozitivní podnět pro dítě a má velký vliv na jeho vývoj. *Nejdůležitější je, aby v rodinách proudila láska.* (Jiřina Prekopová [online]. © 2008 [cit. 2017-03-06]. Dostupné z: <http://www.prekopova-pevneobjeti.cz>. Přirozená výchova je spontánní, je to soužití a žití rodiny společně. *Návrat k důrazu na přirozené, spontánní a pro všechny uspokojivé soužití neznámá jednoduchý návrat zpět. Je to návrat poučený a opřený o hodnoty, které obstály v proměnách času.* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 329). Dnešním trendem je co nejvíce protahovat vývojová období dítěte. Je to hlavně z toho důvodu, že rodiče hodně pracují a nevěnují se dětem a tak prodlužují etapy, aby si dítěte v jeho fázích „užili“ co nejvíce. *Obecně platí, že období dětství se relativně stále prodlužuje.* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 15). Vše má své místo a čas ve svém vývoji. Sama příroda má svůj rytmus a vše má své místo. *Lidstvo má své místo v pořadu věcí: dětství zase má svoje místo v lidském životě. Je třeba pozorovati člověka v člověku a dítě v dítěti. Rousseau se zde důrazně ohrazuje proti dosavadnímu názoru, který viděl a posuzoval v dítěti již hotového člověka, zodpovědného za veškeré své jednání.* (Novák, 1910, s. 65). Dítě dokáže pochopit spoustu věcí. *Po neúspěších aplikace obecné psychologie na výchovně vyučovací praxi se obraceli pedagogové s velkou nadějí k vývojové psychologii. Postupně se vývojová psychologie stává důležitou pomocnou vědou pro pedagogy. Vlivem významných vývojových psychologů (A. Binet, H. Pieron, E. Claparède a J. Piaget aj.) se do centra výchovy a vyučování dostává aktivita a vývoj dítěte.* (Ďurič, 1979, s. 15). Dokonce děti umí vycítit, že něco není v pořádku. Nejsou malý dospělý, ale i tak jsou velmi šikovní a je třeba je v jejich vývoji podporovat. Novák udává, že Rousseau využívá pojem PŘÍRODA ve třech smyslech: **theologickém, přírodovědeckém a psychologickém** (Novák, 1910, s. 98). Rousseau ve všech příkladech výcho-

vy odkazuje na přírodu. Ta je pro něj velkým vzorem. Novák dále hodnotí Rousseauův názor: základní pudy – sebeláska, pud po zachování sebe, též svědomí, jsou člověku vrozeny. Rousseau je dualista – hmota a vůle, tělo a duše = věčná koexistence. (Novák, 1910, s. 99). Dřívější myslitelé jako Rousseau a Pestalozzi předstihli daleko svou dobu v poznání dítěte. *Požadavkem na dokonalé poznání dítěte daleko předstihl znalosti tehdejší psychologie, zejména v metodických postupech.* (Damborská, Boková, Hájková, Matějček, 1978, s. 36). Základem, jak pro rodiče, tak pro vychovatele a učitele, by mělo být **prosociální chování**. *Za prosociální chování označujeme chování, pro které je charakteristická tendence pomáhat druhému či druhým. V tomto panuje mezi sociálními psychology většinová shoda, v čem se ovšem jednotliví autoři liší, je používání termínů pomáhající chování a altruismus. Někteří autoři tyto termíny využívají synonymně, jiní je přísně významově odlišují. ... Při respektu k různým terminologickým i obsahovým názorům můžeme v obecné rovině považovat termín prosociální chování za termín tzv. zlaté střední cesty a chápat ho, například ve shodě se Staubem za chování, z něhož mají prospěch jiní nebo které má příznivé sociální důsledky.* (Bendl a kolektiv, 2015, s. 170). **Pozitivní psychologie**, nový směr dnešní doby. Tato psychologie je zaměřena na pozitivní aspekty vývoje člověka. Vyzdvihuje pozitivní přístupy, pozitivní pohled na danou věc. Je zacílena na pozitivní stránky lidského chování. *Řečeno pozitivně, je třeba především uznávat to, co vyvěrá z dítěte samotného, jaké potřeby jsou mu vlastní, jaké jeho projevy vyjadřují svébytnost, skrze kterou se hlásí o slovo osobnost – vrcholná kvalita individuálního lidského bytí. A řečeno souhrnně, dítě je bytost, pro něž má zásadní důležitost plnohodnotný vztah mezi ním a vychovatelem, do kterého i ono vnáší svá poselství, přání a výzvy, závažná „sdělení“.* (Helus, 2004, s. 34). A to je také součástí našeho tématu diplomové práce Sociálně pedagogické přístupy ve výchově dítěte do 3 let. Pozitivní psychologie dále obsahuje také empatii a altruismus. *... kdesi v pozadí navenek prosociálního chování je skrytý jeho egoistický zájem. Snaha druhému pomoci, pečování o něj a jakákoli činnost, která druhému přináší dobro, je jen hra na jevišti. V zákulisí je skryt ryze egoistický zájem. Tento názor je velice rozšířen v lidovém pojetí lidské povahy. Zastávají ho však i někteří filozofové.* (Křivohlavý, 2015, s. 158). Zde vyvstává otázka motivace prosociálního chování. Zde proti sobě stojí empatie (altruismus) a egoistický zájem (prospěch). *Univerzální egoismus není jediným existujícím názorem na lidskou povahu. Proti němu stojí jiný názor, který zdůrazňuje opravdovost prosociálního chování typu pomoci, péče atp. Hovoří o altruismu, který je definován jako „specifická forma lidské motivace (jednoho člověka), jež přináší (nebo se*

alespoň snaží přinášet) „dobro“ druhému člověku. (Batson, 1991). Pro tuto motivaci lidského jednání uvádějí sociální psychologové mnohé doklady z každodenního života – z běžných i mimořádných situací (viz. činy hrdinů, mučedníků). Psychologové zaměřeni na vývoj člověka zde argumentují poznatky z oblasti teorie připoutání (attachment theory) a **dokazují, že péče matky o dítě je něco, co má platnost i pro vztahy mezi dospělými lidmi.** (Křivohlavý, 2015, s. 158). A to je další hodnotným zjištěním, které podporuje naše téma sociálně pedagogické přístupy ve výchově dítěte do 3 let. Protože maminky jsou do 3 let věku dítěte silnými osobnostními vzory. *Jedna z hypotéz, která byla pokusy prověřena nejlépe, si všímá vztahu mezi empatií (soucítěním) a altruismem (Batson, 1991). Střízlivě vychází z konstatování, které bere alespoň některé jednání některých lidí v některých situacích jako prosociálně „pravé“ (neegoistické). ... Nachází tak úzký vztah mezi empatií a altruismem. Tato hypotéza byla testována a minimálně 25 různých publikovaných pokusů prokazuje její platnost. ... Ukázalo se, že empatie má větší sílu.* (Křivohlavý, 2015, s. 158). Než třeba negativní pocit, než že to společnost vyžaduje nebo že pomoc druhému přinese společenské uznání či pochvalu. Altruismus je pak vyšší stupeň pomoci druhým, na čem si jedinec zakládá a je to pro něj přirozené. Každopádně pomáhání druhým je syntézou oblasti biologické, osobnostní, interpersonální a rovinou sociálních systémů. *Studie altruismu tak ukazují, že lidé jsou pravděpodobně prosociálnější, než jsme se dosud domnívali, že druzí lidé jsou pro nás více než jen zdrojem informací, podnětů a odměn v situacích, kde každý z nás hledá jen vlastní dobro. Zřejmě máme i potenciál pečovat o dobro druhého (nezávisle na vlastním zisku).* (Batson, Ahmad, Lishner, 2002). *Ukazují to mimo jiné i práce, které se zabývají soucítěním.* (Křivohlavý, 2015, s. 159). V rámci rodiny, ale i skupiny ve škole, či mimo školu, je dobré, brát v úvahu také **sociální vliv**. *Jeden z prvních experimentů sociálního vlivu provedl již v roce 1898 N. Triplett. ... Vysvětlení toho, proč může být vliv přítomnosti dalších osob odlišný, podal až v roce 1965 R. Zajonc. Zjistil, že přítomnost ostatních výkon usnadňuje, pokud jde o snadné nebo dobře známe úkoly, ale brzdí, když jsou vykonávány úkoly obtížné nebo náročné.* (Bendl a kolektiv, 2015, s. 178-179). Z toho důvodu je důležité, aby pedagogika čerpala z psychologie. *Pedagogická psychologie není a ani nemůže být aplikací vývojové psychologie ve výchově. Je třeba říci, že pro pedagogickou psychologii byly poznatky z vývojové psychologie v počátečních etapách silným impulsem. Tyto silné impulsy jsou žádoucí i dnes, kdy se píší příručky a učebnice psychologie pro budoucí učitele.* (Ďurič, 1979, s. 19). Stěžejní průlom v rámci psychologie uvedla A. Freudová, a její závěry ovlivnily další přívržence psychoanalytické pedagogiky.

Podle A. Freudové spočívá základní otázka výchovy v postihnutí konfliktu, který u dětí vzniká mezi jejich snahou uspokojit vlastní pudové hnutí a výchovou, jež je omezuje. Jakmile výchova tyto snahy dítěte násilně omezuje, potom podle psychoanalytiků se sama výchova stává příčinou poruch vývoje dítěte. Psychoanalytičtí pedagogové proto doporučují riskovat v nevázanosti a volnosti u dítěte. V konečném výsledku si i A. Freudová uvědomuje, že tu musí jít ze strany vychovatelů o jistý kompromis mezi nevázanou volností dítěte a velkým zabraňováním. Tzn., že **i zábrany stejně jako nedostatek zábran ze strany pedagogů mohou škodit zdravému vývoji dítěte.** Proto A. Freudová spatřuje prvořadou úlohu psychoanalytické pedagogiky, budované na poznání analytických zákonitostí, v hledání střední cesty mezi krajnostmi, tzn., aby se vyznačil pro jednotlivé vývojové etapy dítěte správný poměr mezi povolením uspokojení jeho pudů a omezením jejich uspokojení. (Ďurič, 1979, s. 23). Zde se opět setkává důležitost vymezení hranic, důslednosti a zdravého přístupu k dítěti. V. Příhoda uznává pedagogickou psychologii a odůvodňuje její vznik takto: *Z vědecké pedagogiky se diferencovala speciální věda, která studovala podmínky výchovných a učebních činností. Její úlohou bylo určovat, jakými prostředky možno docílit u rozličných subjektů pedagogické cíle, úlohy a normy. Touto novou disciplínou nemohla být ani psychologie fyziologická, ani obecná, ani srovnávací, ani diferenciatní (individuální a fyziologická), ale opět věda sociální povahy zaměřená na výchovné cíle. Touto disciplínou, která je ve svých cílech společenská, avšak studuje objektivními metodami fyziologické mechanismy a psychologické podmínky jevů, je právě pedagogická psychologie, která není základem pedagogiky, ale pomocným odvětvím. Sama je vědou hraniční.* (Ďurič, 1979, s. 26). Pedagogická psychologie velmi pomáhá všude tam, kde dochází k záměrnému působení na subjekt. Může pomoci, jak ve školních institucích, tak i v mimoškolních a volnočasových programech. *Pedagogická psychologie má širší úkoly, což vyplývá ze složitosti výchovně vzdělávacího procesu. Výchova je procesem bipolárním (dvojpólovým). Jde tu o vzájemnou interakci mezi žákem a pedagogem, mezi výchovným působením učitele a žákovými psychickými změnami vlivem tohoto působení. Přitom ve veřejných výchovných zařízeních nepůsobí jeden pedagog na jednoho žáka, ale na skupinu, třídu, kolektiv žáků. Výchova se dále realizuje v jistých psychohygienických podmínkách. Všechny tyto, jakož i jiné faktory a podmínky musí pedagogická psychologie zvažovat. Pedagogická psychologie v porovnání s psychologií dítěte se tedy nezaměřuje ve výzkumu pouze na dítě, ale na všechny činitele a podmínky výchovně vzdělávacího procesu.* (Ďurič,

1979, s. 35). V následující kapitole se budeme věnovat vývojovým teoriím dle Jeana Piageta v kontrastu s ostatními vývojovými teoriemi.

3.1 Paradigmatické výzvy dle Piageta a vývojové teorie

V této kapitole se budeme věnovat vývojovým teoriím a jejich autorům. Předně je pro naši práci podstatný vývoj do 3 let. Další vývojové etapy nejsou pro naši práci stěžejní. *Psycholog Hoffman rozlišil TŘI ZÁKLADNÍ KONCEPCE v přístupu k problematice morálního vývoje. První je model „DĚDIČNÉHO HŘÍCHU“, který předpokládá co nejčasnější výchovnou intervenci dospělých do života dítěte. Dalším modelem je doktrína tzv. „VNITŘNÍ ČISTOTY“ (původní dětské nevinnosti, dobroty). V tomto případě se má za to, že je dítě naopak ve svém vývoji vnějšími společenskými vlivy spíše narušováno a poškozováno. Proto by měl být vliv vnějšího sociálního světa zejména v raném období vývoje minimalizován. TŘETÍ KONCEPCE JE POSTAVENA NA ÚVAZE, ŽE DÍTĚ NENÍ ANI DOBRÉ A ANI ŠPATNÉ a má tedy nejbliže k pojetí člověka jako nepopsaného listu papíru.* (Vacek, 2010, s. 8). Pokusíme se vývojovými teoriemi vysvětlit zdravý vývoj jedince v závislosti na výchově. *Naprosto výjimečné postavení v tomto směru má vývojová psychologie Jeana Piageta, profesora na univerzitě v Ženevě a ředitele Rousseauova institutu. Původně byl zoologem a studoval hlemýždě.* (Millarová, 1978, s. 58). J. Piaget dal také vzniku psychologie dítěte. Byl mezi prvními, který se zabýval dětmi. *Teorii realismu dítěte předškolního věku a teorii egocentrismu jako obecnější specifické kvality lidské mysli, která vysvětluje realismus, rozpracovával Piaget současně s prvními výzkumy psychologie dítěte.* (Klusák, 2014, s. 52). Vedle Piageta a jeho vývojové teorie, je také S. Freud, a také E. Erikson. *Prochází typickými fázemi psychosexuálního vývoje, které S. Freud ve své teorii psychoanalýzy nazval orálním, análním a genitálním stadiem, která E. H. Erikson převzal, rozvinul a rozšířil o další vývojová stadia.* (Trapková, Chvála, 2004, s. 104). Všechny tyto teorie jsou důležité a celou vývojovou psychologií uznávané. Pro naši práci je stěžejní pouze vývojové období do 3 let. Pro ucelení je uvádíme níže:

Rozdělení stádií vývoje dle **Jeana Piageta**:

- (0 – 2 roky) *Etapa senzomotorické inteligence*
- (2 – 4 let) *Etapa symbolického a předpojmového myšlení*
- (4 – 7 let) *Etapa názorového myšlení*
- (7 – 11 let) *Etapa konkrétních logických operací*

- (11 - 12 let) *Etapa formálních logických operací.* (Kopecká, 2011, s. 99).

Pro naši práci je stěžejní Etapa senzomotorické inteligence a částečně Etapa symbolického a předpojmového myšlení. *Studie Piageta přesvědčila, že malé děti nejsou schopné spolupracovat, protože jejich myšlení je egocentrické. Neznamená to, že děti jsou sobecké a NECHTĚJÍ uvážit přání ostatních, ale že NEMOHOU. Nemohou, protože imobilita ve struktuře jejich uvažování znemožňuje koordinaci různých úhlů pohledu. Jako příklad vezměme dvouleté dítě, které sebere hračku jinému dítěti. Ani jedno z nich si nemůže uvědomovat pocity nebo myšlenky toho druhého. Obě události prožijí z hlediska hračky – získají ji nebo o ni přijdou. Poslední studie naznačují, že existují různé druhy egocentrismu. Některé z nich mizí dříve než jiné. Hypoteticky jsou intervencím nejpřístupnější egocentrické názory týkající se situace, které může dítě pozorovat (např. když tříleté dítě přinese kapesník plačícímu dítěti).* (DeVries, Kohlberg, 1990, s. 30). Tak jako J. J. Rousseau byl průkopníkem názoru, že dítě je čisté, sdílí názor i J. Piaget. *Dílo J. Piageta je obecně známé a velmi respektované. Piaget proslul svojí – i u nás v literatuře dostupnou – teorií kognitivního vývoje.* (Vacek, 2010, s. 12). Zpracoval také koncepci **morálního vývoje** a spolu s L. Kohlbergem dali základ psychologii morálky. *Piagetova koncepce morálního vývoje, kterou publikoval v roce 1932 v knize Morální úsudek dítěte. ... Piaget vychází z odpozorované skutečnosti, že právě tak, jak se děti odlišují od dospělých v kognitivním a osobnostním vývoji, liší se i v úrovni morálního usuzování. Identifikoval dvě široce definovaná stadia morálního vývoje v období mezi šestým a dvanáctým rokem. Mladší děti se nacházejí ve stadiu heteronomie a starší ve stadiu autonomie. Pro věci znalého čtenáře je zde nepochybná souvislost s Piagetovými stadii kognitivního vývoje: senzomotorického (do dvou let), předoperačního (2-7let).* (Vacek, 2010, s. 12-13). Morální hodnoty se předávají v rodinném kruhu a jsou částečně dědictvím rodiny. *Jestliže dítě částečně vysvětluje dospělého, můžeme také říci, že každé vývojové období částečně vykládá období následující. Je to zvláště jasně vidět na období, které předchází vzniku řeči. Můžeme je nazývat obdobím „senzomotorickým“, protože si v něm kojeneček ještě neosvojil symbolickou funkci. Chybí mu tedy myšlení i citový život vázaný na představy, které by umožňovaly zpřítomnit předměty nebo osoby za jejich nepřítomnosti. Přes tyto mezery je však vývoj duševního života během prvních osmnácti měsíců života obzvláště rychlý a důležitý. Na této úrovni si totiž dítě vypracovává soubor poznávacích podstruktur, které se stanou východiskem pozdějších vjemových a intelektuálních konstrukcí. Podobně si vypracovává i jistě počet elementár-*

ních citových reakcí, které částečně určí jeho budoucí citový život. (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 11). S tím souvisí i HRANICE a nastavená pravidla v rodině a ve výchově. *Studiu vývoje vztahu dětí k pravidlům věnoval rozsáhlou první kapitolu zmiňované práce nazvanou Pravidla hry. (Piaget, 1977, s. 9-103). Zkoumal, jak děti pravidlům rozumějí a také jak je dodržují. ... U nejmladších dětí (do dvou let) žádná pravidla nehrají roli. Jde zde o čisté motorickou aktivitu, která není provázena apriorním herním záměrem. Ve druhé fázi mezi druhým a šestým rokem dítě pozoruje starší děti, které si hrají, a začíná napodobovat jejich činnosti. Je si již vědomo, že existují nějaká pravidla, která regulují hrovou činnost, a ačkoliv jejich znalost je velmi povrchní, dítě je považuje za posvátná a nedotknutelná. Praktický vztah k dodržování pravidel má dítě tohoto věku egocentrický. Zatím není s to chápat hru jako sociální aktivitu. (Vacek, 2010, s. 13). Pokud dítě narazí na nehomogenní pravidla v rodině a širším okolí, je to pro něj dosti nepříjemné. Taková situace u něj vyvolává pocit nebezpečí. Pokud dítě není vedeno k posuzování pravidel, cesta k morální autonomii je zablokována. Vztah dospělý – dítě postavený na vzájemném respektu se obtížně vytváří v rodině. Nicméně i zde by měla platit pravidla respektovaná všemi stejně. (Vacek, 2010, s. 21). Na druhou stranu, pocit bezpečí vyvolávají stejné pravidla, stejná omezení a stejný přístup ve výchově k dítěti. Egocentrické dítě, které dosud nezná sebe, nalézá svoji identitu v podřízení se pravidlům dospělých. Nicméně porozumění těmto pravidlům je filtrováno jeho vlastními kognitivními limity. Podřizuje se pravidlům již formulovaným, hotovým, ale tato jako mnohá jiná zkušenost, zůstávají externí (vnější) ve vztahu k jeho vědomí a nestávají se internalizovanými (vnitřními) regulativy chování. (Vacek, 2010, s. 17). Ego, se dostává do popředí a je to přirozený vývoj jedince. Ego je tedy „vnitřní institucí“, jež se vyvinula k tomu, aby v nitru jedinců zabezpečovala onen řád, na němž závisí veškerý řád vnější. Není „jedincem“ ani jeho individualitou, i když je pro ni nepostradatelné. (Erikson, 2002, s. 177). K tomu, aby se zvnitřnily regulativy chování, je zapotřebí dát dítěti čas a vhodné prostředí pro jeho rozvoj. Dalším charakteristickým znakem heteronomního období je „kognitivní egocentrismus“, kdy nezralý organismus není s to asimilovat svoje prostředí do svých myšlenkových procesů, neboť dosud nemá rozvinuté kognitivní struktury, aby vyčlenil události, lidi a ideje. Zaměňuje externí za interní a naopak. Jeho sny, přání a vnitřní myšlenkové pochody jsou pro něho stejně reálné jako židle, stůl nebo pohovka. Kognitivně nemá schopnost rozeznávat fakta od snových příhod, pravdivou informaci od falešného náhledu. Akceptuje vše, co slyší nebo vidí nekriticky, bez odlišení reálného od fantastického, nedokáže rozlišovat mezi minulostí a současností. (Vacek, 2010, s. 16).*

S egocentrismem a s neschopností asimilovat svoje prostředí do svých myšlenkových procesů, souvisí i pojem „LHANÍ“. Tím se také J. Piaget zabýval ve svých výzkumech. *Piaget dále věnoval pozornost výzkumu vývoje dětského lhaní. Lhaní je pro děti specifickým problémem a úzce souvisí s tím, co nazývá Piaget egocentrickým myšlením. Děti nedokážou odlišit svoje vlastní privátní sny, přání a představy od toho, co aktuálně existuje. Jejich vnitřní život je pro ně stejně reálný jako vnější (fyzický) svět. Nicméně jsou konfrontovány s upozorňováním a napomináním dospělých.* (Vacek, 2010, s. 19). Pokud děti se vymaní z představy „dobrého“, automaticky následuje trest. Zde nebudeme řešit míru trestu a adekvátní trestání. Zde poukážeme na dětské chápání trestů. *Zlo (nebo stupeň „špatnosti“) je mladšími dětmi posuzováno podle toho, jaké chování je trestáno. ... Mladší dítě, má-li možnost výběru z několika trestů, volí takový, který nejvíce „bolí“ a zpravidla se nijak nevztahuje k prohřešku. ... Mladší děti přijímají skupinový trest jako správný z následujících důvodů: Mají silnou víru v nutnost restu za jednání, které porušuje pravidlo. A tak je správné, že učitel a rodič trestají skupinu, jestliže jakýkoliv její člen byl vinen.* (Vacek, 2010, s. 22). Vždy bychom měli s dítětem probrat, co se nám na jeho chování nelíbí, a jaký trest mu náleží. Každopádně bychom dítě měli ujistit, že jej milujeme a bez ohledu na jeho chování to tak zůstane, ale protože jej máme rádi, nechceme, aby se špatně chovalo. Jen tam, kde je podpora intelektuální, kde dítě má bohaté zkušenosti s vrstevníky a dospělý jsou komunikativní, může být změna k vyšší morální formě. *Dobro je produktem kooperace. Autonomní porozumění pravidel se vyvíjí skrze kooperativní interakci mezi dětmi.* (Vacek, 2010, s. 24). Nastavení pravidel je nutné již od raného věku. *Odměnou a trestem jsme se ve výchově našeho dítěte rozloučili s jeho kojeneckým věkem a vstoupili do věku batolivého. Ten se oficiálně počítá od prvních narozenin.* (Matějček, 2013, s. 35). Nyní se dítě bude dále rozvíjet a bude se stávat osobností. *To podstatné je, že dítě vstupuje nyní do nové vývojové epochy, která se i pro vychovatele bude stávat náročnější.* (Matějček, 2013, s. 35). Dítě nyní více zkoumá své okolí a vytváří si vazby na své okolí. *Je zřejmé, že citový a sociální život dítěte se řídí zákony stejného obecného vývoje, neboť v něm nelze odloučit citové, sociální a poznávací aspekty. Jak jsme již viděli, afektivita energizuje jednání, jehož struktury odpovídají poznávacím funkcím.* (Piaget, Inheldrová, 2007, s. 103). Se svým okolím dítě vchází do interakce, a tak se vytváří sociální aspekt. *Výraz „sociální“ může odpovídat dvěma různým skutečnostem, a to jak z hlediska afektivity, tak z hlediska kognitivního. Existují totiž vztahy mezi dítětem a dospělým, který je z hlediska poznávacího zdrojem výchovných a jazykových přenosů i kulturních přínosů a z hlediska citového zdrojem*

specifických, zvláště mravních citů, a existují sociální vztahy jen mezi dětmi a zčásti mezi dětmi a dospělými jako souvislý a konstruktivní proces socializace, a ne jen jako jednosměrné přenášení. (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 104-105). A vývoj dítěte se dostává do dalšího bouřlivého období, kdy lidský jedinec zraje v osobnost. **Na konci senzomotorického období, tedy okolo jednoho a půl až dvou let, se objevuje základní funkce pro vývoj pozdějšího jednání.** Spočívá ve schopnosti představovat si něco („označovaný“ předmět, událost, pojmové schéma atd.) prostřednictvím něčeho jiného, co „označuje“ a co slouží jen této představě. Do této funkce patří řeč, obrazná představa, symbolické gesto atd. Tato funkce plodící představu se obvykle podle Heada a specialistů na afázie nazývá symbolická funkce. Ale protože lingvisté pečlivě rozlišují „symboly“ a „znaky“, bude vhodnější spolu s nimi používat pro funkci všech rozličných prostředků označování termínu „sémiotická funkce“. (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 51). Do dvou let si dítě nedokáže vybavit předmět, který chybí. Během druhého roku se naopak objevuje jednání, které předpokládá vyvolání představy nepřítomného předmětu nebo dění. (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 52). Po uplynutí dvou let dítěte se jednání začíná diferencovat. Můžeme rozlišit nejméně pět druhů takového jednání, které vznikají takřka současně. (1) Nejprve se objevuje oddálená nápodoba, tj. taková nápodoba, k níž dochází v nepřítomnosti předlohy. Při senzomotorické nápodobě začíná dítě napodobovat přítomnou předlohu a později i předlohu nepřítomnou. ... (2) Nastupuje symbolická či fiktivní hra, která se na senzomotorické úrovni nevyskytuje. (3) Kresba nebo grafický obraz je ve svých začátcích přechodem mezi hrou a obraznou představou – i když se objevuje až po druhém roce nebo po dvou a půl letech. (4) Dříve či později se pak objevuje obrazná představa, která je na senzomotorické úrovni naprosto neznáma. Jde o zvnitřněnou nápodobu. (5) Rodící se řeč posléze dovoluje slovně vybavovat události, které právě neprobíhají. (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 53-54). **Kresba** je v životě dítěte velmi důležitá. Podle „vypsané“ ručičky se odvíjí i schopnost psát později ve škole. Děti by měli od raného věku poznávat tužku, voskovku či pastelku. Dnes velmi oblíbené trojhranné pastelky, které obecná společnost převzala od Montessori pedagogiky, jsou volně dostupné v papírnictví. Podporují správný úchop. Kresba je formou sémiotické funkce, která má ve vývojové řadě místo mezi symbolickou hrou a obraznou představou. Podobně jako symbolická hra je kresba provázána funkční radostí a má sama v sobě svůj cíl (autotelismus). S obraznou představou sdílí snahu napodobit skutečnost. Luquet nazval kresbu hrou. ... Luquet ve svých známých studiích o dětské kresbě vymezil stadia a podal jejich výklad, který dodnes zůstává platný. ... Ukázal, že dětská kresba je do osmi až devíti roků

ve svém záměru v podstatě realistická, ale že dítě zprvu kreslí to, co ví o osobě nebo o předmětu; teprve mnohem později graficky vyjadřuje, co na ní vidí. (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 61). Je vhodné, aby dítě mělo prostor, kde může kdykoliv kreslit. Místo by mělo být stejné, vybaveno vhodnými nástroji ke kreslení. Souvisí s připraveným prostředím (viz. kapitola 2). *Realismus kresby prochází různými fázemi. Čáranici, jejíž význam odhaluje dítě teprve během kresby, nazývá Luquet „nahodilým realismem“.* Následuje „nepochopitelný realismus“, fáze, kdy dítě není schopno syntézy, klade prvky kresby vedle sebe a nekoordinuje je v celek (klobouk kreslí nad hlavou, knoflíky vedle těla). Panáček, který je od počátku jedním z nejčastěji kreslených modelů, prochází velmi zajímavým stadiem vývoje. (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 62). J. Piaget spolupracoval s Lawrence Kohlbergem. Na Piagetovu koncepci morálního vývoje navázal a na jejím základě rozpracoval vlastní pojetí americký psycholog **Lawrence Kohlberg** (1927 – 1987). Základem jeho teorie se stala nepublikovaná doktorská práce z roku 1958. V ucelené podobě prezentoval svoje myšlenky v roce 1963. ... Kohlberg identifikoval tři úrovně a šest stadií morálního vývoje. Vývoj jedince probíhá od prvního nejnižšího stadia k šestému, nejvyššímu. Kohlberg vychází z předpokladu, že lidské myšlení prochází rozlišitelnými fázemi tak, jak jedinec psychicky zraje, a obdobně v našem případě dozrává i morálně. To je vertikální dimenze morální vývoje. Vedle toho jednotlivá stadia jsou pak více méně spojena paralelně s určitou úrovní logického myšlení (na tomto místě se Kohlberg odvolává na Piagetovy fáze rozvoje myšlenkových operací) a také s příslušnou úrovní rozvoje sociální stránky individua. (Vacek, 2010, s. 26). Jak jsme uvedli na straně 72, jsou oba považováni za zakladatele psychologie morálky. Zmíněných šest stadií morálního vývoje je zařazeno do tří základních skupin, tzv. úrovní morální vývoje:

- I. **Prekonvenční úroveň (stadium 1 a 2),**
- II. **Konvenční úroveň (stadium 3 a 4),**
- III. **Postkonvenční úroveň (stadium 5 a 6).**

Jednotlivé úrovně charakterizuje Kohlberg následujícím způsobem: *Prekonvenční morální úroveň je úrovní většiny dětí do 9 let.* (Vacek, 2010, s. 26). Kohlberg se domníval, že kognitivní vývoj předchází mravnímu vývoji. Ale vyšší kognitivní vývoj neznamená automaticky vyšší mravní stádium. Kohlbergova **PREKONVENČNÍ ÚROVEŇ** má dvě stadia. (1) stadium je zaměřené na trest a poslušnost. Elementárním základem je strach z trestu a volba chování, kterého se vyžaduje. (2) stadium je **NAIVNÍ INSTRUMENTÁLNÍ HÉDONISMUS**. Za tímto honosným názvem se skrývá obsah „Co z toho mám/budu mít

já?“. Uzavírají se takové vztahy, které jsou pro jedince a jeho chování prospěšné. Celá první úroveň, jak ji definoval L. Kohlberg, je pro děti do 8 let (popřípadě 9 let). Další osobností, je muž, který je světově známý, definoval nový pohled na člověka jako osobnost. Dal psychologii psychoanalýzu, a stal se tak kontroverzní osobností, která je uctívána, ale také v mnohém konfrontována. **Sigmund Freud** rozdělil vývojová stádia člověka do několika etap. Jeho názorem bylo, že vše má základ v libidu, na ukojení slasti „chtíče“:

- *Etapa orální (kojenecké období), ústa jsou zdrojem slasti, udržování kontaktu, poznávání (cavum oris – dutina ústní);*
- *Etapa anální (batolecí období), utváří se vztah k sobě samému, rodí se schopnost ovládnutí kontroly (zadržet – vypudit), (anus – řitní otvor);*
- *Etapa falická (předškolní věk), identifikace s vlastním pohlavím, řešení vztahu k rodičům (Oidipovský a Elektriin komplex – jedná se o milostný vztah syna k matce a dcery k otci), (falus – mužský pohlavní úd);*
- *Etapa genitální (puberta), heterosexuální zaměření, orientace na druhé pohlaví (genitálie – pohlavní orgány). (Kopecká, 2011, s. 99).*

Pro naši práci Sociálně pedagogické přístupy ve výchově dítěte do 3 let, jsou stěžejní vývojové fáze: Etapa orální: *Při rozboru sebezáchovy Freud tvrdí, že na počátku života je libido spojeno s potřebou udržet se naživu sáním tekutin a kousáním potravy. (Erikson, 2002, s. 74), Etapa anální. Z části se můžeme přiblížit Etapě falické. City charakteristické pro první dvě stadia se v kontextu popsaném J. M. Baldwinem označují jako „adualismus“. V adualismu bezpochyby ještě vůbec neexistuje vědomí „já“, tj. neexistuje hranice mezi vnitřním nebo prožívaným světem a mezi vnější realitou. Freud mluvil později o narcismu, ale dostatečně si nepovšiml, že v tomto případě jde o narcismus bez Narcise. Anna Freudová později upřesnila tento pojem a nazvala ho „prvotní narcismus“ ve smyslu počáteční nerozlišenosti mezi „já“ a „druhým“. Musíme tu však zdůraznit, že pokud si „já“ neuvědomuje sebe sama, a je tedy nerozlišené, zůstává i veškerá afektivita soustředěna na vlastní tělo a činnost. Jen odlišení „já“ od druhého neboli od „ne-já“ dovoluje totiž citovou i poznávací decentraci. Proto intence obsažená v pojmu narcismus odpovídá skutečnosti, jen pokud dodáme, že tu nejde o vědomé zaměření na „já“ (které ovšem zůstává totožné s tím, jakým se jednou stane), ale že jde o zaměření nerozlišené, a proto nevědomé. (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 27). Byl zastáncem názoru, že veškeré jednání, chování člověka, má své hluboké kořeny v nevědomí. Psychoanalýza a odvozené formy hlubinné psy-*

chologie vysvětlují morální chování pomocí existujících struktur v psychice (*superego*), které poskytují chování subjektu dlouhodobou (*ne-li trvalou*) stabilitu. Takováto konzistentnost jednání prokázána nebyla – ba naopak. Zde se zastánci sociálního učení odvolávají na klasický výzkum Hartshorna a Maye, jehož výsledky relativizovaly problematiku morálky a vedly ke konstatování, že morální chování je zcela zásadně ovlivňováno situačními faktory. (Vacek, 2010, s. 10-11). Zkušenosti, které člověk získal během svého zrání, jsou v něm uloženy. Ty, které jsou vázány s negativním pocitem, jsou vytěsněny. V pozdějším věku, mohou tyto vytěsněné negativní zkušenosti ovlivňovat náš osobní, společenský nebo pracovní život. *Freudova teorie osobnosti a morálního vývoje je jednou z nejranějších teorií, nejlépe známých a patří také k nejvlivnějším. Podle Freuda byly v lidské prehistorii rodinné vztahy charakterizované násilím a krutým soupeřením mezi otci a syny v boji o moc v rodinném společenství a v přístupu k ženským členkám kmene. ... Právě takovéto konflikty mají svůj základ v našem nevědomí. ... I když psychoanalytická teorie poskytuje jistý základ pro morální výchovu, její praktické aplikace do výchovné oblasti nejsou snadné.* (Vacek, 2010, s. 9-10). Další osobností spojenou s psychologií je **Erik Homburger Erikson** (1902 – 1994). Byl židovského původu, byl to psychiatr a humanistický filozof. Navrhl a popsal osm vývojových stádií (psychosociální stádia). Každé stádium je specifické v tom, že v něm probíhá určitá PSYCHOSOCIÁLNÍ KRIZE. Následuje PŘÍZNIVÉ ŘEŠENÍ a výsledkem je CTNOST, která determinuje dané stádium vývoje. Rozdělení vývojových stádií dle Erika H. Eriksona:

- *0 – 1 rok kojeneček, krize: důvěra x nedůvěra; příznivé vyřešení: důvěra a optimismus, získaná ctnost: naděje;*
- *1 – 3 roky batole, krize: autonomie x pochybnost; příznivé vyřešení: pocit sebekontroly, získaná ctnost: síla chtění.*
- ... (Kopecká, 2011, s. 100).

Sám Erikson o stádiích hovoří ve své knize *Dětství a společnost. Nové stadium neznamena zahájení nové zóny či modu, nýbrž připravenost vyzkoušet oboje výlučněji, zvládnout je koordinovaněji a s definitivní platností poznat jejich společenský význam.* (Erikson, 2002, s. 72). S. Freud a E. H. Erikson mají společné stádium pro jeden první rok. Ostatní psychologové nemají první rok života oddělený od vývojových stádií. *Prvním stadiem bylo uvolnění vleže. DŮVĚRA ZALOŽENÁ NA ZKUŠENOSTI, že základní mechanismy dýchání, trávení, spaní atd. udržují pevný a přirozený vztah k nabízené potravě a pohodlí, povzbuzu-*

je rozvíjející se schopnost posadit se a později se i postavit. Druhou fází (zvládnutou až ke konci druhého roku) je schopnost sedět nejen bezpečně, ale i bez únavy, což je aktivita, která umožňuje postupně využívat svalového systému k lepšímu postřehu a samostatnějším způsobům výběru a odkládání, hromadění předmětů a jejich ostentativnímu odhazování. ... *AUTONOMIE VERSUS STUD A POCHYBY* je tedy druhým základním konfliktem, jehož řešení je jedním z hlavních úkolů ega. Ve třetím stadiu je dítě schopno *SAMOSTATNĚHO A DYNAMICKÉHO POHYBU*. Je nejen schopno projevovat svou sexuální úlohu, ale též začíná chápat svou roli v ekonomické oblasti či alespoň chápe, které úlohy stojí za to napodobovat. Konkrétně to znamená, že se nyní dokáže sdružovat se svými vrstevníky a za pomoci starších dětí či opatrovnic postupně vstupuje do dětských vztahů v mateřské školce, do života na ulici či do hry na dvorku. Jeho učení je nyní intruzivní; směřuje od dítěte ke stále novým objevům či činnostem. (Erikson, 2002, s. 79-80). Každé stadium je velmi náročné a těžké pro jedince. *Orální stadia* tedy v nemluvněti vytvářejí jakýsi první zdroj základního pocitu důvěry a základního pocitu nedůvěry, jenž zůstávají po celý život i autogenním zdrojem primární naděje i zmaru (první základní konflikt vytvářející se osobnosti). (Erikson, 2002, s. 74). Kopecká napsala o Eriksonově teorii: *Jeho teorie vnímá vývoj člověka jako cestu, na které je potřeba překonat překážky - psycho-sociální krize. Po příznivém vyřešení člověk získá ctnost, která mu je prospěšná na další cestě a přispívá k jeho osobnímu rozvoji a lidské kvalitě.* (Kopecká, 2011, s. 99). Pro kojence jsou jeho ústa jeho světem. *Pro ně je však orální zóna jen středem prvního a obecného přístupového modu, tedy inkorporace.* (Erikson, 2002, s. 67). V tomto období také detekujeme vstup dobra a zla do světa jedince. *V tomto období totiž do dětského světa vstupuje „dobro“ a „zlo“, pokud jeho základní důvěra v sebe sama a ostatní již nebyla otřesena v prvním stadiu nemístně vyprovokovanými a dlouhotrvajícími záchvaty zuřivosti a vyčerpání. ... jeho zuby se „prořezávají zevnitř“, v ústní dutině, která až doposud byla hlavním sídlem slasti a převážně místem slasti. ... V souvislosti s prvním orálním stadiem jsme hovořili o vzájemné regulaci dětského modelu přijímání věcí a o způsobu dávání ze strany matky. ... Existují ovšem stadia, která se vyznačují takovým nevyhnutelným vývojem vzteku a zlosti, že se vzájemná regulace prostřednictvím komplementárního chování nemůže stát modelem pro jejich uskutečnění. Zlost pociťovaná při prořezávání zubů, vztek, jenž působí svalová a anální impotence, pocity neúspěchu z pádů atd. – to všechno jsou situace, v nichž je impulz zdolán vlastní intenzitou.* (Erikson, 2002, s. 73-74). Každá vývojová etapa, má své úkoly, které jedinec musí/měl by splnit. *Vývojové úkoly jednotlivých období lidského života také*

charakterizoval Erik Erikson. *V raném dětství: naučit se chodit, mluvit, udržovat osobní čistotu, umět si hrát, rozlišovat dobro a zlo. Batolecí věk – jsem to, co mohu udělat. Předškolní věk – jsem to, co učiním.* (Kopecká, 2011, s. 101). S tímto výrokem se naprosto ztotožňujeme v naší práci sociálně pedagogické přístupy ve výchově dítěte do 3 let. Výše jsme si uvedli významné teorie vývojové psychologie. Na obecné úrovni se žáci učí, že máme několik základních období vývoje. V našich školách se učí:

- **Prenatální období: od početí do narození (během porodu probíhá období perinatální);**
- **Novorozenecké období: od narození do 4 – 6 týdnů;**
- **Kojenecké období: do konce jednoho roku života;**
- **Batolecí období: do tří let života.** (Kopecká, 2011, s. 100).

