
Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

MAGISTER

reflexe primárního a preprimárního vzdělávání
ve výzkumu

1/2015

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Magister: reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 8, 771 47
OLOMOUC

Dne 24. 10. 2012 bylo odborné periodikum registrováno na Ministerstvu kultury pod číslem **MK 67581/2012** a dne 7. 12. 2012 časopis získal **ISSN 1805-7152**.

Redakční rada:

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (předsedkyně rady)

doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D. (místopředsedkyně rady)

Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D. (vedoucí redaktorka)

doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.

Mimouniverzitní a mezinárodní redakční rada:

doc. PhDr. Ludmila Belásová, Ph.D. (Prešovská univerzita v Prešově) doc.

PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (Žilinská univerzita v Žilině)

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

prof. Dr. Milena Ivanuš Grmek (Univerzita v Mariboru)

prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Ph.D., full prof. (Univerzita v Koperu)

prof. nadzw. Dr hab. Jolanta Karbowniczek (Univerzita v Krakově)

Redakce:

prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc. (výkonný redaktor)

Mgr. Jana Kreiselová (odpovědný redaktor)

Ing. Jan Částka (autor obálky)

Mgr. Šárka Klímová (technický redaktor)

Za kvalitu obrázků, jazykovou správnost a dodržení bibliografické normy odpovídají autoři jednotlivých článků.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

Magister: reflection of primary and preprimary education in research

Published and printed by Palacký University in Olomouc, Křížkovského 8,
771 47 Olomouc, the Czech Republic

The journal is registered with the Ministry of Culture on 24. 10. 2012 under
number **MK 67581/2012** and since 7. 12. 2012 has **ISSN1805-7152**.

Editorial Board:

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (Chair of Board)
doc. PaedDr. Míluše Rašková, Ph.D. (Vice-President of Board)
Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D. (editor)
doc. Ph.Dr. Alena Petrová, Ph.D.

Non-university and International Editorial Board:

doc. PhDr. Ludmila Belásová, Ph.D. (University of Prešov)
doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (University of Žilina)
prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (University of Pardubice)
prof. Dr. Milena Ivanuš Grmek (University of Maribor)
prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Ph.D., full prof. (University of Koper)
prof. nadzw. Dr hab. Jolanta Karbowiczek (University of Kraków)

Editing:

prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc. (executive editor)
Mgr. Jana Kreiselová (responsible editor)
Ing. Jan Částka (author imprint)
Mgr. Šárka Klímová (technical editor)

For pictures, linguistic accuracy and compliance with bibliographic standards
rests with the authors of the articles.

Unauthorized use of this journal is a violation of copyright laws and may be
based civil, administrative law or criminal liability.

OBSAH

Výzkumná šetření

Identifikácia rodičových výchovných stratégií uplatňovaných vo výchove svojho dieťaťa v subjektívnych interpretáciách

Martina Tománková a Dušan Kostrub _____ 8

Věcní a vnitřní činitelé směřování k učitelství pro mateřské školy

Radmila Burkovičová _____ 56

Pojem a význam puberty v pedagogické praxi z pohledu studentů učitelství 1. stupně základní školy

Miluše Rašková a Marie Zouharová _____ 74

Žák, který ví a zná, aneb význam podnětné interakce pro efektivní komunikaci v primární škole

Dominika Provázková Stolinská _____ 91

Recenze

Hladík, J. *Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí*

Pavλίna Částková (rec.) _____ 110

Kontakty na autory _____ 121

Contacts for authors _____ 122

Informace pro autory

CONTENTS

Research

Identification of Parents Educational Strategies of Their Children Education in Subjective Interpretations

Martina Tománková a Dušan Kostrub _____ 8

Factual and Intrinsic Agents of Orientation Towards Teaching in Nurseries

Radmila Burkovičová _____ 56

The Concept and Importance of Puberty in Educational Practice from the Perspective of Future Teachers of Primary School

Miluše Rašková a Marie Zouharová _____ 74

Pupil who Knows and Understands or the Importance of Stimulating Interaction for Effective Communication at Primary School

Dominika Provázková Stolinská _____ 91

Reviews

Hladík, J. *Multicultural competence of students of helping professions.*

Pavλίna Částková (rec.) _____ 110

_Toc440959525

Contacts for authors - in alphabetical order _____ 122

Information for authors

Vážení autoři, kolegové, studenti a další zájemci o naše periodikum...

Právě se vám do rukou dostalo další číslo časopisu, které otevírá třetí ročník našeho společného snažení. Jak již latinský název *Magister...* dává tušit, našim záměrem je obohacovat učitelský obor o vědecké poznatky, v našem případě, se zaměřením na oblast primárního a preprimárního vzdělávání.