Pro sociálně pedagogické přístupy ve výchově dítěte do 3 let, je stěžejní doba vývoje dítěte od početí do 3 let. Tato doba je velmi bouřlivá a plná krizí, jak popisuje E. H. Erikson. S. Freud popisuje v těchto obdobích orální slast i bolest. Období upevňování falické čistoty. Dle J. Piageta se zdokonaluje senzomotorická inteligence a postupně symbolické a předpojmové myšlení. L. Kohlberg výše uvedené specifikuje jako Prekonvenční úroveň. V úvodu jsme se hned věnovali vývojovým teoriím. Nyní si více popíšeme období novorozenecké a kojenecké. *Novorozenec velmi živě reaguje na lidský hlas (více než na jiné zvuky), pečlivě zkoumá zrakem rysy lidského obličeje. ... Novorozenec má schopnost napodobovat jednoduché mimické výrazy – pootvření úst, otevření a zavření očí, vystrčení jazyka. Za příznivých okolností dochází k souladu mezi chováním matky a chováním dítěte, ke společně zaměřené pozornosti a společně sdíleným pocitům. Velmi důležitá je hmatová komunikace ať již při kojení, tak při hygienické péči nebo jen mazlení. Pro bohatý psychický vývoj je velmi dobrá něžná a pravidelná spolupráce s miminkem, jednoduchá a krásná „hra“.* (Kopecká, 2011, s. 111). V po narození dítě navazuje kontakt se svou pečující osobou. Zkoumá své nejbližší okolí a sžívá se světem kolem sebe. *Kojenecké období je charakterizováno výraznými změnami, kdy na začátku tohoto období dítě leží v postýlce a dorozumívá se křikem, na konci období dítě udělá první nesmělé krůčky a vysloví první smysluplné slovo. Psychický a fyzický růst se v tomto období vzájemně ovlivňují. Zdravé, rychle a správně rostoucí dítě většinou dobře prospívá i psychicky.* (Kopecká, 2011, s. 111). Nyní popisujeme kladné aspekty v rámci kojeneckého života. Může se

stát, že se objeví i nějaké negativní aspekty. *Základ osobnosti dospělého člověka, který se odráží zejména v jeho schopnosti vytvářet trvalé vztahy k lidem a účinně s nimi spolupracovat a spolužít, je formován prožitky kritických prvních 3-5 let, přičemž zvláštní význam připadá prvému roku života. Mezi časnými prožitky, které formují osobnost člověka, jsou nejvíce rozhodující jeho první zkušenosti sociální, zkušenosti mezilidských vztahů v nejtěšnějším věku především trvalý a těsný vztah k jedné dospělé osobě, jež dítěti poskytuje všecku péči a lásku. ... Je-li dítě zbaveno příležitosti navázat takový trvalý afektivní kladný vztah, jestliže se například osoby pečující o dítě stále střídají nebo nemají potřebný poměr k dítěti, pak se u dítěte vyvine charakterový základ defektně. Také při přetrvání vztahu už existujícího dochází k řadě psychických poruch, které za jistých podmínek mohou být ireverzibilní. Emoční a sociální deprivace (strádání).* (Langmeier, 1962, s. 646). Které svedou vývoj jiným směrem. *Také v rámci socializace je kojenecké období nejintenzivnější vývojový úsek, který nemá v dalších ontogenetických obdobích srovnání. ... Kojenec velmi citlivě reaguje na duševní rozpoložení matky. Matčina citová nestabilita či neklid mohou vyvolat neurotické chování (mrzutost, dlouhodobý pláč, zlozvyky), nechutenství, odmítání jídla, poplakávání, krátké a neklidné spaní. V kojeneckém období se rozvíjí schopnost přizpůsobit se nejen u kojence, ale tato adaptace probíhá v celé rodině. Vytvářejí se výjimečné a neopakovatelné vztahy. ... Reakce matky na projevy dítěte informují dítě o jeho hodnotě a významu a stávají se základem pro jeho sebepojetí.* (Kopecká, 2011, s. 115). Souhlasíme s tím, že se vytvářejí výjimečné a neopakovatelné vazby mezi nejbližší rodinou a kojencem. *Na konci kojeneckého období vzniká také tzv. separační úzkost, reakce dítěte na odloučení od pečující osoby, nebo na pobyt v neznámém prostředí s neznámými lidmi. Jedná se o normální vývojovou reakci, která postupně vymizí při láskyplném přístupu k dítěti. V rámci socializace se uplatňuje také učení vtisknutím – rodičovský vtisk – imprinting. Jedná se o následování rodičovského chování ve velmi raných vývojových stádiích. ... Zážitky s matkou zůstanou v dítěti vtištěny, vpečetěny a ovlivní jeho chování.* (Kopecká, 2011, s. 115). Sám E. H. Erikson toto období popisuje, jako období krize DŮVĚRY a NEDŮVĚRY, a vyústěním této krize je naděje. *Kojenecké hračky musí být bezpečné, hygienicky vyhovující, estetické a přiměřeně rozvíjející. U kojenců je velmi oblíbená hra sociální – „škádlivka“. Jedná se o kombinaci dotyků a slovního doprovodu. Hra může být součástí péče o dítě. ... Kojenecké období je vývojově nejbouřlivějším obdobím. Dítě je úzce spjato s matkou, jejich prožívání a chování se vzájemně ovlivňuje. Důležité je si uvědomit, že každé dítě je jiné a vývoj jedinečný. Rychlost, s jakou se dítě vyvíjí v prvním roce života,*

nenapovídá téměř nic o jeho budoucích schopnostech či inteligenci. **Děti se učí nové dovednosti většinou v podobném pořadí, více se liší doba, kdy si novou dovednost osvojí. Vývoj dítěte často probíhá ve skocích, po kterých následují období, kdy se zdánlivě nic neděje. Někdy se zdá, že dítě zapomnělo nějakou dříve získanou dovednost. V takové době se pravděpodobně učí něco nového a po čase se projeví obě dovednosti. Proto není vhodné kojence srovnávat a vytvářet zbytečně traumatické situace.** (Kopecká, 2011, s. 117). S výše uvedeným, se naše práce Sociálně pedagogické přístupy ve výchově dítěte do 3 let, ztotožňuje. Jedná se o připravené prostředí, plné lásky a naděje. *To podstatné je, že dítě vstupuje nyní do nové vývojové epochy, která se i pro vychovatele bude stávat náročnější.* (Matějček, 2013, s. 35). A následně se z kojence stává batole. **Batolecí období - charakteristickým znakem tohoto období je osamostatňování a širší poznávání okolního světa.** (Kopecká, 2011, s. 118). Součástí standardního pozitivního vývoje, je **dětská kresba**. *Na základě dětských kreseb lze sledovat vývoj jedince. Ve věku od 1^{1/2} až 2 let objevuje dítě, že rytí nebo tlačení zanechává trvalé stopy. To je začátek kreslení. Fáze čmárání je specificky funkční stadium, které slouží rozvoji motoriky – pokračující diferenciaci umožňuje psací a kreslicí pohyby. Dítě kreslí to, k čemu má emocionální vztah. Formální stránka anebo obtížnost zobrazovaného předmětu mají přitom malý význam. ... Symbolické stadium: Kombinují se různé základní prvky a dostávají teprve po dohotovení pojmenování, které je nejprve zcela libovolné. ... dítě si vytváří pro určité předměty šablony. Tento mechanismus podporují často dospělí a ovlivňuje kreativní vývoj dítěte většinou negativně. Hlavonožec patří k prvním symbolům zobrazování člověka.* (Fürst, 1997, s. 158-159). Je to výjimečný projev dítěte. *Dětská kresba může sloužit jako diagnostický prvek normálního vývoje dítěte. Vývoj kresby je podmíněn rozvojem jemné motoriky ruky a koordinací činnosti ruky a očí. V současné době se používají prstové barvy, nebo kresba prsty do písku.* (Kopecká, 2011, s. 119). V batolecím období se více rozvíjí emoce. Je důležité si o nich říkat a naučit dítě je popisovat. *V batolecím období je již dobře rozvinuta škála emocí. Z původní libosti a nelibosti se rozvinuly další city. Výrazně lze pozorovat projevy žárlivosti, ale také empatie a náklonnosti k mladším dětem. Batole má svou oblíbenou hračku, má vybudovaný vztah k vlastním předmětům denní potřeby. Pro batole je stále nejdůležitější vztah k rodičům, zejména k matce. ... Dítě navazuje aktivní kontakt se všemi členy domácnosti (i zvířaty) a ke každému z nich si vytváří vztah podle toho, jaké s ním má zkušenosti. I v batolecím období přetrvává separační úzkost. Batole začíná navazovat kolem druhého roku věku vztahy k druhým dětem. ... Ke konci batolecího období si dítě začíná uvědomovat, že je osobnost,*

a má tendenci si ověřovat, kam až jeho samostatnost sahá. Této fázi říkáme **období vzdoru či negativismus**. Toto období má různě dlouhý a různě dramatický průběh. Dítě je svéhlavé, prosazuje svou vůli proti čemukoliv a komukoliv. ... Dítě však kolem sebe musí cítit pevný řád. Musí vědět, co se smí, co se nesmí a proč tomu tak je. Díky řádu v rodině dokáže potom lépe chápat a přijímat princip řádu okolního světa. (Kopecká, 2011, s. 121-122). Batole tráví téměř veškerý svůj čas hrou. U batole se rozvíjí hra funkční (manipulace s hračkou) a konstrukční. Dítě staví z kostek, zasunuje předměty, poznává tvary, barvy, nové předměty. ... Ve třetím roce se začínají objevovat také zárodky hry tematické („na něco“). (Kopecká, 2011, s. 123). V následující kapitole se zaměříme na dítě, jako na osobnost. Co ji charakterizuje, jak se projevuje. Jak dítě, jako osobnost, komunikuje se svým okolím. Spíše se zaměříme na pozitivní a kladné znaky osobnosti dítěte. Protože jen tak, můžeme následně popsat negativní znaky osobnosti dítěte v naší práci Sociálně pedagogické přístupy ve výchově dítěte do 3 let.

3.2 Dítě jako osobnost

Naše práce Sociálně pedagogické přístupy ve výchově dítěte do 3 let, obsahuje také kapitolu dítě, jako osobnost. *Vznikající identita přemosťuje ta stadia dětství, kdy fyzické já a rodičovské symboly nazývají svých kulturních konotací, a překlenuje tu fázi rané dospělosti, v níž se objevuje množství sociálních rolí, které ve skutečnosti na jedince stále více útočí.* (Erikson, 2002, s. 214). Základem pro vytvoření osobnosti je identita. *Dětská mysl je plná otázek. Nejdůležitější z nich jsou možná tyto: **Kdo jsem? Jaký jsem člověk? Kam patřím?** Jsou to otázky sebedefinování neboli identity. Na nich jako dospělí lidé stavíme svůj život a na jejich základě činíme všechny svá klíčová rozhodnutí. Proto je dětská mysl pozoruhodně ovlivňována výroky začínajícími slovy „ty jsi“.* (Biddulph, 2006, B, s. 15). Formování osobnosti začíná již při narození. *Dítě se rodí do světa lidí – jen mezi lidmi se stává z biologického tvora bytostí společenskou. Od první chvíle se však odpoutává. Od první chvíle svého vlastního příchodu na svět, v době naprosté závislosti na péči druhých, můžeme hovořit také o prvotní opuštěnosti, o prvotní ztrátě, která se zcela paradoxně, a za notného úsilí těch, kteří o ně pečují, uskutečňuje a prohlubuje. Tato prvotní opuštěnost a odpoutanost je zároveň dvojí. Nejprve dítě opouští a odpoutává se v okamžiku svého narození od bezpečí, které mu poskytovalo matčino tělo. Stává se tak sice zcela bezmocným a závislým na péči jiného člověka, zároveň se však již od tohoto okamžiku odpoutává a osamostatňuje.* (Prokešová, 2009, s. 130-131). Tvorba osobnosti je závislá na pečující osobě.

Identifikace je psychologický proces, jímž subjekt přijímá aspekt nebo vlastnosti jiného a zcela nebo částečně je proměněn podle vzoru druhé člověka. (Fürst, 1997, s. 69). Vývoj je kontinuální, ale závislý na podnětném prostředí. *U dítěte probíhá takový vývoj šťastně jen tehdy, když si ho může samo řídit podle toho, jak jeho schopnosti postupně dozrávají, a tak se dítě stává stále nezávislejší.* (Wildová, 2010, s. 68). Jak zmiňuje E. H. Erikson, jedná se o krize. V prvním stádiu života je to DŮVĚRA versus NEDŮVĚRA. Ve druhém roce je to krize AUTONOMIE versus POCHYBNOSTI. Hranice třetího roku je krizí INICIATIVY a POCITU VINY. *Nejčastěji je definována jako celek duševního života člověka, má svůj původ ve slově persona, původně maska pro boha podsvětí, později stálý typ, charakter, role člověka; ... všichni se shodují v jednom: nejvlastnější znakem osobnosti je její jedinečnost, výlučnost, odlišnost od všech jiných osobností; stejně jako neexistují dva jedinci s totožnými papilárními liniemi na prstech, je tomu tak i s osobností; jednotlivé vlastnosti mají různý význam. Jedny trvají krátce, druhé jsou trvalejší a některé se objevují jen v mezních situacích. ... V osobnosti každého člověka lze nalézt vnitřní konflikty, rozpory a protiklady, např. mezi rozumem a city, pudy a vůlí, pamětí a představivostí, vnímáním a fantazií, učením a sklonem ke stabilitě; je to prospěšné, protože učení je možné tam, kde existuje napětí, nerovnováha mezi tím, co člověk zná, má a co by chtěl; ... zdravý vývoj osobnosti, jsou nutné dvě základní podmínky: a) dostatečná výživa matky v době těhotenství a dítěte v prvních letech života – proteiny, vitaminy, b) dostatek vnějších podnětů; poškození podvýživou, stejně jako důsledky deprivace sensorické a psychické se stávají trvalé, nelze je již napravit. ... osobnost člověka vzniká učením, dokonce již učením v prenatálním věku, v těle matky.* (Hartl, Hartlová, 2009, s. 379-380). Jedním z nejtěžších úkolů na cestě zrání, je vypořádání s emocemi. Dítě se musí vyrovnat se změnou **emočního postoje**, přehodnocením žebříčku hodnot a zájmů, je neustále vystaveno narůstajícímu poznání. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 21). Radost je potěšující pro jedince sama o sobě. Těžší emocií je smutek. *Smutek má svůj průběh, při němž není třeba moc pomáhat. Když dítě pláče, především bychom měli uklidnit sami sebe a být s ním. Někdy to bude chtít, abychom ho k sobě přitiskli a objali ho, jindy chtějí být děti o samotě.* (Biddulph, 2006, B, s. 62). Smutek v sobě nese negativní aspekty, které působí na celé tělo jedince. Je vhodné, aby dítě umělo pojmenovat, co se mu stalo, nebo proč je smutný. *Rozvíjí se mladý obor kognitivní vývojové neuropsychologie, která přináší řadu poznatků významných i pro porozumění postupu „normálního“ vývoje.* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 21). Emoce, pokud není správně rozklíčována, se může lehce zaměnit za „falešnou“ emoci. *Každá pra-*

vá emoce má pak svůj „falešný protějšek“: (1) Naučeným protějškem hněvu je vztekání; (2) Naučeným protějškem smutku je skleslost; (3) Naučeným protějškem strachu je plachost. (Biddulph, 2006, B, s. 64). Emoční zralost doprovází fyzické zrání organismu. „Psychologie dítěte studuje duševní růst, nebo – vývoj jednání (tzn. chování i vědomí), a to až po fázi dospívání, která představuje vstup jedince do společnosti dospělých. Duševní růst, probíhá asi do šestnácti let.“ (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 7). Duševní růst i fyzický růst začíná již v embryonálním stavu. Dle Piageta musíme teoreticky připustit vývoj dítěte už v embryonálním stavu, čímž se zabývá Embryologie, kde Minkowski popsala reflexní pohyby, a také popsala předvjemové chování plodu. Dále v roce 1954 A. Michotte popsal oblast vnímání dotykové kinestetické kauzality. (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 7). Tak, jako je fyzický vývoj postupný, je i postupné psychické zrání. „... vývoj duševního života během prvních osmnácti měsíců života je obzvláště rychlý a důležitý. Na této úrovni si totiž dítě vypracovává soubor **poznávacích podstruktur**, které se stanou východiskem pozdějších vjemových a intelektuálních konstrukcí. Podobně si vypracovává i jistý počet **elementárních citových reakcí**, které částečně určí jeho budoucí citový život.“ (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 11). Emoční vývoj by nebyl příznivý, pokud by nedocházelo k interakci s okolím jedince. Lidé jsou ve své podstatě společenská zvířata a moderní lidská společnost se skládá z mnoha různých skupin. Každý náležíme k několika sociálním skupinám: velkým skupinám, jako je gender nebo společenská třída, středně velkým skupinám, jako je povolání či profese, a malým skupinám, kterými jsou kluby, rodiny či zájmové skupiny. To, že v různých okamžicích náležíme k jedné kategorii, a ne k jiné, může být **důležitou součástí toho, jak sami sebe vnímáme**. V určitém kontextu se můžete definovat jako zahradník nebo lyžař. Při jiné příležitosti se budete definovat jako manažer nebo psycholog, a jindy se zas můžete definovat jako rodič. Každé z těchto označení představuje sociální skupinu a **poskytuje nám sociální identitu**. ... za každou z nich stojí určitý soubor myšlenek, představ a postojů. ... Náležení k různým skupinám je důležitou součástí obrazu, který si o sobě utváříme – stejně jako je sebepojetí nebo sebeúcta. ... „oni a my“ škodlivé, může být zdrojem nedorozumění a konfliktů. ... Nedávno však psychologové zjistili, že takový konflikt nemusí nutně nastat. ... Být odlišný neznamena automaticky být nepřítelem ostatních skupin: ve závislosti na tom, nakolik skutečně různé skupiny mají oč bojovat či nakolik jsou o tom přesvědčeny. ... Psychologové studují mechanismy sociální identifikace zjistili, že tento mechanismus staví na dvou velmi základních psychických procesech. Prvním z nich je klasifikace. ... Vnímáme svět skládající se z budov, aut, lidí, nábytku a dalších „typů“ věcí. ... A

stejně tak, ať si toho jsme vědomi či nikoli, klasifikujeme i lidi a dělíme je na typy: manažery, adolescenti, řidič BMW, matky, pracující ženy atd. Automaticky zařazujeme lidi do skupin tak, jak nám to dává smysl z hlediska našeho vlastního chápání toho, jak to ve světě chodí. ... druhý základní psychologický proces – všichni o sobě smýšlet v dobrém: jsme silně motivováni dosáhnout sebeúcty založené na tom, kým jsme nebo co děláme. Je pro nás tedy důležité, abychom mohli být hrdí na to, že jsme členy své skupiny. Můžeme skupinu opustit, nebo se od ní distancovat, anebo se můžeme pokusit změnit to, jak je daná skupina vnímána. (Hayes, 2005, s. 30-32). V přijímání druhých lidí je pro jedince stěžejní. Protože jsme příslušníky sociálních skupin, proces srovnávání se odráží také v tom, jak vidíme sami sebe. (Hayesová, 2003, s. 15). Lidé mají určité předsudky, o kterých jsou přesvědčeni, a na základě takových předsudků, porovnávají lidi kolem sebe, ale i sebe. Tajfel je přesvědčen, že proces vnímání druhých lidí na základě jejich členství ve skupinách je základní součástí lidského myšlení a že spoluutváří další sociální procesy – zvláště formování společenských norem a existenci stereotypů a předsudků. **Sociální identifikace je tedy třeba chápat jako základní součást kontextu sociální interakce.** (Hayesová, 2003, s. 15). Srovnávání začíná již u dětí, jelikož si rychle všimají rozdílů. Nesrovnáváme se s úplně jinými lidmi, ale s těmi, které považujeme za sobě podobné nebo v nichž vidíme zosobnění cílů, kterých bychom chtěli dosáhnout. (Hayesová, 2003, s. 21). Základem pro každého z nás, by měla být pozornost na svou osobnost, a na její zrání. *Od sebeaktualizujících se lidí, kteří dosáhli vysoké úrovně zralosti, zdraví a sebenaplnění, se toho můžeme tolik naučit, až se někdy zdá, jako by tito lidé byli jiným lidským druhem.* (Maslow, 2014, s. 127). Podstatnou součástí zpětné vazby je komunikace. Mead zdůrazňuje, že klíčovou úlohu ve vývoji „já“ hraje jazyk, protože pomocí jazyka si lidé sdělují osobní i sociální významy. **Jazyk tedy představuje pro jednotlivce nástroj internalizace sociálních významů.** (Hayesová, 2003, s. 21). To, že se poměrujeme s druhými lidmi, je zakotveno v potřebě pozitivní zpětné vazby. U normálního, duševně zdravého člověka bývá potřeba pozitivní zpětné vazby uspokojena, protože v jeho životě se objevila alespoň jedna osoba (obvykle, ale ne vždy, ji představuje rodič), která ho pozitivně přijímala bez ohledu na to, co dělal. Cítil se proto bezpečně a mohl plně rozvíjet své nadání či schopnosti. (Hayesová, 2003, s. 22). V případě, že člověk nezažil pozitivní uspokojení své potřeby pozitivní zpětné vazby, je nasnadě její kompenzace. *Přijímání, akceptace se projevuje vřelým, pozitivním chováním k druhému, bývá spojováno s pojmy jako úcta, ohleduplnost, otevřenost, srdečnost. Zacházíme s dítětem přátelsky, projevujeme soucit a pochopení, chráníme ho a důvěřujeme mu.*

*V neverbálním chování se často objevuje prostorová blízkost, skláníme se k němu, dotýkáme se ho, hladíme ho, usmíváme se. ... V tom, jak dítě oslovujeme, co mu říkáme, jak mu dáváme pokyny a příkazy, by se měla odrážet ne naše nadřazenost, ale úcta k dítěti a jeho rovnoprávnost s námi. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 61). Mezi pečující aspekty patří také stanovení hranic a pevná vůle. Zdá se, že „obtížné“ děti nejlépe reagují na rodiče, kteří jsou citliví a přitom pevní, kteří jsou ochotni argumentovat a vysvětlovat a kteří na jedné straně mají jasné nároky, avšak na druhé straně usilují spíše o spolupráci dítěte, než aby spoléhali na sílu a trestání. (Fontana, 2003, s. 189). Dítě si neustále vymezuje svůj prostor a své hranice. Dítě se vyznačuje potřebou sebeuplatnění, nezávislosti a rozmanitými druhy rivality, vůči jednomu z rodičů (oidipovský typ) nebo vůči starším vůbec. To vše se neustále projevuje jak v citové stránce produktů symbolické hry, tak v účinném a neherním jednání. Toto sebeuvědomování, které je spíše sebehodnocením než introspektivním sebepoznáváním, vede sice dítě k tomu, aby se stavělo proti sobě druhého, ale zrovna tak je podněcuje, aby usilovalo o náklonnost a úctu druhého člověka, neboť v tomto období mu na prvním místě jde o hodnocení. (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 104). Pozitivní psychologie a přirozený postoj ve výchově, mají společný základ v pozitivním přístupu k dítěti. Základní tezí tohoto přístupu je pozitivní pohled na člověka. Dítě je v základu dobré, hodné, tvořivé, společenské. Je možné mu důvěřovat. Každému individuu je vrozena schopnost růstu, seberovoje, naplňování vlastních možností. ... Další tezí je důraz na jedinečnost každého individua. Každý má jedinečnou vrozenou výbavu, každý se setkává s jinými vnějšími podněty a jinak je zpracovává. ... Touha po poznání je dětem vlastní, vrozená, samy od sebe chtějí porozumět světu, chtějí se naučit nové věci, být samostatnější, mít více kompetencí. Rády pak přijmou naši pomoc, jen musí to, co jim poskytujeme, mít pro ně smysl, musí nové poznatky chápat jako užitečné a potřebné. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 54-55). Pozitivním přístupem je i stanovení hranic. **Pokud dítě nebude mít žádné hranice, které by mohlo testovat, nebude vědět, co se od něho očekává.** (Druckermanová, 2012, s. 88). Vedle emočního rozkódování, je také pro dítě těžké vyčkávat, nebo počkat. Některé děti se to učí téměř celý život. Francouzská nemluvnata a batolata, která jsou zvyklá déle čekat, reagují s podivným klidem, pokud okamžitě nedostanou to, co si přejí... Obvykle jde o čekání v řádu minut nebo vteřin. (Druckermanová, 2012, s. 98-100). Jakékoliv oddálení potřeby dítěte, ho stabilizuje. **Dítě se musí naučit zvládat frustraci.** (Druckermanová, 2012, s. 113). Obyčejné splnutí s rodinným životem, obsahuje spoustu situací, kdy se dítě může cvičit v trpělivosti. *Ale každodenní rodinné rituály ... představují neustálý trénink**

v odkládání uspokojení. Také jsou zvyklé jíst společně²¹ s rodiči, což je pro učení trpělivosti ještě lepší. (Druckermanová, 2012, s. 104-105). Výchova je velmi náročná a její cesta není vždy jednoduchá. ... rozhněvat dítě znamená špatnou výchovu. Naopak: „Pokud rodič nesnese představu, že by ho dítě nenávidělo, tak nevystaví dítě žádné frustraci, a ono se pak ocitne v situaci, kde bude obětí vlastní tyranie, protože si bude muset se svou hamižností a bažením poradit samo.což vyvolává mnohem větší úzkost. (Druckermanová, 2012, s. 117-118). Děti vnímají již od raného dětství. Doltová trvala na tom, že velmi záleží na obsahu toho, co miminku sdělujete. Tvrdila, že je zásadně důležité, aby rodiče říkali dětem pravdu, protože tím jemně potvrdí to, co miminka už vědí. ... aby se s dětmi mluvilo, i s těmi nejmenšími. Ony tomu rozumějí. (Druckermanová, 2012, s. 139, s. 143). Pokud podceníme některý aspekt výchovy, může se stát, že se negace projeví v pozdějším věku. Třeba např. ve formě ŠIKANY. Zkusme si představit, že jednou z našeho „broučka“ vyroste dítě, které by mělo být odolné vůči tlaku šikany. Nebo by z něj neměl vyrůst šikanátor. Málo který rodič, dokáže otevřeně přijmout fakt, že jeho dítě je šikanátor. Šikana není o hněvu. Šikana je o moci, o opovržení. (Matthews, 2015, s. 54). Šikana v sobě vždy nese negativní poselství. Sociální psychologové zpravidla definují agresi jako druh chování realizovaného s cílem ublížit či uškodit živé bytosti, která se naopak snaží tomuto chování vyhnout. ... Agrese může mít různé formy, příčiny i psychologické pozadí. Z hlediska formy se nejčastěji rozlišuje fyzická a verbální agrese. Z hlediska povahy a kontextů příčin se využívá rozlišení **agrese afektivní (nepřátelské) a instrumentální (účelové)**. ... delší dobu trvající, opakované ubližování, které se označuje jako tyranizování, obtěžování, šikanování. ... V zásadě můžeme hovořit o třech modelech agresivního chování: **modelu pudovém**, který vysvětluje agresi jako instinkt, **modelu frustrace** – agrese a modelu založeném na teorii sociálního učení. Sigmund Freud vypracoval v roce 1920 teorii, podle níž je agrese **projevem pudu smrti Thanata**, který usiluje o naši vlastní destrukci. ... Zjednodušeně řečeno musíme zničit druhé, abychom nezničili sami sebe. V roce 1950 přišel K. Lorenc na základě výsledků etologických studií s teorií **agrese jako vrozeného hydraulického pudu**, který se vybíjí spontánně, pokud v okolí není žádný vhodný cíl agrese. ... Když hladina příliš vzroste, agrese přeteče. ... agrese je vždy důsledkem frustrace, a obráceně – frustra-

²¹ Podle jedné studie Unicef si 90% francouzských patnáctiletých dětí dává hlavní jídlo dne společně s rodiči, a to několikrát do týdne. V USA a ve Velké Británii je to přibližně jen 67%. (Druckermanová, 2012, s. 105).

ce vždy vede k nějaké formě agrese.²² (Bendl, 2015, s. 167-168). Některé děti jen opakuji chování, které znají z domova. **Děti jsou jako houby. Všechno napodobují.** Batolata zkoumají své rodiče, chodí i mluví jako oni. Může to být vědomé nebo nevědomé, anebo kousek od obojího. Co se stane, když tříleté dítě sleduje, jak jeho otec křičí na matku? Naučí se taky křičet. ... **Trénujeme si mozek, když sledujeme chování druhých. Jsme naprogramováni napodobovat. Když slyšíte, jak matka křičí, spustí se u vás zrcadlové neurony a naučíte se křičet také. ... učíme se pomocí příkladů.** (Matthews, 2015, s. 111). Proto je důležité, jak s dětmi žijeme. Učí se tím, že nás pozorují. Psychologové tomu říkají **MODELOVÁNÍ.** Je to skutečně pouhá imitace. (Matthews, 2015, s. 110). Jiné děti zase chtějí pozornost, za každou cenu. *Vychováváte spokojené, sebevědomé děti tím, že se zeptáte sami sebe: „co jim pomůže, aby PROSPÍVALY?“* (Matthews, 2015, s. 108). Dnešní doba je velmi proti tradiční rodině a tradičním hodnotám. *V dnešní době je příliš mnoho dětí vzdorovitých, nevládných, povýšených, duchem nepřítomných až nepřátelských. Fňukají, otravují, dělají scény a vyžadují neustálou pozornost svých rodičů, kteří jsou příliš zaměstnaní na to, aby s nimi trávili dost času. Protože se cítí provinile, své děti utěšují nezdravými svačinami, módním oblečením, hračkami a médii Vzniklo velké množství nových „klinických diagnóz“, které vysvětlují, proč jsou děti tak strašně rozmazlené, nevychované, nespolečenské a proč je až neuvěřitelný počet dětí diagnostikován s ADHD poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou a proč do nich pak cpeme psychoaktivní léky.* (Matthews, 2015, s. 109). Děti svým chováním upozorňují, že chtějí zpět své maminky a tatínky, že doba, ve které žijí, není pro jejich vývoj pozitivní. **Děti, které pochopí, že si v životě musí nést své důsledky, jsou spokojenější a je u nich menší šance, že se dostanou do problémů.** ... *Tisíce let se děti učily respektovat starší lidi. Respektovat znamená: Pozdravit rodiče, když ráno vstanete. Pozdravit strejdu, když k vám přijede na návštěvu. Pozdravit souseda na ulici. Říct „prosím“, když něco chcete. Říct „díky“, když vás někdo svezde do školy.* (Matthews, 2015, s. 115). **Slušné chování,** tradice a rodinná sounáležitost jsou i součástí přirozené výchovy. *Tisíce let se děti učily slušnému chování. Učily se brát ohled na druhé, projevovat jim úctu a být k nim přátelští. Mezitím jim bylo vštěpováno, že nejsou středem vesmíru. Zdá se, že se střed vesmíru posunul. V dnešní době se vám může stát, že vejdete do domu sedmileté Sally a ona vás bude naprosto ignorovat.... Není to její*

²² V roce 1939 vyšla kniha *Frustration and Aggression* pěti významných autorů tzv. Yaleské skupiny (Dollard, Doob, Miller, Mowrer a Sears In Hewstone, Stroebe, 2006). (Bendl, 2015, s. 168).

vina, že nemá žádné vychování, mohou za to její rodiče. (Matthews, 2015, s. 116). Není podstatné, jak je dítě staré, podstatná je naše přítomnost. **Rozhovor s dítětem je potravou pro jeho mozek.** Cokoliv, co je v rodině špatně, dítě dokáže téměř okamžitě rozpoznat a brání se negativnímu stavu. *Děti zlobí, protože se nudí, protože se cítí odmítnuté, aby získaly vaši pozornost.* (Biddulph, 2006, B, s. 45). Pokud se navrátíme ke svým kořenům, získáme klid, který v dnešní době tolik postrádáme. *Francouzským rodičům na jejich dětech hodně záleží. Přijímají rozumná předběžná opatření. Ale nepropadají kvůli blahu svých dětí panice. Tento klidnější přístup jim pomáhá zároveň lépe stanovovat hranice a poskytovat potomkům jistou míru nezávislosti.* (Druckermanová, 2012, s. 142). Sociálně pedagogické přístupy ve výchově dítěte do 3 let obsahují vše, co bylo výše popsáno. Jsou to pevné hranice, láska, upřímnost, tolerance a bezpodmínečné přijetí. **Je to životní postoj, který rodiči pomáhá vést dítě na jeho nesnadné cestě životem. Je filozofie, která mu denně pomáhá zdolávat nesnadné výchovné úskalí.** V následující kapitole se zaměříme na podporu dítěte. Podpora, která je v rodině, v okolí, v prostředí.

3.3 Sociálně-psychologická podpora dítěte

Sociálně-psychologická podpora dítěte nám doplní výše uvedené informace. Vše je součástí našeho tématu Sociálně pedagogické přístupy ve výchově dítěte do 3 let. *Prvním rokem života dítěte, do kterého spadá také předškolní věk, přisuzovala psychologie velký formativní význam od nepaměti. ... Vývoj v tomto období probíhá nejdynamičtěji z celého života člověka, lze tedy očekávat největší následky vlivu prostředí. Současně je dítě prakticky absolutně závislé na dospělých, což podstatně zvyšuje význam jejich působení, ale zároveň i jejich odpovědnost. ... Rodiče jsou zcela adekvátně v posledních letech uznáni i jako „učitelé“ svých dětí. Totéž platí pro učitelky mateřských škol a další vychovatele. ... Právě psychologie nabízí podněty, znalosti, dovednosti, které mají z hlediska efektivity výchovy a vzdělávání v předškolním období patrně největší růstový potenciál. ... vedle rodiny je to právě mateřská škola, která se u podstatné části předškolních dětí může přímo nebo nepřímo podílet na jejich rozvoji. V předškolním období jsou „okna poznávání a rozvíjení“ otevřena dokořán, je to mimořádně příznivé období pro rozvíjení různých stránek osobnosti dítěte. Probíhá zde intenzivně procesy zrání i učení a nikdy potom už se jedinec nebude vyvíjet tak bouřlivě a snad ani tak intenzivně, a proto je až trestuhodné nevyužít tuto dobu k co nejširšímu rozvoji dítěte.* (Mertin, Gillernová, 2010, s. 9). Mateřská škola je pro dítě dalším stupněm socializace. *Prvním projevem sociální důvěry dítěte je to, jak snadno se kr-*

mi, jak dobře spí a jak vyprazdňuje střeva. (Erikson, 2002, s. 225). Pokud dítě má sociální důvěru, může se lépe a rychleji vyvíjet ve své rodině. *K základním aspektům takové výchovy patří to, že je dítě od malička soustavně vedeno k odpovědné společenské účasti, zatímco úkoly, které má zvládnout, jsou neustále přizpůsobovány jeho schopnostem.* (Erikson, 2002, s. 214). Pokud dítě má uspokojeny své základní potřeby: lásku, suchý zadeček a plné břicho, žádá si uspokojení dalších potřeb. ... *teorii uspokojení potřeb, což je podle mého názoru nejdůležitější zásada, na níž spočívá veškerý zdravý vývoj člověka.* (Maslow, 2014, s. 113). A dítě vyhledává rodiče, pro uspokojení svých potřeb. *Jelikož spolehlivá vazba rodičů a dětí je naprosto nezbytným a stabilním základním kamenem dětské osobnosti.* (Brisch, 2012, s. 11). Dle americké studie, kterou uvedl Biddulph, zjistili, že láskyplný projev je pro malé děti otázkou života a smrti. *Malé dítě, kterému se nedostává projevů lásky, může doslova zemřít na pocit osamělosti. Má-li lidské tělo dostatek láskyplných dotyků, začíná produkovat růstové hormony. Jako by tělo dítěte poznalo, že může svou energii bez obav využít k růstu ... Dotyky povzbuzují i imunitní systém, který se pak dokáže mnohem pohotověji ubránit infekcím.* (Biddulph, 2006, A, s. 24). Láskyplný projev obsahuje i respekt a úctu, kterou můžeme dítěti projevovat svou přítomností. *Neexistuje žádný rozumný důvod pro to, abychom se k dětem v zásadě chovali jinak než k dospělým, co do způsobů komunikace a slušného chování. Partnerský přístup k dětem znamená chovat se k nim jako k dospělým, kterých si vážíme nebo které alespoň respektujeme.* (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2012, s. 16-17). Pečující osoba by měla dítěti poskytnout dostatek impulzů pro citové zrání. *Během prvního roku života se citové vazby dítěte soustřeďují převážně kolem „mateřské osoby“ nebo „mateřských osob“, jež jsou v jeho blízkosti. Do dvou let a pak v rozvinutějších formách dál a dál se však jeho citové a společenské vazby budou rozšiřovat, diferencovat, ale také spojovat, soustřeďovat, integrovat ve větší celky. Dítě dospěje k představě rodiny a domova.* (Matějček, 2013, s. 37-38). Rodinná atmosféra je podkladem pro další rozvoj a vývoj. *Podkladem je opět pokrok v intelektovém vývoji. Dítě poznává nejen vztah matky k sobě a otce k sobě, ale i vztah těchto dvou blízkých osob k sobě navzájem. Je to vlastně podmínka k tomu, aby si mohlo uvědomit svou vlastní osobu, svou vlastní svébytnost, své vlastní „já“ – tedy „já“, „ty“ a ještě „on/ona“.* *A je-li ještě někdo čtvrtý a pátý, je to jen k dobrému. Jen jich nesmí být pro dítě nepřehledná řada s nepřehlednými funkcemi, jako je tomu třeba v dětském domově nebo v rodině, která je průchodním tunelem pro mnoho „známých“.* (Matějček, 2013, s. 38). Pozitivní přístup podporuje pozitivní vývoj. *Tady se definitivně zhodnocuje fakt, že rodiče mají toto*

dítě rádi. Zhodnocuje se i stupeň kvalita této rodičovské lásky. (Matějček, 2013, s. 39). **Na základě vztahu s pečující osobou, dítě odvíjí svou hodnotu a význam.** ... výchovný nápor na **identitu dítěte** může být veden pozitivním směrem (dítěti dáváme na vědomí, jak je pro nás důležité, milé a vzácné), ale i negativním (dáváme mu na vědomí, že je nám přítěží, že nám „zkazilo život“ apod.). Tuto identitu si pak dítě ponese dále do života podle toho, byla-li pozitivně, nebo negativně formována, bude mít toto naše dítě spíše důvěru nebo nedůvěru v sebe, bude spíše přijímat úkoly, než před nimi ustupovat, bude spíše svou energii do něčeho investovat, než si ji nechávat jen pro sebe. (Matějček, 2013, s. 40). **Dětské vztekání není tedy nějaká porucha ve vývoji, není to ani špatné znamení do budoucna, není to dokonce ani žádná chyba ve výchově. Je to prostě důsledek pokroku ve vývoji osobnosti, či jinak řečeno, důsledek určité přechodné slabosti.** (Matějček, 2013, s. 40). Už výše jsme uvedli, že i zlost může být jen falešnou formou citu. *Dá se vypočítat, že nejméně polovina dětských zlostných a vzdorných záchvatů je vyprovokována tím, že my dospělí příliš spěcháme a nemáme „čas se s dítětem bavit“.* Že na ně křičíme, místo abychom mluvili s klidnou rozhodností. ...ale protože sami jsme příliš úzkostní, nebo nechceme být rušeni ze své práce, nebo máme už všeho dost a jsme prostě otráveni a unavení. ... **Pokud je to možné, konfliktům předcházíme! To samozřejmě neznamená povolit dítěti všechno, co si vymáhá.** (Nadále trváme na tom, že něco „se smí“, „něco nesmí“, „něco se musí“ a „o něčem se můžeme v klidu dohodnout“.). (Matějček, 2013, s. 40). Rodina, do dnešní doby, prošla velmi bouřlivým vývojem. *Historické fáze vývoje rodiny: a) matriarchální rodina; b) patriarchální rodina; c) polopatriarchální rodina; d) demokratická rodina; e) nukleární rodina.* (Dvořáček, 2014, s. 203). V moderní rodině, se objevili i některé nové prvky. Dvořáček také uvádí formy manželského soužití, kde se můžeme setkat s formou polygamní, formou monogamní a dnes se objevující stejnopohlavní manželství. (Dvořáček, 2014, s. 204). Každopádně, rodina zajišťuje uspokojení základních potřeb, a i v dnešní moderní době, plní svou funkci. *Ve vztahu ke společnosti plní rodina tyto základní funkce: a) funkce biologická; b) funkce ekonomická; c) funkce výchovná.* (Dvořáček, 2014, s. 204). Prostředí v rodině ovlivňuje všechny členy rodiny. *Pokud je v rodině vše v pořádku a vztahy mezi členy jsou harmonické, mluvíme o **funkční rodině** (cca 81%); Jedná-li se o menší výchovné problémy, hovoří se o **problémových rodinách** (odhad 13%); Vážnější výchovné problémy se vyskytují v **dysfunkčních rodinách** (5%); Pokud rodina přestává plnit své základní funkce a výchova dětí je vážně ohrožena, jedná se o **rodinu afunkční** (cca 1%).* (Dvořáček, 2014, s. 205). Moderní znak moderní rodiny je: *Významnou roli hra-*

je posun hodnot – dítě se mnohdy stává překážkou v podnikání, úspěšnosti v zaměstnání, ve svobodném trávení volného času atd. **Zpochybnění tradičních hodnot** se nevyhnuly ani heterosexuální vztahy, manželství, rodina a výchova dětí. Mnohé tyto názory vyvolávají obavy. **Za největší úskalí postmoderní filozofie je pokládána etická libovůle, lhostejnost a neodpovědnost, vypjatý individualismus často přecházející v egoismus.** (Dvořáček, 2014, s. 209). Každá rodina je jiná. **Každá rodina má svoji specifickou atmosféru**, v níž probíhá výchova dětí. Toto klima je determinováno řadou činitelů, z nichž jmenujme především: **a) zdravotní stav členů rodiny; b) struktura rodiny, její velikost a vztahy, které v rodině existují; c) dosažené vzdělání, věk a sociální postavení rodičů; d) životní styl a životní úroveň rodiny a další vlivy.** (Dvořáček, 2014, s. 217). Zásadním indikátorem rodinné atmosféry je, zda bylo dítě očekávané, nebo své rodiče překvapilo. Významná je i skutečnost, zda bylo dítě radostně očekáváno, zda se na ně rodiče těšili. (Dvořáček, 2014, s. 217). Jak v minulosti, tak i v dnešní době, se míra finančního bohatství, promítá do postavení rodiny a do jejího smýšlení. *Bohatší rodiny Posílají svoje děti do soukromých škol ... vzdělání se stalo významnější složkou majetku než kdykoliv dříve ... a také konexe na kamarády ze stejných rodin, tedy kapitál sociální.* (Dvořáček, 2014, s. 226). Tak, jako nás rodina může v našem vývoji podpořit, může se stát, že bude pro jedince nebezpečná. *Možné důsledky negativního vlivu rodiny na dítě lze shrnout takto: a) poškození fyzického zdraví – aktivní (špatná životospráva matky v těhotenství, týrání dětí, fyzické přetěžování prací), pasivní (zanedbávání výživy, hygieny); b) poškození psychického zdraví – psychosomatické poruchy (neurotické poruchy, bolesti hlavy, břicha, enuréza, koftavost), školní obtíže (hyperaktivita, sociální izolace, záškoláctví); poruchy chování (kouření, drogy, lhaní, útěky z domova, krádež), psychická deprivace (emoční plachost, agresivní či provokativní chování), sebevražedné pokusy a sebevraždy.* (Dvořáček, 2014, s. 219-220). Z výše uvedeného, vyplývá, že přirozená výchova, může být opětovným návratem k našim pevným kořenům rodinného života. *Je to návrat poučený a opřený o hodnoty, které obstály v proměnách času.* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 329). Postmoderní doba už má své oběti. ... *konstatuje se, že ani rodinné prostředí a širší sociální prostředí dnes neposkytuje některým dětem pozitivní stimuly a vzniká tak fenomén rizikových dětí, resp. rizikových žáků.* (Průcha, 2003, s. 47). Výše uvedené potvrzuje i Trapková a Chvála ve své knize, kterou napsali o své praxi. Dle Trapkové a Chvály se jedná o tzv. **sociální dělohu**, tento název lépe vystihuje známý model životního cyklu rodiny. V přístupu sociální dělohy se prohlubuje pohled o principy růstu a zrání známé z biologie a fyziologie člověka. Je zde

poukázáno na klíčovou roli rodiny pro zdraví jednotlivce i lidstva jako celku. (Trapková, Chvála, 2004, s. 12). V rámci našeho tématu Sociálně pedagogické přístupy ve výchově dítěte do 3 let, SOUHLASÍME s pojednáním a prezentací zjištěného z praxe Trapkové a Chvály. *Je třeba říci, že všechny nemoci jsou biopsychosociální, a současně nepreferovat jen ono „bio“ na úkor ostatních, špatně zkoumaných faktorů.* (Trapková, Chvála, 2004, s. 33). Trapková a Chvála, opět potvrzují, co jsme již výše uvedli. *Podobně prvních šest let v sociální děloze dítě postupně plní vývojové úkoly díky součinnosti zrání CNS a sociálního učení. Prochází typickými fázemi psychosexuálního vývoje, které S. Freud ve své teorii psychoanalýzy nazval orální, anální a genitálním stadiem, která E. H. Erikson převzal, rozvinul a rozšířil. Patologie v prvním trimestru vývoje plodu patří k nejzávažnějším. Uvědomíme-li si však, že matčina rovnováha a tím i stabilita jejího imunitního systému je nepochybně závislá na dobrém vztahu s partnerem, uvidíme, že funkce otce je také od samého počátku nepostradatelná. Vztah dítěte s matkou je na začátku dětství tak intimní a interakce tak propojené, že reaguje většina tělesných systémů současně a je někdy otázka náhody, kde a kdy se obtíž viditelně projeví, zda u matky, či u dítěte. Proto se vyplatí, zaměřit léčebnou intervenci spíše na matku, než na dítě. V prvním roce života dítěte jde nejčastěji o poruchu synchronizace mateřského s dětským organismem. Synchronizaci nemusí ztěžovat jen nedostatky na straně matky, ale také na straně dítěte, pokud přišlo na svět například s tzv. rizikovým temperamentem. Pokud navíc sama nemá oporu ve svém bezprostředním okolí, její nejistota stoupá. Konfliktní nebo vyprázdňovaný vztah s partnerem nevytváří dítěti prostředí, které by je „sytlo“ tak, jak potřebuje, a následky „podvýživy“ se vlečou jako dluh do dalších let. Také psychosociální orgán, který není vyvinutý včas, vede k deformacím, jež mají za následek nerovnoměrný vývoj a vztah ke světu.* (Trapková, Chvála, 2004, s. 104-105). Abychom více poukázali na negativní vlivy prostředí, **uvádíme příběh z praxe** Trapkové a Chvály. V knize Rodinná terapie psychosomatických poruch, uvádí Trapková a Chvála následující příběh holčičky: Rodina se dvěma holčičkami. Jakmile se začala prosazovat druhorozená, objevily se záchvaty prvorozené. Z počátku byly nenápadné, jako změněný stav vědomí doprovázeny výraznými gesty rukou s odvrácením hlavy, jako by odmítala toho, kdo se na ni dívá. Tyto záchvaty byly pouze za přítomnosti matky. Druhorozená dcera se velmi silně vytlačovala prvorozenou. Rozhořel se boj a organismus prvorozené našel silnou zbraň v těchto výpadcích. Byla později léčena na epilepsii, ale léčba nebyla úspěšná. Když přišli na terapii, nemoc ovládala již celou rodinu. Nebylo snadné změnit chování k symptomu, který byl velmi nebezpeč-

ný. (Trapková, Chvála, 2004, s. 32). Trapková a Chvála definují tento fenomén: *Každá výchylka má šanci stát se zdrojem změny. Většina z nich kvůli působení negativních zpětných vazeb zanikne, ale některé si získají pozornost nadřazené úrovně organismu a mohou být dále udržovány, nebo se dokonce stanou novou možností, která bude pozitivní zpětnou vazbou rozvíjena. Matka si například povšimne nahodilé výchylky tělesné teploty u dítěte, které ani nemusí být nijak nemocné. Jestliže takový náhodný symptom způsobí změnu interakcí mezi členy rodiny, dejme tomu, že se oslabí zrovna probíhající konflikt mezi manželi ..., nebo umožní matce, aby mohla přesunout pozornost ... ke svému dítěti, může se z nahodilé výchylky teploty vyvinout mnohaletý neřešitelný problém.* (Trapková, Chvála, 2004, s. 45). Postmoderní doba sebou nese značný punc chaosu a stresu. *Život rodin dnes často připomíná organizované šílenství ... Zdá se, že rodina vymírá na stres.* (Biddulph, 2006, A, s. 32). Postmoderní doba, také s sebou přinesla negativní trend přenosu výchovy. *Jestliže existuje velké množství rozličných uspořádání rodin.... Stále častěji se objevují rodiny, kde otec zůstává doma s dětmi a matka je ta, kdo odchází do zevního světa. Na základě klinických zkušeností nemůžeme potvrdit, že by to bylo jedno, nebo dokonce pro dítě výhodné. Muž v mateřské roli zůstává jen náhradní matkou a žena v otcovské jen náhradním otcem. Ani jeden totiž nedokáže utajit před dítětem biologické znaky svého pohlaví, na které dítě reaguje instinktivně. ... Obojího je třeba dítěti, aby jednou jako dospělé obstálo ve světě, který obsahuje obě tyto polarities, a aby v sobě dokázalo integrovat otevřenou citlivost s pevností a odolností. ... Poruchy chování u dětí a sebedestruktivní jednání bývá častější tam, kde žena soupeří s mužem, kdo z nich je výkonnější živitel rodiny se strmější kariérou, a doma je citové prázdno. Probíhá-li vývoj dítěte optimálně a je koordinován v koevoluci s oběma rodiči, kdy mu nic nebrání, aby se spontánně přiklápělo tu k matce, tu k otci, vyroste z něj zralý dospělý s jasnou pohlavní identitou, který je navíc schopný dočasně nahradit chybění druhé polarity v prostředí a zvyšovat tak možnosti přizpůsobení z hlediska svého pohlaví situačně nepříznivým podmínkám. Poruchy sexuální identity svědčí o poruchách právě tohoto procesu, který se vyvíjí přes generace ..., jak potvrzuje G. Gottlieb.* (Trapková, Chvála, 2004, s. 71-75). Po vyčerpávajícím kontextu rodiny, se nyní podíváme na ROZDÍLY VE VÝCHOVĚ CHLAPCŮ A DÍVEK, následně si vyzdvihneme DŮLEŽITOST ŘEČI a JÍDLA V RODINĚ. Závěr celé kapitole bude věnován HŘE. *Ve většině společností se rozdíly mezi chlapci a děvčaty nejen předpokládají, ale i aktivně povzbuzují.* (Millarová, 1978, s. 237). Tyto rozdíly můžeme pozorovat již u pečující osoby. *Matka žije v těsném spojení s dětmi, je součástí jejich každodenního*

života, zabezpečuje jejich běžné tělesné i duševní potřeby. ... Pro holčičky představuje matka model jejich budoucí role, pro chlapce je stále především ochránkyní jejich jistoty a bezpečí. (Vágnerová, 2000, s. 172). Postmoderní doba má i v této oblasti negativní vliv. *Proces separace chlapců od matek je i dnes ovlivňován celým společenstvím, které určuje, co je správné pro kluky a co pro holky, ale dřívější pevné rituály jsou znehodnoceny.* (Trapková, Chvála, 2004, s. 130). Vedle matky, která je většinou ústřední pečující osobou, je i otec korektní partner. *Otec doplňuje působení matky a občas vyrovnává případné problémy z toho vztahu vyplývající. Je alternativním modelem dospělé osoby, v kontaktu s ním může dítě získávat jiné zkušenosti než v interakci s matkou.* (Vágnerová, 2005, s. 274). Absence mužů při výchově v dřívější době, dala podnět k naprostému šílenství a benevolenci v dnešní postmoderní době. *Úloha otce je stát při matce.* (Biddulph, 2006, B, s. 81). Otcové mají nezastupitelné místo v rodině, ale jejich pozice by neměla být přeceňována, ani zvýhodňována oproti matce. *Otcům a jiným mužům bývá někdy zatěžko objímat děti..... Tyto postoje uvádějí muže do rozpaků a navíc poškozují děti. Děti totiž lásku opravdu potřebují – a to nejen od žen, ale i od mužů. ..., aby si děti mohly vypěstovat potřebnou sebejistotu a schopnost zvládat různé situace, láskyplné zázemí nezbytně potřebují. Ony vzkvétají naší láskou Povýšením této otevřenosti na komunikaci mezi rodiči a dětmi můžeme dětem dodat odvahy, aby se nám vždy svěřovaly, kdykoli se jim přihodí. Někteří dospělí vštěpují dětem myšlenku, že veškeré emoce jsou čímsi nežádoucím a že je třeba se od nich oprostit, anebo že jsou něčím, co beztak není důležité. Podnítime-li v dětech důvěru k nám a dodáme jim odvahy, aby se nebály ony pocity otevřeně vyjadřovat, a uvěříme-li jim, když tak opravdu učiní, vytvoříme tím základnu, na které budou stavět.* (Elliotová, 2000, s. 17-19). Jak pečující osoby různě přistupují k dívkám, a jinak k chlapcům, odráží se to na jejich vnímání světa. *Dětství žen a dětství mužů se na základě jejich vlastních vzpomínek navzájem od sebe dosti liší. Jak již bylo řečeno, muži vnímají více krásy, ale také více úzkosti, ženy pak více bolesti a pocitů viny. Muži vzpomínají na matku prostřednictvím krásných vzpomínek, zatímco pro ženy je matka zdrojem vzpomínek bolestných a plných úzkostí. Otec je nositelem vzpomínek převážně bolestných. Vzpomínky na vlastní rodiče tak nejsou vzpomínkami na šťastné a radostné chvíle, spíše naopak, jsou to vzpomínky na prožitou bolest a smutek. Idylické a krásné dětství je ve vzpomínkách spjato téměř výhradně s osobami prarodičů.* (Prokešová, 2009, s. 302). Přítomnost obou pohlaví v rodině, zaručuje upevnění rolí ve společnosti. *Děti s genderovou poruchou se odlišují časným, silným odmítáním očekávané genderové role a silnou preferencí druhé role. Genderová identita*

děti se ustanovuje v batolecím věku a poskytuje motivaci pro učení se související genderovou rolí. (Beal, 1994, s. 266). Pokud některé pohlaví chybí v rodině a není nahrazeno, může se tato absence projevit v budoucím chování dítěte. *Jak dívky, tak i chlapci potřebují vzor obou pohlaví, aby sami mohli převzít danou pohlavní roli.* (Fürst, 1997, s. 144). Je opravdu rozdíl, zda vychováváme chlapce nebo dívku. Je to identifikovatelné v našem chování, v našem projevu vůči pohlaví. Nejvíce je to znát v komunikaci s jedincem daného pohlaví. **Vznik a vývoj řeči u člověka je složitý proces, který je multifaktoriálně ovlivněn. Na osvojení si řeči se podílí v různé míře jak faktory endogenní, tak i exogenní. Je tedy logické, že vyvíjející se řeč dítěte je třeba sledovat v souladu s celkovým psychickým vývojem i se zřetelem na různé podmínky vytvářené dynamikou zevního prostředí. (Bytešníková, 2012, s. 20). Správný vývoj řeči závisí na atmosféře v rodině a na pozitivní péči pečující osoby. *Vývoj řeči se právem považuje za jeden z nejpozoruhodnějších procesů v lidském životě. Šulová výstižně uvádí, že při procesu osvojování řeči dochází v relativně krátkém časovém období k paralelnímu zvládnutí rozmanitých aktivit, které tvoří komplex řečových dovedností. Dítě se tak učí imitovat slyšené, rozčlenit, dekodovat, porozumět, adekvátně užít, prosadit se v komunikaci a upoutat na sebe pozornost. Klíčovým obdobím, v němž je proces osvojování mluvené řeči realizován, je vývojové období do šestého roku. Za těžiště je zde považováno období do třetího až čtvrtého roku.* (Bytešníková, 2012, s. 16). Zajímavé je, že v dnešní rodině, není kladen důraz na správný vývoj řeči. *Důležitým vnitřním činitelem ovlivňujícím vývoj řeči je sluch. Je všeobecně známé, že sluchová percepce se vyvíjí již během prenatálního období, přibližně od pátého měsíce nitroděložního života.* (Bytešníková, 2012, s. 22). Pokud je něco v nepořádku s vyjadřováním dítěte, rodiče nejsou znepokojeni. *Základy pro optimální komunikaci se formují od samého počátku vývoje dítěte. Proces komunikace člověka s jeho okolím se vyvíjí po celý život, přičemž za stěžejní je právem považováno období od narození po zahájení školní docházky.* (Bytešníková, 2012, s. 7). Neblahý vliv na vývoj řeči u dítěte, může mít negativní atmosféra v rodině. *Děti s opožděným vývojem řeči preferují televizi jako informační kanál, takže pak můžeme hovořit o začarovaném kruhu: dítěti televize sice více vyhovuje a odpovídá jeho aktuálním možnostem, ale prakticky vůbec v něm nestimuluje rozvoj právě tolik potřebných řečových dovedností.* (Mertin, Gillernová, 2010, s. 215). Pro správné rozklíčování, je nutné znát poměry v rodině. *Vývoj řeči může být negativně ovlivňován různými faktory: (1) zdravotní problémy; (2) odchylkami ve vývoji; (3) přístupem rodičů a blízkého okolí; (4) postavením dítěte v rodině; (5) adaptačními problémy; (6) jistotou vazeb; (7) odloučením rodičů a***

jejich rozvodem; (8) nedostatečnou spoluprací rodičů s odborníky. (Bytešníková, 2012, s. 25). Při vývoji dítěte, by měl být kladena důležitost i na správný vývoj řeči. *Kritická období ve vývoji řeči, jímž musí být věnována dostatečná pozornost: (1) šestý až osmý měsíc života; (2) období kolem třetího roku života; (3) doba nástupu do mateřské školy; (4) období zahájení školní docházky.* (Bytešníková, 2012, s. 28). Správný vývoj řeči závisí na pečující osobě. Je důležité dítě naučit dýchat. Hlavním cvikem je břišní dýchání. Dále, aby dítě umělo **používat nos a ústy** vyfouknout – použití větrníku. Autorka se dále zmiňuje o magickém nápoji, kde je použita slánka na procvičení. (Bytešníková, 2012, s. 127-132). Už v některých mateřských školách, mají jistou logopedickou prevenci. *U tří až čtyřletého dítěte je používání nesprávných gramatických tvarů ještě v normě, v šesti letech už ne.* (Těthalová, Marie, 2013. *Mluvit není jen vyslovovat. Informatorium, časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD.* č. 8, s. 8. ISSN 1210-7506). Každopádně, plnění standardních pokynů dle rámcového vzdělávacího programu, zajišťuje dětem dostatek podnětů, pro rozvoj řeči. *K logopedické prevenci patří rozvíjení jemné a hrubé motoriky, pracovní, hudební a výtvarné činnosti. Smyslem logopedické prevence je pak předcházení vadám řeči v celé jejich šíři. Výchovně-vzdělávací program v mateřské škole podporuje všestranný harmonický vývoj dítěte a s tím i rozvoj všech řečových rovin. Mnohé děti s opožděným vývojem řeči se rozmluví, když nastoupí do mateřské školy.* (Těthalová, Marie, 2013. *Mluvit není jen vyslovovat. Informatorium, časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD.* č. 8, s. 8. ISSN 1210-7506). Dále je to bohatá interakce s vrstevníky v mateřské škole. Správný vývoj řeči napomáhá i lepší komunikaci s pečující osobou a vzájemným interakcím v rodině. *Rodinné soužití představuje komplex rozmanitých a v zásadě stabilních interakcí, které jsou projevem specifického vztahu mezi rodiči a dítětem.* (Vágnerová, 2000, s. 170). Prostor, kde může rodina zažívat bohatou komunikaci, může být třeba při večeři nebo jiném druhu jídla během dne. **Prostřednictvím společných jídel, ale i spoluúčastí na opatrování potravin, přípravě i prostírání se dítě zapojuje do života nejbližší sociální skupiny. Tím se opět vracíme k rodině. Velký význam mají společná jídla. Mohou vydatně pomáhat v utužování rodinných vazeb, mají dávat dítěti pocit klidu, bezpečí, vytvářejí podmínky pro osvojování určitých rodinných tradic a všeho, co souvisí s pojmem „domov“.** Bohužel, v současné době večeří společně poměrně malá část rodin. *Demonstroval to náš výzkum. ... Graf ukazuje četnost společných jídel (v procentech) u celé rodiny nebo její části. Častěji jí pouze matka s dětmi nebo večeří společně jen děti. Pro děti má také velký význam, jsou-li účastníky alespoň části jídla při návštěvě přátel*

rodičů. *Začínají pronikat do života širší společnosti, než je pouhá rodina. Učí se komunikovat s dospělými, ukázat se, osvojit si kulturní návyky a dovednosti.* (Mertin, Gillernová, 2010, s. 122)²³. Pro rodinnou atmosféru, je pozitivní, aby celá rodina měla alespoň jedno jídlo společné. *Také jsou zvyklé jíst společně s rodiči, což je pro učení trpělivosti ještě lepší.* (Druckermanová, 2012, s. 105). Skladba jídelníčku na začátku života dítěte je stěžejní. *A) dostatečná výživa matky v době těhotenství a dítěte v prvních letech života – proteiny, vitaminy.* (Hartl, 2009, s. 379-380). Dítěti by měl být předkládán pestrý jídelníček. *Pro rostoucí organismus mají kritický význam bílkoviny. Jsou nezbytné pro činnost mozku. ... Tak kvalita potravy souvisí s činností hormonálního, nervového a imunitního systému.* (Mertin, Gillernová, 2010, s. 114). Postmoderní doba nese negativní vlivy i v této oblasti výživy. *Některé matky se spoléhají na to, že dítě dostane potřebné množství jídla v mateřské škole, a více se o něj nestarají.* (Mertin, Gillernová, 2010, s. 115). Poslední částí naší kapitoly o sociálně-psychologické podpoře, je vyzdvižení důležitosti **HRY**, která je součástí sociálně pedagogických přístupů ve výchově dítěte do 3 let. *Hra provází lidskou společnost od jejího vzniku. Vytváří obraz kultury jednotlivých národů, je uznávána po celá tisíciletí. ... Člověk si hraje odjakživa, dobrovolně a rád.* (Němec, 2002, s. 9). Hraní by mělo být umožněno všem dětem. *Při hře se dítě svobodně projevuje, a to nám umožňuje lépe ho poznat a působit na ně.* (Němec, 2002, s. 9). Hraní je prospěšné pro celkový zdravý vývoj jedince. *Hry přinášejí dětem vzrušující a radostné zážitky. Prožívají při nich napětí boje i blažené chvíle vítězství.* (Němec, 2002, s. 9). Hra vždy pomáhá při socializaci ve společnosti. *V socializaci slouží hra podle úrovně vývoje – k navazování kontaktu s dospělými a později s vrstevníky, ke kooperaci i soutěžení, modelování reálných sociálních situací, utváření rolí, zvnitřňování sociálních norem při podřizování se obecným pravidlům hry apod.* (Millarová, 1978, s. 7). Hra představuje bezpečný prostor pro dítě. *Hra umožňuje dítěti, aby zvládlo rušivou událost či situaci tím, že ji aktivně zreprodukuje, místo aby bylo jen pasivním a bezmocným divákem.* (Millarová, 1978, s. 31). Užívání hry souvisí s připraveným prostředím. *Piagetova teorie hry úzce souvisí s jeho chápáním růstu inteligence. Piaget popisuje dva procesy, které považuje za základní pro celý organický vývoj: asimilaci a akomodaci. ... Asimilace se vztahuje na všechny ty, kterými organismus mění*

²³ Výše uvedený výzkum Mertina a Gillernové se ptal „Jak často rodiny společně večeří?“. Téměř do 5% jí jen děti, více jak 5%, ale méně než 10% jí rodina společně výjimečně. Víc jak 10% jí rodiny pravidelně. Rodiny, které spolu večeří občas je mezi 40% - 50%. Společně večeří část rodiny víc jak 50%, ale méně než 60%.

přijímanou informací při tom, jak ji zařazuje do svých reakčních schémat. Informace jsou takřikajíc „stráveny“. Akomodace znamená jakékoli přizpůsobování organismu vnějšímu světu, aby mohlo docházet k asimilaci informací. Intelektuální vývoj je výsledkem stále aktivní kooperace (souhrn) mezi asimilací a akomodací. (Millarová, 1978, s. 59). Děti v podnětném prostředí, můžou více využívat hry. Piagetova teorie připisuje hře jasnou biologickou funkci – tj. aktivního opakování a experimentování, jimiž se „mentálně stravují“ nové situace a zkušenosti. (Millarová, 1978, s. 66). Pro Piagetovu teorii vývoje, byla stěžejní dětská hra, kterou pozoroval. Pro Piagetovu teorii jsou důležité tři základní postuláty. Intelektuální vývoj probíhá v určité posloupnosti; její průběh může být urychlen nebo zpomalen, avšak posloupnost sama nemůže být změněna zkušeností. Průběh vývoje není kontinuální, skládá se z řady stadií a každé z nich musí dítě plně absolvovat, než kognitivní vývoj může postoupit o další krok. Každá posloupnost může být vysvětlena na základě druhu logických operací, které se v ní uplatňují. (Millarová, 1978, s. 67). Každá pečující osoba, by měla dítěti poskytnout dostatečné množství času, pro užití hry. ... když je dítě plně zabrané do hry, nevyrušují ho při ní. Matky, které v tomhle směru opravdu chybují, jsou ty, které se dítěti vnucují, když je něčím zaujaté, nechce je a nepotřebuje, ale pak nejsou k dispozici, když si jich dítě naléhavě žádá. (Druckermanová, 2012, s. 107). Pečující osoba, by měla vždy respektovat čas hry. **Můžeme říci, že hraní je hlavní náplní času dítěte**, při hře stráví v mateřské škole většinu dne. ... Moderní teorie především zdůrazňují smysl hry v přítomnosti, hra má smysl sama v sobě, není třeba hledat důvody mimo ni. Hra jako spontánní dětská činnost poskytuje dítěti bezprostřední uspokojení, radost, uvolňuje napětí, přináší pocit svobody, dítě může jednat iniciativně, pokusem a omylem si vyzkoušet nové způsoby chování. ... Kromě nácviku jemné motoriky a koordinace, které jsou nesmírně důležité pro rozvoj grafomotoriky v pozdějším věku, se děti nenápadně učí i řadu sociálních dovedností: respektovat práci druhého, střídat se, rozdělit si úkoly, ale posilují také některé osobnostní a kognitivní charakteristiky: vytrvalost, pozornost, odolnost vůči frustraci (když věž spadne, nikdo se nevzteká, ale všichni rychle sbírají a stavějí znovu), realistický odhad vlastních dovedností, zodpovědnost za své chování. Dítě se prostřednictvím hry učí. Učení mu jde samo, ani o tom neví, protože ho hra těší, baví ho zkoušet si nové věci. Dítě samo od sebe ví, že k učení je potřeba opakování. (Mertin, Gillernová (eds.), 2010, s. 57). Úkolem dospělých je zajistit připravené prostředí pro hru a nerušit děti při hře. Hlavním úkolem dospělých je zajistit, aby děti měly k dispozici dostatečný výběr nejrůznějších her a hraček a mohly si mezi nimi volit. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 59).

Hra poskytuje dítěte ukojení jeho potřeb. *Předškolní věk je považován za věk hry, neboť hra tvoří základní činnost dítěte v tomto období. Prostřednictvím hry dítě poznává svět. Ve světě hry, tj. ve světě symbolů, fantazie, snů a přání, uspokojuje své potřeby, vyjadřuje samo sebe, rozvíjí svůj intelekt, tvořivost, projevuje emoce, socializuje se. Hra vede k seberealizaci a sebeutváření, jejím prostřednictvím se rozvíjí celá osobnost dítěte. ... Cílem výchovy a vzdělávání se stává rozvoj individuality dítěte, rozvoj jeho jedinečnosti, svébytnosti, originality, neopakovatelnosti. ... Na významu nabývá podpora vnitřní motivace dětí, která je pravou hnací silou všech lidských činností. ... Cílem je vytvořit dětem takové prostředí, v němž mohou rozvíjet samy sebe, svou vnitřní motivaci.* (Suchánková, 2014, s. 7). Hra nám také umožňuje upevňovat pravidla, hranice i osobní intelekt. *Hru chápeme jako specifickou činnost člověka²⁴ (dítěte i dospělého, jednotlivce i skupiny), která jej provází v každém věku. Hra má hluboký význam, je úzce spjata s vývojem osobnosti, umožňuje nám poznat okolní svět i sebe sama, hluboce ji prožíváme. ... Hra není primárně prostředkem k dosažení cíle, její smysl však může stát i mimo ni. Hra se projevuje určitými znaky, jako jsou spontánnost, vnitřní svoboda a svobodná volba, smysluplnost, samoučelnost, zaujetí, duševní pravidla, přijetí role, nápaditost, nestresující stav mysli.* (Suchánková, 2014, s. 9-10). Hra je součástí přirozené výchovy. *Základní znaky (požadavky), které dělají hru hrou, uvedl již v 17. století Komenský.* (Suchánková, 2014, s. 10). Hra je stará jako lidstvo samo. *Dítě je schopné se samo učit prostřednictvím hry, neboť hra vychází z jeho zájmů a potřeb, z touhy vyrůst a být stejně úspěšný jako dospělí, které vidí kolem sebe. ... Teprve až si vyhraje dosyta, může se pustit do práce a je také schopno čelit nesnáším.* (Neill, 2013). ... *Děti se od malička podílejí na pracovní činnosti dospělých, přitom nejsou do práce nuceny. Učí se formou nápodoby, nepovinně, což lze považovat za hru. ... Hra tak splývá se skutečnou prací proto i práce je později v dospělosti pro jedince hrou – něčím, co dělat sám chce, neboť v tom vidí užitek.* (Suchánková, 2014, s. 22). Hra podporuje zdravý vývoj dítěte. *Dětské poznávání (stejně jako poznávání dospělého) je založeno na principu pokus-omyl, resp. pokus-omyl-pokus-úspěch. A právě hra je formou, která dětem umožňuje přirozeně zkoumat, experimentovat, seznamovat se se světem. Poznávat skrze chyby a úspěchy je pro děti přirozené, chápou chybu jako součást učení. ... Ve vzdělání je tak třeba klást důraz na proces rozvíjení vnitřních vloh a schopností dětí.* (Suchánková,

²⁴ Hru lze pozorovat nejen u člověka, ale také u zvířat (Millarová, 1978), lze ji považovat za starší než lidskou kulturu (Huizinga, 2000). (Suchánková, 2014, s. 9).

2014, s. 24). Některé studie nazývají hru, prací. *Je pravdou, že i ta nejnamáhavější a nejnebezpečnější hra není z definice prací, neboť nevyrábí zboží.* (Erikson, 2002, s. 194). Hra nám otevírá cestu. *Parafrázujeme-li Freuda, můžeme hru nazvat královskou cestou k pochopení snah dětského ega o syntézu.* (Erikson, 2002, s. 191). Hra umožňuje dítěti únik ze světa dospělých. *Dítě ve hře zobrazuje svět tak, jak jej vnímá a jak mu rozumí, hra je odrazem jeho zkušeností a prožitků. Promítá do hry své myšlenky a přání, vyjadřuje v ní vlastní vnitřní pocity i postoje, hrou si také kompenzuje nenaplněná očekávání. Hra podporuje psychickou rovnováhu dítěte. ... přináší dítěti klid a pohodu.* (Suchánková, 2014, s. 27). Každá hra, má smysl, i když my dospělí, ten smysl nevidíme. *Řada her, které běžně děti společně mezi sebou i s dospělými hrají, obsahují prvky, které podporují rozvíjení různých dovedností. Například hry s rolemi „na maminku“, „na školu“ ovlivňují osvojování dovedností náležejících k chování maminky, žáka nebo učitelky. Avšak i stavění z kostek ve dvojici může významně přispívat k rozvoji kooperativních dovedností dětí.* (Mertin, Gillerová, 2010, s. 125-126). Dětský svět na nádherný. My, dospělí, bychom mu měli dát prostor. Praktická část nám nyní podpoří teoretické podklady naší práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 DOSAVADNÍ POZNÁNÍ A PŘÍPRAVA VÝZKUMU

Nyní se budeme věnovat dosavadnímu poznání v oblasti sociální a pedagogické. Jedná se o různé přístupy, které byly zachyceny v různých výzkumech. Samozřejmě nebudeme zmiňovat úplně všechny, pouze některé stěžejní pro naši diplomovou práci. V našem výzkumu budeme pozorovat děti v několika oblastech. Jedna z prvních oblastí, které by se měla věnovat pozornost je: čistota nosu, ovládání svěračů, chování v kolektivu, a další. Všechny budeme vyjmenovávat a poměřovat v dalších kapitolách. *Uvítáme naše dítě při vstupu do věku batolivého úvahou na téma velmi přízemní, leč velmi praktické. Na dítě tu totiž čekají nebyvalé společenské nároky, s nimiž se bude muset vyrovnávat. Přibližně od 12 do 15 měsíců je u většiny dětí vhodná doba, aby se učily na nočník.* (Matějček, 2013, s. 35). Batolecí věk je velmi náročný. *Nebudeme tedy spěchat a kolem nočníku nebudeme dělat paniku a napětí. Dítěti má být jasné, co se od něho chce. A tak se pocvičíme trochu v pantomimě, než mu to srozumitelně znázorníme. Opakování celého aktu má být jednotné a důsledné. Tedy na jeden nočník, na jednom místě, pokud možno jedním dospělým členem rodiny – a když je jasné, že se dítěti chce, nebo že by se mu vzhledem k době už chtít mohlo! A to nejdůležitější, po správném výkonu následuje vždy náležitá odměna ve formě pochvaly a ocenění? A v této pochvale nemusíme být příliš zdrženliví, poněvadž náležitě se chovat na nočníku a působit tím radost a uspokojení „svým lidem“ je významným přínosem v budování tzv. rodinné identity dítěte. Zatímco nácvik dětí na nočník se v našich rodinách daleko spíše předbíhá než promeškává, s kapesníkem je tomu naopak. Nudle u nosu se mnohým dětem utírá třeba až do pěti let. A přitom i pro tento důležitý hygienický návyk je organismus dítěte dosti zralý kolem 15 měsíců... Brání správnému dýchání a přináší mnohé (i vážné) zdravotní komplikace. Jestliže učíme děti čistit si nos neboli smrkat, řídíme se týmiž zásadami jako u nočníku. Nemá to být dítěti nepříjemné ... pocit společenské důležitosti a samostatnosti. ... A za dobrý výkon musí dostat náležitou pochvalu!* (Matějček, 2013, s. 35-37). Pochvala je pro dítě důležitá a rodiče by se jí měli naučit používat. Celkově v rodině by mělo být „normální“ se chválit mezi sebou. Mělo by to být přirozené stejně jako slova: prosím, děkuji. O kapesníku a jeho nutnosti používat jej, informoval už i MUDr. Macek. *Docela obyčejný kapesník. Tak zní nadpis slavného a nadmíru důležitého článku dětského lékaře MUDr. Karla Macka, blahé paměti, který měl mimořádně rozsáhlé zkušenosti s dětmi z rodin i z dětských domovů a který nudli u nosu důsledně pronásledoval.* (Matějček, 2005, s. 94). Takže ve výchově bychom se měli zaměřit na čistotu nosu, který ovlivňuje jak frekvenci mluvení, tak správnost dýchání. Dalším podstatným sociál-

ním rituálem, nebo zvykem je společné jídlo. **Společné jídlo** je nácvikem jak trpělivosti, tak i kooperace jednotlivých členů rodiny. Navíc je to aktivní strávení volného času, kdy se na tom můžou podílet úplně všichni členové rodiny. Z dostupných výzkumů je zřejmé, že rodiny u jídla společně tráví málo času (viz. s. 97). Kde uvádíme výzkum Mertina a Gilleronové. Téměř do 5% jí jen děti, více jak 5%, ale méně než 10%, jí rodina společně výjimečně. Víc jak 10% jí rodiny pravidelně. Rodiny, které spolu večeří občas jsou mezi 40% - 50%. Společně večeří část rodiny víc jak 50%, ale méně než 60%. (Mertin, Gilleronová, 2010, s. 122). Další výzkum ohledně jídla byl v USA a ve Velké Británii. Podle jedné studie Unicef si 90% francouzských patnáctiletých dětí dává hlavní jídlo dne společně s rodiči, a to několikrát do týdne. V USA a ve Velké Británii je to přibližně jen 67%. (Druckermanová, 2012, s. 105). Společné jídlo utváří pevnější rodinnou atmosféru. *Rodinná kultura. Ben, 18 měsíců, se svou rodinou. Jak se během druhého roku života prohlubuje sociální porozumění malých dětí, stále více si uvědomují sdílené významy a hodnoty ve své rodině a hledají příležitosti, jak vyjádřit vlastní roli v kultuře rodiny. V Benově rodině jsou večeře pro všechny důležitou příležitostí, jak se sejit u kuchyňského stolu a sdílet svoje zážitky. Ben v poslední době rád navazuje kontakt s rodiči a bratrem voláním: „Na zdraví!“.* (Murray, 2016, s. 88). Z výzkumu, který uveřejňuje Český Statistický Úřad, je zřejmé: Podíl dětí narozených mimo manželství v letech 1950 – 2012, se blíží 45% podílu živě narozených dětí. Naproti tomu sňatků ubývá. Nejvyšší vrchol byl v letech 1971 – 1976, pak v roce 1990 a od té doby, stále klesá. Po roce 2010 je roční počet sňatků kolem 50 tisíc. Poslední výzkumy jsou pro dokreslení celkové situace ve společnosti. Hodně vzrostla i rozvodovost, oproti minulým rokům. Přibývají domácnosti singlů (lidí, kteří nežijí v páru). (dostupné z: www.csu.cz). Poslední výzkum, na který bychom rádi upozornili, je výzkum psycholožky Lynne Murray. Vydala knihu *Psychologie malých dětí*, kde velmi dobře vysvětluje určité chování k dětem, a jak to na ně působí. Kniha je o to cennější, že je doplněna fotografiemi. *Iris, 14 měsíců. Maminka dává Iris vybrat, kterou knížku si budou prohlížet.* (Murray, 2016, s. 256). Mnoho rodičů zapomíná svým dětem dávat na výběr. Nyní si budeme připravovat výzkum stanovením určitých kroků.

4.1 Stanovení výzkumného problému

Již delší dobu se vyskytují rozdíly v přístupech rodičů k dětem versus mateřská škola, nebo jiné zařízení, pro děti. Je evidentní, že rodiče více ustupují svým dětem. Také vidáme, že dítě zastupuje rodič v jednoduchých činnostech, které už má vývojově zvládnuté. Nevíme,

zda to rodič, dělá pouze z časových důvodů, že nechce věnovat dítěti čas, který potřebuje pro zvládnutí např. oblékání, obouvání bot. Nebo asistenci rodiče dítě aktivně vyžaduje. Celkově budeme hledat **příčinu (kauzoli) výzkumného problému**. *Tyto problémy zjišťují příčinu, která vede k určitému výsledku, porovnávají se subjekty, které se liší jedním z jevů.* (Čábalová, 2011, s. 7). Definici hlavních pojmů máme v obsáhlém Slovníčku pojmů (viz. Příloha PV). Naším výzkumným problémem je: **NEROVNOMĚRNÝ PSYCHICKÝ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE DO 3 LET**.

4.2 Stanovení výzkumné metody

Máme definovaný specifický výzkumný problém. Tento problém se vyskytl v rámci jednoho soukromého zařízení, ve kterém budeme výzkum provádět. Jelikož se nejedná o velké zastoupení, ani o celorepublikové, ale pouze o lokální, zvolili jsme **kvalitativní výzkum**. *Kvalitativně orientovaný výzkum uvádí svá zjištění v nečíselné podobě, popisuje jevy a procesy tak, aby se z nich neztratil „člověk“.* *Více než čísel si cení významů, komunikace a přirozených prostředí kolem nás.* **Zkoumá malé skupiny jevů a jejich jedinečnost.** *Typické pro tento výzkum je explorace a popis případů, zabývá se slovy, texty, obrazy a interpretuje zjištěná data.* (Čábalová, 2011, s. 8). Tento výzkum má na výběr několik metod, které jsou mu vlastní. *Významný metodolog Creswel definoval kvalitativní výzkum takto (1998, s. 12, In: Hendl, 2005, s. 50): „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního a lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“* (Čábalová, 2011, s. 9). V knize od Švaříčka a Šed'ové, nalézáme další definici kvalitativního výzkumu. *Oproti tomu se v kvalitativním výzkumu zpravidla hovoří o pravdivosti a platnosti výzkumu a celého výzkumného procesu. Atribut pravdivý znamená, že nálezy reprezentují jevy, ke kterým odkazují, atribut platný znamená, že zjištěné nálezy jsou podepřeny důkazy. Pravdivost je kritérium, jež odděluje dobrý výzkum od špatného, a to vždy s ohledem na vědeckou komunitu.* (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 31). Pro naše šetření jsme si vybrali, **metodu pozorování**. *Pedagogické pozorování je nejstarší a nejrozšířenější metodou získávání dat o pedagogické realitě. Pedagogické pozorování bývá definováno jako „sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj. Někteří autoři považují pozorování za nejdůležitější a nezastupitelný způsob shromažďování materiálu při studiu pedagogické reality. Jiní autoři ale správně upozorňují na to, že běžné pe-*

dagogické pozorování se mnohdy nedostává nad jevovou stránku, což poněkud snižuje jeho heuristický význam. ... Vzhledem k nárokům na čas se často rozlišuje pozorování krátkodobé a dlouhodobé. ... Podle toho, kdo pozorování provádí, lze rozlišit sebepozorování (introspekci) a pozorování jiných (extrospekci). Podle toho, zda se při pozorování pozorovatel setkává přímo s předmětem pozorování či nikoli, bývá hovořeno o pozorování ve vlastním smyslu slova – nevlastním pozorování. ... Často se také rozlišuje pozorování standardizované a nestandardizované. Jako standardizované pozorování bývá označována činnost spočívající v záměrném, cílevědomém, systematickém a relativně objektivním sledování smyslově vnímatelných jevů, které nebyly vyvolány zásahem pozorovatele. (Chrásková, 2007, s. 151-152). Toto pozorování bude praktikováno **od května 2016 do dubna 2017**. Jedná se o longitudinální pozorování. *Pozorování jako metoda pedagogické diagnostiky je proces systematického sledování a zaznamenávání projevů dítěte (i učitele) s cílem rozhodnout o optimálním vedení dítěte. Není omezeno na školní třídu, probíhá všude, kde dochází k interakci mezi dětmi, dětmi a dospělými, kde se dítě nějakým způsobem projevuje.* (Zelinková, 2011, s. 28). Veškeré další informace budou zachyceny v **Deníku výzkumníka**. Účelem techniky je popsat cestu výzkumníka, kterou prošel při kvalitativním výzkumu. Deník by měl zaznamenávat průběh cesty od počátku projektu, každý provedený rozhovor a pozorování, návrhy interpretovaných příběhů, změny během výzkumu (změna výzkumné otázky) a slepé uličky výzkumu. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 35). Další metodou je **analýza textu J. A. Komenského**. Při této analýze budeme hledat přirozenou výchovu, výchovu jako takovou a podporu ze strany rodičů, v textu **Informatorium školy mateřské**. Poslední metoda bude **strukturovaný rozhovor s rodiči dětí**. *Pozorování slouží k popisu jednání aktérů, zatímco rozhovor dokáže zachytit to, co účastníci říkají, co si myslí, a dospět k pochopení jejich zkušenosti.* (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 144). Strukturovaný rozhovor by nám měl pomoci, dokreslit celou situaci v rodině – jak přistupují v rodině k dítěti, které chodí do zařízení; jaká je situace v rodině; výchovný styl rodiny. *Rozhovor je nejčastější používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se pro něj označení hloubkový rozhovor (in-depth interview).* (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159). Pro náš výzkum máme zvolené tři typy metody, které **splňují podmínku triangulace**. *Triangulace je velice zajímavý koncept, který se vztahuje k procesu objevování ve výzkumu. Existuje několik typů triangulace: triangulace metod, triangulace zdrojů dat, multiperspektivní triangulace a kombinace přístupů (kvalitativní a kvantitativní přístup).* (Švaříček,

Šeďová, 2007, s. 202). Náš výzkum splňuje triangulaci zdrojů dat – pozorování, strukturovaný rozhovor s rodiči dětí, analýza textu Informatoria školy mateřské.

4.3 Stanovení výzkumného souboru

Výzkumný soubor jsme stanovili na základě dostupnosti, dlouhodobé spolupráce a s určitým záměrným výběrem. **Dostupnost souboru** je v tom, že do zařízení, kde bude výzkum probíhat, dochází děti od 16-ti měsíců do 6-ti let. Jelikož je dostupný soubor příliš obsáhlý, **záměrně jsme si zvolili děti od 22 měsíců do 3 let (36 měsíců), dále jsme si zvolili chlapce**, protože zařízení disponuje více chlapci, než dívkami. *Rozsah výběrového souboru je těžké přesně stanovit. Vždy bychom měli přihlížet k požadované spolehlivosti, přesnosti a variabilitě.* (Čábalová, 2011, s. 8). **Rozsah výběrového souboru** jsme stanovili, dle věkového rozpětí. V tomto věku se nachází **pět chlapců**. *Důvěryhodnost výzkumu dále zvyšuje pečlivý výběr účastníků výzkumu. Rubin a Rubinová (2005) upozorňují na to, že účastníci výzkumu musí mít bohaté životní zkušenosti se zkoumaným jevem. Výzkumník by měl zdůvodnění výběru účastníků v práci vysvětlit.* (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 34). Abychom zaručili jejich anonymitu, tak za jejich jména dáme počáteční písmena abecedy (Chlapec A, Chlapec B, Chlapec C, Chlapec D, Chlapec E). Pro lepší zařazení ve vývojové křivce, máme souhlas rodičů, s uvedením datumu narození každého chlapce. *Kromě principu důvěrnosti je dalším důležitým principem v každém sociálně-vědním výzkumu získání souhlasu od účastníků výzkumu. To by měl výzkumník nějakým způsobem zdokumentovat (nahrát na diktafon, vyplnit formulář).* (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 46). Souhlasy jsou uvedeny v Deníku výzkumníka.

4.4 Stanovení cíle výzkumu

Následovným krokem v přípravě celého výzkumného šetření je stanovení CÍLE výzkumu. *Na počátku je třeba si ujasnit, jaké jsou cíle výzkumu a zda jsou dostatečně významné, aby se do něj výzkumníkoví vyplatilo „investovat“.* Zároveň je třeba si uvědomit, že významnosti cíle není univerzální, nýbrž se vždy vztahuje k nějaké specifické skupině osob. *Je proto potřeba si odpovědět na otázky, ve vztahu ke komu jsou naše cíle relevantní, kdo je s námi bude sdílet a koho budou zajímat. Takovouto referenční skupinou mohou být na jedné straně např. odborníci a studenti určitého oboru, jestliže plánovaný výzkum obohatí poznatkovou základnu dané disciplíny.* (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 62). Naší specifickou skupinou osob jsou rodiče. Naše cíle by měli být relevantní k rodičům, popřípadě vychova-

telům, či pedagogům. Naše cíle by mohli zajímat především rodiče, sociální pedagogy, vychovatele a pedagogy. Věříme, že náš výzkum obohatí základnu sociální pedagogiky. *Typickými termíny, které se v kvalitativním výzkumu užívají při definování jeho cílů, jsou pojmy jako PROZKOUMAT, VYSVĚTLIT, POPSAT, POROZUMĚT, ODKRÝT.* (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 63). **Naším výzkumným šetřením chceme odhalit nedostatky, které zpomalují, či brzdí vývoj dítěte do 3 let. Rádi bychom objasnili, že pozitivní přístup k dítěti, má vliv na pozitivní vývoj dítěte do 3 let.**

4.5 Stanovení výzkumných otázek

Stanovení výzkumných otázek je poslední částí v přípravě výzkumu. *Vzhledem ke komplexnosti zkoumání je zúžení problému nutné a činí předmět našeho zájmu reálně zvládnutelným.* (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 65). Naším výzkumným problémem je **NEROVNOMĚRNÝ PSYCHICKÝ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE DO 3 LET.**

Výzkumné otázky tvoří jádro každého výzkumného projektu. Plní dvě základní funkce:

1. **Pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli.**
2. **Ukazují také cestu, jak výzkum vést. Výzkumné otázky musí být v souladu se stanovenými cíli i výzkumným problémem. Představují další zúžení a konkretizování výzkumného problému.** (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 69).

Výzkumné otázky mají za úkol zúžit náš výzkumný problém a pomoci nám lépe zaostřit cestu výzkumu. *Výzkumné otázky mají po gramatické stránce podobu tázacích vět. Přestože je kvalitativnímu výzkumu vlastní určitá otevřenost a spoléhání se na improvizaci, je třeba otázku formulovat jasně. Tak, abychom na konci své práce dokázali rozpoznat, zda jsme na ni odpověděli, či nikoliv. V souladu s cirkulární povahou kvalitativního výzkumu prověřujeme svoji výzkumnou otázku znovu při vstupu do terénu, v průběhu sběru dat i při samotné analýze. Vždy je možné se vrátit a reformulovat otázku tak, aby dobře korespondovala s našimi daty.* (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 69). Pro náš výzkum jsme zvolili následující **výzkumné otázky v těchto oblastech zájmu výzkumu:**

- 1) Sebe obsluha, návyky:
 - a) Podporujete svého syna v sebe obsluze?
 - b) Vytváříte svému synovi návyky?
 - c) Jak byste svého syna popsali?
 - d) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna?(dle známky1-5)

- 2) Pohybové dovednosti
 - a) Máte čas na tvoření se svým synem?
 - b) Všimáte si zdatnosti jeho u hrubé a jemné motoriky?
 - c) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna?(dle známky1-5)
- 3) Rozumové dovednosti
 - a) Učili jste se s ním doma barvy?
 - b) Učili jste se s ním doma tvary?
 - c) Upozorňujete syna na množství, počítání?
 - d) Pokud se svým synem trávíte čas, u čeho, co děláte?
 - e) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna?(dle známky1-5)
- 4) Řeč
 - a) Čtete svému synovi pohádky?
 - b) Mluvíte se svým synem během dne?
 - c) Opravujete svého syna, pokud řekne něco špatně?
 - d) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna?(dle známky1-5)
- 5) Chování, jednání
 - a) Jak se syn chová s Vámi?
 - b) Jak se syn chová k jiným dospělým?
 - c) Máte možnost syna pozorovat s jinými dětmi?
 - d) Umožníte synovi, aby byl sám a hrál si?
 - e) Jak spolupracujete se svým synem při řízených činnostech?
 - f) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna?(dle známky1-5)

5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMU

Nyní si zrekapitulujeme dosavadní stanovení ve výzkumu. Naším výzkumným problémem je NEROVNOMĚRNÝ PSYCHICKÝ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE DO 3 LET. Výzkumný soubor jsou chlapci ve věku od 22 měsíců do 36 měsíců. Výzkumná metoda je kvalitativní – záměrné pozorování (od května 2016 do dubna 2017). *Účelem pozorování je deskriptivně zachytit, co se děje a jak vypadá daná situace. Popis by měl být přesný, detailní. Kvalita každého popisu je srovnávána s tím, do jaké míry si jeho čtenář může danou situaci představit tak, aby jí porozuměl. Zúčastněné pozorování umožňuje pochopit celý kontext, ve kterém se situace odehrávají, neboť to je důležité pro pochopení studovaného problému v celé jeho šíři. ... Díky pozorování je vědec schopen zachytit rutinní situace. Badatel může objevit jevy, kterým se doposud nikdo nevěnoval, nebo dát do vztahu jevy, které předtím do vztahu dávány nebyly. ... Pozorování vede k tomu, aby si badatel udělal vlastní názor na pozorované jevy.* (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 143-144). Strukturované rozhovory s rodiči a analýza textu J. A. Komenského Informatorium školy mateřské. Vše je podloženo Deníkem výzkumníka. Výzkum splňuje podmínku triangulace, ve třech získaných zdrojích. Cíl našeho výzkumu je: Naším výzkumným šetřením chceme odhalit nedostatky, které zpomalují, či brzdí vývoj dítěte do 3 let. Rádi bychom objasnili, že pozitivní přístup k dítěti, má vliv na pozitivní vývoj dítěte do 3 let. Výzkumné otázky viz. 4.5.

5.1 Záměrné pozorování dětí (od května 2016 do dubna 2017)

Záměrné pozorování dětí v soukromém zařízení od května 2016 do dubna 2017. Děti jsou od začátku pozorování ve věku kolem (+/-) 22 měsíců a pozorování končí ve 36 měsících (+/-) u jednotlivých dětí. Předmětem pozorování je pět chlapců, kteří docházejí do zařízení dlouho, prostředí je jim známé a cítí se v něm bezpečně. Prostředím je soukromá mateřská škola Bibi školička (dále jen školička). Prostředí je čisté, připravené pro děti. Při vstupu se rodiče i děti nacházejí v šatně, kde se mohou převléci a uložit si věci do svých skříněk, které mají označené obrázkem zvířátka, a také jménem dítěte. Za šatnou se nachází toalety a koupelna. Dále se jde po schodech nahoru, kde se již nachází herna. V herně se nachází koberec, a otevřené police s nabídkou nejrůznějších hraček, orfových nástrojů, místa pro odpočinek, místo pro prohlížení a čtení knížek, chytrý koutek, kde jsou uloženy různé hlavolamy a puzzle. Herna je velká asi 6 x 4 metry. Za hernou je jídelna (3 x 3 metry), která zároveň slouží k ručním pracím, jako je malování (pastelkama, vodovkama, voskovkama, prstovými barvami), nebo výroba z papíru nebo jiného materiálu, či aktivní tvoření (např.

za použití plastelíny). Za jídelnou je pak kuchyň, která slouží k výdeji jídel. Školka je otevřena od 6 hodin do 18 hodin, každý den. Celkový počet dětí je 10. Děti mají jednu primární učitelku a další tři učitelky, které docházejí v určité dny na výpomoc. ŠRVP školky je koncipováno kombinací Montessori pedagogiky a přístupu „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“. Zařízení má několik pravidel, které se děti učí během docházky do školičky – Kapičkové pravidlo (neplýtváme vodou), Měsíčkové pravidlo (nerušíme děti při odpoledním odpočinku), Talířkové pravidlo (jím tiše, nemlaskám, pomáhám s přípravou talířů, uklízím po sobě), Pusinkové pravidlo (mluvím hezky, nekřičím), Medvídkové pravidlo (máme se všichni rádi), Kytíčkové pravidlo (netrhám kytičky jen tak, nešlapu po trávě), Zvonečkové pravidlo (když se zazvoní, je změna aktivity), Metličkové pravidlo (každá hračka má své místo, uklízím po sobě).

V rámci pozorování byly použity známky z klasického známkování. Kde „1“ je nejlepší hodnocení. Chlapec vše zvládá sám, chce sám, jde mu to. „2“ znamená, že potřebuje pomoc učitelky, ale jen v malé míře, např. obrátit tričko po ruby. „3“ znamená, že dítě chce, je tam evidentní snaha, ale nedaří se, více úkonu provede učitelka, ale chlapec snaží. Znamka „4“ je zde jako dostatečné. Tzn., že chlapci se moc nechce, občas se mu daný úkon podaří, ale sám ho aktivně dobrovolně nedělá. Poslední známkou je „5“, která znamená, že chlapec vůbec nejeví zájem o danou aktivitu, nechce jí dělat, vyhýbá se jí, nejde mu to, může se objevit až vzdor a pláč, či vztekání. Pro ověření správnosti „známkování“ byly osloveny učitelky, které dochází na výpomoc do školičky, aby se porovnal hodnocení od primární učitelky.

Nyní následuje slovní hodnocení chlapců z pozorování, kde také budou zmíněné jednotlivé hodnocení. V závěru kapitoly bude interpretace hodnocení v tabulkách a grafech.

POZOROVÁNÍ CHLAPCE „A“

Chlapec je narozený 23.6.2014. Při zahájení pozorování, v květnu 2016, měl 23 měsíců. Je postavy pevnější, ale není tlustý. Tělo má rovnoměrné. Jako jediný působí na první pohled zdravým dojmem. Chlapec je jedináček. Vlasy světlé, modré oči, oválný obličej.

Sebe obsluha, návyky

Chlapec se uměl částečně svléknout a uměl si částečně obléknout kalhoty/tepláky, při zahájení výzkumu. Po celou dobu se aktivně stavěl k činnosti nácviku sebe obsluhy. Na kon-

ci pozorování uměl vyzut papučky, svléknout ponožky a tepláky. S pomocí učitelky, která mu jen podržela rukáv, si už vyslékl tričko úplně sám. V oblékání mu překážku někdy dělá tričko, ale většinou to zvládne sám. Chlapec nastoupil do školičky a už uměl jíst sám. Občas se ještě stává, že na svém oblečení zanechá stopy po snídani či obědě. Svačinu zvládá na výbornou. Když nastoupil, uměl se sám napít z hrníčku, nyní také praktikuje. Při stolování používá výhradně lžíci. Příbor ještě nezvládá. Od začátku pozorování je evidentní určitá averze vůči umývání rukou. Na výzvu chlapec jde si umýt ruce. Na konci pozorování již sám vykonává tuto činnost. Na začátku byla nutná součinnost s učitelkou. Když nastoupil do školičky, měl plně pleny. Na konci pozorování je nemá a zvládá čistotu na výbornou. Tento chlapec jako jediný nebyl pravidelně vysazovaný na nočník a nebyl s ním veden nácvik po delší dobu. Maminka si to nepřála. Chlapec během týdne od 1.10.2016 do 6.10.2016 přestal nosit pleny – prvně jen přes den, pak následně byla plena odstraněna v odpoledním odpočinku a pak večer. Chlapec se dokonce sám vzbudí na potřebu. Umí používat jak nočník, tak malé záchodky ve školičce. S nosem je to horší, protože chlapec se svého soplů štítí, nechce si jej utírat sám, tuto činnost vykonává se spoluprací učitelky. Ale zase si posmrkaný kapesník odnese do koše v herně. V celkové zdatnosti je obratný a hbitý. V rámci celé sebe obsluhy, lze reflektovat, že dítě je i doma vedeno k samostatnosti, protože posun v této oblasti je velký a pozitivní. Což dokazují známky od primární učitelky, kterou byl na vstupu hodnocen známkou 3,3 a při výstupu získal hodnocení 1,8, což je lepší 2.

Pohybové dovednosti

Byly při vstupu hodnoceny 2,9 a při ukončení pozorování, známkou 2,5. Z toho můžeme vyvodit, že je zde zlepšení, posun, ale není tak markantní. Chlapec je celkově moc dobrý v motorice, koordinaci a práci s rukou, rukama. Rád sám tvoří nebo s pomocí. Při vstupu dokázal chodit po schodech nahoru a dolů, nyní na konci pozorování, velmi zdatně překonává schody a dokonce zkouší chůzi po dvou schodech. Ve skákání je nejzdatnější z celé skupiny. Dokáže jak snožmo skákat, tak i snožmo přeskočit překážku. Jediné, co neumí tak dobře, je chytat předmět nebo měkký míč.

Rozumové dovednosti

Chlapec vykazuje určitou větší dispozici rozumových dovedností, než jeho kamarádi ve skupině. Chlapec při vstupu byl ohodnocen primární učitelkou známkou 2,9, což je známka 3. Při výstupu je to známka 1,5, což je ještě 1. Zde je vidět opět velký posun. Tento po-

sun je evidentní ve tvoření vět, které chlapec nyní na konci pozorování tvoří. Tento posun je i v nadměrné slovní zásobě a užívání slov. S chlapcem je lehká domluva a naprosto chápe abstraktní pojmy a orientuje se v čase i prostoru. Chlapec dokáže napočítat do deseti sám. Poznává tvary, barvy, dokáže určit vlastnosti i obsahy.

Řeč

Jak už bylo výše uvedeno v rozumových schopnostech, je chlapec velmi zdatný. Při vstupu do výzkumu uměl již mluvit. Na konci pozorování je zdatným mluvčím. Dokáže okomentovat spoustu věcí, což dokládá i slovní zásoba. Vyjadřuje se přesně, umí skloňovat slova, má přiměřené tempo. Jen pokud je vzrušený, trochu se zadržává na slově, ale v okamžiku, když se uklidní, mluví plynule. Toto bylo ověřeno při pozorování jeho hry, kdy si hraje sám a mluví si u toho. Trošku mu dělá problém vyslovování „h“ a „r“.

Chování, jednání

Chlapec je při prvním kontaktu velmi plachý. Po delší době získá odvahu. Chová se přirozeně, dokáže počkat, pokud je vyzván. K dětem se chová hůře, během pozorování bylo zaznamenáno i kousání, ale hned po prvním incidentu toto chování zmizelo. Chlapec občas je agresivní, jak slovně, tak i v chování, vůči dětem. Rád bere hračky bez dovolení ostatním dětem z ruky, nebo nechce, aby se na něj děti dívali, když skládá puzzle. Dokáže být velmi nepříjemný. Při volné hře se sám zabaví, vyhledává skládání puzzlí (většinou již složitějších pro 3-4 leté děti), knížky. Při řízené činnosti spolupracuje, je s ním domluva, opakuje znázorněné.

SLOVNÍ HODNOCENÍ CHLAPCE „A“

Chlapec jako jediný z pozorované skupiny dokázal 22.11.2016 poskládat obrázky, které na sebe navazují. Toto bylo potvrzeno ještě 24.11.2016. V říjnu 2016 chlapec mluvil „maminko podívat“, nyní (březen 2017) už dokáže poskládat celou větu. „Pojď se se mnou podívat mami, prosím.“ Chlapec do ledna 2017 se bavil tím, že za sebe stavěl autíčka, která byla správně poskládaná (přední část auta navazovala na zadní část auta před ním), byl jediný, který tuto činnost dělal v pozorované skupině. Od února 2017 již tuto aktivitu nedělá. Chlapec poprvé (březen 2017) vyjádřil, že „já jsem Ondra“ a pak dodal, že chlapec „D“ je jeho kamarád. Chlapec 13.3.2017 přeskočil snožmo překážku. Jeho kamarád chlapec „D“ nepřeskočil snožmo. Chlapec jako jediný ze skupinky chlapců zvládl přechod z plen nejlíp, bez vysazování, přešel více méně ze dne na den, evidována byla pouze jedna nehoda, jinak chlapec velmi

dobře zvládá vyprazdňování. Spolupráce s rodiči je výborná. Není potřeba individuální péče v žádné oblasti. Po Vánocích, začátkem roku, začalo u CHLAPCE „A“ období „PROČ?“. Byl druhým dítětem, u kterého toto období začalo. První byl CHLAPEC „B“, který začal už v listopadu 2016. CHLAPEC „E“ začal mít období „PROČ“ až koncem března 2017.

POZOROVÁNÍ CHLAPCE „B“

Chlapec je narozený 12.9.2014. Při začátku pozorování, v květnu 2016, měl 20 měsíců. Postavu má přiměřenou, spíše hubenější, vlasy tmavě hnědé, oči tmavě hnědé, oválný obličej. Výraz v obličejí má často neutrální. Chlapec je druhým dítětem v rodině. Má starší sestru o dva roky, která chodí do školičky, kde pozorování probíhá. V září 2016 má holčička, nastoupit do státní školky. Chlapec zůstane ve školičce. Nyní docházejí spolu. Maminka to zhodnotila, aby si chlapec lépe zvykl. I přesto, že má chlapec u sebe známou, a jemu milou osobu, je při předání plačtivý, evidentně ve stresu a velmi nerad se loučí s maminkou. Tato situace nastává každé ráno. Situace je horší, pokud chlapec chybí ve školičce třeba týden. Je mnohem více plačtivý a nechce od maminky. Jakmile si ho převezme paní učitelka, nechce se od ní hnout. Rád je v blízkosti učitelky. Rád se mazlí a má rád, pokud je výhradně středem pozornosti. Jeho starší sestra při vstupu do herny, ho opouští a vůbec si ho nevšímá, věnuje se svým zálibám. Bratra vyhledá až při odchodu ze školičky. Jinak ho během celého dne, nevyhledává. Na druhou stranu, bratr, svou starší sestru několikrát za den vyhledá. Potřebuje ji mít na dohled. Chlapec respektuje povinnost být v zařízení, ale není z toho nijak rád. Ani když má známé tváře kolem sebe. Do školičky jej vždy vozí maminka a také vyzvedává. Tatínek vozí a vyzvedává jen velmi zřídka (asi za celou dobu tak 4x).

Sebe obsluha, návyky

Chlapec vstupuje do výzkumu, kdy se nechce svlékat ani oblékat, dokáže si obout papučky, částečně si dokáže svléknout kalhoty, ale vyžaduje asistenci učitelky, nebo až úplnou obsluhu učitelky. Nechce jíst sám, vynucuje si krmení. Nechce pít z hrníčku, má z domu láhev, ze které pije. Umí používat lžičku, ale neumí s příborem. Nechce a neumí si umýt ruce sám, neumí si vysmrkat a je plně na plenách. Nechce vůbec spolupracovat s nácvikem vysazování na nočník. Celkově byl chlapec ohodnocen na začátku známkou 4,1, což podtrhuje celkový vstup na začátku pozorování. Během pozorování, učinil chlapec velký pokrok a

to je také evidentní na konečné známce, kdy získal 2,1. Je zde opravdu velký posun v jídle, kdy chlapec se sám nají, uklidí po sobě, není zašpiněný. Dokáže se sám svléknout, ale potřebuje pomoci s tričkem. Při oblékání pouze opět pomoc s tričkem. Jediné, co zůstalo stejné, je pití z láhve. Nechce pít z hrníčku. Dokáže si umýt ruce. Udrží čistotu během dne, sám si říká, vůbec nepotřebuje plenu. Bylo vyčkáno, až chlapec bude více uvědomělý a také ze dne na den (v rámci školičky) byla odstraněna plena. Maminka se doma pokoušela chlapce vysazovat na nočník a záchod, ale ten s ní nespolupracoval. Chlapci bylo oznámeno, že bude bez plen a chlapec to akceptoval. Nehoda byla pouze jedna, a to hned první den bez plen. Od té doby ne. Chlapec je průměrně zdatný, spíše nemotorný.

Pohybové dovednosti

Chlapec vstupuje do pozorování s hodnocením 4. Což odpovídá celkové nemotornosti, která bohužel stále přetrvává. Navíc nerad trénuje jemnou motoriku, což se podepisuje i v celkovém výsledném hodnocení, kde získal známku 3,5. Je evidentní posun, ale není nikterak markantní.

Rozumové dovednosti

Rozumové dovednosti byly při vstupu do pozorování špatné. Dítě bylo ohodnoceno 4,6, což je lepší čtverka, spíše inklinoval k pětce. Stále nedokáže poskládat obrázek z více dílů, nevyhledává tuto činnost, není v čase, kdy ho činnost oslovuje. Rád si prohlíží knížky a poslouchá příběhy nebo si hraje se zvířátky, nebo jen sedí a pozoruje okolí. Neřadí věci, jeho prostorová i časová orientace je horší. Končí pozorování s výsledkem 3,8, který ukazuje zrání, ale nikterak markantní. Vývoj je zde pozvolný.

Řeč

Při vstupu do výzkumu neuměl chlapec moc mluvit, pouze se s ním dalo dorozumět ano/ne. Nepoužíval slova, spíše mimiku, hodnocen byl 4,1. Na výstupu byl ohodnocen 3,4 známkou, která ukazuje, že chlapec začal mluvit, dá se s ním domluvit na jednoduchých věcech, vytvoří jednoduchou větu, plynulost řeči je i přiměřené tempo. Každopádně nerozumí některým abstraktním pojmům.

Chování, jednání

Chlapec se chová tiše, není v kolektivu nápadný, spíše vyhledává učitelku, dokáže hodiny sedět na svém vybraném místě. Nevyhledává aktivně jiné děti. Rád si hraje sám, nejraději se svou hračkou z domova (koníčkem). Je evidentní, že při volné hře se naprosto ztrácí a

vyhledává učitelku. K dospělým má pozitivní vztah i chování. K dětem je odtažitý, ale není vůbec agresivní, spíše ustupuje. Řízené činnosti se zprvu vůbec neúčastnil, na konci pozorování je aktivním účastníkem.

SLOVNÍ HODNOCENÍ CHLAPCE „B“

Chlapec má rád své místo, které již zná ve školičce. Sedává na stejném místě. V herně vyhledává stejné křeslo, na kterém rád sedí. Nemá rád prudké změny. Neskládá puzzle, tato činnost jej zajímá, ale neumí to, rád se dívá, když chlapec „A“ skládá. Rád si prohlíží knihu s učitelkou. Výrazný posun byl zaznamenán pouze u přechodu z pleny na nočník. Celkově je chlapec hodný, tichý a klidný. Spolupráce s rodiči je dobrá. Pokud jsou požádáni, aby dítěti umožnili nějakou aktivitu, nebo aby s dítětem nacvičovali nějakou dovednost, jsou ochotní a přislíbí procvičování. Není nutná individuální péče. V listopadu 2016 vstoupil CHLAPEC „B“ do období „PROČ?“. Byl prvním chlapcem z celé skupiny, který se takto projevil.

POZOROVÁNÍ CHLAPCE „C“

Chlapec je narozený 16.10.2014. Při začátku pozorování, v květnu 2016, mu bylo 19 měsíců. Jeho postava je velmi kachetická, už nyní se hrbí. Vlasy světlé, oči zelené, obličej oválný, výraz neutrální, mívá často otevřená ústa. Je třetím synem v rodině. Není nikterak nápadný, jediné, co jej zajímá, jsou auta. Rád něco drobného, malého žmoulá v ruce, dokáže tento předmět držet celý den (např. malou rozinku, kousek tiktak, ..). Je nejmladším chlapcem ze skupiny.

Sebe obsluha, návyky

Chlapec na začátku pozorování neuměl téměř žádnou činnost, nechtěl dělat žádnou činnost, ze začátku při jakékoliv činnosti byl plačtivý. Pláč mu zůstal až do konce pozorování, který stále praktikuje při svlékání a často u oblékání. Jediné, co dokáže, je že se umí najíst, rád jí, dokonce si přidává. Na začátku býval hodně špinavý po jídle, nyní na konci pozorování bývá většinou čistý. Neumí smrkat, je mu stále odsáván nos. Sebe obsluha v rámci udržení čistoty je pro něj stále velmi stresující. Byl od svých 13 měsíců aktivně vysazovaný maminkou na nočník. Bohužel při zahájení pozorování měl stále pleny, které plně využíval. Vůbec nechápal, co se po něm chce. Pokud ve školičce zůstal bez pleny, vyprázdnil se a vůbec si toho nevšímal. Zlom nastal v lednu 2017, kdy matka sdělila, že umí říct

„aaa“, ale musí být hned vysazen na nočník, jelikož už při vyslovení činí potřebu. Jako jediný ze skupiny, má stále problémy s vyprazdňováním, stále se mu stávají nehody, občas se stane, že sám vyhledá nočník a vyčurá se. Po většinu dne je učitelkou posílán na nočník k vyprázdnění. Hodnocení na začátku měl 4,2 a na konci 3,5. Je spíše nemotorný, těžkopádný.

Pohybové dovednosti

Chlapec je velmi nemotorný, pohyb mu činí potíže. Jeho běh působí nepřirozeně, sám o sobě nevyhledává pohybovou aktivitu. Při začátku pozorování neuměl skákat, jakákoliv činnost s jemnou motorikou negativní, nehází, neumí reprodukovat pohyb. Jeho koordinace je kostrbatá, nepřirozená. Vstupoval s hodnocením 4 a ukončil pozorování s hodnocením 3,55.

Rozumové dovednosti

V hodnocení rozumových dovedností při vstupu do pozorování získal známku 5. Na konci pozorování to byla známka 4,8. Chlapec, pokud se na něj mluví, vůbec nekomunikuje, nemluvil při začátku. Vůbec nechápal výzvu učitelky (např. k pití, sednout si na koberec, někam dojít, venku nevěděl, co po něm učitelka chce, což trvá do dnes). Chlapec nerozumí pojetí, dej to na stůl, dones kapesník. Je s ním velmi těžká komunikace. Při hudební výchově, vůbec neopakuje, jen poslouchá. Při logopedickém cvičení, není schopen opakovat. Při pozorování bylo pozorováno, že když začal mluvit, nepoužíval rty. Začal mluvit velmi pozdě a ještě nyní mluví pouze jednoslovně, většinou mu není rozumět. Neskládá, netřídí, neřadí. Většinou jen sedí a dívá se na auta nebo je drží v ruce. Poslední dobou začal auta zavírat do hrnců z dětské kuchyňky. Neumí tvary, barvy.

Řeč

Chlapec začal mluvit pozdě, jak je uvedeno výše. Nyní mluví jednoslovně, neskládá věty. Je hodnocen při vstupu známkou 5 a při výstupu 4,8, což podtrhuje pozorované.

Chování, jednání

V chování získal známku 2,5, jak na vstupu, tak na výstupu. Při volné hře, se zabaví, někdy se zapojí do řízené činnosti, ale většinou se jen dívá, rád stojí na tancování. K dospělým se chová odtažitě, děti nevyhledává, není agresivní.

SLOVNÍ HODNOCENÍ CHLAPCE „C“

Chlapec je nejmladší. Ve všech pozorovaných činnostech není aktivní. Celkově je velmi pasivní. Jediným zřetelným posunem, je odstranění plen, ale není to 100%, vyskytují se časté niance. Chlapec, pokud se v kolektivu vyskytne mladší jedinec (např. kolem 16 měsíců), je ochoten si vedle něho hrát, nebo s ním běhá po herně. Nevyhledává starší, inklinuje k mladším dětem. Zde je spolupráce s rodiči velmi špatná. Pokud jsou na něco upozorněni, neberou na to zřetel. U chlapce je NUTNÁ individuální péče ve všech oblastech pozorování.

POZOROVÁNÍ CHLAPCE „D“

Chlapec je narozený 9.12.2013. Na začátku pozorování, v květnu 2016, mu bylo 29 měsíců. Postava přiměřeně rozložená, spíše chudý. Je prvorozený, a do května 2016 byl jedináček. Pak se do se do jejich rodiny narodila sestra. Ale má kolem sebe často své bratrance. Má světlé vlasy, hnědé oči, oválný obličej.

Sebe obsluha, návyky

Chlapec vstupoval do pozorování s hodnocením 3 a ukončilo se pozorování s hodnocením 1,7. Chlapec se posunul v rámci svlékání a oblékání, kdy na začátku to uměl jen sporadicky a na konci pozorování se úplně sám svlékne a oblékne. Jediná pomoc učitelky je při obrácení trička, nebo jiného oblečení po ruby. Jedl a jí sám. Po jídle bývá čistý. V květnu již trénoval nočník, ale až v prosinci 2016 se mu podařilo udržet čistotu. U chlapce to bylo delší dobu, než sám udržel čistotu. Nyní sám se chodí vyprazdňovat, sám si řekne. Bohužel neumí smrkat, umí si pouze utřít nos, ze kterého mu teče sopel. Je obratný a hbitý.

Pohybové dovednosti

Zde získal na začátku známku 3,7 a končil se známkou 3,2. Což odpovídá pozorování. Kdy chlapec má dobrou koordinaci, zvládá hrubou a jemnou motoriku, skáče, ale neumí snožmo skákat. Chodí dobře po schodech. Dobře koordinuje své pohyby. Byl zdatný už při zahájení pozorování, tato zdatnost se udržela.

Rozumové dovednosti

U rozumových dovedností to bylo horší, jelikož vstupoval do pozorování s hodnocením 4,6. Nedokázal pochopit, co se po něm chce, nerozuměl požadavkům učitelky. Dosud neskládá, neřadí, ani nijak nevyhledává knihy nebo puzzle. Časová a prostorová orientace mu

ještě činí problémy, neumí počítat. Tvary, na konci pozorování, rozezná. V barvách se celkem orientuje. Na konci pozorování, byl ohodnocen známkou 3,6.

Řeč

Na svůj věk skoro nemluvil, neměl slovní zásobu a tu nemá ani dnes, tak velkou, jak by měl mít na svůj věk. Plynulost je v pořádku, netvoří věty. Vstoupil do pozorování s hodnocením 4 a končí s hodnocením 2,5. Nyní více mluví, dokáže se s ním učitelka domluvit. Sám ji řekne, co chce, ale až na vyžádání, není nikterak aktivním mluvčím.

Chování, jednání

Jeho chování je spíše mimo děti, jsou dny, kdy je vůbec nevyhledává. Pokud chce společnost, tak vyhledá svého kamaráda chlapce „A“. Nebo z kolektivu školičky, vyhledá dívku starší, které je nyní pět let. S ní se drží za ruku, poslouchá, co ona po něm chce, plní její požadavky. V případě, že nemá náladu na společnost, hraje si se svými hračkami, které nosí do školičky. Jsou to figurky akčních hrdinů, např. Spidermann, Ironman. S těmito figurkami si dokáže hrát celý den. Někdy sedí sám na koberci a plně replikuje pohyby spidermanna. Často jde slyšet, že říká, že je spidermann nebo ironman. V celku je kamarádký k dětem i dospělým. Při řízené činnosti se zapojuje, ale nevydrží po celou dobu řízené činnosti. Hodnocení na začátku měl 2,3 a na konci má 1,8.

SLOVNÍ HODNOCENÍ CHLAPCE „D“

Chlapec 13.3.2017 nepřeskočil snožmo překážku. Jeho kamarád chlapec „A“ přeskočil snožmo. Chlapec někdy napodobuje hru chlapce „A“, ale nejde mu to, tak se vrátí ke svým figurkám. Z celé skupinky je jediný, který se sám vysleče a obleče. Výborně zvládl přechod z plen na nočník/WC. Udrží svěrače. Používá od února 2017 pojem „já“. Nevyhledává těžší úkoly. Rád běhá a tvoří. Plně je ve svých představách akčních hrdinů. Spolupráce s rodiči je dobrá. S dítětem doma procvičují zadané úkoly a snaží se. Není potřeba individuální péče.

POZOROVÁNÍ CHLAPCE „E“

Chlapec je narozený 28.5.2014. Při začátku pozorování, v květnu 2016, mu bylo téměř 24 měsíců. Je to třetí dítě v rodině. Je velmi drobné postavy, štíhlý. Má hnědé vlasy i oči. Spíše kulatý obličej.

Sebe obsluha, návyky

Chlapec vstupuje do pozorování sebe obsluhy zdatně. Již se umí sám svléknout a sám se obléci. Jako jediný chlapec na začátku pozorování. Uměl a umí jíst sám. Aktivně a dobře používá lžíci, příbor nepoužívá, neumí s ním. Pije z hrníčku, ale velmi sporadicky. Při začátku pozorování byl již maminkou aktivně vysazován na nočník, ale stále měl plenu, ta se podařila odstranit v listopadu 2016 a nyní dokáže udržet čistotu sám. Sám si řekne na vyprazdňování. Nos si umí utřít, s pomocí učitelky se umí vysmrkat. Uklidí po sobě kapesník. Je spíše průměrně zdatný, až hbitý. Na začátku byl ohodnocen známkou 2,9 a na konci pozorování čistou dvojkou. Je zde vidět posun.

Pohybové dovednosti

Chlapec byl na začátku ohodnocen na 3,7 a na konci 3,1. Více méně zůstali stejné, jen se v některých více chlapec zdokonalil, např. chůze po schodech, hrubá a jemná motorika, orientace v prostoru.

Rozumové dovednosti

Jeho rozumové dovednosti byly na začátku na 3,8 a na konci 3,3. Už na začátku se s ním dalo domluvit, chápal význam slov i vět od učitelky. Obecně jeho znalosti odpovídali a odpovídají věku. Neskládá obrázky z více dílů, neřadí, i když to jednou zkoušel, ale nebylo v tom zřetelný řád. Bylo pozorováno, že jak vzal autíčko do ruky, tak jej položil do řady. Tato činnost je chvíli uspokojila, ale odešel od ní a už se k ní nevrátil. Napodobil chlapce „A“, který si tak do prosince 2016, hrál. Poznává barvy i tvary, které už znal na začátku pozorování, nepočítá.

Řeč

Při začátku pozorování už mluvil, mluvil zřetelně a plynule, v krátkých větách. Vstoupil s hodnocením 2,5 a vystupuje s hodnocením 2,1. Slovní zásoba odpovídá věku chlapce.

Chování, jednání

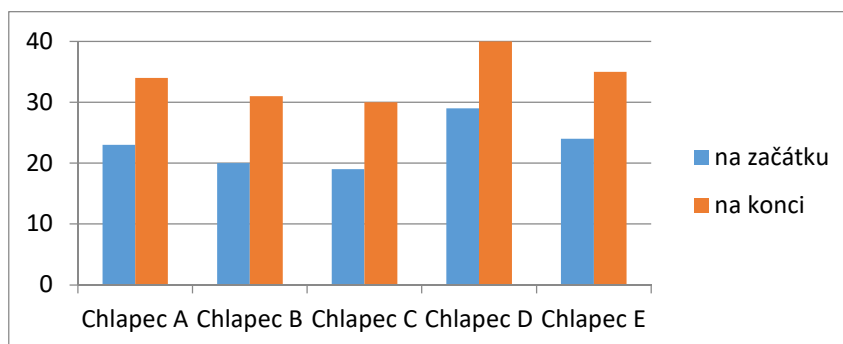
S chlapcem jsme na začátku trochu bojovali, protože aktivně bral dětem hračky a dokázal vyvolat i rvačku. Na konci pozorování toto chování vymizelo. Vůči dospělým je spíše bojácný, k dětem je někdy agresivní. Při volné hře si zahraje, ale následně vyhledá dospělého pro součinnost v jeho hře, např. on vaří a nosí jídlo učitelce. Řízené činnosti se aktivně účastní. Jeho známky na vstupu jsou 2,3 a na konci čistá dvojka.

SLOVNÍ HODNOCENÍ CHLAPCE „E“

Chlapec stavěl po vzoru chlapce „A“ auta za sebou, ale byly řazené, jak se to chlapci líbilo. Auta na sebe různě navazovala. Raději staví kostky na sebe nebo si hraje s kuchyňkou, že připravuje jídlo. Pokud skládá nějaké předměty, tak bez zjevné hierarchie nebo pravidel. Celkově je hodný, občas agresivní v chování. Dá se s ním domluvit, na svůj věk je rozumný. Spolupráce s rodiči je dobrá. Není potřeba individuální péče u chlapce. CHLAPEC „E“ vstoupil koncem března 2017, do období „PROČ?“, je třetím v pořadí, který toto období prožívá.

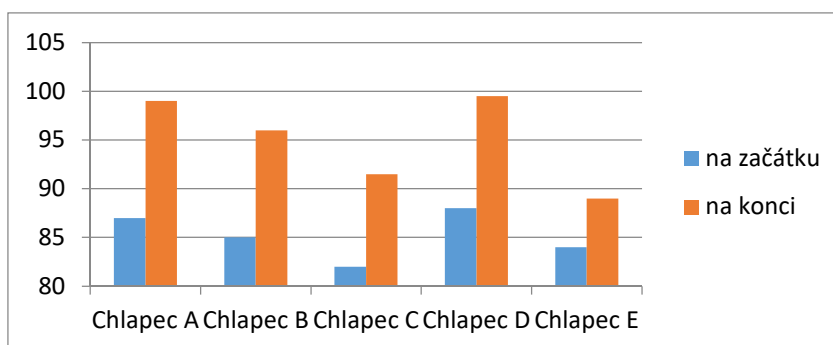
INTERPRETACE ZJIŠTĚNÉHO

Grafické znázornění věku dětí při začátku pozorování a na konci pozorování



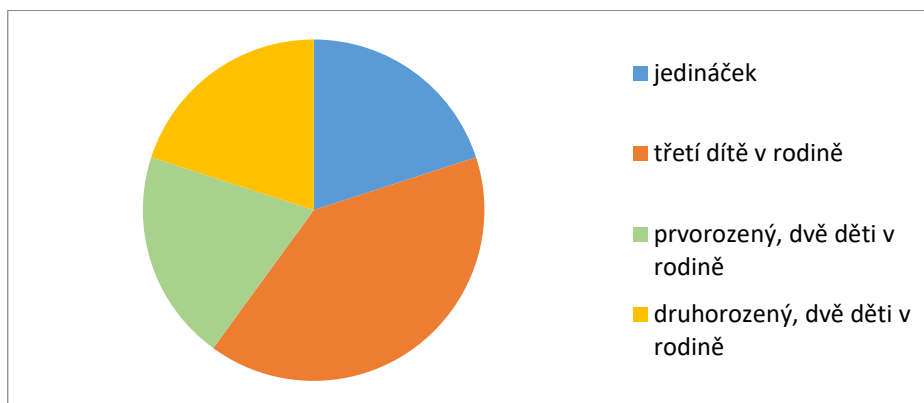
Graf 1

Grafické znázornění výšky dětí při začátku pozorování a na konci pozorování



Graf 2

Grafické znázornění pořadí v rodině



Graf 3

Znázornění souhrnného hodnocení od primární učitelky (Σ) v jednotlivých oblastech pozorování a celkové hodnocení od výpomocných učitelek (Σ_1 , Σ_2)

Poř. č.	Chlapec "A"		Chlapec "B"		Chlapec "C"		Chlapec "D"		Chlapec "E"	
	Vstup	Výstup	Vstup	Výstup	Vstup	Výstup	Vstup	Výstup	Vstup	Výstup
1	3	2	4	2	4	3	3	2	3	2
2	3	2	4	3	4	3	4	3	4	3
3	3	1	5	4	5	5	5	4	4	3
4	2	1	4	3	5	5	4	2	2	2
5	2	2	4	3	2	2	2	2	2	2
Σ	3	2	4	3	4	4	4	3	3	2
Σ_1	2	1	3	2	4	3	3	2	2	1
Σ_2	2	1	3	2	4	3	3	2	3	2

Tabulka 1

Tabulka nám znázorňuje přehled, jak si jednotliví chlapci vedli ve vývoji v oblastech, ve kterých byli pozorováni. Můžeme říci, že u čtyř chlapců evidujeme zřetelný posun od horší známky k lepší známce. Pouze u chlapce „C“ je zřetelná stagnace v hodnocení primární učitelkou. Nemusí to nutně znamenat negativum. Následné rozhovory s rodiči, nám tuto stagnaci můžou lépe osvětlit. Rozhovory s rodiči nám dokreslí situaci v rodině dítěte. Nikdo z chlapců není v regresi. Pozitivní vývoj je zřetelný u chlapce „A“, „B“, „D“ a „E“. Dále, můžeme vidět z tabulky, že 2 chlapci začínali na známce 3 a dostali se na známku 2.

I tento zjevný fakt, si musíme potvrdit rozhovory s rodiči. V tabulce je také hodnocení od dvou učitelek, které chodí na výpomoc do školičky. Učitelka Σ1 chodí 3x do týdne, takže může posoudit zdatnost dětí. Učitelka Σ2 dochází do školičky 1x týdně na výpomoc. Obě jejich hodnocení potvrzují, že děti prodělali určitý posun ve vývoji. Z výše uvedeného grafu, na straně 119, je zřejmé, že děti okolo druhého roku života, nejvíce rostou do výšky, což se potvrdilo u všech pozorovaných chlapců. Období „PROČ?“ prožívají tři chlapci z celé skupiny. Je to CHLAPEC „B“, „A“ a „E“ v posloupnosti projevu. U CHLAPCE „D“ toto období NEBYLO vůbec zaznamenáno za celé záměrné pozorování. U CHLAPCE „C“ se toto období zatím NEPROJEVUJE.

5.2 Analýza a interpretace strukturovaných rozhovorů s rodiči

Během pozorování dětí ve školičce, byly vedeny strukturované rozhovory s rodiči. V úvodní části kapitoly, popíšeme každou jednotlivou rodinu a následně budeme interpretovat zjištěné fakta. Fáze kódování je k dispozici v příloze PIII.

Znázornění základních souhrnných informací o rodinách

1.) Základní údaje o rodině:	A	B	C	D	E
Rodinu tvoří:	muž a žena	muž a žena	muž a žena	muž a žena	muž a žena
Rodina je:	úplná	úplná	úplná	úplná	úplná
Věk rodičů je:	33-41	33-41	33-41	33-41	33-41
Bydliště:	město	město	město	město	město
Bydlíme v:	rodinný dům	rodinný dům	panelák	rodinný dům	rodinný dům
Rodinný příjem v čistém:	30.-50.tis.	30.-50.tis.	do 30.tis.	30.-50.tis.	do 30.tis.
Vzdělání rodičů:	VŠ -Ing.(otec), Mgr. (matka)	VŠ - oba Ing.	vyučen (otec), vyšší (matka)	vyučení (otec), SS+maturita (matka)	SS+maturita (otec) a vyšší (matka)
V rodině jsou děti:	jen vlastní	jen vlastní	děti vlastní a dětí z dřívějšího vztahu	jen vlastní	jen vlastní
Děti v rodině mají věk (na konci pozorování):	33 měsíců	děti jsou od sebe cca co tři roky	první dítě má 13 let, druhé dítě má 10 let a třetí dítě má 2 roky	děti jsou od sebe cca co dva roky	děti mladší 3 let a starší dětí 6 let
Počet dětí v rodině:	1	2	3	2	3

Tabulka 2

Ze souhrnného znázornění vyplývá, že rodiny jsou shodné v tom, kdo rodinu tvoří, dále že je rodina úplná a věkové rozpětí je shodné. Místo bydliště je také shodné. Dále už se anamnéza rodiny rozchází v rodinném příjmu (v čistém) a v dosaženém vzdělání. Čtyři rodiny mají pouze vlastní děti. Jen jedna rodina se skládá z dětí z minulého vztahu a ze současného vztahu. Kromě jedné rodiny, kde mají jedináčka, jsou rodiny s více dětmi, které jsou si věkové blízké, až na jednu rodinu, kde je mezi nejmladším dítětem a nejstarším dítětem velký věkový rozdíl. Při tomto znázornění je zřejmé, že rodina CHLAPCE „C“ se více odlišuje od zbývajících rodin. Dalším zjištěným bylo, že CHLAPEC „C“, se také více odlišuje od ostatních pozorovaných chlapců.

Znázornění souhrnných informací o školičce, jak to vnímají rodiče

2.) Bibi školička - informace	Rodiče chlapců				
	A	B	C	D	E
Chodí Vaše dítě rádo do školičky?	ano	ano	ano	ano	ano
O dění v MŠ se svým dítětem mluvím?	ano	ano	ano	ano	ano
MŠ se k potřebám rodičů staví:	pozitivně	pozitivně	pozitivně	pozitivně	pozitivně
O denním VP jsme informováni:	ano	ano	ano	ano	ano
Vztah k učitelkám má dítě:	spíše pozitivně	spíše pozitivně	spíše pozitivně	spíše pozitivně	spíše pozitivně
Dítě je díky docházce do MŠ více samostatné:	ano	ano	nepozorují	ano	ano
Máte jako rodič možnost komunikace s učitelkami během roku?	ano	ano	ano	ano	ano
Máte jako rodič možnost komunikace s vedením Bibi školičky během roku?	ano	ano	ano	ano	ano

Tabulka 3

Z tabulky vyplývá, že rodiče jsou 100% spokojeni s vedením a přístupem školičky. Školička, jako vedení, s nimi komunikuje a vychází jim maximálně vstříc. Jediné, co můžeme pozorovat, je, že rodiče CHLAPCE „C“ NEPOZORUJÍ, že by se projevila synova samostatnost. Tento chlapec v celkovém hodnocení stagnoval. Nebyl u něj zjevně prokázán vývojový postup. Což ovšem neznamená, že tento vývoj neprobíhal / neprobíhá skrytě. Rodina CHLAPCE „C“ i CHLAPEC „C“ vykazují v poměru k ostatním odlišnosti.

STRUKTUROVANÝ ROZHOVOR S RODIČI CHLAPCE A

ANAMNÉZA: Rodina působí klidně. Dítě je převážně s dospělými. S dětmi je pouze ve školičce. Maminka i druhý otec mají vysokoškolské vzdělání a pracují ve svém oboru. Biologický otec má výuční list. S biologickým otcem se stýká pravidelně 1x za čtrnáct dní, o víkendu. Největší vliv má na dítě matka, která je s ním téměř 24 hodin denně. Všichni mají velmi dobrý vztah – matka – dítě-druhý otec. Je evidentní finanční nezávislost v rodině. Při rozhovoru s rodiči je prokazatelné dosažené vysokoškolské vzdělání, které je patrné, jak v chování, tak v přístupu k dítěti. Oba rodiče mají zájem o dítě, podporují ho a identifikují se s postavou J. A. Komenského i přirozenou výchovou, což ostatně osobně zastávají. Mají zdravý přístup k dítěti. Jejich volný čas je vyplněn převážně časem s dítětem a společným cestováním nebo sportováním. Mají také psa, který je součástí života rodiny. Dalším zvířetem v rodině je rybička, kterou si dítě vybralo samo.

Oblast zájmu výzkumu	Úryvky z rozhovoru	Kódy	Kategorie
1) Sebe obsluha, návyky	<i>ano, vyžadujeme, aby se sám snažil.</i>	podpora	OSOBNOST DÍTĚTE
a) Podporujete svého syna v sebe obsluze?			
b) Vytváříte svému synovi návyky?	<i>ano, režim, pravidelnost, zvyky (Vánoce, zdravení, úcta ke starším</i>	zvyky	SOCIALIZACE
c) Jak byste svého syna popsali?	<i>normální, sportovní, pohyblivý, aktivní, někdy zlobí, chytrý</i>	zpětná vazba	OSOBNOST DÍTĚTI
d) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známek)	2-3	známka	HODNOCENÍ
2) Pohybové dovednosti	<i>ano, pravidelně, teď poslední dobou rád stříhá, rád kreslí, tvoří těsto na bábovku</i>	jemná motorika	MOTORIKA
a) Máte čas na tvoření se svým synem?			
b) Všímate si zdatnosti jeho hrubé a jemné motoriky?	<i>ano, podporujeme ho.</i>	podpora	RODINA
c) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známky)	2	známka	HODNOCENÍ
3) Rozumové dovednosti	<i>ano, aktivně, pořád kam jsme šli, vždy jsme upozornili na barvu</i>	přirozené učení	EDUKACE
a) Učili jste se s ním doma barvy?			
b) Učili jste se s ním doma tvary?	<i>ano, učíme se s ním pořád, přirozeně zapojujeme do života</i>		
c) Upozorňujete syna na množství, počítá-	<i>ano, tak jak u všeho, přirozeně, kde</i>		

ní?	<i>máme možnost, vždy ho upozorníme</i>		
d) Pokud se svým synem trávíte čas, u čeho, co děláte?	<i>hrajeme si s automa, skládání puzzlí, čtení knih, společné divání na pohádky, pečení bábovky</i>	společný čas	KOMUNIKACE
e) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známky)	<i>1</i>	známka	HODNOCENÍ
4) Řeč	<i>ano, hodně, tak trávíme čas</i>	smysluplné využití času	PŘIROZENÁ VÝCHOVA
a) Čtete svému synovi pohádky?			
b) Mluvíte se svým synem během dne?	<i>ano, popisujeme si různé situace, vyprávíme si, někdy diskutujeme na téma Proč?</i>	komunikace	RODINA
c) Opravujete svého syna, pokud řekne něco špatně?	<i>rozhodně, učíme ho jednotné a množné číslo, umí poznat své první písmenko „O“, umí napočítat do deseti</i>	učení se	EDUKACE
d) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známky)	<i>1</i>	známka	HODNOCENÍ
5) Chování, jednání	<i>někdy hezky, někdy ne</i>	chování dle nálady	OSOBNOST DÍTĚTE
a) Jak se syn chová s Vámi?			
b) Jak se syn chová k jiným dospělým?			
c) Máte možnost syna pozorovat s jinými dětmi?	<i>ne</i>	NEDEFINOVÁNO	
d) Umožníte synovi, aby byl sám a hrál si?	<i>ano, čas, aby byl sám a pak jsme všichni spolu, a nebo na střídačku s ním trávíme čas, většinou jak chce syn nebo záleží na aktivitě</i>	péče rodičů	RODINA
e) Jak spolupracujete se svým synem při řízených činnostech?	<i>dobře, je úžasný, většinou rád spolupracuje</i>	spolupráce	SOCIALIZACE
f) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známky)	<i>1-3</i>	známka	HODNOCENÍ

Názvy kategorií obsahují pojmy, které vzešly z otevřeného kódování:

- OSOBNOST DÍTĚTE
podpora, zpětná vazba, chování dle nálady, interakce s druhými
- SOCIALIZACE
zvyky, spolupráce
- HODNOCENÍ
známka
- MOTORIKA
jemná motorika
- RODINA
podpora, komunikace, péče rodičů
- EDUKACE
přirozené učení, učení se
- KOMUNIKACE
společný čas,
- PŘIROZENÁ VÝCHOVA
smysluplné využití času,

Celkové shrnutí strukturovaného rozhovoru s rodiči CHLAPCE „A“ odhalilo následující fakta. Rodičům záleží na osobnosti dítěte, podporují socializaci. Záleží jim na rodině a na vzájemné komunikaci. Jejich rodinnou filozofií je přirozená výchova.

STRUKTUROVANÝ ROZHOVOR S RODIČI CHLAPCE B

ANAMNÉZA: Rodina působí klidně. Rodina žije v rodinném domě společně s babičkou, která je maminka matky). Dítě je převážně se starší sestrou a pak s dětmi ve školičce. Dítě ovšem více vykazuje fixaci na matku. Matka zase vykazuje větší úzkostné chování vůči chlapci než vůči dceři. Matka i otec mají vysokoškolské vzdělání a pracují ve svém oboru. Největší vliv má na dítě matka, pak dále sestra a školička. Všichni v rodině mají velmi dobrý vztah. Je evidentní finanční nezávislost v rodině. Při rozhovoru s rodiči je prokazatelné dosažené vysokoškolské vzdělání, které je patrné, jak v chování, tak v přístupu k dětem. Oba rodiče mají zájem o své děti, podporují je. Matka je více pečující a úzkostná, než otec. Otec má zdravější postoj k dětem. Je jim oběma známa postava J. A. Komenského-

ho i přirozená výchova. Jejich volný čas je vyplněn převážně časem s dětmi a společným cestováním nebo sportováním. Mají také psa, který je součástí života rodiny.

Oblast zájmu výzkumu	Úryvky z rozhovoru	Kódy	Kategorie
1) Sebe obsluha, návyky	<i>dříve moc ne, teď už ano, na popud paní učitelky</i>	péče	RODINA
a) Podporujete svého syna v sebe obsluze?			
b) Vytváříte svému synovi návyky?	<i>ani moc ne</i>	nedůslednost	POSTOJ
c) Jak byste svého syna popsali?	<i>citlivý, hodně na mě (matce) závislý</i>	přenos matky na dítě	NEGATIVNÍ CITOVÁ VAZBA
d) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známek)	3	známka	HODNOCENÍ
2) Pohybové dovednosti	<i>občas, pokud tvoří starší sestra, jinak ne</i>	spoluúčast	RODINA
a) Máte čas na tvoření se svým synem?			
b) Všimáte si zdatnosti jeho hrubé a jemné motoriky?	<i>ne, většinou jej obsluhuju, až když začne sám se oblékat kalhoty, mi to dojde, nebo spěcháme</i>	přístup k dítěti	POSTOJ
c) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známky)	2	známka	HODNOCENÍ
3) Rozumové dovednosti	<i>ne, jen velmi zběžně, někdy ho to učila starší sestra</i>	učení se	EDUKACE
a) Učili jste se s ním doma barvy?			
b) Učili jste se s ním doma tvary?			
c) Upozorňujete syna na množství, počítání?	<i>ne, jen velmi zběžně, někdy ho to učila starší sestra</i>		
d) Pokud se svým synem trávíte čas, u čeho, co děláte?	<i>jdu ke kamarádce a děti jsou spolu (její i moje), nebo jdeme všichni (celá rodina) na procházku, kolo, nebo večer a ráno mají děti televizi</i>	společný čas	RODINA
e) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známky)	2	známka	HODNOCENÍ
4) Řeč	<i>ano, čtu (matka), použít i televizi</i>	podpora jazyka	KOMUNIKACE
a) Čtete svému synovi pohádky?			

b) Mluvíte se svým synem během dne?	<i>spíš jeho starší sestra, já na něj spíš „tutuňuňu“</i>	komunikace	RODINA
c) Opravujete svého syna, pokud řekne něco špatně?	<i>ano, moc neumí ještě skloňovat</i>	nedostatečná schopnost	ZRÁNÍ
d) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známky)	3	známka	HODNOCENÍ
5) Chování, jednání	<i>hodně ho chráním, pokud jsme v cizím prostředí bojí se!</i>	ochranářský postoj	POSTOJ
a) Jak se syn chová s Vámi?			
b) Jak se syn chová k jiným dospělým?	<i>bázlivě</i>	negativní emoce	EMOCE
c) Máte možnost syna pozorovat s jinými dětmi?	<i>ano, kamarádský, ale chce mě mít na dohled</i>	sociální ambivalence	SOCIALIZACE
d) Umožníte synovi, aby byl sám a hrál si?	<i>nechce to, chce mě vždy u každé činnosti, nechce být sám, nebo je se sestrou</i>	nesamostatnost	OSOBNOST DÍTĚTE
e) Jak spolupracujete se svým synem při řízených činnostech?	<i>snažíme se mi pomáhat, spolupracujeme</i>	kooperace	RODINA
f) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známky)	2	známka	HODNOCENÍ

Názvy kategorií obsahují pojmy, které vzešly z otevřeného kódování:

- RODINA
péče, spoluúčast, společný čas, komunikace, kooperace
- POSTOJ
nedůslednost, přístup k dítěti, ochranářský postoj
- NEGATIVNÍ CITOVÁ VAZBA
přenos matky na dítě
- HODNOCENÍ
známka
- EDUKACE
učení se
- KOMUNIKACE
podpora jazyka

- ZRÁNÍ
nedostatečná schopnost
- EMOCE
negativní emoce
- SOCIALIZACE
sociální ambivalence
- OSOBNOST DÍTĚTE
nesamostatnost

Ze strukturovaného rozhovoru s rodiči CHLAPCE „B“ vyplývá, že je zaměřená na rodinný život, který je mírně poznamenán negativními vlivy, jak ze strany matky, tak určitými postoji v rodině. Každopádně je v rodině pozitivní přístup k edukaci a socializaci.

STRUKTUROVANÝ ROZHOVOR S RODIČI CHLAPCE C

ANAMNÉZA: Rodina působí hekticky. Dítě je převážně se staršími sourozenci, pak s otcem doma (3x v týdnu) a pak s dětmi ve školičce. Dítě má starší sourozence, kteří jsou o hodně starší. Matka často nechává téměř pořád děti spolu. Jednotlivě se věnuje spíše starším chlapcům, protože ti už navštěvují základní školu a je potřeba plnit domácí úkoly a učit se na další den do školy. Na nejmladšího nezbývá čas a matka zastává postoj, že to není třeba. Matka pracuje jako fyzioterapeutka, otec má příležitostnou práci, je spíše doma. Občas brigády, má výuční list. Matka je evidentně stále ve stresu a stále nestíhá. V rodině mají ambivalentní vztahy vůči sobě. Je evidentní finanční závislost v rodině, která se dá definovat jako nedostatek. I přes tento fakt, matka ráda chodí do společnosti, tak 2x do týdne a 1x za měsíc s otcem společně. Při absenci rodičů, hlídá děti babička. Je to matka matky. Matka má hodně povinností, jako je zaměstnání, domácnost a péče o děti. Je jim oběma známá postava J. A. Komenského. O svém výchovném stylu příliš nepřemýšlí, svazuje je dynamika rodiny a stres. Volný čas si vyšetřují rodiče spíše pro sebe než pro společné trávení celé rodiny. Domácí zvíře nemají. Starší sourozenci nemají zájmové kroužky.

Oblast zájmu výzkumu	Úryvky z rozhovoru	Kódy	Kategorie
1) Sebe obsluha, návyky	<i>nemáme na to čas, pokud někam jdeme, obleču ho, nemám na to nervy</i>	nedostatek času	ČAS
a) Podporujete svého syna v sebe obsluze?			
b) Vytváříte svému synovi návyky?	<i>co to je?</i>	neschopnost rodičů	ŠKODLIVÝ VLIV
c) Jak byste svého syna popsali?	<i>nevím</i>	nezájem	POSTOJ

d) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známek)	<i>nevím</i>	známka	HODNOCENÍ
2) Pohybové dovednosti	<i>ne</i>	NEHODNOCENO	
a) Máte čas na tvoření se svým synem?			
b) Všimáte si zdatnosti jeho hrubé a jemné motoriky?	<i>ne, musím se učit se staršími syny</i>	oddálení pozornosti	POTŘEBA
c) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známky)	<i>4</i>	známka	HODNOCENÍ
3) Rozumové dovednosti	<i>ne</i>	nedostatek podnětů	ŠKODLIVÝ VLIV
a) Učili jste se s ním doma barvy?	<i>ne</i>		
b) Učili jste se s ním doma tvary?	<i>ne</i>		
c) Upozorňujete syna na množství, počítání?	<i>ne, nemluví</i>	negativní přístup	POSTOJ
d) Pokud se svým synem trávíte čas, u čeho, co děláte?	<i>jedeme autem, doma ho dáme ke starším synům a ti si hrajou a jsou s ním</i>	málo času s rodiči	ŠKODLIVÝ VLIV
e) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známky)	<i>snaží se, 2</i>	známka	HODNOCENÍ
4) Řeč	<i>nestíhám, před spaním se dívá na televizi, někdy nejstarší čte</i>	nedostatečná péče o jazyk	ŠKODLIVÝ VLIV
a) Čtete svému synovi pohádky?			
b) Mluvíte se svým synem během dne?	<i>nevím, tož tak normálně, ale že bychom si sedli a povídali, tak to ne! Nemáme na to čas</i>	nedostatečná interakce s rodiči	ŠKODLIVÝ VLIV
c) Opravujete svého syna, pokud řekne něco špatně?	<i>nemluví</i>	negativní důsledek	ZANEDBÁNÍ
d) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známky)	<i>nevím, asi 4</i>	známka	HODNOCENÍ
5) Chování, jednání	<i>neposlouchá mě (matka), otce ano, musím mu vše vícekrát opakovat, nebo se vzteká a mlátí hlavou o zem, či zed'</i>	nelibost	NEGATIVNÍ PROJEV
a) Jak se syn chová s Vámi?			
b) Jak se syn chová k jiným dospělým?	<i>nevšímá si jich, nebo se bojí</i>	netečnost	OSOBNOST DÍTĚTE
c) Máte možnost syna pozorovat s jinými dětmi?	<i>ano, s vlastními doma nebo s kamarádkou a to většinou rádi</i>	vrstevníci	SOCIALIZACE
d) Umožníte synovi, aby byl sám a hrál si?	<i>ne proč? Někdy si hraje sám, ale většinou chodí za staršími bratry</i>	potřeba kontaktu	POTŘEBA
e) Jak spolupracujete se svým synem při řízených činnostech?	<i>já ho oblékám, někdy se mi vzteká</i>	vzdor	OSOBNOST DÍTĚTE
f) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známky)	<i>3</i>	známka	HODNOCENÍ

Názvy kategorií obsahují pojmy, které vzešly z otevřeného kódování:

- ČAS
nedostatek času
- ŠKODLIVÝ VLIV
neschopnost rodičů, nedostatek podnětů, málo času s rodiči, nedostatečná péče o jazyk, nedostatečná interakce s rodiči
- POSTOJ
nezájem, negativní přístup
- HODNOCENÍ

- známka
- POTŘEBA
 - oddálení pozornosti, potřeba kontaktu
- ZANEDBÁNÍ
 - negativní důsledek
- NEGATIVNÍ PROJEV
 - nelibost
- OSOBNOST DÍTĚTE
 - netečnost
- SOCIALIZACE
 - vrstevníci

Zhodnocení rozhovoru s rodiči CHLAPCE „C“ je obtížné. Sám rozhovor byl velmi náročný. Rodiče vykazují nezáměr o třetí dítě, které je odsouváno do pozadí. Rodiče své povinnosti vůči třetímu dítěti přesouvají na starší sourozence. Jejich přístup vykazuje škodlivé aspekty v rámci výchovy. Dítě touží po interakci a přítomnost rodičů je nahrazena sourozenci.

STRUKTUROVANÝ ROZHOVOR S RODIČI CHLAPCE D

ANAMNÉZA: Rodina působí naprosto neorganizovaně až zmateně. Rodina žije v rodinném domě, který je v rekonstrukci. Dítě se stýká se svými bratřenci, s babičkou, která je matky od matky a dále má mladší sestru (1,5 rok). A pak s dětmi ve školičce. Matka je zaměstnankyní rodinné firmy a je stále v práci spíše večer, někdy přes den. Jedná se o farmu, takže děti jsou ve styku se zvířaty. Doma mají také psa, kočky. Otec je vyučen a pracuje na stavbách, přijíždí až večer domů. Dítě je spíše fixováno na otce. Pokud je matka doma, věnuje se dětem, s chlapcem tvoří. Své výtvary pak nosí do školičky jako zpětnou vazbu. I když se rodina málo kdy sejde, v rodině mají dobré vztahy. Finanční stránka rodiny je úměrná. Rodiče prokazují zájem o své děti, ale bojují s časem. Oba rodiče bojují s výchovou, jelikož děti vykazují určitá nepřiměřená chování vůči nim. Necháávají děti dívat na televizi, což se odráží v chování syna, který je pohlčen postavami Iromanna, Spidermanna, Thora a dalších. Syn nechce smrkat. Je jim oběma známá postava J. A. Ko-

menského. Volný čas rodina nemá. Otec občas svůj volný čas tráví na motorce. Matka je sevrěna mezi rodinou a rodinnou firmou.

Oblast zájmu výzkumu	Úryvky z rozhovoru	Kódy	Kategorie
1) Sebe obsluha, návyky	<i>ano, hlavně tatínek, hodně se synovi věnuje, s maminkou tráví méně času, ale za to smysluplně</i>	rozdělení rolí	RODINA
a) Podporujete svého syna v sebe obsluze?			
b) Vytváříte svému synovi návyky?	<i>snažíme se, ale někdy to nejde, jak už je mladší sestra a práce, tak je shon</i>	nedostatek času	ČAS
c) Jak byste svého syna popsali?	<i>lumpík s dobrým srdcem</i>	zpětná vazba	OSOBNOST DÍTĚTE
d) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známek)	2	známka	HODNOCENÍ
2) Pohybové dovednosti	<i>ano, mamina na doporučení ze školičky, tvoříme z papíru, z modelíny</i>	jemná motorika	MOTORIKA
a) Máte čas na tvoření se svým synem?			
b) Všimáte si zdatnosti jeho hrubé a jemné motoriky?	<i>nejvíc u vyslávání, oblékání a když spolu tvoříme</i>	motorika	OSOBNOST DÍTĚTE
c) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známky)	1	známka	HODNOCENÍ
3) Rozumové dovednosti	<i>ano, na doporučení ze školičky</i>	doporučení v rámci učení se	EDUKACE
a) Učili jste se s ním doma barvy?			
b) Učili jste se s ním doma tvary?	<i>ano, na doporučení ze školičky</i>		
c) Upozorňujete syna na množství, počítání?	<i>ne, ale doma o tom mluvíme, že ve školičce dělali</i>	komunikace	RODINA
d) Pokud se svým synem trávíte čas, u čeho, co děláte?	<i>tvoříme, ale většinou se chce dívat na televizi, s tátou venku</i>	společný čas	RODINA
e) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známky)	2	známka	HODNOCENÍ
4) Řeč	<i>tatínek před spaním</i>	role otce	RODINA
a) Čtete svému synovi pohádky?			
b) Mluvíte se svým synem během dne?	<i>moc spolu nejsme, až večer, ale většinou je s tatínkem a s tím ano</i>	interakce	RODINA
c) Opravujete svého syna, pokud řekne něco špatně?	<i>ne</i>		NEHODNOCENO
d) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známky)	1	známka	HODNOCENÍ
5) Chování, jednání	<i>občas lumpačí a zlobí, jeho dost, a když se sejdou s bratřenci, tak to je děs!</i>	vrstevnická skupina	SOCIALIZACE
a) Jak se syn chová s Vámi?			
b) Jak se syn chová k jiným dospělým?	<i>bázlivě</i>	negativní emoce	EMOCE
c) Máte možnost syna pozorovat s jinými dětmi?	<i>s bratřenci</i>	socializace	RODINA
d) Umožníte synovi, aby byl sám a hrál si?	<i>ano, s jeho figurkami a robotama</i>	fantazie	OSOBNOST DÍTĚTE
e) Jak spolupracujete se svým synem při řízených činnostech?	<i>velmi ho to baví</i>	uspokojení potřeb	POTŘEBA
f) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známky)	1	známka	HODNOCENÍ

Názvy kategorií obsahují pojmy, které vzešly z otevřeného kódování:

- RODINA
rozdělení rolí, komunikace, společný čas, role otce, interakce, socializace
- ČAS

- nedostatek času
- OSOBNOSTI DÍTĚTE
zpětná vazba, motorika, fantazie
- HODNOCENÍ
známka
- MOTORIKA
jemná motorika
- EDUKACE
doporučení v rámci učení se
- SOCIALIZACE
vrstevnická skupina
- EMOCE
negativní emoce
- POTŘEBA
uspokojení potřeb

Rozhovor s rodiči CHLAPCE „D“ ukazuje na rodinu a podporu dítěte. Socializace u nich v rodině probíhá v rámci vrstevnické skupiny. Občas se projevují negativní emoce. Každopádně dítě má umožněno uspokojení svých potřeb. V rodině je i edukační činnost.

STRUKTUROVANÝ ROZHOVOR S RODIČI CHLAPCE E

ANAMNÉZA: Rodina působí klidně. Dítě je převážně se svými sourozenci, staršími bratry a otcem. Matka zastává doma funkci opatrovnickou. Chlapci spolu s otcem pořádají výlety a tráví volný čas. Matka je učitelkou na základní škole a svůj volný čas věnuje své rodině nebo povinnostem v práci. Matka je silně pečující o celou svou rodinu. Nejmladší se chce vyrovnat starším. Starším se více matka věnuje, protože je připravuje do školy a plní si domácí úkoly. Otec má středoškolské vzdělání s maturitou a pracuje ve svém oboru. Při rozhovoru s rodiči je patrné rozdělení rolí v rodině. Je jim oběma známá postava J. A. Komenského. Matka o formě přirozené výchovy četla.

Oblast zájmu výzkumu	Úryvky z rozhovoru	Kódy	Kategorie
1) Sebe obsluha, návyky			
a) Podporujete svého syna v sebe obsluze?	<i>moc ne, ale občas se snažíme, většinou je se staršími syny, které se snaží napodobit</i>	nápodoba	UČENÍ SE
b) Vytváříte svému synovi návyky?	<i>snažíme se</i>	podpora	RODINA

c) Jak byste svého syna popsali?	<i>normální, když jsou všichni pohromadě, tak je to masakr</i>	aktivní	OSOBNOST DÍTĚTE
d) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známek)	1	známka	HODNOCENÍ
2) Pohybové dovednosti			
a) Máte čas na tvoření se svým synem?	<i>vůbec ne</i>	nedostatek času	ŠKODLIVÝ VLIV
b) Všimáte si zdatnosti jeho hrubé a jemné motoriky?	<i>ne cíleně</i>	nepozornost	POSTOJ
c) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známky)	2	známka	HODNOCENÍ
3) Rozumové dovednosti			
a) Učili jste se s ním doma barvy?	<i>vše dělá se staršími sourozenci, tráví s nimi téměř veškerý čas</i>	opakování	UČENÍ SE
b) Učili jste se s ním doma tvary?	<i>vše dělá se staršími sourozenci, tráví s nimi téměř veškerý čas</i>		
c) Upozorňujete syna na množství, počítání?	<i>ne</i>	NEHODNOCENO	
d) Pokud se svým synem trávíte čas, u čeho, co děláte?	<i>u jídla večer, a když se koupou, usínají, pak všichni spolu, někdy na výletech, když je počasí</i>	společný čas	RODINA
e) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známky)	1	známka	HODNOCENÍ
4) Řeč			
a) Čtete svému synovi pohádky?	<i>ano, před spaní, nebo nejstarší syn čte pohádky</i>	řeč	KOMUNIKACE
b) Mluvíte se svým synem během dne?	<i>trošku ráno, ale to je spíš organizační, pak je ve školce, v 15:30 ho vyzvedávám, jedeme domů a pak je s bratry</i>	komunikace	SOCIALIZACE
c) Opravujete svého syna, pokud řekne něco špatně?	<i>ano</i>	výchova	RODINA
d) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známky)	1	známka	HODNOCENÍ
5) Chování, jednání			
a) Jak se syn chová s Vámi?	<i>občas neposlouchá (maminka) řádí s bratry, jako každý kluk</i>	vzdor	OSOBNOST DÍTĚTE
b) Jak se syn chová k jiným dospělým?	<i>spíše se bojí, nemluví před cizími</i>	plachost	NEGATIVNÍ EMOCE
c) Máte možnost syna pozorovat s jinými dětmi?	<i>jen se sourozenci a to je smršť</i>	vrstevnická skupina	SOCIALIZACE
d) Umožníte synovi, aby byl sám a hrál si?	<i>u nás to moc nejde, ale někdy si kluci hrají každý sám zvlášť</i>	osobní prostor	RODINA
e) Jak spolupracujete se svým synem při řízených činnostech?	<i>občas mi pomáhá v kuchyni, jinak chce být se sourozenci</i>	potřeba kontaktu	POTŘEBA
f) Jak vy, jako rodiče, byste ohodnotili v této oblasti svého syna? (dle 1-5 známky)	2-3	známka	HODNOCENÍ

Názvy kategorií obsahují pojmy, které vzešly z otevřeného kódování:

- OSOBNOST DÍTĚTE
aktivní, vzdor
- HODNOCENÍ
známka
- ŠKODLIVÝ VLIV
nedostatek času
- POSTOJ

- nepozornost
- UČENÍ SE
 - opakování
- RODINA
 - společný čas, výchova, osobní prostor
- KOMUNIKACE
 - řeč
- SOCIALIZACE
 - kommunikace, vrstevnická skupina
- NEGATIVNÍ EMOCE
 - plachost
- POTŘEBA
 - potřeba kontaktu

Rodiče CHLAPCE „E“ také bojují s nedostatkem času. V rámci rodiny tráví společný čas a zaměřují se na výchovu. I přesto, že je CHLAPEC „E“ třetím dítětem v rodině, má zde pozitivní zpětné vazby a podporu.

SYNTÉZA POZOROVÁNÍ DĚTÍ A ROZHOVORŮ

Ze záměrného pozorování dětí jsme zjistili, že vývojově nejdále je na tom CHLAPEC „A“, protože jeho rodiče jej podporují a dělají si na něj čas. Z rozhovoru s rodiči CHLAPCE „A“, vyplynulo, že rodičům záleží na synovi a podporují ho. Rodina a spokojenost v rodině je pro ně zásadní. Velký pozitivní vliv na celkové atmosféře v rodině má spokojenost rodičů a také vysokoškolské vzdělání. Finanční nezávislost je příjemným pozitivem pro podporu ve vývoji dítěte. Vyznačují se přirozenou výchovou. Rodiny CHLAPCE „A“ a CHLAPCE „B“ jsou si velmi podobné. Jak finanční stránkou, tak vzděláním, tak v přístupu k dítěti. Vykazují rovnováhu a spokojenost. Negativem v rodině CHLAPCE „B“ může být negativní přenos z matky na syna a úzkost matky. Značnou kompatibilitu vykazují i rodiny CHLAPCŮ „D“ a „E“. Rodina CHLAPC „C“ vykazuje stres a přetížení v poměru k ostatním rodinám. Zde je evidentní zanedbávání výchovy a péče o nejmladšího syna. V tomto důsledku jeho vývoje je pomalý a nerovnoměrný. Jeho organismus se musí vypořádávat se spoustou překážek.

5.3 Analýza a interpretace textu Informatoria školy mateřské

Text Informatoria školy mateřské, je velmi pěkné dílo. Je psané staročeštinou, o to horší je čtení, ale pokud čtenář dává pozor, je dílo velmi obohacující. *Dílo Komenského je pro filozofy výchovy i sociální pedagogy stále aktuální výzvou a inspirací, která poskytuje odpovědi na mnohé důležité otázky.* (Smílková, Balvín, 2016, s. 59). Je opravdu zarážející, jak moc aktuální informace o výchově a vedení dětí, uvádí J. A. Komenský. Uvádí věci, které byly až po jeho smrti podloženy vědou. Každopádně jeho slova jsou aktuální i v dnešní době. Smílková společně s Balvínem analyzovali také text Informatoria školy mateřské ve své publikaci. Píší, že se Komenský zamýšlí nad přínosným vlivem vrstevníků. Dále, že Komenský zdůvodňuje význam komunikace mezi vrstevníky, proto velmi doporučuje organizovat záměrně společné hraní dětí ve stejném věku, ale s dohledem rodičů. Komenský dále upozorňuje, že děti mají neposednou krev, která potřebuje stále něco dělat, a rodiče to mají dětem dopřát. (Smílková, Balvín, 2016, s. 51-52). Níže nabízíme naši analýzu a interpretaci díla J. A. Komenského Informatorium školy mateřské v kontextu naší práce. Dílo má dvanáct kapitol, ale pro naše účely výzkumu postačí analýza jedenácti kapitol, které se vztahují k dětem předškolního věku.

Úryvky z díla	Kódy	Kategorie
<i>V prvním jejich a počátečním věku rozumně a počestně k slávě Bohu, sobě ku potěšení, dítkám pak svým na spasení vésti a cvičit mají (s. 283)</i>	výchova rodičů	RODINA
<i>Nejpřednější stráž lidského pokolení v kolibce jest (s. 284)</i>	vše začíná u dítěte	POSTOJ
<i>Potvrzuje i Kristu, právě u Mar. 10,14: Nechte dítek jíti ke mně a nebraňte jim, nebo takových jest království Boží. (s. 284)</i>	Bible	VÍRA
<i>Jak veliké a drahé vám klénoty Bůh svěřil, kterýmkoli dítky k opatrování svěřil. (s. 285)</i>	svěření dětí od Boha	VÍRA
<i>Jak naprosto bez vedení a cvičení mládež býti nemůž. (s. 285)</i>	nelze bez dozoru mít děti	NEGATIV A
<i>Aj, hle, blahoslavený, kdo dítky má! (s. 287)</i>	blahoslavenost	VÍRA
<i>Nýbrž i napomínal pilně k vystříhání se, abychom malých dítek neuráželi a nepohoršovali. (s. 287)</i>	úcta k dětem	RODINA
<i>Avšak nejen na to, co býti mají, ale i na to, což již jsou dítky, hledě, najde se, že předrahy klénot jsou Bohu a býti mají rodičům svým. (s. 288)</i>	úcta rodičů k dětem	RODINA
<i>Jsou ony nejčistší a nejčistší Kristova koupě a vedlé toho nejmilejší jemu (s. 288)</i>	Bůh miluje děti	VÍRA
<i>Váží sobě vysoce Bůh dítek proto, že jsou zvláštní a přední nástroj chvály jeho. (s. 289)</i>	význam dětí	VÍRA
<i>Rodičům pak svým že nad stříbro, zlato, perly a kamení drahé dražší býti mají dítky, poznají to, když jedno k druhému přirovnají. (s. 289)</i>	podstata dětí	RODINA
<i>Dítky pak jsou živí obrázkové živého Boha. (s. 289)</i>	obraz Boha	VÍRA

<i>Dítky tvor ten, o kterýž velebná Trojice svatá zláštní radu držela a kterýž prsty Boha samého mistrovsky sformován jest. (s. 289)</i>	Bůh stvořil děti	VÍRA
<i>Dítky jsou dědictví nesmrtelné, ač mrou, však nehynou. Jobovi všeho, co mu byl odjal, dvojnásobně navrácen, dítek mu nedal než tolik, kolik prvé měl. (s. 289)</i>	dědictví Boží	VÍRA
<i>Dítky plynou z podstaty naší a jsou jako titíž my, protož tutouž lásku a vážnost jim kterouž sobě sami povinni jsme. (s. 289)</i>	úcta k sobě navzájem	RODINA
<i>Dítě pak každé dává se rodičům za vlastní od Boha dar. (s. 290)</i>	dítě je dar	VÍRA
<i>Ale dítkám vždycky za strážné přidávání bývají anjely svatí, jakž svědčí Kristu (Mat. 18,10), takže kdo dítky v domě má, jist tím býti může, že anjely v domě má, kdo dítě pěstuje, jist býti může, že anjely pěstuje, kteříž přítomni tu jsou na službu mu hledí, aby nešetností k úrazu nepřišlo, kdo s dítětem svým nočními temnostmi obklíčen jsa odpočívá, jist býti může, že anjely vůkol stráž držící, aby duch temnosti přístupu neměl, má. (s. 290)</i>	strážní andělé	VÍRA
<i>Nebo Bůh pro nevinnost jejich na ně láska jsa, pro ně a při nich i rodičům často odpouští. (s. 290)</i>	zaslíbení	VÍRA
<i>Ale při dítkách a pro dítky vždycky jest jisté požehnání, aby je odkud živit bylo. (s. 290)</i>	požehnání	VÍRA
<i>Ale dítky za mustr ctností nám vystaveny jsou, abychom se od nich pokoře, tichosti, dobrotě a smírlivosti učili. (s. 291)</i>	učení se od dětí	RODINA
<i>Člověk pak, poněvadž k vyšším věcem stvořen, k vyšším věcem obracen býti má, totiž aby co nejpodobnější byl ctnostmi Bohu, jehož obraz nese. (s. 291)</i>	smysl života	POTŘEBA
<i>Ale duše od Boha jsuc, vdechnuta z Boha jest, v Bohu byt svůj míti a k bohu se nésti má. Povinnosti tedy své při dítěti rodičové tím neodbudou, že jej jistí, pítí, choditi, mluvit, do šatů se strojiti naučí, protože ty věci k tělu toliko patří, kteréž není člověk. (s. 291)</i>	rodičovské povinnosti	RODINA
<i>Duše tedy a mysl, poněvadž přední jest člověka částka, přední o ni péče býti má, aby zdárně a ušlechtilé zvedena byla, druhá zatím péče, nižší a běžnější, o tělo jest. (s. 292)</i>	priority	POSTOJ
<i>Pán Bůh některým i zde prodloužených let propůjčuje, úřady a povinnosti svěřuje a do rozličných příčin uvodí, potřebí rodičů, aby nejen u víře a pobožnosti dítky své, ale již také v obyčejích a mravích chvalitebných i umění literním všelijakém cvičili a cvičiti dali, tak aby dítky jejich dospějí, uměly i samy mezi lidmi rozumně sobě počínati. (s. 292-293)</i>	socializace	RODINA
<i>A to pořádkem tím jakž tu připomenuto, ne naopak: pobožnost, potom mravy, naposledy umění literní. V tom trém kdo prospívající mládež má, ten v domě svém ráj má. (s. 293)</i>	postup při výchově	VÝCHOVA
<i>A za tout' příčinou Bůh rodičům poroučel všecko to, což k známosti a bázni Boží přináleží, pilně v mysl vkládati a zaostřovati dítkám svým, buď že s nimi v domě sedí neb cestou jdou, summou léhající i vstávající. (s.294)</i>	přirozená výchova	RODINA
<i>Mladí moudrosti učení byli a kázně od nich odjímáno nebylo. (s. 294)</i>	výchova	RODINA
<i>„Pojďte, dítky“, vyučovati vás budou. A apoštol rodičů napomíná, aby dítky své vychovávali v cvičení a v napomínání Páně. Že pak rodičové ne vždycky buď způsobni jsou, aby dítky své vyučovali. (s. 294)</i>	vzor v Bibli	VÍRA
<i>V každé obci jisté rozumné, pobožné, vážné osoby za učitele mládeži vystaveny byly, jimž by rodičové dítky své a právo kázně odvedouc, skrze ně dítek svých v dobrém vzdělání očekávati mohli. (s. 294)</i>	učitelé	EDUKACE
<i>Jacíž lidé paedogigi, doctores, magistri, praeceptores, mládeže vůdcové, učitelé, mistři, příkazatelé, místa pak, do nichž se k cvičení mládež scházela, auditoria, gymnasia, scholae a ludi lit-</i>	edukační prostředí	EDUKACE

<i>terarii, tj. poslouchárny, cvičírny, libeznice a literární hry sloula. Kterýmiž posledními jmény namítalo se, že cvičení mládež jak učím, tak učím se samo v sobě milé, libé a jen jako hra neb kratochvíl nějaká jest. (s. 294)</i>		E
<i>A nejprve v škole první, t. mateřské, prvního šesti let věku. (s. 295)</i>	škola	SOCIALIZACE
<i>Protož rodičové nemusejí s cvičením dítek svých na preceptory a kněží teprve odkládati nebo křivě zrostlý strom spřimovati a zarostlé houště štěpnici, Pěstovati, tak aby hned pod pěstováním jejich za pomoci Boží jak věkem, tak moudrostí a milostí před Bohem i lidmi. (s. 295-296)</i>	povinnost rodičů	RODINA
<i>V mravích pak a ctnostech učeny býti mají malé dítky: středmosti, švárnosti, šetrnosti, ... jdoucí odtud skutečné poslušnosti u předložených, Náramně potřebné jest, učiti je pravdomluvnosti... Spravedlnosti až se učí. Dobré jest také zvykati pracovitosti, zahálky. Učení býti mají nejen mluvití, ale i mlčení. Trpělivosti a ustupování své vůle mohou. Ochotnost k službě starším pěkná. Půjde za tím zdvořilost obyčejů. Avšak to aby nebylo drze, s nějakými plachými a divokými, aby sobě rozvážlivě, stydlivě a šetrně ve všem počínati hleděli. (s. 296-297)</i>	morálka	VÝCHOV A
<i>V známosti věcí předně přirozených (fyzice), vědělo jména živlů, země, vody, větrů, ohně, deště, sněhu, ledu, olova, železa, některých zrostlin, zvláště stromů, živočichů, co ryba, co pták, co hovořící, zevnitřních svých oudů jména a práce. V opice prospěje, co světlo, co tam, barev. Astronomie ... známosti slunce, měsíce a hvězd, veřejně totiž, co tj. hvězda, znaje. Geografie mu základem bude, jestliže v šesti letech jsa věděti...kde se narodil a bydlí, ves jest neb městečko, ... též rozuměje, co pole, vrch, hora, řeka. (s. 297-298)</i>	přírodní vědy	EDUKACE
<i>Chronologie začátek bude věděti, hodina, den, noc, týden, zima, co léto. (s. 298)</i>	chronologie času	ČAS
<i>Řemeslného díla začátek, uměti něco krájeti, řezati, strouhati, skládati, rozkládati, svínati, rozvínati. (s. 298)</i>	řemeslnost	MOTORIKA
<i>Jazyk se formuje a brousí gramatikou, rétorikou a poetikou. (s. 298)</i>	řeč	KOMUNIKACE
<i>Poetiky bude jakýž takýž začátek, veršiček některý a rytm z paměti uměti. (s. 299)</i>	cvičení paměti	EDUKACE
<i>Že nerovnosti vtipů v tomto počátečním věku hrubě panuje, na některé dítě dříve rozuměti i mluvití začíná, jiné v druhém neb třetím teprve. (s. 299)</i>	nerovnoměrné zrání	VÝVOJ
<i>Základem jest život a zdraví dobré ukáže se nejprve, jak toho rodičové dítkám svým dobývati a v něm utvrzovati mohou. (s. 299)</i>	zdravý životní styl	RODINA
<i>Rodičům náleží zastupovati je, to i odchovati zdravé hleděti i vycvičiti k chvále Boží. (s. 299)</i>	odpovědnost rodičů	RODINA
<i>Zatím potřebí matkám samým šetrnosti, aby něčím plodu svému neškodily: předně středmosti a diety dobré, aby obžerstvím, ...Vystříhati se také velmi potřeba pádu a škodlivého klesání, jakéhokoli ustrčení, neoparného, poněvaž vším tím plodu uškozeno (s. 301)</i>	opatnost v těhotenství	VÝVOJ
<i>Třetí, potřebí matce těhotné hnutí mysli své na pozoru míti, aby se prudce něčeho nelekala, prudce hněvem (s. 301)</i>	vliv matky	RODINA
<i>Povah zevnitřních matka, příliš ospalá, lenivá, zahálčivá, ale čistě, živě ochotně, čerstvě okolo prací se zatácející. Nebo jaká sama v ten čas jest, takových potom povah dítě bude. (s. 302)</i>	dispozice od matky	RODINA
<i>Když se dítě na svět narodí, vedle náležitého ošetření outlého tělíčka teplem a měkkým ležením mají hned rodičové příhodnou stravou dítě své opatřiti. (s. 302)</i>	péče rodičů	RODINA
<i>O to buď rodičům první péče, aby dítky své při dobrém zdraví a čerstvosti zachovali, předně na</i>	výchova ku zdraví	VÝCHOV

<i>matkách záležit.(s. 300)</i>		A
<i>Plod formovati začíná, má ihned, pobožněji sobě počínati a Pánu Bohu za pomoc a požehnání, aby plod pod srdcem jejím zdárný sformován jsa, zdárně také donošen a na svět vyveden býti mohl, každodenně se modlívati. (s. 300)</i>	každodenní modlitby	VÍRA
<i>Dětkám by mateřiných prsů zdravěji bylo než cizích.(s. 303)</i>	kojení	STRAVO VÁNÍ
<i>A jistě se takoví rodičové nemají čemu diviti, jestliže se dítky jejich po nich nedaří a ven z ctnostných jejich šlépějí krácejí. (s. 304)</i>	děti obrazem rodičů	RODINA
<i>Lékům děti učiti věc náramně škodná.(s.305)</i>	zvykat děti na léky	NEGATIV A
<i>Protož rodičové, máte-li rozum, léků dětkám svým, dokud třeba jich není, jako jedu braňte, a vedle toho i pokrmů a nápojů horkých a perných, jako jsou jídla kořeněná a slaná příliš, víno, pálené. (s. 305)</i>	nezdravé jídlo	NEGATIV A
<i>Mléko dětem a jiným mladým otvorům nařídil Bůh. (s. 306)</i>	potřeba mléka	STRAVO VÁNÍ
<i>Nad zlato dražší klénot jest dítě, ale nad sklo křehčejší. (s. 306)</i>	význam dítěte	RODINA
<i>Vše od mala začínajíc. (s. 306)</i>	postup	VÝVOJ
<i>Summou, aby ani úrazem, ani horkem, ani zimou, ani zbytečností pokrmu a nápoje, ani zase hladem a žízni outlém životu se neuškodilo, nýbrž všecko bylo v míru a vhod, mysliti sluší. Dobré bude i dítě zvykatí, kolikrát za den lehnouti, vstáti, pojistí, pohrátí mají. I zdraví napomáhá, i řadu dalšího základem jest. (s. 306)</i>	denní řád	ČAS
<i>Děti k dosti slušnému řádu milostně navedeny býti. (s. 306)</i>	hranice	VÝCHOV A
<i>Nevyhnutelně potřebí, aby každodenní svá hýbání a cvičení měly, protože i to rodičové opatrovati mají. (s. 307)</i>	rodinná aktivita	RODINA
<i>Čím více dítě dělá, běhá, pracuje, tím lépe na to spí, tím lépe zažívá, tím lépe roste, tím lépe jadrmosti a čerstvosti těla i myslí nabývá vždycky šetříc, aby bez úrazu bylo. (s. 307)</i>	aktivita	VÝVOJ
<i>V prvním roku slouží se jim k veselosti kolibáním neb konoušením, zpíváním aneb helekáním, hrkáním nebo pleskáním, pěstováním neb procházením, summou milkováním se s nimi jakýmkoli, jen mírným a rozšafným způsobem. (s. 307)</i>	milé chování	RODINA
<i>V druhém, třetím, čtvrtém roku a dále, jakýmkoli s nimi, neb jich samých vespolek, žertováním, hraním, běháním, honěním se, muziky posloucháním, na něco libého se díváním. (s. 307)</i>	společný čas	SOCIALIZ ACE
<i>Znamenejte také rodičové, kdy s dítkami svými cvičení začínati máte. Cvičeny tedy i naše dítky býti mají k vyrozumívání všechném věcem, přirozeným i jiným. (s. 308)</i>	učení v rodině	EDUKAC E
<i>V druhém a třetím roce optiky cvičení jest, když se jim něco malovaného a barevného ukazuje, též krása oblohy, stromů, kvítí, vody tekuté. (s. 309)</i>	zrak	VÝVOJ
<i>Astronomie začátek v druhém roce vzíti mohou, děle v třetím, hleděním na oblohu, v třetím a čtvrtém mohou souditi, že slunce a měsíc vycházejí a zapadají, celý svítí někdy nesvíti. (s. 309)</i>	astrologie	EDUKAC E
<i>Geografie při konci roku prvního, a dále potom, když kout svůj, kolíbkou svou, klín mateřský. V druhém a třetím roku geografia jejich bude pokoje, kam se o léhání, o jídlo, kam, když na procházku chtějí, ohlédati, kde světla tepla hledati. V třetím roce přibude jim geografie, světnici, ale</i>	orientace v prostředí	RODINA

<i>i v síni, kuchyni, ... (s. 309)</i>		
<i>Učení také mají být znáti rozdíl časů, že jiné jest noc, jiné den, ráno, večer, poledne, půlnoci, kolikrát za den jísti, spáti, modliti. S nimi o tom dětinským způsobem někdy rozprávěti a je tomu poučovati dobré jest, jak kdy čemu čas. (s. 310)</i>	určení času	ČAS
<i>V historii a pamatování věci zběhlých cvičeny jazyk rozvínati počíná, nejprve maličkými právě dětinskými otázkami. (s. 310)</i>	zapamatování	VÝVOJ
<i>Jiné věci spamatovati samo přichází a přirozené jest. (s. 310)</i>	sami se učí	UČENÍ SE
<i>Do dítě uzří neb uslyší, to mu uvázne. (s. 310)</i>	vštěpování	UČENÍ SE
<i>Oekonomiky při věcech domovních, hned v prvním a druhém roku, kdo máma, táta, chůva (s. 310)</i>	role v rodině	RODINA
<i>V třetím porozumějí, že otec a matka rozkazují, jiní pak poslouchají. (s. 310)</i>	delegování pravomocí	SOCIALIZACE
<i>Samy na ně se dívajíc do vtípotati se, aneb jim od rodičů, chův, bratříčků a sestřiček jejich starších o nich vypravováno. (s. 311)</i>	sociální učení	UČENÍ SE
<i>Všelijaké hospodářské věci pod způsobem hry dětem podávají. (s. 311)</i>	forma hry	HRA
<i>Protož takové titěrky nejen pro hru a kratochvíl, ale i pro potřebu rozumnosti dětem dávány býti mají. To zajisté jest mladického vyučovati, na maličké takové věci pomalu mu oči odvírati, aby... Aby se začátkům politické konverzací poučili, porozumívající, komu sami poddáni býti, na koho pozor míti, koho šetřiti mají, v domě s otcem, matkou a mezi čeládkou rozumné obývání bylo. Jmenovitě když kdo zavolá, že povinni jsou ohlédnouti se, zastaviti, co chce, poslechnouti, též nač by tázáti byli odpovídati pěkně, byť žertem bylo. (s. 311)</i>	rozdělení rolí	SOCIALIZACE
<i>Kdo rozumné dítě míti chce, rozumně s ním postupovati musí. (s. 312)</i>	přirozená výchova	VÝCHOVA
<i>Věřejně také vtíp a rozum dětem brousí fabule, složených parabolách nějaké mravné naučení obyčejně se zavírá, na ten čas mysl jejich něčím libým zanášána byla, to, což se potom hoditi bude, v nich vázlo. (s. 312)</i>	sociální komunikace	UČENÍ SE
<i>Bud' že sobě co povídají, aneb spolu hrají. Nebo mezi dětmi podobnost věku působí podobnost povah a myšlení. Není mezi nimi žádného panování, nucení, bázně, lekání, ale rovnost, láska, otevřenost, svobodně na všecko, co přijde, dotazování i odpovídání. Dětem s dětmi se shledávání, i po ulicích spolu hrání a běhání, byť každodenní bylo. (s. 312)</i>	homogenní skupina	SOCIALIZACE
<i>Děti vždycky rády dělají něco, protože krev mladá tíše státi nemůž. (s. 313)</i>	aktivita	POHYB
<i>Pomáhati jim a ukazovati všeho mustr. (s. 313)</i>	pomoc	SOCIALIZACE
<i>Kdykoli tedy děti, od jiných něco vidouc, téhož dělati se pokoušejí. (s. 313)</i>	nápodoba	UČENÍ SE
<i>V něčem pak dětem to do rukou dađa, škoda by se státi mohla, příhodné bude místo pravého nádobí přistrojené pro ně titěrky míti. (s. 313)</i>	hračky	UČENÍ SE
<i>Rády také děti domy stavějí a řípají, bud' z bláta neb z třísek, holí, kamení. (s. 313)</i>	představitost	UČENÍ SE
<i>V druhém a třetím roce mechanika, běhati, skákati, vrtěti se, hráti s něčím, (s. 314)</i>	hrubá motorika	MOTORIKA
<i>V prvním roku řemeslení jejich jest.Jmenovitě dáváním jim do rukou křídly, a tím aby sobě puňky, čáry, háky, kličky, kříže, kolečka dělali, jak chtějí, čehož se jim i mustr po maličku ukazovati</i>	jemná motorika	MOTORIKA

<i>můž, vše ze hry a kratochvíle. Tím zajisté způsobem ručičku sobě k držení potom křídý a k děláni trhů navedou, a co jest kuňkt, co čára neb čárka. (s. 314)</i>		KA
<i>Dialektika tu, přirozená a zvykem nabytá. (s. 314)</i>	dialektika	KOMUNIKACE
<i>Děti tomu po nich se učí. (s. 314)</i>	učení dle vzoru	UČENÍ SE
<i>Aritmetiky začátek sotva v třetím létě býti můž, nejprve asi do pěti, asi do desíti počítati, jadrně vyslovovati. (s. 34)</i>	počítání	EDUKACE
<i>Geometri začnou asi v druhé roce, veliké a co malé slově, krátké neb dlouhé, široké neb úzké říká. (s. 315)</i>	rozdíl ve velikostech	EDUKACE
<i>Muzika nejpřirozenější nám jest. V druhém roce muzika zevnitřní již také dětem libá býti začíná, zpívání, hudební, helekání, k melodií a harmonii uši i mysl jejich zvykaly. V třetím roce dětinská muzika ještě se , zpívá-li se před a po stole, ať se v přítomnosti dítek děje. Nástroj před dítkami hráti. To vše i víc nad to rodičové a pěstounové, s dítkami večer po pracech nebo po obědě se pomeškajíc a s nimi pozpívajíc, snadničce v mysl uvéstí mohou. Prostrannější a ohbitší jest než pořed tím, i víc chápá i příčinou rytmů a melodie snáze a liběji. (s. 315)</i>	hudební výchova	EDUKACE
<i>Dítkám zbrániti nelze. (s. 315)</i>	nebraňme dětem	NEGATIV A
<i>Čím víc toho uměti budou, tím se jim to víc líbiti bude a Boží chvála. (s. 316)</i>	touha po vědění	UČENÍ SE
<i>Grammatika přidítkách zjevuje se dříve půl roku, dobíhání roku, jim litery a sylaby některé na jazýčku formovati začínají, jako á, é, í, ha, ba. (s. 317)</i>	gramatika	KOMUNIKACE
<i>Ale v druhém roku plnější bývá, když již celá slova vynášeti se pokoušejí. (s. 317)</i>	snaha komunikovat	VÝVOJ
<i>A tak majíc se potom většimu něčemu učiti, mluvíti se teprve učí a napravovati toho, čeho se prv kaziti naučili, ješto proč nemá matka, sestra, chůva s dítětem volně již ústa odvírajícím ze hry a kratochvíle pracovati, aby litery a sylaby dobře, vlastně, jadrně, ostrě vypovídati se učilo. (s. 317)</i>	komunikace	UČENÍ SE
<i>Rétorika také v prvním hned roku začátek, a to od druhého, poslednějšího dílu, tj. od gestů, vězí, gesty a posuňky zevnitřními je s sebou a věcmi známiti obyčej máme. Při tom však vždy šetřiti, aby k jadrnému a ostrému vypovídání přidrženi byli. (s. 318)</i>	rétorika	KOMUNIKACE
<i>Pravím, dítě i v prvním hned roce, i ovšem v druhém naučeno býti, aby rozumělo, co jest tvář veselá, co zůřivá, co hrožení prstem, co vábení rukama, co kývání hlavou. (s. 318)</i>	neverbální komunikace	KOMUNIKACE
<i>V třetím někdy roce začnou mimo gesty figurám porozumívati a jich následovati, někdy s dotázkou, někdy s podivením, někdy s zamlčením, něco povídajíc. (s. 318)</i>	komunikace	VÝVOJ
<i>Poezí, že počátek jí hned za počátkem řeči jde, protože dítě, jak slovům rozuměti začíná, hned se v harmonii a rytmích kochati začíná. Protož moravské chůvy, když dítě upadnouc neb zavadíc někdy a urazíc se pláče, těmito rytmy je kojívají. „Panca, lanca, kus mazanca, kdyby to robě sedělo, toho by nemělo.“ V třetím a čtvrtém roku dobré by bylo, aby takových rytmů přiděláno bylo, kterýchž by dětem chůvy jako ze hry přenášely, nejen k chlácholení jich ale také aby jim v paměti uvážnouc, napotom se hoditi mohly, ku příkladu kolibajíc dítě roční nebo dvouleté zpívati mohou. (s. 319)</i>	literatura	EDUKACE
<i>Poučování včasná a rozšafná. (s. 312)</i>	poučování	KOMUNIKACE
<i>Dětem dán Bůh povahy opičí dal, tj. chtivost jakousi k děláni všeho, co jiné dělati vidí. (s. 321)</i>	chtivost děláni	UČENÍ SE

<i>Protož v domě, kde dívky jsou, převelikého pozoru potřebí, aby se nic proti vyčteným tu ctnostem nedálo, nýbrž střednosti, švárnosti, šetrnosti jedni k druhým, poslušensství, pravdomluvnosti. (s. 321)</i>	být příkladem	VÝCHOV A
<i>Mladí, jak vidí, tak činí. (s. 321)</i>	nápodoba	UČENÍ SE
<i>Poučování včasné a rozšafné. (s. 321)</i>	napomínání	KOMUNI KACE
<i>Kázeň pak, aby se příkladové a napomínání pozorněji chytali. První jest okřiknutí, dítě dopouští, býti slovy potrestání a zahanbení. ...druhý stupeň kázně jest přemrštiti metličkou neb rukou pleštiti, cíl aby se dítě upamatovalo, zahanbilo a pozornější bylo. (s. 321-322)</i>	postup při potrestání	VÝCHOV A
<i>A jestliže se náprava vidí, dobré jest buď hned tu neb po chvílce pochváliti zase. Haněním zajisté a chválením rozšafným velmi mnoho se může při dítkách, ba i při jiných lidech zpravit. (s. 321)</i>	nutnost pochvaly	KOMUNI KACE
<i>Rodičů opičí a oslovskou lásku, kteříž dítkám všeho folkuje, bez kázně jich růsti nechávají. (s. 322)</i>	opičí láska	NEGATIV A
<i>Ne v dítěti, než v tobě, neopatrný člověče, nedostatek rozumu jest, kterýž, co by i tobě i dítěti tvému potěšení bylo, nerozumíš a rozuměti nechceš. (s. 322)</i>	rodič	POSTOJ
<i>Přední jest střednost, protože základ zdraví a života a matka všech jiných ctností. (s. 323)</i>	středmost	POSTOJ
<i>Protož dítkám tehdáš toliko jísti, pít, spáti dávat se má, když přirození pobízí, tj., když na nich lačnost, žízeň, dřimotu znamenati. (s. 323)</i>	uspokojení potřeb	POTŘEBA
<i>Někdy něco lahůdky dětem podati. (s. 324)</i>	středmost se sladkostmi	STRAVO VÁNÍ
<i>potravu však z lahůdek dělati náramně škodí. (s. 324)</i>	nezdravé jídlo	NEGATIV A
<i>První hned roku začátek může býti kladen čistotným dítek chováním. (s. 324)</i>	důslednost v chování	VÝCHOV A
<i>V druhém, třetím a dále roku učiti je sluší jísti pěkně bez pipláni, mlaskání, jazyku vypalčování, pít pak bez przněni, prskání, hltání neslušného. (s. 324)</i>	stolování	STRAVO VÁNÍ
<i>Rodičové z nerozumu také všecko jim přehlédají. (s. 324)</i>	nedůslednost	NEGATIV A
<i>Milovati dívky přirozené jest. (s. 324)</i>	láska	CITY
<i>Protož lépe jest v bázni a ostýchání dítě zdržeti, nežli všecka střeva svá jemu vyjevovati, a k zhýralosti, otrlosti, zoufalosti příčinu dávat. Na pozor míti zvykali, a tudy se i k jiným lidem stud a uctivost v srdcích jejich zakládala. Protož nesmyslně činí, kteří na děti své žádnému ani pohleděti škaredě nedají. (s. 324)</i>	autorita	SOCIALIZ ACE
<i>Poslušensství pilně je cvičiti třeba, protože to základem potom velikým ctností bude, jestliže se vůle své lomiti a vůle cizí šetřiti naučí. (s. 324)</i>	sebeovládání	DÍTĚ
<i>Peršané při cvičení dítek vedlé střednosti pravdu mluviti zvykali. Přidržeti tedy k tomu dívky, aby udělají-li co zlého, nezapíraly, ale se pokorně přiznaly a zase, čeho není, toho nemluvily. (s. 325)</i>	naučit se přiznat chybu	VÝCHOV A
<i>Ale bývá to, že před dětmi jeden druhému věci jeho bere a přechovává, což jeho není, sahá. (s. 325)</i>	drzost	NEGATIV A
<i>Zahálka že jest polštář Satanů. (s. 325)</i>	lenivost	NEGATIV

		A
<i>A takť zavozovati dítek v práci, když samo přirození k tomu je ved, aby vždycky něco dělaly. (s. 326)</i>	přirozená činnost	POHYB
<i>Učítí je mlčet. Učítí tedy rodičové mají dítky mlčelivosti. (s. 326)</i>	tichost	KOMUNIKACE
<i>V druhém a třetím létě věku vášničky zjevovati, jest svá vůle azpoura, co sobě upře míti chce, křikem i jinak, při jiném hněvivost a zlobení mstivost, hází, bije. Musejí rodičové a pěstounové více rozumu míti a hned v kořenu brániti. (s. 326-327)</i>	vzdor	VÝVOJ
<i>Daremné jest říkati, což říkají někteří "Dítě jest, nerozumí. " Nebo že nerozumný sám jest, kdo tak mluví, již prvé ukázáno. (s. 327)</i>	degradace dítěte	NÁZOR
<i>Vidíš-li, že dítě chce přes potřebu do se cpáti neb líti, přes potřebu med, cukr, ovoce mlsati, buď rozumnější než ono a nedávej mu. (s. 327)</i>	přejídání	STRAVOVÁNÍ
<i>Tak chce-li zpoura provoditi, nefolkuj mu, okřikni, přemršť, to, po čem křičí dej v stranu, vyrozumí jistě, že na tebe pozor míti má, a ne, co se jemu zamane, než co se tobě líbí, to činiti. Však šetríti zase. (s. 327)</i>	ujasnění pravidel	VÝCHOV A
<i>V služebnosti děti cvičiti žádná práce není, protože ony samy od sebe rády se všeho chytají, jen jim toho nebrániti. (s. 327)</i>	nebránit dětem, aby nám pomáhali	SOCIALIZACE
<i>Tytýž dětem poručiti: „Mé děťátko, podej mi toho? Zdvihni to!“ (s. 327)</i>	pochopit význam	KOMUNIKACE
<i>Taková ochotnost k službě starším, když sobě v ní z mládí zvyknou, znamenitou potom jejich bude ozdobou. (s. 328)</i>	pomoc starším	SOCIALIZACE
<i>Zdvořilosti jak mnoho rodičové sami umějí, tak mnoho k ní dítkám svým sloužiti obyčej mají.(s. 328)</i>	učení zdvořilosti	SOCIALIZACE
<i>Milostné jest dítě, které se i k rodičům i k jiným ochalebně, přívětivě, líbezne stavěti umí. (s. 328)</i>	úcta k rodičům	RODINA
<i>Což některým jako přirozené jest, jiným cvičení třeba. (s. 328)</i>	rozdíl ve zrání	VÝVOJ
<i>Poděkovai, když koho potkají, pozdraviti, když vítají, ruku podati, cokoli víc k dobrým a počestným mravům přináleží. (s. 328)</i>	slušné chování	VÝCHOV A
<i>Nade všecko tedy nejvýš ať se starají rodičové o navedení dítek svých k neošetné, pravé vnitřní pobožnosti. (s. 328)</i>	vedení rodičů	VÝCHOV A
<i>A spatří-li plod živý a zdravý, celých a neporušených oudů, mají hned štědrému dárci pokorně poděkovati, i aby dále stráží anjelskou před ourazy hájiti a k šťastnému vychování a zvedení ebeského svého požehnání uděliti ráčil, vroucně se modliti. (s. 329)</i>	děkovné modlitby	VÍRA
<i>Když sobě nedbale někdy v té věci i pobožní rodičové počínají, dává jim zlé a nepodařilé dítky, aby vědino bylo, že to pouzí darové jeho jsou. (s. 330)</i>	každý zaslouží, co mu náleží	VÍRA
<i>V druhém roku, když se rozumek zjevovati a jako z pupence kvítek rozvínati začíná, takže rozdíl mezi věcí a věcí znamenati počínají, za čímž hned také rozvažuje se jim i jazyk a slova, již hojnější jest čas cvičení s dítkami začítí, však polovině a tiše, jako ze hry. (s. 330)</i>	cvičit s dětmi formou hry	HRA
<i>Druhé, aby z úst jejich ned se začínala chvále Boží, učítí je klekati na kolénka, skládati ručičky, hleděti zhůru a říkati modlitbu. (s. 330)</i>	říkati modlitbu	VÍRA
<i>Můž mu také již někdy ukázáno býti do nebe, že tam Pán Bůh jest, aby porozumívalo, proč se</i>	sídlo Boha	VÍRA

<i>v modlitbě zhůru hledí. (s. 331)</i>		
<i>Může se také, kdykoli se jim nová šátka dá, aneb i snidání neb cokoli jim libého říkati, že to Pán Bůh dává. (s. 331)</i>	vděčnost Bohu	VÍRA
<i>Těž jde-li se s nimi k mrtvému neb na pohřeb, ukazujíc jim zahrabávání, neb i hovado zabité, říci, že Pán Bůh zabil. (s. 331)</i>	přirozenost smrti	VÝCHOV A
<i>Nebo s dětmi zacházíme, a jinak než dětinsky nemůžeme. (s. 331)</i>	přístup	VÝCHOV A
<i>Lidi mladých teprve se formující mysl vosku ej podobná, na kterýž jaká se pečet' za měkka vtiskne, a on s ní zatvrдне, tu drží, niž jiné chytí. (s. 333)</i>	vtisknutí	VÝVOJ
<i>Díky v klíně mateřském poodchované, v péči zahradníků (preceptorů) odvozovati sluší, a porostou tím zdárněji. (s. 334)</i>	odborná podpora	VÝCHOV A
<i>Před šestým letem z mateřského klína vypouštěti a preceptorům k cvičení dávati neradím. (s. 334)</i>	kdy do mateřské školy	VSTUP DO MATEŘS KÉ ŠKOLY
<i>Příliš dětinský věk více pěstování a šetření potřebuje, protož v mateřiném klíně ještě jim lépe. (s. 334)</i>	péče matky	RODINA
<i>Bezpečněji jest, aby se mozek prvé době usadil. (s. 334)</i>	prostor pro zrání	RODINA
<i>Však dobré jest raději je podržeti nežli pouštěti. (s. 335)</i>	dopřát jim čas	VÝVOJ
<i>Jestliže se při něm pozornost k dotázkám i jakáž takáž k odpovědem důmyslnost spatřuje. (s. 335)</i>	dát dětem odpovědi	KOMUNI KACE

Názvy kategorií obsahují pojmy, které vzešly z otevřeného kódování:

- RODINA

Výchova rodičů, úcta k dětem, úcta rodičů k dětem, podstata dětí, úcta k sobě navzájem, učení se od dětí, rodičovské povinnosti, socializace, přirozená výchova, výchova, povinnost rodičů, zdravý životní styl, odpovědnost rodičů, vliv matky, dispozice od matky, péče rodičů, děti obrazem rodičů, význam dítěte, rodinná aktivity, milé chování, orientace v prostředí, role v rodině, úcta k rodičům, péče matky, prostor pro zrání;

- POSTOJ

Vše začíná u dítěte, priority, rodič, střídmost;

- VÍRA

Bible, svěřeni dětí od Boha, blahoslavenost, Bůh miluje děti, význam dětí, obraz Boha, Bůh stvořil děti, dědictví Boží, dítě je dar, strážní andělé, zaslíbení, požehnání

ní, vzor v Bibli, každodenní modlitby, děkovné modlitby, každý zaslouží, co mu náleží, říkati modlitbu, sídlo Boha, vděčnost Bohu;

- **NEGATIVA**

Nelze mít děti bez dozoru, zvykat děti na léky, nezdravé jídlo, nebraňme dětem, opičí láska, nezdravé jídlo, nedůslednost, drzost, lenivost;

- **POTŘEBA**

Smysl života, uspokojení potřeb,

- **VÝCHOVA**

Postup při výchově, morálka, výchova ku zdraví, hranice, přirozená výchova, být příkladem, postup při potrestání, důslednost v chování, naučit se přiznat chybu, ujasnění pravidel, slušné chování, vedení rodičů, přirozenost smrti, přístup, odborná podpora;

- **EDUKACE**

Učitelé, edukační prostředí, přírodní vědy, cvičení paměti, učení v rodině, astrologie, počítání, rozdíl ve velikostech, hudební výchova, literatura;

- **SOCIALIZACE**

Škola, společný čas, delegování pravomocí, rozdělení rolí, homogenní skupina, pomoc, autorita, nebránit dětem, aby nám pomáhali, pomoc starším, učení zdvořilosti;

- **ČAS**

Chronologie času, denní řád, určení času;

- **MOTORIKA**

Řemeslnost, hrubá motorika, jemná motorika;

- **KOMUNIKACE**

Řeč, dialektika, gramatika, rétorika, neverbální komunikace, poučování, napomínání, nutnost pochvaly, tichost, pochopit význam, dát dětem odpovědi;

- **VÝVOJ**

Nerovnoměrné zrání, opatrnost v těhotenství, postup, aktivita, zrak, zapamatování, snaha komunikovat, komunikace, vzdor, rozdíl ve zrání, vtisknutí, dopřát jim čas;

- **STRAVOVÁNÍ**

Kojení, potřeba mléka, střídmost se sladkostmi, stolování, přejídání;

- **UČENÍ SE**

Sami se učí, vštěpování, sociální učení, sociální komunikace, nápodoba, hračky, představivost, učení dle vzoru, touha po vědě, komunikace, chtivost děláni, nápodoba;

- HRA
Forma hry, cvičit s dětmi formou hry;
- POHYB
Aktivita, přirozená činnost;
- CITY
láska;
- DÍTĚ
Sebeovládání;
- NÁZOR
Degradace dítěte;
- VSTUP DO MATEŘSKÉ ŠKOLY
Kdy do mateřské školy

INTERPRETACE

Dílo J. A. Komenského **Informatorium školy mateřské**, je předně napsáno pro rodinu, speciálně pro rodiče. Celý základ je postavený na víře. Sám J. A. Komenský byl silně věřící, což se odráží v celém jeho díle. Propojuje víru s vedením rodičů ve výchově. Zmiňuje také negativa, která jsou spojené s výchovou. Negativní názor je i ohledně chápání dítěte, kde se jedná o degradaci. Dalším stupněm výchovy, je edukace, která už zahrnuje vyučování speciálních předmětů, jako je hudební výchova, přírodní vědy. J. A. Komenský několikrát opakuje důležitou podstatu přístupu k dítěti, a to, že se máme chovat přirozeně a rozumně. Vysvětluje, že děti se učí sami, že je to pro ně přirozené. Děti potřebují dostatek pohybu a rodiče jim to mají dopřát. V poslední části zmiňuje vhodný čas pro vstup do mateřské školy.

DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V praktické části diplomové práce bylo zjištěno několik faktů. *To, že se člověk stane rodičem, z něho nedělá odborníka na výchovu. Avšak to, že pečuje o své dítě, z něho dělá odborníka na dítě.* (Svobodová, 2010, s. 64). V rámci našeho tématu sociálně pedagogické přístupy ve výchově dítěte do 3 let, je výrok od Svobodové velmi výstižný. Nikdo by neměl dítě znát lépe, než rodič. Náš výzkum potvrdil, že pokud má rodič zájem o své dítě, tak se dítě vyvíjí kontinuálně a pozorovaně. V případě nezájmu ze strany rodičů, má dítě ve svém vývoji negativní překážky, se kterými se musí vyrovnat a jeho vývoj to zpomaluje. V rámci pozorovaných dětí, je evidentní nerovnoměrný sociální a psychický vývoj u jednoho chlapce. Ostatní čtyři rodiny i chlapci vykazují shodná pozitiva, která jsou pro vývoj dítěte v rodině stěžejní. Bridgesová i C. E. Izard, obě zdůraznily důležitost podnětů a sociální zkušenosti. Kognitivní zrání je úzce spjato s emočním zráním. Bridgesová uvádí, že dětem do dvou let, se utvářejí emoce. Děti s námi komunikují od narození. Komunikují s námi skrze své emoce a skrze naše emoce. Měli bychom si uvědomit, že děti jsou náš ODRAZ. Rozumíme si, se psi, protože oni mají limbický mozek a používají ho, stejně jako děti. Umějí číst emoce. A tak by si každá matka měla uvědomit, že svou osobností URČUJE A DETERMINUJE své dítě. Dnešní rodiče by se neměli vzdávat svých povinností a měli by se zaměřit lépe na prospívání svého dítěte. *Dnešní rodiče i dnešní děti jsou výrazně náročnější. Často se stane, že do mateřské školy nastupují děti vybavené dudlíkem a plenou. Učitelka dostane informaci, že dítě je ještě kojeno a odmítá pevnou stravu. Je zvyklé být převáženo autem či na kočárku, nechce samo chodit. Neumí si hrát, ale ovládá počítač. Rodiče požadují výuku cizího jazyka, plavání, sportovní přípravu, hru na flétnu, sborový zpěv, keramiku a sterilně čisté prostředí bez pylů a roztočů, ale také, aby bylo dítě v mateřské škole šťastné a našlo tam kamarády.* (Svobodová, 2010, s. 63-64). Rodiče mají tendenci svou neschopnost přesouvat na své děti, na mateřskou školu, chůvu nebo kamkoliv jinam, jen aby nemuseli čelit své neschopnosti. Sám J. A. Komenský vybízí v Informatoriu školy mateřské, rodiče, aby nezanedbávali své povinnosti. Aby své děti vedli a dopřáli jim dostatek prostoru a pohybu. *Komenský klade pohyb v definici hry na první místo, neboť jej spojuje s přirozenou potřebou činnosti. ... Vše, co má člověk vykonávat a získávat, musí vznikat na základě jeho vlastní činnosti, tedy pohybu.* (Smílková, Balvín, 2016, s. 49). **Naše doporučení pro praxi je, aby rodiny byly více informovány o velkém vlivu na své dítě, a aby ve společnosti byla opět ukotvena rodina jako významná instituce.**

ZÁVĚR

Sociálně pedagogické přístupy ve výchově dítěte do 3 let, jsou přístupy přirozené výchovy. Zaměřené na pozitivní stránky lidské osobnosti, které korespondují s pozitivní psychologií. Přirozenou výchovu uvádí ve svých textech J. A. Komenský. Ať se budeme ubírat jakoukoliv filozofií výchovy, vždy bychom měli mít na paměti, přirozený přístup k dítěti. Přirozeným přístupem máme na mysli, že dítě vyrůstá s námi, my jsme jeho průvodci a zároveň učitelé, na jeho začátku cesty životem. Bez jasně stanovených hranic, nelze vychovávat zdravou osobnost. Dítě by mělo znát veškeré aspekty života, jak uvádí J. A. Komenský. Neskryvat dítěti věci, nezamlčovat, nelhát mu a silně jej milovat. *Metody přísné lásky jsou součástí zásadního obratu, který se ve výchově začíná po celém světě projevovat.* (Biddulph, 2006, A, s. 50). Dítě komunikuje pomocí limbického mozku, takže velmi čitelně dokáže číst emoce. Přirozená výchova stojí na principu zpřístupnění dětským způsobem (uvádí J. A. Komenský, Informatorium školy mateřské). Děti se učí do tří let tím, že nás pozorují a opakují naše činnosti i naše výroky. Tohoto faktu, bychom měli využívat ve výchově především. Sám Alfred Adler zdůrazňuje důležitost prvních pěti let pro vývoj charakteru a životního stylu. Domníváme se, že rodičům by se měly více zpřístupnit myšlenky a díla J. A. Komenského. Jeho spisy jsou aktuální i v dnešní postmoderní době. Jeho díla jsou založená na hluboké a pevné víře, což člověku dodává smysl života. Rodina je pro něj na prvním místě, kde jsou jasně definované role matky a otce. Vše se odvíjí od rodičů. Nejdůležitější je matka, která dítě ovlivňuje už v prenatálním období, jak psychicky, tak fyzicky. Naším cílem je, abychom z dětí vychovali sebeaktualizující osobnosti, jako byl například Abraham Lincoln, kterého analyzoval A. Maslow ve svých výzkumech. S. Freud určil dvě determinace – biologickou (vrozené pudy) a psychickou (veškeré současné myšlenky, emoce, činy mají svoje příčiny ve zkušenostech z dětství). Což je pro nás, ve výchově, naprosto nejdůležitější, abychom si toto uvědomili. Sám Z. Freud uvádí: „Dítě je otcem dospělého.“ Je důležité, abychom podporovali dítě, tak aby se mu z „ID“ vyvinulo „SUPEREGO“, jinak by nastoupila IMITACE a ta je negativní na celkovou osobnost. U imitace se střídají vzory. Člověk se silným EGEM je vyrovnaný, ohleduplný a bezpečný pro společnost. Plně socializovaná osobnost. (prof. Cakirpaloglu, 31.3.2017, přednáška). Výzkum v praktické části byl zaměřen na děti, které ani jedním aspektem nepatří do kategorie znevýhodněných nebo rizikových dětí. **Každopádně si myslíme, že jsme poukázali na nedostatky, které mohou vést k nestandardním důsledkům v sociální a psychické oblasti vývoje dítěte do 3 let. Zjištěný nedostatek, který je škodlivým vlivem ve vý-**

chově dítěte do 3 let, je: nedostatek času; čas, který si rodiče neumí zorganizovat, nestíhají a „valí“ před sebou spoustu povinností a práce. **Nezájem;** nedostatečná podpora v sebeobsluze, motorice, v řeči, osobní hygieně (čistý nos, který souvisí i se správnou frekvencí řeči). **Neschopnost nést odpovědnost;** přesouvání odpovědnosti na své děti (starší sourozence), mateřskou školu, babičky. **Přenos z matky na dítě;** frustrace, úzkost, vštěpování negativních postojů. **Neschopnost stanovení priorit;** dávání důrazu na vyměšování, které není až tak důležité a prioritní ve vývoji. Snaha o urychlování zrání organismu dítěte, když na to není připravený, a tím jej nadměrně zatěžovat. Dále naším pozorováním a rozhovory s rodiči, bylo potvrzeno, že **pokud je dítě pozitivně podporováno v podnětném prostředí s pevnými výchovnými hranicemi, tak se vyvíjí kontinuálně ve zdravou a silnou osobnost. Hlavním smyslem práce je ukázat, že postmoderní doba sebou nese negativní stereotypy, které ovlivňují rodiče, a tím se deformuje rodinná výchova. Je nezbytné se zamýšlet nad vhodnějšími vzdělávacími obsahy pro rodiče.** Stanovit metody a cíle, které je možné doložit soustavným empirickým zkoumáním aktuálního stavu rodiny. Protože rodina je základ státu a rodina je základ společnosti. Rodina je alfa a omegou ve všem. Rodina nám pomáhá nalézt: *Cestu k pravdivému poznání věcí, ke skutečným duchovním hodnotám, správným sociálním postojům, spravedlivým demokratickým principům společenského soužití.* (Smílková, Balvín, 2016, s. 58-59). Prakticky doufáme, že vše přispěje k dalšímu využití, jak pro publikační činnost, tak pro rozšíření v oblasti sociální pedagogiky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALDORTOVÁ, Naomi, 2010. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Praha: Práh. ISBN 978-80-7252-287-3.
- [2] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2011. *Teórie sociálnej pedagogiky. Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Vyd. 1. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV Bratislava. ISBN 978-80-970675-0-2.
- [3] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Vyd. 3., rozšírené a aktualizované. Bratislava: Public promotion, s.r.o. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [4] BALVÍN, Jaroslav, 2015. *Sociální pedagogika a její dvě české osobnosti: Miroslav Dědič a Přemysl Pitter*. Vyd. 1. Praha: RADIX, spol. s r.o. ISBN 978-80-87573-13-6.
- [5] BALVÍN, Jaroslav, 2015. *Filozofie výchovy v dílech Filozofů výchovy*. Vyd. 1. Praha.
- [6] BEAL, Carole H., 1994. *Boys and Girls. The Development of Gender Roles*. USA: University of Massachusetts at Amherst. ISBN 0-07-004533-X.
- [7] BENDL, Stanislav a kolektiv, 2015. *Vychovatelství*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-4248-9.
- [8] BIDDULPH, Steve, 2006, A. *Tajemství výchovy šťastných dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7367-184-0.
- [9] BIDDULPH, Steve, 2006, B. *Proč jsou šťastné děti šťastné*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7367-192-1.
- [10] BRISCH, Karl Heinz, 2012. *Bezpečná výchova*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0063-5.
- [11] BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.
- [12] CACH, Josef a Marie HOLICKÁ, J. HOLICKÝ, 1967. *J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz/Výbor z pedagogického díla*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. SPN 74-1-15.

- [13] ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s.. ISBN 978-80-247-2993-0.
- [14] ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika I*. Studijní opora k předmětu KPG/PG1 – první část. Plzeň.
- [15] DAMBORSKÁ, M., V. BOKOROVÁ, J. HÁJKOVÁ a Z. MATĚJČEK, 1978. *Psychologie a základy výchovy. Učebnice pro střední zdravotnické školy, obor dětských sester*. Vyd. 1. Brno: TISK. 08-02-78.
- [16] DANEK, Ján, 2007. *Výchova ako súčasť života teória a prax*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda. ISBN 978-80-89220-72-4.
- [17] deMAUSE, Lloyd, 1976. *The History of Childhood*. London: Souvenir Press. ISBN 0-285-64807-1.
- [18] DEVRIES, Rheta a Lawrence KOHLBERG, 1990. *Constructivist Early Education: Overview and Comparison With Other Programs*. Vyd. 1. Washington: Printed in the United States of Amerika. ISBN 0-935989-33-1.
- [19] DRUCKERMANOVÁ, Pamela, 2012. *A dost! Francouzské děti nedělají scény*. Velké Přílepy: Lucka Bohemia, s.r.o. ISBN 978-80-904302-5-9.
- [20] DVOŘÁČEK, Jiří, 2014. *Základy pedagogiky*. Praha: Oeconomica. ISBN 978-80-245-2014-8.
- [21] ĎURIČ, Ladislav, 1979. *Úvod do pedagogické psychologie*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n.p. 14-699-79.
- [22] ELLIOTTOVÁ, Michele, 2000. *Jak ochránit své dítě*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-419-2.
- [23] ERIKSON, Erik H., 2002. *Dětství a společnost*. Vyd. 1. Praha: Argo. ISBN 80-7203-380-8.
- [24] FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.
- [25] FÜRST, Maria, 1997. *Psychologie. Včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-199-0.

- [26] HALÍŘOVÁ, Martina, 2012. *Sociální patologie a ochrana dětství v Čechách od dob osvícenství do roku 1914: disciplinace jako součást ochrany dětství*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická. ISBN 978-80-7395-486-4.
- [27] HARTL, Pavel, 1993. *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka. ISBN 80-901549-0-5.
- [28] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2009. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1.
- [29] HAYES, Nicky, 2005. *Psychologie týmové práce*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-983-6.
- [30] HAYESOVÁ, Nicky, 2003. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-763-9.
- [31] HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0.
- [32] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [33] JANDOUREK, Jan, 2001. *Slovník sociologických pojmů*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 80-7178-535-0.
- [34] JUNGWIRTHOVÁ, Iva, 2009. *Pohodoví rodiče – pohodové děti: podporuje vývoj dítěte*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-536-3.
- [35] KLUSÁK, Miroslav, 2014. *Morální vývoj školáků a předškoláků. Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2325-2.
- [36] KOMENSKÝ, Jan Amos, 2007. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. 2. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1451-1.
- [37] KOPECKÁ, Ilona, 2011. *Psychologie 1. Díl. Učebnice pro obor sociální činnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3875-8.
- [38] KOPŘIVA, P., J. NOVÁČKOVÁ, D. NEVOLOVÁ a T. KOPŘIVOVÁ, 2012. *Respektovat a být respektován*. Vyd. 3. Chvalčov: Pavel Kopřiva – Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [39] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

- [40] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2015. *Pozitivní psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0978-2.
- [41] LANGMEIER, Josef, 1962. *Československá pediatrie*. Praha: Katedra pediatrie ÚDL. XVII-7-8-646-652-1962.
- [42] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání*. Vyd. 4. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.
- [43] MASLOW, Abraham H, 2014. *O psychologii bytí*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0618-7.
- [44] MATĚJČEK, Zdeněk, 2013. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0519-7.
- [45] MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-247-0870-6.
- [46] MATTHEWS, Andrew, 2015. *Stop šikaně*. Vyd. 1. Jihlava: BAROQUE PARTNERS s.r.o. ISBN 978-80-87923-06-1.
- [47] MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ (eds.), 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 2., rozšířené a přepracované, Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.
- [48] MILLAROVÁ, Susanna, 1978. *Psychologie hry*. Vyd. 1. Praha: Panorama. 505-825-21.
- [49] MURRAY, Lynne, 2016. *Psychologie malých dětí. Jak vztahy podporují vývoj dětí od narození do dvou let*. Praha: Stanislav Juhaňák – TRITON. ISBN 978-80-7553-011-0.
- [50] NĚMEC, Jiří, 2002. *Od prožívání k požitkářství. Výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-006-9.
- [51] PESTALOZZI, Johann Heinrich, 1899. *Linhart a Gertruda*. Kniha pro lid. Brno: UK PdF MU Brno.
- [52] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ, 2007. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-263-8.
- [53] POTMĚŠILOVÁ, Petra a kolektiv. 2013. *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3831-3.

- [54] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [55] PROKEŠOVÁ, Miriam, 2009. *Dítě v nás*. Vyd. 1. Ostrava: Repronis. ISBN 978-80-7329-225-6.
- [56] PRŮCHA, Jan, 2005. *Moderní pedagogika*. Vyd. 3., upravené a doplněné. Praha: Portál. ISBN 80-7367-047-X.
- [57] PRŮCHA, Jan, 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 3., aktualizované. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.
- [58] PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
- [59] PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. aktualizované. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- [60] ROUSSEAU, Jean-Jacques a Jaroslav NOVÁK, 1910. *Emil, čili, O vychování: o životě, názorech a spisech Rousseauových*. I.díl (1. – 3. kniha). Praha: Nákladem Dědictví Komenského.
- [61] SMÍLKOVÁ, Jana a Jaroslav BALVÍN, 2016. *Jan Amos Komenský a jeho přínos filozofii výchovy a sociální pedagogice*. Praha: HNUTÍ R. ISBN 978-80-86798-76-9.
- [62] *Spojené národy, 1989. Úmluva o právech dítěte [online]. New York, čl. 29, s. 7-8 ©1989 [cit. 2017-01-03]. Dostupné z: www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf*
- [63] STEINER, Martin, 2015. *Jan Amos Komenský*. Rodina, s. 18-19. Praha: Středisko společných činností AV ČR, v.v.i., Filosofický ústav AV ČR, v.v.i. Ediční číslo 11833.
- [64] SUCHÁNKOVÁ, Eliška, 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9.
- [65] SVOBODOVÁ, Eva, 2010. *Vzdělávání v mateřské škole. Školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

- [66] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [67] TĚTHALOVÁ, Marie, 2013. Mluvit není jen vyslovovat. *Informatorium, časopis pro výchovu a vzdělání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. č. 8, s. 8. ISSN 1210-7506.
- [68] TRAPKOVÁ, Ludmila a Vladislav CHVÁLA, 2004. *Rodinná terapie psychosomatických poruch*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-889-9.
- [69] VACEK, Pavel, 2010. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-051-1.
- [70] VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
- [71] WILDOVÁ, Rebeca, 2010. *Svoboda a hranice, láska a respekt: co od nás děti potřebují*. Vyd. 1. Praha: DharmaGaia. ISBN 978-80-7436-005-3.
- [72] ZELINA, Miron, 2010. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Vyd. 2. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s.r.o. ISBN 978-80-10-01884-0.
- [73] ZELINKOVÁ, Olga, 2011. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0044-4.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- Aj. A jiné.
- Angl. Zkratka pro anglicky.
- Atd. A tak dále.
- Et. Z anglického slova, užívá se mezi spojením titulů, nahrazuje spojku a.
- Franc. Zkratka pro francouzsky.
- Kol. Zkratka pro slovo kolektiv.
- Mj. Mimo jiné.
- N.l. Našeho letopočtu.
- Např. Například.
- On-line Z anglického slova, volně přeloženo jako být stále na příjmu.
- Př. Zkratka slova příklad.
- Příp. Zkratka slova případně.
- Př.n.l. Zkratka pro sousloví, před naším letopočtem.
- Resp. Zkratka slova respektive.
- S. Zkratka pro slova strana.
- ŠRVP Školní rámcový vzdělávací program
- Tj. To je.
- Tzn. To znamená.
- Tzv. Tak zvaně.
- Viz. Zkratka rozkazovacího způsobu, znamená, podívej se.
- Vyd. Vydání.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1	21
-----------------	----

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1	119
Graf 2	119
Graf 3	120

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1	120
Tabulka 2	121
Tabulka 3	122

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI	REŠERŠE KNIH
Příloha PII	UKÁZKA POZOROVACÍHO ARCHU
Příloha PIII	NASKENOVANÉ STRUKTUROVANÉ ROZHOVORY
Příloha PIV	TEXT J. A. KOMENSKÉHO K ANALÝZE
Příloha PV	SLOVNÍČEK POJMŮ

PŘÍLOHA P I: REŠERŠE KNIH

ALDORTOVÁ, Naomi, 2010. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Praha: Práh. ISBN 978-80-7252-287-3.

Kniha se velmi dobře čte. Je poutavá v příkladech z praxe. Základem je vzájemný vztah mezi rodiči a dětmi. Jak tento vztah upevňovat a jak je posilovat. Jde o zkušenosti, nikoliv jen teorii.

BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2011. *Teórie sociálnej pedagogiky. Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Vyd. 1. Bratislava: Slovenské pedagogická spoločnosť SAV Bratislava. ISBN 978-80-970675-0-2.

Autorka, je zároveň i přednášející na naší univerzitě. Její osoba se plně sjednocuje s jejím psaní. Popisuje prostředí, komunikaci a vlivy prostředí při výchově. Srovnává tradiční výchovu s inovativními směry. Jejím názorem je, že hlavním cíle výchovy, je sebevýchova.

BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Vyd. 3., rozšířené a aktualizované. Bratislava: public promotion, s.r.o. ISBN 978-80-969944-0-3.

Jak již název napovídá, autorka se zabývá předmětem sociální pedagogiky jako životní pomoci. Přes teoretickou část v úvodu knihy se dostáváme příkladů, kde všude může být sociální pedagogika jako životní pomoc. Další kapitola se věnuje rodině. Dále se zmiňuje o problematice opuštěných dětí a dětí s problematickou minulostí a neopomijí ani rómské děti. Kniha je zajímavá a pohled na sociální pedagogiku jako životní pomoci je nový rozměr, který je inspirující.

BALVÍN, Jaroslav, 2015. *Sociální pedagogika a její dvě české osobnosti: Miroslav Dědič a Přemysl Pitter*. Vyd. 1. Praha: RADIX, spol. s r.o. ISBN 978-80-87573-13-6.

Kniha nám osvětluje „nové“ postavy české sociální pedagogiky. Jako studentka jsem doposavad (do přednášky pana docenta), nevěděla o těchto mužích, kteří se zasadili o tolik dobra pro děti. Kniha se čte velmi dobře, je plná informací. Mě osobně se líbila.

BALVÍN, Jaroslav, 2015. *Filozofie výchovy v dílech Filozofů výchovy*. Vyd. 1. Praha.

Tuto knihu jsme si stáhla z webových stránek pana docenta. Kniha srovnává přístupy filozofů k výchově. Je také plná informací. Velmi dobrý studijní podklad.

BEAL, Carole R., 1994. *Boys and girls. The Development of Gender Roles*. USA: University of Massachusetts at Amherst. ISBN 0-07-004533-X.

Kniha je velmi pěkně napsaná a vysvětluje přístupy v genderových rolích. Jak od narození je přístup rodičů jiný k dívkám a jiný k chlapcům. Že je podstatné, mít ve svém okolí vzor obou pohlaví a že je nutné, aby dítě mohlo z těchto vzorů čerpat. Dokonce se kniha zmiňuje o některých odchylkách v identifikaci pohlaví. Každopádně zásadní věcí je, že v období batolecím, si dítě upevňuje identitu pohlaví.

BENDL, Stanislav a kolektiv, 2015. *Vychovatelství*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-4248-9.

Úžasná a stěžejní kniha! Tuto knihu by si měl přečíst každý. Je plná informací, dobrých myšlenek a přístupů. Kniha je čtivá.

BIDDULPH, Steve, 2006. *Tajemství výchovy šťastných dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7367-184-0.

Výborná kniha. Plná dobrých a ověřených rad. Sama jsem si rady z knihy ověřila na vlastním synovi a funguje to. Jsem ráda, že jsem takovou knihu mohla číst. Měl by ji číst každý rodič.

BIDDULPH, Steve, 2006. *Proč jsou šťastné děti šťastné*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7367-192-1.

Dalším autorovým skvostem je tato kniha. Opět zacílená na rodinu a její fungování. Na odstranění některých překážek. Výborná kniha.

BRISCH, Karl Heinz, 2012. *Bezpečná výchova*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0063-5.

Kniha je stěžejní pro téma rodina. Její název je Bezpečná výchova. Jedná se o bezpečnou výchovu, jak pro dítě, tak pro rodiče. Upozorňuje na skutečnost, že vztah začíná porodem. A porod, jako takový, jej definuje. Podstatou je rodič a dítě.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3008-0.

Kniha je výborně zacílena na kompetence a nedostatky dětí v předškolním věku, stěžejně v oblasti vývoje a stavu komunikace. Pojednává jak o zdravém a pozitivním vývoji, tak i vysvětluje důsledky negativního vývoje, který může vyústit v narušení vývoje řeči.

CACH, Josef a Marie HOLICKÁ, J. HOLICKÝ, 1967. *J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz/Výbor z pedagogického díla*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. SPN 74-1-15.

Kniha je velkým pomocníkem pro pochopení a větší vhled do díla J. J. Rousseau. Rozebírá myšlenky J. J. Rousseau a doprovází ho autorskými informacemi. Také vysvětluje podmínky a stav společnosti za života Rousseau.

ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2993-0.

Kniha je strukturovaná jako průvodce pedagogikou. Jsou zde uvedeny úplné začátky pedagogiky jako vědy a dále všechna témata související s pedagogikou. Kniha obsahuje jak teoretickou část, tak i praktickou část, což je obojí součástí pedagogiky samotné. V poslední části knihy se autorka zamýšlí nad základními otázkami sociální pedagogiky. Vše jen napsáno srozumitelně.

DAMBORSKÁ, M., V. BOKOROVÁ, J. HÁJKOVÁ a Z. MATĚJČEK, 1978. *Psychologie a základy výchovy. Učebnice pro střední zdravotnické školy, obor dětských sester*. Vyd. 1. Brno: TISK. 08-02-78.

I když je kniha poznamenána socialistickým duchem doby, je velmi pěkně zpracována. Je doplněna o fotografie vývoje dítěte. Jsou zde cenné informace k celkovému vývoji jedince od prenatálního období až do téměř stáří, ale stěžejní část knihy se věnuje dítěti do 3 let a pak předškolnímu věku a školnímu věku s adolescencí. Závěr knihy patří nemocným a tělesně postiženým dětem.

DANEK, Ján, 2007. *Výchova ako súčasť života teória a prax*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda. ISBN 978-80-89220-72-4.

Velmi koresponduje s naším tématem diplomové práce, kde základem je rodina. Vše, co se v rodině děje, se podepisuje na dítěti a ostatních členech rodiny. Kniha je velmi dobrá a plná užitečných informací.

DeMAUSE, Lloyd, 1976. *The History of Childhood*. London: Souvenir Press. ISBN 0-285-64807-1.

Kniha je psaná pěknou a čtivou angličtinou a je dobře srozumitelná. Pojednává o celé historii dětství, o praktikách v dobách dávných a o přístupech k dítěti a k rodině. Na základě tohoto textu, můžeme říct, že se odehrál velmi dynamický posun v tom, jak společnost

vnímá dítě a jaké jsou možnosti rodin. Kniha velkou část věnuje problematice kojení. Dále zmiňuje známé jména jako např. J. J. Rousseau a jeho přístupy k výchově.

DEVRIES, Rheta a Lawrence KOHLBERG, 1990. *Constructivist Early Education: Overview and Comparison With Other Programs*. Vyd. 1. Washington: Printed in the United States of Amerika. ISBN 0-935989-33-1.

Americká kniha o přístupech a názorech L. Kohlberga. O jeho práci a vývojové teorii. Vše spojené do dnešní doby.

DRUCKERMANOVÁ, Pamela, 2012. *A dost! Francouzské děti nedělají scény*. Vyd. 1. Velké Přílepy: Lucka Bohemia, s.r.o. ISBN 978-80-904302-5-9.

Kniha zahrnuje velmi poutavě sledování rozdílů v rámci amerického stylu výchovy a francouzského stylu výchovy. Vtipně a kouzelně vypráví svůj příběh autorka, jako matka dítěte v cizí zemi. Zpochybňuje zažitě předpoklady rodičovství. Kniha je velmi čtivá a krásně napsaná.

DVOŘÁČEK, Jiří, 2014. *Základy pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Oeconomica. ISBN 978-80-245-2014-8.

Výborná učebnice, nebo spíše kniha o začátku pedagogiky a úloze a významu výchovy. Začíná historickým přehledem, který je nazván věda o výchově, kde jsou uvedeny jména jako J. J. Rousseau a další. Občas se v knize zaměřuje výchova se vzděláním, což je uvedeno v kulatých závorkách. Zajímavou kapitolou je kapitola o diferenciaci žáků. Za každou kapitolou jsou uvedeny otázky a úkoly a je přidán seznam doporučené literatury. Kniha je velmi pěkně napsaná a je srozumitelná.

ĐURIČ, Ladislav, 1979. *Úvod do pedagogické psychologie*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p. 14-699-79.

Jedná se o vysokoškolskou učebnici, která je dobře zpracována. Obsahuje i metodologické postupy a informace. I když je psána už hodně dávno, lze z ní čerpat kvalitní informace.

ELLIOTTOVÁ, Michele, 2000. *Jak ochránit své dítě*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-419-2.

Kniha uvádí, jak se k dětem máme chovat, jak je máme podporovat a jak jim máme učinit zázemí. Poukazuje na vyjádření pocitů, ale také na to, abychom dětem důvěřovali a nezpochybňovali jejich pocity. Být k nim opravdový a vřelí. Dále se kniha věnuje ochraně dětí

při zneužívání, šikanování a dalším patologickým jevům. Kniha je dobře napsána a je čtivá. Informace jsou podloženy reálnými zkušenostmi, které uvádí u každé kapitoly autorka.

ERIKSON, E.H., 2002. *Dětství a společnost*. Praha: Argo. ISBN 80-7203-380-8.

Kniha je rozdělena do čtyř částí a každá část se věnuje jedné vývojové etapě. U každé kapitoly je ukázka z praxe, kdy Erikson buď přímo někoho léčil, nebo je to kazuistika někoho blízkého z jeho okolí. Na těchto příbězích autor pěkně ukazuje, o čem přesně píše. Opravdu pěkně je zde provázána teorie s praxí. Kniha je čtivá a velmi srozumitelná.

FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.

Kniha je cíleně vytvořena pro učitele a personál, který pracuje ve školním prostředí. Kniha je obsáhlá hloubkou a množstvím informací. Autor zdůrazňuje význam a vliv rodiny, pro školní praxi a v psychologii.

FÜRST, Maria, 1997. *Psychologie včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-199-0.

Kniha je velmi pěkně napsána. Zahrnuje rozdělení a historii psychologie a pak dále se věnuje vývojové psychologii. Autorka se také zmiňuje o dětské kresbě a sociální psychologii. Kniha je velmi srozumitelná a plná příkladů a doprovázena obrázky a také fotografiemi.

HALÍŘOVÁ, Martina, 2012. *Sociální patologie a ochrana dětství v Čechách od dob osvícenství do roku 1914: disciplinace jako součást ochrany dětství*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická. ISBN 978-80-7395-486-4.

Výborná kniha, která mapuje historické počátky v České zemi. Je plná úžasných informací. Zmiňuje veškeré patologie a nedostatky, a také vyzdvihuje důležitost rodiny.

HARTL, Pavel, 1993. *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka. ISBN 80-901549-0-5.

Slovník, který byl první prvotinou v psychologii. Jedná se o ucelená názvosloví a pokus definovat veškeré podstaty psychologie.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2009. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1.

Velmi dobře zpracovaná druhá verze psychologického slovníku. Je zde více slov, která jsou vysvětlena. Je mnohem více obsáhlý.

HAYES, Nicky, 2005. *Psychologie týmové práce*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-983-6.

Autorka je výborná spisovatelka a knihy od ní se čtou sami. Je opět plná informací a důležitých návodů. Velmi do hloubky píše o týmové spolupráci. Je to kvalitní kniha pro všechny teamlídry.

HAYESOVÁ, Nicky, 2003. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-763-9.

Knihy o sociální psychologii. Je zde uvedena interakce, postoje lidí a co je utváří, faktory a dále agrese. Na konci knihy je uveden i slovníček pojmů.

HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0.

Knihy je psaná čtivou formou. Jsou zde fakta o historii a autor se zabývá přímo útlým dětstvím a to, co utváří osobnost. Píše také o dnešních přístupech k dětem. V rámci genderu jsou uváděny podstatné informace.

JANDOUREK, Jan, 2001. *Slovník sociologických pojmů*. Vyd. 1. Praha: Grad. ISBN 80-7178-535-0.

Slovník se sociologickými pojmy. Dobře zpracovaný, u každého pojmu je dostatečné vysvětlení. Orientace ve slovníku je dobrá, pojmy jsou řazeny abecedně.

JUNGWIRTHOVÁ, Iva, 2009. *Pohodoví rodiče – pohodové děti: podporuje vývoj dítěte*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-536-3.

Knihy dává na první místo vztah rodiče a dítěte. Dále popisuje jednotlivé výchovné styly v rodinách. Autorka se také věnuje zlobení a jeho uchopení ve výchovném stylu.

KLUSÁK, Miroslav, 2014. *Morální vývoj školáků a předškoláků. Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2325-2.

Výborně zpracovaná kniha o díle J. Piageta. Srozumitelná, vysvětleno vše, jak Piaget formuloval své teorie. Kniha je obohacena i o příklady ze života.

KOMENSKÝ, Jan, Amos, 2007. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. 2. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1451-1.

Text Informatoria školy mateřské nám sloužil v naší diplomové práci jako studijní text. Tento text byl vybrán, aby podpořil naše téma diplomové práce Sociálně pedagogické pří-

stupy ve výchově dítěte do 3 let. Text je plný výborných informací a rad, které jsou uvedeny do souladu s Božími výroky.

KOPECKÁ, Ilona, 2011. *Psychologie 1. Díl. Učebnice pro obor sociální činnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3875-8.

Jak sám název napovídá, jedná se o učebnici pro obory sociální činnosti. Jsou zde popsány sociální činnosti z pohledu psychologie. Úskalí práce a podstatné informace pro vykonávání sociální činnosti.

KOPŘIVA, P., J. NOVÁČKOVÁ, D. NEVOLOVÁ a T. KOPŘIVOVÁ, 2012. *Respektovat a být respektován*. Vyd. 3. Chvalčov: Pavel Kopřiva – Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.

Kniha je především psaná pro rodiče. Je cílená na výchovu, která se opírá o respekt k dítěti, a také, aby byl respekt na straně dítěte k rodiči. Autoři zdůrazňují význam jasných pravidel a nutnost pravidel. Souvisí s přirozenou výchovou.

KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

Kniha je o sociální pedagogice. Je velmi dobře zpracovaná pro studijní účely. Od historie až po současnost. Definuje sociální pedagogiku. Také zmiňuje multikulturalitu.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2015. *Pozitivní psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 973-80-262-0978-2.

Kniha o pozitivní psychologii. Je to nový směr v dnešní postmoderní době. Zabývá se pouze pozitivními stránkami osobnosti a života. Negativním věcem nemáme dávat energii ani svůj čas.

LANGMEIER, Josef, 1962. *Československá pediatrie*. Praha: Katedra pediatrie UDL. XVII-7-8-646-652-1962.

Článek, který napsal osobně Langmeier v roce 1962 v Havlíčkově Brodě. Celý článek má název: „Otázka psychické deprivace a vývoj výchovných názorů u nás.“. Je to článek o nevýhodách ústavního prostředí pro výchovu dítěte, který byl uveřejněn v Československé pediatrii. Zmiňuje negativní vlivy a následné negativní vyústění v rámci vývoje dítěte. Dále se zamýšlí nad čtyřmi hypotézami, které zformuloval Bowlby a Spitzem. Článek je zajímavý a dosti aktuální i pro dnešní dobu.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.

Kniha pojednává o vývojové psychologii. Na začátku se věnuje rozdělení vývojové psychologie a dále pokračuje od prenatálního období až do stáří. Velmi zajímavá je kapitola č. 3, která se věnuje rozdílům v psychickém vývoji chlapců a dívek. V kapitole č. 6 se autoři věnují faktorům, které ohrožují psychický vývoj: jako je týrání, zneužívání, zanedbávání, násilí z mnoha pohledů. V závěru jsou uvedeny přílohy, kde jsou pěkně zachyceny stádia kresby dítěte a dále vývoj a adaptace dětí s vyhodnocením. Kniha se mi velmi líbila a je mi přínosem i do pracovního života. Je čtivá a velmi dobře napsaná.

MASLOW, Abraham Harold, 2014. *O psychologii bytí*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0618-7.

Úžasná kniha s úžasnými myšlenkami. Základem je, že člověk je v podstatě dobrý a šťastný. Zmiňuje základní pyramidu potřeb a rozvádí myšlenku toho, proč někteří lidé jsou šťastní a jiní ne. Kniha je velmi dobře napsána a čte se jedním dechem.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-0870-6.

Velmi dobře zpracovaná kniha o vývoji dítěte a co na něj působí pozitivně a co negativně v rámci vývoje. Kniha je psaná pro rodiče a je čtivá. Kvalitní informace zaujmou hned v prvním čtení. Kniha je rozdělena po měsících věku dítěte.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2013. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0519-7.

Výborná kniha od našeho předního dětského psychologa. Kniha je plná rad a užitečných postřehů. Jsou zde rady „zdravého rozumu“. Základem je dítě podporovat.

MATTHEWS, Andrew, 2015. *Stop šikaně!* 1. Vyd. Jihlava: BAROQUE PARTNERS s.r.o. ISBN 978-80-87923-06-1.

Kniha pojednává o šikaně a o jejím průběhu a postupu a vyústění. Jsou zde uvedeny příběhy lidí, kteří si prošli šikanou a také příběhy se smutným koncem. Když knihu čtete, chce se Vám plakat, je zde tolik upozornění, která se v běžném životě dají přehlédnout, až z toho mrazí. Upozorňuje na chování jedince, který je šikanovaný nebo na jedince, kteří šikanují své okolí. Knihu by si měl každý přečíst, kdo pracuje s dětmi.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ (eds.), 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 2., rozšířené a přepracované. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

Kniha popisuje mateřskou školu ze pohledu psychologie. Jak řešit některé situace a jak být prospěšný dětem v tomto věku.

MILLAROVÁ, Susanna, 1978. *Psychologie hry*. Vyd. 1. Praha: Panorama. 505-825-21.

Kniha je velmi čtivá. Je pěkně zpracovaná a rozdělená do odborných kapitol. Základem je Piagetovo vývojové rozdělení a z toho vycházejí všechny úvahy a závěry. Od historického začátku až po stav ve společnosti v roce 1977. Psychologie hry je vysvětlena ve všech věkových obdobích člověka. Větší částí je i kapitole Hra zvířat, kde je ukázána hra u zvířat jak ji studovali výzkumníci a přenesena na lidské jedince.

MURRAY, Lynne, 2016. *Psychologie malých dětí. Jak vztahy podporují vývoj dětí od narození do dvou let*. Praha: Stanislav Juhaňák – TRITON. ISBN 978-80-7553-011-0.

Skvělá kniha, kterou by si měl přečíst úplně každý rodič. Je doplněná fotografiemi, takže veškeré informace/rady, jsou podloženy. Kniha je velmi čtivá a naprosto nabytá informacemi. Název plně koresponduje s obsahem.

NĚMEC, Jiří, 2002. *Od prožívání k požitkářství. Výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-006-9.

Kniha popisuje hru od jejího začátku až po veškeré aspekty hry. Jaká je funkce hry. Jak si děti hrají. Také velmi podrobně popisuje hru od počátku lidské existence.

PESTALOZZI, Johann Heinrich, 1899. *Linhart a Gertruda. Kniha pro lid*. Brno: UK PdF MU Brno.

Kniha je zajímavá a dobře popisuje vesnický život Linharta a Gertrudy. Je to ukázka přirozené výchovy, která byla tehdy v rodinách normálním výchovným stylem. Na příběhu je ukázán postoj lidí, víra lidí a jejich smysl života. Základem je matka a rodina.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ, 2007. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-263-8.

Kniha, kterou napsal se svou žačkou J. Piaget. Jedná se o psychologii dítěte. Kniha je velmi dobrá a dobře se čte. Pro naši práci byla zásadní. Informace v ní, jsou prospěšné pro všechny, kteří s dětmi pracují.

POTMĚŠILOVÁ, Petra a kolektiv, 2013. *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3831-3.

Kniha vysvětluje sociální pedagogiku z teoretického hlediska a přidává i hledisko praxe. Odvolává se na některé teze profesora Krause. Samozřejmě zmiňuje i historický kontext sociální pedagogiky.

PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3470-5.

Další kniha o sociální pedagogice. Velmi čtivá a pěkně zpracována. Kniha je více zaměřena na profesi sociálního pedagoga. Zmiňuje náročnost, úskalí práce. Zabývá se také praxí jako takovou.

PROKEŠOVÁ, Miriam, 2009. *Dítě v nás*. Vyd. 1. Ostrava: Repronis. ISBN 978-80-7329-225-6.

Filozoficko-pedagogické pojetí dětství a dítěte. Velmi pěkné úvahy, zpytování minulosti a celkový filozofický pohled na dětství, který se později promítá do dospělosti.

PRŮCHA, Jan, 2005. *Moderní pedagogika*. Vyd. 3., upravené a doplněné. Praha: Portál. ISBN 80-7367-047-X.

Kniha popisuje a vysvětluje pedagogiku, moderní pedagogiku, edukační proces, edukační prostředí, vztah školy a rodiny, vztah učitele a žáka.

PRŮCHA, Jan, 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 3., aktualizované. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.

Autor zhodnocuje školství za poslední dobu. Píše o dnešním stavu a o alternativních školách a jejich přístupech k žákům.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.

Velmi kvalitní publikace se zaměřením na předškolní pedagogiku. Tím, že je koncipována jako učebnice, tak se velmi dobře čte a je plná stěžejních informací.

PRŮCHA Jan, E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4 aktualizované. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

Pedagogický slovník je dobře koncipovaný, vysvětlení pojmů je jasné. Vše je řazeno abecedně.

ROUSSEAU, Jen-Jacques a Jaroslav NOVÁK, 1910. *Emil, čili, O vychování: o životě, názorech a spisech Rousseauových I. Díl (1. - 3. kniha)*. Praha: Nákladem Dědictví Komenského.

Kniha rozebírá velmi podrobně dílo J. J. Rousseau. Vysvětluje jeho dobu, úskalí jeho života a vše dává do kontextu jeho, tolik, významného díla.

SMÍLKOVÁ, Jana a Jaroslav BALVÍN, 2016. *Jan Amos Komenský a jeho přínos filozofii výchovy a sociální pedagogice*. Praha: HNUTÍ R. ISBN 978-80-86798-76-9.

Výborná publikace, která v sobě skloubí názory Komenologů s výzkumem a analýzou textů J. A. Komenského. Je velmi čtivá a srozumitelně napsaná. Také je zaměřena na hru a přínosy pro sociální pedagogiku.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška, 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9.

Kniha je velmi pěkně napsaná, ale bohužel není obsahový text shodný s názvem. Kniha popisuje historii hry, její parametry a definice. Jedná se spíše o učebnici.

ŠVARŤÍČEK Roman a Klára Šed'ová, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

Metodologická kniha zacílená na kvalitativní výzkumy. Je čtivá a srozumitelná.

TRAPKOVÁ, Ludmila a Vladislav CHVÁLA, 2004. *Rodinná terapie psychosomatických poruch*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-889-9.

Kniha pojednává o svázanosti činnosti rodiny s nemocemi v rodině. Ať už o bolesti hlavy dětí nebo nevysvětlitelně se objevující teploty. Vše je, dle autorů, svázáno s rodinou a s jejím fungováním. Každá souvislost je ukázaná na příkladu z praxe, kterou autoři mají společnou. Kniha je zajímavá a tento pohled na problémy v rodině rozhodně považují za zásadní a velmi prospěšné.

VACEK, Pavel, 2010. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-051-1.

Kniha je velmi srozumitelná a obsahuje vývojové teorie. Zacílená na J. Piageta. Obsahuje spoustu podstatných informací.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

Kniha o psychologii a vývoji. Dobře se čte a je srozumitelná. Každé vývojové stádium je popsáno zvlášť a velmi podrobně.

WILDOVÁ, Rebeca, 2010. *Svoboda a hranice, láska a respekt*. Vyd. 1. Praha: DharmaGaia. ISBN 978-80-7436-005-3.

Kniha, která dobře zapadá do celého kontextu naší práce, je o přirozené výchově, o hranicích a o vzájemném respektu v rodině. Je vedoucí Centro Experimental Pestalozzi v Ekvádoru. Zkušenosti z praxe, činí knihu cennou.

ZELINA, Miron, 2010. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Vyd. 2. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s.r.o. ISBN 978-80-10-01884-0.

Kniha o výchovných smerech, o výchovné filozofii. Kniha je výborným studijním materiálom. Je zaměřená na záměrné působení vychovatele na žáka.

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA POZOROVACÍHO ARCHU

ZÁZNAM O DÍTĚTI

Příjmení: Jméno:
Datum narození:

Sebe obsluha, návyky

Umí se avěknout				
Umí se obléknout				
Jí samo				
Pije samo ze skleničky				
Používá lžičku				
Používá příbor				
Umí si umýt ruce				
WC používá samostatně				
Umí si vyčistit nos				
Udrží čistotu (bez plien)				
Umí kládku na tkanici				

Je spíše: obratný nemotorný pomalý hbitý průměrně zdatný

Pohybové dovednosti

Hrubá motorika odpovídá věku				
Ovládá přiměřeně svou PA				
Chůze po schodech				
Orientace v prostoru				
Skáče				
Hází				
Chytá				
Přesnost pohybu dle vzoru				
Jemná motorika odpovídá věku				
Koordinuje pohyb ruky				
Správné držení tužky				
Správné držení lžičky				
Správné držení nůžky				
Umí vytrhávat papír				
Umí stříhat papír				
Umí správně lepit				
Skládá dle návodů				
Laterálita:				
Poladované tvary: ano ne				
a) deformuje, čmárá				

b) reprodukuje jen v hrubých liniích				
c) reprodukuje správně				
Kresba: ano ne				
a) lidská postava na úrovni hlavoňky				
b) lidská postava s detaily				

Rozumové dovednosti

Obecné znalosti odpovídají věku				
Třídí dle předem dané vlastnosti				
Skládá obrázky z více dílů				
Řadí				
Rozlišuje časové vztahy				
Rozlišuje prostorové vztahy				
Rozlišuje velikosti				
Určuje množství (více, méně)				
Určuje vlastnosti				
Rozlišuje materiály				

Bezpečně pozná a rozlišuje tyto barvy: červená žlutá zelená modrá černá bílá hnědá růžová fialová oranžová
Orientace se v číselné řadě: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Poznává a pojmenovává tyto geometrické tvary:

○ △ □

Řeč

Přiměřená slovní zásoba				
Osvojení gramatických pravidel řeči				
Vyjadřování přiměřené věku				
Tvoření vět, souvětí				
Plynulost řeči				
Přiměřené tempo řeči				
Správná výslovnost hlásek				

(A E I O U P B M F V T D N S C Z Š Č Ť Ď Ň J K G H C H L R Ě)
Dochází na individuální logopedickou péči k:

Chování, jednání - k dospělým:
- k dětem:
- při volné hře:
- při řízených činnostech:

Temperament, vlastnosti: spíše introvert, extrovert, temperamentní, plachý, vřítný, veselý, egocentrický, negativista,

Sociabilita: potřebu sociálních kontaktů, vztah k ostatním lidem, vztahy k dětem, osvojení společenských, mravních a sociálních norem, přizpůsobivost, tolerance,

Čtyři převažující emoční reakce: úroveň citového vývoje odpovídá věku, infantilní, nezralý, jak projevuje chy, rauesek, citová labilita, vroznanost,

Zájmy, talent dítěte:

Spolupráce s rodiči:

Potřeba individuální péče v oblasti:

ROZHOVOR S RODIČI CHLAPCE „B“

STRUKTUROVANÝ ROZHOVOR S RODIČI DÍTĚ **B**

I. Základní údaje: *matka, 44 let*

Rodiče rodi: matka a otec / matka / otec / jiná osoba

Rodiče je: otec / matka / oba

Věk matky je: 25-31 / 32-41 / 42-50 / nad 50

Věk otce je: 25-31 / 32-41 / 42-50 / nad 50

Rodiče v současnosti: manželé / rozvedeni / vdovi / jiná

Vzdělání matky: střední / vysoké / jiná

Vzdělání otce: střední / vysoké / jiná

V současnosti: pracují / nepracují / na mateřské / na rodičovské / na dovolené / na nemocenské / na úřadě / na invalidním důchodu / na starobním důchodu / na důchodu z důvodu zdravotního postižení / na důchodu z důvodu úrazu / na důchodu z důvodu nemoci / na důchodu z důvodu jiného

II. Rodinná situace: *obojí rodiče, ale p. den*

Chcete Vaše dítě odvézt do zahraničí? ano / ne / oběma

Odkud Vám se svým dítětem odjíždíte? z ČR / z zahraničí / z obou zemí

Máte v zahraničí bydliště? ano / ne / neví

Odkud Vám dítě odjíždí? z ČR / z zahraničí / z obou zemí

Co děláte v zahraničí? pracuji / nepracuji / na mateřské / na rodičovské / na dovolené / na nemocenské / na úřadě / na invalidním důchodu / na starobním důchodu / na důchodu z důvodu zdravotního postižení / na důchodu z důvodu úrazu / na důchodu z důvodu nemoci / na důchodu z důvodu jiného

B Rodina je otec a matka (matka má manžela) a dceru Rodina je heterosexuální, dítě má dvojí občanství, je občánkem ČR a USA. Matka je učitelka, otec je lékař. Rodina má 2 děti, dceru a syna. Dítě má dvojí občanství a je v péči obou rodičů. Dítě má 6 let a je v péči obou rodičů. Dítě má 2,5 let a je v péči obou rodičů. Dítě má 1,5 let a je v péči obou rodičů. Dítě má 0,5 let a je v péči obou rodičů.

Váš dům/vlastní bydlení má dítě? ano / ne / neví

Dítě je díky občanství do ČR včas zapsáno? ano / ne / neví

Máte jako rodič možnost komunikace a sdělování informací o dítěti? ano / ne / neví

Máte jako rodič možnost komunikace a sdělování informací o dítěti? ano / ne / neví

3. Odkladní výzvy:

1) Sběr informací, návrhy:

a) Podporujete svého syna v jeho zájmech? *ano, ale ne úplně, spíše v zájmech dcerky*

b) Vytváříte rodinné zvyky? *ano, spíše v zájmech dcerky*

c) Jak byste svého syna popsal? *chvilový, veselý, má zájem o matematiku*

d) Jak vy, jako rodič, byste chodili v této oblasti svého syna? *obě strany*

2) Rozhodnutí rozhodnutí:

a) Máte čas na rozhodnutí se svým synem? *ano, pokud bude*

Váš dům/vlastní bydlení má dítě? ano / ne / neví

Dítě je díky občanství do ČR včas zapsáno? ano / ne / neví

Máte jako rodič možnost komunikace a sdělování informací o dítěti? ano / ne / neví

Máte jako rodič možnost komunikace a sdělování informací o dítěti? ano / ne / neví

3. Odkladní výzvy:

1) Sběr informací, návrhy:

a) Podporujete svého syna v jeho zájmech? *ano, ale ne úplně, spíše v zájmech dcerky*

b) Vytváříte rodinné zvyky? *ano, spíše v zájmech dcerky*

c) Jak byste svého syna popsal? *chvilový, veselý, má zájem o matematiku*

d) Jak vy, jako rodič, byste chodili v této oblasti svého syna? *obě strany*

2) Rozhodnutí rozhodnutí:

a) Máte čas na rozhodnutí se svým synem? *ano, pokud bude*

Váš dům/vlastní bydlení má dítě? ano / ne / neví

Dítě je díky občanství do ČR včas zapsáno? ano / ne / neví

Máte jako rodič možnost komunikace a sdělování informací o dítěti? ano / ne / neví

Máte jako rodič možnost komunikace a sdělování informací o dítěti? ano / ne / neví

3. Odkladní výzvy:

1) Sběr informací, návrhy:

a) Podporujete svého syna v jeho zájmech? *ano, ale ne úplně, spíše v zájmech dcerky*

b) Vytváříte rodinné zvyky? *ano, spíše v zájmech dcerky*

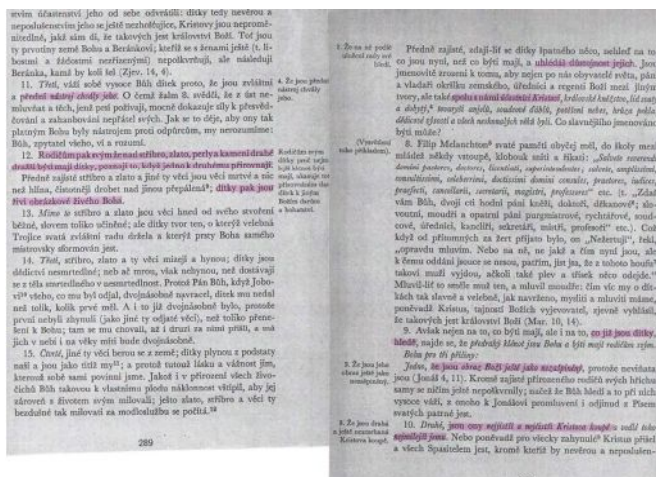
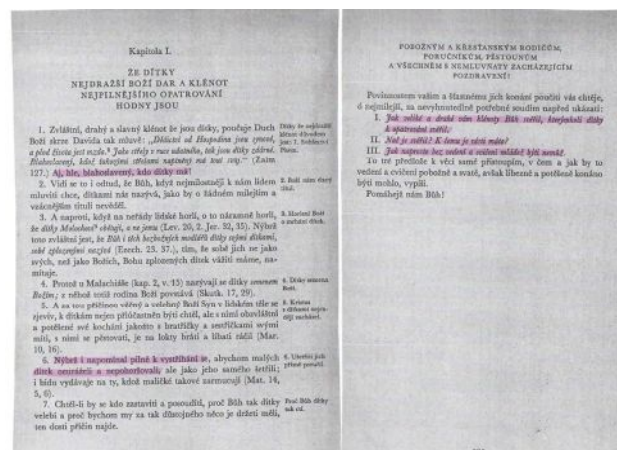
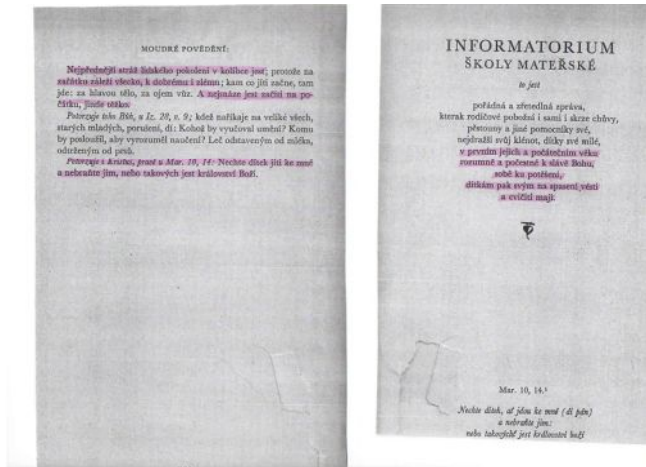
c) Jak byste svého syna popsal? *chvilový, veselý, má zájem o matematiku*

d) Jak vy, jako rodič, byste chodili v této oblasti svého syna? *obě strany*

2) Rozhodnutí rozhodnutí:

a) Máte čas na rozhodnutí se svým synem? *ano, pokud bude*

PŘÍLOHA P IV: TEXT J. A. KOMENSKÉHO K ANALÝZE



PŘÍLOHA P V: SLOVNÍČEK POJMŮ

Adaptace: Adaptation, znamená: *Přizpůsobení se něčemu.*(Jandourek, 2001, s. 11). Můžeme se také adaptovat na nějaké prostředí, jak uvádí Hartlovi: *obecná vlastnost organizmů přizpůsobovat se podmínkám, ve kterých žijí, Zahrnuje přizpůsobení se chování, vnímání, myšlení, postojů.* (2009, s. 16). Pokud se člověk adaptuje, tak je to pro jeho rozvoj obohacující. V pedagogickém slovníku je uvedeno: *obecně proces přizpůsobení se něčemu.... Adaptace sociální – přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám.*(2003, s. 11).

Agregát sociální: Social aggregate; v psychologickém slovníku pouze příbuzné slovo agregační (aggregative), která znamená: *seskupující se → chování agregační, což je shromáždění jedinců stejného druhu v omezeném prostoru, vyvolané instinktivně.* (Hartlovi, 2009, s. 22, a s. 211). Agregátem sociálním může být třeba velké sídliště ve městě nebo ve velkoměstě. Jandourek popisuje ve svém slovníku: *Souhrn osob nebo obecně zkoumaných jednotek, které mají společné některé soc. znaky. Jsou to návštěvníci nějakého veřejného zařízení nebo lidé spojení společným bydlištěm.* (2001, s. 15).

Agresivita: Aggressivity; Jandourek píše: *Akt nepřátelství nebo útoku směřující vědomě k poškození druhého, k omezení jeho svobody a ke způsobení psychické nebo fyzické bolesti.* (2001, s. 16). Děti jsou přirozeně agresivní, a je důležité tuto energii usměřňovat a využít tvůrčím směrem. Hartlovi uvádějí ve svém slovníku: *útočnost, ...tendence k hrozbě, ... útočné jednání vůči druhému jedinci. agresivita dětská, infantile aggression, v předškolním a mladším školním věku, která je zaměřena především vůči vrstevníkům, ale též vůči rodičům, příp. pečovatelům; častější agresivní reakce se objevují při hrách, pokud druhé děti ustupují, a reakce jsou tak odměňovány; mizejí, když je útok opětován; srovnávací pokusy též prokazují, že pravděpodobnost míry vyjadřované agresivity v adolescenci roste s mírou sledování násilných televizních programů v dětství.* (2009, s. 23-24). V dnešní době je televize plná agrese a dokonce i hračky pro děti jsou s prvky agrese. Průcha uvádí ve svém slovníku: *Útočnost. Tendence projevovat nepřátelství, ať už slovně nebo útočným činem. Tendence prosazovat sám sebe, své zájmy a cíle bezohledně, nemilosrdně až brutálně.* (2003, s. 12).

Ambivalence: Ambivalence; *též ambivalentnost, rozpornost, dvouznačnost, dilema, ... protikladné city.* (Hartlovi, 2009, s. 33). Člověk cítí radost i smutek, může cítit i lásku a

nenávisť. Dle Jandourka: *Dvojnásobnost, dvojí význam. V psychologii pojem zavedený S. Freudem označující rozporný nebo proměnlivý vztah či pocit.* (2001, s. 21).

Amplifikace: Amplification; V psychologickém slovníku je uvedeno, že to znamená zvětšení, zmnožení, rozhojnění, ... pojem užíval i C. G. Jung pro výklad snů; využití obrazů a archetypální symboliky, která se vztahuje nejen ke snu, ale také k životu. (Hartl, 2009, s. 36). Hodně to používají děti ve své komunikaci – ukazují prstem a mluví o tom. *Doslova vystupňování. V teorii komunikace jde o neverbální způsob chování objasňující a doprovázející verbální projev. (např. ukázání prstem na osobu, o které se mluví.* (Jandourek, 2001, s. 21).

Autorita: Authority; *vážnost jako výraz výjimečného postavení jedince či instituce; obvykle stojí na znalostech, zkušenostech a výsledcích práce.* (Hartl, 2009, s. 66). Nejlepší je přirozená autorita. Někteří lidé si autoritu vynucují násilím nebo různými výhrůzkami. Jandourek uvádí: *Vliv, který nějaká osoba (nebo skupina, instituce, popř. i symbol) může vykonávat na jiné osoby a společenské vztahy na základě nárokované a uznané kompetence a převahy.* (2001, s. 35). Formální autoritou může být soud, úřady a školy. Průcha píše ve svém slovníku: *Legitimní moc. Moc uplatňovaná v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládnuti, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas. Rozlišuje se autorita tradiční (formální), autorita neformální, autorita racionální (vzhledem ke svým znalostem), autorita charismatická (povahové rysy). Přijetí autority významným způsobem zefektivňuje práci skupiny.* (2003, s. 23).

Deprivace: Deprivation; *strádání, ztráta něčeho, co organizmus potřebuje; možné dělení na biologická, motorická, sensorická, sociální, citová.* (Hartlovi, 2009, s. 107). Můžeme mít různé druhy deprivace. Strádat se projevuje v oblastech: **Citové strádání.** *Situace, kdy člověk nemá uspokojeny základní citové potřeby, např. potřebu jistoty, bezpečí, lásky.* **Psychická deprivace** je stav, který vzniká v takových životních situacích, kdy nejsou dítěte uspokojovány jeho základní duševní potřeby v dostatečné míře a po dosti dlouhou dobu..... **Kulturní deprivace** zastává názor, že jedinci pocházející z některých sociokulturně zaostávajících vrstev společnosti mohou projevovat nedostatky v intelektovém a zvl. jazykovém rozvoji, což má negativní důsledky pro jejich vzdělávací příležitosti. (Průcha, 2003, s. 30, 190, 109).

Didaktika: Didactics; *teorie vyučování*. (Hartlovi, 2009, s. 112). Už Komenský používal toto slovo ve svých pracích, pak se dlouho nepoužívalo a nyní se opět používá pro označení vědecké disciplíny. V pedagogickém slovníku nalezneme toto vysvětlení: *Pedagogická disciplína, teorie vyučování. Autor první systematické didaktiky byl J.A. Komenský. V jeho pojetí zahrnovala didaktika celou teorii vzdělávání, tedy nejen systém vyučování na jednotlivých věkových stupních, obsah vzdělávání a soustavu vyučovacích předmětů, metody a zásady vyučování, ale také problémy výchovné, zvl. mravní výchovu.* (Průcha, 2003, s. 44).

Dítě: Child; *lidský jedinec v období od narození do 15 let; právně nezletilec*. (Hartlovi, 2009, s. 117). Je to lidský jedinec, který je se svou rodinou spjat pokrevním poutem nebo sociálním poutem. Vliv rodiny na dítě je nenahraditelný a bývá nenapravitelný, pokud je negativní. Výchova v rodině dítě determinuje na celý život. *Lidský jedinec v životní fázi od narození do období adolescence. Pedagogika se dítětem zabývá jako subjektem edukace, zejm. z těchto hledisek: 1 Vztah mezi vývojem dětí a možnostmi je vzdělávat. 2 Způsoby a obsah vzdělávání dítěte ve škol. edukačním prostředí.* (Průcha, 2003, s. 46-47).

Edukace: Education; Obsahuje učení, vyučování, předávání znalostí mezi dvěma subjekty. *V neobecnějším významu označuje jakékoliv situace za účasti lidských subjektů nebo zvířat, při nichž probíhá nějaký edukační proces, tj. dochází k nějakému druhu učení. Edukace je jak studium na vysoké škole, tak i výcvik služebních psů. Edukační proces Takové činnosti, při nichž se nějaký subjekt učí, obvykle za působení (přímého nebo zprostředkovaného) jiného subjektu, který vyučuje či instruuje. Edukační procesy jsou různého druhu. Edukační prostředí Jakékoliv prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces učení. Má své parametry fyzikální, ergonomické a především psychosociální. Charakter edukačního prostředí ovlivňuje vzdělávací výsledky.* (Průcha, 2003, s. 53-54).

Emoce: Emotion, affect; *širší pojem než cit, zastřešující subjektivní zážitky libosti a nelibosti provázené fyziol. změnami, motorickými projevy (gestikulace, mimika), stavy menší či větší pohotovosti a zaměřenosti (láska, strach, nenávisť), lze u nich zjišťovat směr přibližování či vzdalování, intenzitu a čas trvání.* (Hartlovi, 2009, s. 138). Každá lidská bytost má emoce, které jsou její součástí. *Cit, psychický stav pramenící ze subjektivního prožívání vztahu k něčemu či někomu. Může být v rozporu s racionálním hodnocením Mohou též podporovat nebo ztěžovat učení.* (Průcha, 2003, s. 57).

Empatie: Empathy; *Vcítění, schopnost vžít se emočně do situace druhé osoby nebo se s ní identifikovat natolik, aby bylo možné porozumět jejímu chování.* (Jandourek, 2001, s. 72). Lidská bytost má schopnost empatie. Tuto schopnost je možné využít při rozhovoru, v komunikaci a při vyučování. Hartlovi uvádějí: *šířeji umění dovedně zacházet s emocemi, vcítovat se do situace druhé osoby, emocionální ztotožnění se s jejím viděním, cítěním, chápáním, schopnost číst i neslovní projevy druhého, chápat, o co usiluje, čemu se chce vyhnout, co pečlivě skrývá; souvisí se schopností naslouchat a vnímat neverbální komunikaci.* (2009, s. 139). Určitý druh vývoje jedince v rámci vývojové etapy. *Uvědomění si pocitů, prožitků, momentálních stavů jiného člověka a snaha je pochopit, porozumět jim. Přijetí sociální role jiného člověka, pohled na lidi, problémy, události z jiné perspektivy. V morálním vývoji jde o důležitou etapu při tvorbě morálních hodnot.* (Průcha, 2003, s. 58).

Frustrace: Frustration; *stav zklamání, zmarnění; vzniká, je-li člověku, ale i zvířeti zabráněno dosáhnout cíle jeho snažení, byla vyvolána překážkou na cestě k cíli.* (Hartlovi, 2009, s. 172). Děti, hlavně malé děti, jsou dennodenně vystavovány frustraci v rámci výchovy a svého vývoje. Je dobré, aby se dítě naučilo zvládat samo menší formu frustrace, jako je odmítnutí špatného chování nebo zákaz nějaké činnosti. V sociologickém slovníku je uvedeno: *Od problémové situace se frustrující situace liší tím, že frustrovaný jedinec má pocit, že v dané situaci žádné řešení nemá.* (Jandourek, 2001, s. 85). Frustrace by neměla trvat příliš dlouho. Mělo by být dítěti umožněno si frustraci prožít a zvládnout ji. *Psychický stav, který vzniká tehdy, je-li jedinci znemožněno: dosáhnout cíle, uspokojit důležité potřeby, uspokojit své zájmy, rozhodovat o svých záležitostech.* (Průcha, 2003, s. 66).

Generace: Generation; *v biol. potomstvo rodičů žijící ve stejném čase; ... v sociol. Průměrné období mezi narozením rodičů a narozením jejich dětí; podmíněno kulturně.* (Hartlovi, 2009, s. 176). Obecně uváděno k označení třeba nějaké doby, pro kterou je nějaký znak typický – Husákovy děti. Jandourek v sociologickém slovníku uvádí: *Seskupení příbuzných věkových skupin nebo ročníků, které prošly socializačním procesem v podobných historických a kulturních podmínkách.* (2001, s. 91).

Globalizace: Globalization; *Hlavní slovo dnešní doby. ... vycházející z toho, že lidské potřeby se netvoří od prvku k celku, ale shora dolů, od celku, obecných potřeb, k částem, ke stále diferencovanějším potřebám a motivacím. změna světa v tzv. globální vesnici; ekonomicky znamená otevřené hranice.* (Hartlovi, 2009, s. 180). Lidé si už nejsou tak vzdáleni, jejich vzdálenost se zkracuje a jsou si blíže – mohou rychleji cestovat, používají

sociální síť. Jandourek uvádí: *Celosvětový společenský proces, vedoucí ke stále vyšší vzájemné propojenosti a závislosti všech oblastí světa. Součástí je i rostoucí stupeň kulturní výměny mezi národy.* (2001, s. 92).

Hodnota: Value; *Vědomá nebo nevědomá představa o tom, co je žádoucí. Pojem vystupuje ve významech objekt, postoj, měřítko. ... umožňuje posoudit míru integrace společnosti.* (Jandourek, 2001, s. 97). Každý jedinec může mít svůj žebříček hodnot, které jsou pro něj důležité a kterými se řídí při svém rozhodování. ...*vlastnost, kterou jedinec přisuzuje určitému objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním jeho potřeb, zájmů; vytvářejí a postupně diferencují v procesu socializace; součást spol. vědomí; lze dělit na pozitivní, negativní, absolutní a relativní, přímou a nepřímou; podle obsahu na estetické, etické, logické.* (Hartlovi, 2009, s. 192). Hodnoty přejímají děti od svých rodičů a nejbližších osob v širším okolí. *V sociálněpsychologickém pojetí subjektivní ocenění nebo míra důležitosti, kterou jedinec přisuzuje určitým věcem, jevům, symbolům, jiným lidem.... Některé hodnoty jsou sdíleny celými skupinami nebo celou společností.* (Průcha, 2003, s. 74).

Hostilita: Hostility; Patří do emoce. ...*nepřátelský postoj vůči sobě nebo jiným osobám; projevuje se nepřátelstvím a agresivitou; často vyvolána žárlivostí, závistí.* (Hartlovi, 2009, s. 195). Může být doprovázena i agresí a cílem je poškodit druhého. Dle Jandourka: *Nepřátelství, odmítání soc. kontaktů, verbální i neverbální komunikace a kooperace. Opakem je afiliace.* (2001, s. 99). Vývoj hostility je pozvolný, zprvu může jít jen o nesnášenlivost. *Dlouhodobý emocionální stav, který přerůstá v trvalejší postoj vůči jiným lidem.* (Průcha, 2003, s. 75).

Hra: Game, play; Jedná se o činnost libou a pro děti přirozenou. ... *v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický.* (Průcha, 2003, s. 75). Hra může být i naučná a je základním kamenem v zážitkové pedagogice. V psychologickém slovníku se uvádí: *jedna ze zákl. lidských činností, k nimž dále patří učení a práce; u dítěte smysl. Činnost motivovaná především prožitky, u dospělých má hra závazná pravidla, cíl nikoli pragmatický, ale ve hře samé; hra je provázena pocity napětí a radosti; pozitivní důsledky pro relaxaci, rekreaci, duš. zdraví.* (Hartlovi, 2009, s. 195). Některé hry připravují děti na reálný život, který si mohou nacvičit v bezpečném prostoru hry. Sociologický slovník uvádí: *Specifická lidská činnost, která se často řídí zvláštními pravidly.* (Jandourek, 2001, s. 99).

Chování: Behaviour, behavior; Je přirozeným projevem lidského jedince. Od útlého věku je usměrňováno dle společenských norem. ... *souhrn vnějších projevů, činností, jednání a reakcí organismu; dle Watsona (1914) zvl. Soustava reakcí na okolí; dle Thorndika (1914) myšlení, cítění a způsob života, který jedinec projevuje a jsou označovány jako rozum, temperament, charakter či dovednost; dle W. McDougalla (1908) záměrné úsilí k zachování života.* (Hartlovi, 2009, s. 211). Chování z obecného hlediska můžeme rozdělit na dobré a špatné. Dle Jandourka: *Obecně sekvence stavů, jimiž prochází nějaký systém; pozorovatelná, manifestní reakce systému na vnější podnět jako protipól jeho nepozorovatelných vnitřních stavů. ... Chování je odpovědí organismu na změny v jeho okolí, které se projevují činností, řečí nebo mimikou. ... Chování soc. ukazuje na společenskou podmíněnost lidských aktivit, především pokud jde o vliv morálních hodnot.* (2001, s. 102). Člověk se jinak chová v bezpečném prostředí – rodina, a v prostředí, kde je vystaven kritice či nějakému hodnocení – škola, zaměstnání. *U člověka je výsledkem vnitřních stavů, sociálních podmínek, záměrného i nezáměrného působení, situace.* (Průcha, 2003, s. 79).

Identita: Identity; Může se jednat o identitu člověka v rámci společnosti a také o identitu v rámci individualismu. ... *totožnost, vztah mezi dvěma nebo více předměty, jevy, které se shodují ve všech vlastnostech; prožívání a uvědomování si sebe sama, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních; soubor rysů, podle nichž je jedinec znám v urč. specifické skupině.* (Hartlovi, 2009, s. 221). Zvnitřnění, což lépe napomáhá socializaci. Jandourek uvádí: *Hluboký pocit vlastní totožnosti založený na prožívání vlastní komunity. ... zahrnuje i hodnoty, kterým jedinec věří a na nichž zakládá smysl svého života. Ztotožnění jedince se svými životními rolami.* (2001, s. 104). Každý jedinec podléhá vývoji identity, která se formuje od útlého věku – narození. *Identita se vyvíjí a prochází i určitými krizemi, z nichž patrně nejvýznamnější probíhá v adolescenci.* (Průcha, 2003, s. 81).

Interakce sociální: Social Interaction; *Jednání, jehož důsledkem je vzájemné ovlivnění jedinců nebo skupin. ... nastává tehdy, jestliže jednání jedné osoby nebo skupiny vyvolá jednání jiné osoby nebo skupiny. Nedílnou součástí je komunikace, předávání informací verbálně i neverbálně (pomocí symbolů), zapojena bývá také emocionalita.* (Jandourek, 2001, s. 109). Pokud existuje společnost, existuje i interakce sociální. *Vzájemné aktivní působení, ovlivňování jedinců, skupin a prostředí.* (Hartlovi, 2009, s. 236). Interakce souvisí s komunikací. Může být pasivní, ale i aktivní. *Základní proces umožňující existenci lidské společnosti. Vzájemné působení jedinců, skupin.* (Průcha, 2003, s. 89).

Komunikace: Communication; *Proces předávání informací. Přenos informace mezi lidmi. ... Soc. operace sestávající z informace, sdělení a pochopení.* (Jandourek, 2001, s. 126). Lidé komunikují neustále. Děti komunikují už v prenatálním období se svou matkou. *Dorozumívání, sdělování, přičemž obecně není specificky lidským jevem, existuje i u živočichů, na rozdíl od jazyka. .. v psychol. především přenos myšlenek, emocí, postojů a jednání od jedné osoby ke druhé.* (Hartlovi, 2009, s. 265). Ve školním prostředí se bez komunikace žáci a učitelé neobejdou. *Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi.* (Průcha, 2003, s. 104).

Krize: Crisis; *situace selhání dosavadních regulativních mechanismů, nefunkčnost v oblasti biologické, psychické, sociální. Období přechodu mezi vývojovými stádii.* (Hartlovi, 2009, s. 279). Krize je součástí vývoje lidského jedince. *Vyhrocení nebo vznik problémové situace, kterou není možno řešit dosavadními postupy. ... Zlomy, které se objevují v životním cyklu jedince.* (Jandourek, 2001, s. 134).

Norma: Norm; *Podobnost, kterou je možno pozorovat v chování většího množství lidí. Hodnocení chování ze strany společnosti. Závažný požadavek týkající se nějakého chování.* (Jandourek, 2001, s. 171). Norma je společensky uznávaná a vyžadovaná. *Pravidlo nebo předpis, které mají závaznou platnost jako kritéria pro posouzení urč. jevu.* (Hartlovi, 2009, s. 359). Je důležité stanovit, co je norma a co je odchylka od normy. Na základě této definice můžeme dále diagnostikovat lidské jedince. *Normalita je zásadní pojem důležitý pro pedagogickou a psychologickou diagnostiku a stanovení cílů výchovy, komplexní a často obtížně vymezitelný.... Normální možno charakterizovat jako očekávané.* (Průcha, 2003, s. 138).

Ontogeneze: Ontogenesis; *individuální vývoj počínaje oplozením vajíčka až do smrti jedince; v psychol. proces psych. vývoje člověka.* (Hartlovi, 2009, s. 371). U každého jedince je po narození vývoj různě dynamický. *Proces tělesného a duševního vývoje jedince, během něhož dochází k postupným kvantitativním a kvalitativním změnám. Během ontogeneze ubývá vlivu dědičnosti a přibývá vlivu poznatků a zkušenosti. Jako fáze procesu se dnes uvádějí: fáze prenatální, novorozenec, nemluvně, batole, předškolní věk, školní věk až puberta, dospívání, dospělost a stáří.* (Jandourek, 2001, s. 176). Ontogeneze obsahuje fyzický i psychický vývoj jedince. *Pro pedagogiku je nejdůležitější proces psychického vývoje člověka zkoumaný ontogenetickou psychologii (vývojovou), ..., které jsou produktem řady faktorů, k nimž patří především genetická vybavenost (dědičnost).* (Průcha, 2003, s. 146).

Osobnost: Personality; *nejčastěji je definována jako celek duš.života člověka, má svůj původ ve slově persona, pův.maska pro boha podsvětí, později stálý typ, charakter, role člověka; k běžně uváděným skutečnostem patří seznam 50 rozdílných definic osobnosti.* (Hartl, 2009, s. 379). Osobnost je každý lidský jedinec. V dřívější době se za osobnost ve společnosti považovali lidé intelektuální. Dnes je to dáno bulvárem a mediální významností. *V hovorovém pojetí uznávaný člověk, kladně přijímaný, svérázný svým životem a jednáním.* (Průcha, 2003, s. 148). S některými osobnostmi dnešní doby se identifikují mladí lidé. Jandourek uvádí osobnost bazální: *Vlastnosti osoby, které se nejčastěji objevují u příslušníků dané společnosti. Rysy jsou výsledkem typických společných soc.zkušeností, které jedinci získali především v dětství. Společné osobnostní rysy lidem pomáhají stejně chápat a prožívat situace, do kterých se dostávají.* (2001, s. 178).

Patologie sociální: Social pathology; *Dřívější označení pro negativní jevy ve společnosti, které naznačovalo analogii s patologií postihující biologický organismus. Dnes se místo patologie sociální hovoří o soc.deviaci nebo soc.dezorganizaci. Jaké jevy jsou označovány za patologické nebo deviantní, se podle doby a kultury liší. Vedle kriminality, sebevražd, alkoholismu, prostituce a nezaměstnanosti.* (Jandourek, 2001, s. 183). Každá kultura má jiné sociální patologie. *Zastaralý výraz pro odvětví sociologie, který rozvíjela v Angl. na začátku 20.století Barbara Woottonová. Zabývala se průběhem a podmínkami abnormálních soc. procesů, jako je zločinnost, alkoholismus.* (Hartlovi, 2009, s. 401).

Pedagogika: Pedagogy, education; *V odborném významu věda a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti.* (Průcha, 2003, s. 160). Zahrnuje v sobě záměrné působení ve školních zařízeních a také ve volnočasových aktivitách. *Věda o výchově; zkoumá podstatu a zákonitosti výchovy jako spol.jevu a jako usměrněné utváření psych.procesů, schopností a vlastností člověka; zkoumá, objasňuje cíle, obsah, podmínky, metody a prostředky výchovy, stanoví zásady a směrnice pro organizaci a řízení výchovné činnosti.* (Hartlovi, 2009, s. 402).

Prostředí: Environment; *Všechno, co leží za hranicemi systému a čemu se systém pro své přežití musí přizpůsobit nebo to měnit..... V antropologii životní prostor obklopující organismus a mající vliv na jeho aktuální chování a dlouhodobé vlastnosti.* (Jandourek, 2001, s. 197). Prostředí je neustále kolem nás a ovlivňuje naše vnímání, chápání a citění. Můžeme také označit jako prostor. V psychologickém slovníku se uvádí prostor osobní, percepční, psychologický, sociální. (Hartlovi, 2009, s. 459).

Psychologie dítěte: Child psychology; *část vývojové psychologie zabývající se vývojem dítěte od narození do puberty; dělí se na novorozence (1.měsíc), kojence (do 1 roku), předškolního věku (do 6 let) a školního věku (do 11-12 let).* (Hartlovi, 2009, s. 479). Dítě prochází různými vývojovými etapami svého vývoje.

Rodina: Family; *Nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce.* (Průcha, 2009, s 248). Rodina je základem pro společnost a pro stát. *Forma dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnující přinejmenším rodiče a děti. Další znaky toho, co je rodina jsou sociokulturně podmíněny. Patří k nim společné bydlení, příslušnost ke společné příbuzenské linii, společná produkce a konzumování statků. Funkcemi rodiny jsou reprodukce lidského rodu a výchova potomstva.* (Jandourek, 2001, s. 206). Rodina má mnoho funkcí a je základem pro vývoj dětí. *Společná skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy a odpovědností a vzájemnou pomocí.* (Hartlovi, 2009, s. 512). Každá země má jiné znaky rodiny a širšího okolí. *Nejstarší společenská instituce. ... Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu.* (Průcha, 2003, s. 202).

Socializace: Socialization; *Postupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace, zprvu v nukleární rodině, dále v malých spol. skupinách.* (Hartlovi, 2009, s. 548). Každý lidský jedinec by měl být schopen socializace. Jandourek uvádí: *Proces, kterým se jedinec začleňuje do sociální skupiny, přičemž si osvojuje normy ve skupině panující, její hodnoty, učí se sociálním rolím spojeným s určitými pozicemi a dalším dovednostem a schopnostem. Pokud jedinec pociťuje osvojené způsoby chování, postoje a představy jako svoje vlastní a samozřejmé, jsou tzv. internalizovány. Těžiště procesu leží v dětství a mládí a jeho výsledkem je vytvoření „soc.Já“, soc.identity, sociokulturní osobnosti.* (2001, s. 220). Socializace začíná už v rodině. *Celoživotní proces.*(Průcha, 2003, s. 216).

Syntéza: Synthesis; *myšlenkové spojování jednotlivých prvků, skutečností nebo vlastností v celek.* (Hartlovi, 2009, s. 588). Je to spojení jako sociologie a pedagogika v sociální pedagogiku.

Tradice: Tradition; *jakýkoli spol.zvyk, víra procházející generacemi; může platit též o institucích, technologii apod., např. obleky řezníků.* (Hartlovi, 2009, s. 624). Tradice je, co lidi spojuje v rámci lidské společnosti. *Vzorové chování předávané mezi předchůdci a ná-*

sledníky. Předává záležitosti týkající se technického vědění, jazykových zvyklostí, hodnotových představ. Vyjadřuje vazbu společnosti. (Jandourek, 2001, s. 260).

Výchova: Education; *Záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury apod. (Hartl, 2009, s. 680). Vlivu výchovy je lidský jedinec vystaven již v rodině. Proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. (Průcha, 2003, s. 277).*