V tomto čísle máte možnost nalézt 4 výzkumné články a recenzi. Velmi bychom chtěli poděkovat autorům i recenzentům za velkou píli a trpělivost, jež vynaložili, aby mohl tento výtisk spatřit světlo světa. I přes skutečnost, že jsme vykročili do 3. roku existence našeho periodika, stále cítíme, že stojíme na počátku, zkoušíme další kroky a učíme se novému... Zvláště v těchto nelehkých chvílích oceňujeme Vaši vstřícnost a spolupráci.

Dovolte nám vyslovit velkou radost, že se autorský kolektiv i kolegium recenzentů pomalu rozrůstají a my tak máme možnost publikovat kvalitní výstupy Vaší práce. S nadějí však budeme očekávat další rozšíření týmu. To predikuje obohacení pedagogické vědy v oblasti primární a preprimární pedagogiky, o což s nadějí usilujeme.

Dominika Provázková Stolinská

Identifikácia rodičovských výchovných stratégií uplatňovaných vo výchove svojho dieťaťa v subjektívnych interpretáciách

Martina Tománková a Dušan Kostrub

Univerzita Komenského v Bratislave

Úvod

V skúmaní preferujeme a uplatňujeme kvalitatívnu metodológiu, ktorá nám umožňuje nazerať na skúmané javy výlučne z perspektívy skúmaného subjektu. Sme v súlade s názormi kvalitatívnych výskumníkov, ako napríklad Gavora (2001) kvalitatívny výskumník sa v teoretickej reflexii neopiera o žiadne iné teórie, modely, a pod., na koľko ich poznanie by ho mohlo ovplyvniť (Gavora, 2001). Považujeme za podstatné objaviť to, ako realite rozumejú subjekty nášho výskumu a porozumieť jej. Súhlasíme s Gavorom a realitu považujeme za proces dynamický, pulzujúci a proces jej konštrukcie vlastne nikdy nekončí. Vo výskume sme zachytili súčasný stav danej reality, akúsi momentku (Gavora 2007, s. 15). Kvalitatívny výskum nezovšeobecňuje, ale snaží sa porozumieť subjektu a pochopiť jeho perspektívy. Pretože to čo je skutočné je subjektívne (interpretativizmus).

Problematika rodičovských výchovných stratégií vo vybraných výskumných štúdiách

Nám dostupných výskumných štúdií je málo a ako vzorku uvádzame len niektoré z nich ako napríklad: Thomas, Chessová (1984), Ziemska (1980),

Maccobyová a Martin (1983), Rovňaková (2001), Tirpák (2009), Zelina (1994), Končál (2008), Šatánek (2005), Tománek (2012), Dolinská (2009), Tamášová (2007), Frýdková (2008), Majerčíková (2011), Hroncová, Jolana – Hroncová, Janette (2008). Akceptujeme ich, ale v kvalitatívnom výskume nemôžu byť pre nás inšpiráciou, ani byť pre nás signifikantné, pretože v kvalitatívnej metodológii nejde o dokazovanie nejakej teórie, rozhodujúca je práve situácia vo výskume a nie to, čo si onej myslel a myslí výskumník. V našom výskume sme sa rozhodli uplatniť výlučne kvalitatívnu metodológiu pretože: si uvedomujeme, že neexistuje univerzálny model správania sa rodiča a plne akceptujeme, že každý rodič má svojbytný mentálny model (Kostrub, Tománková 2014, s. 10). Naším zámerom je pochopiť, ako na skúmaný fenomén nazerajú subjekty nášho výskumu. K výskumu pristupujeme s otvorenosťou, pretože ako uvádza Strauss, Corbinová (1999), na dosiahnutie cieľa je potrebné odsunúť svoj pohľad na problematiku tak, aby sa neprekrýval s pohľadom skúmaných subjektov (Strauss, Corbinová 1999, s.17). Naším zámerom je pochopiť a opísať systém vzťahov a ako uvádza Kusá (2005) ukázať, ako sa prepájajú do siete a vzájomne sa determinujú (Kusá, 2005 podľa Rochovská, Blažek, Sokol, 2007, 326 – 327).

1 VÝSKUMNÝ PROBLÉM

Socio-kultúrny vývoj transformujúcej sa Slovenskej spoločnosti prináša so sebou značné spoločenské, kultúrne a sociálne zmeny. Rodina je jej základom, preto sa jej spoločenské premeny priamo dotýkajú a determinujú transformáciu jej funkcií – výchova je jednou z nich. Pre súčasnú spoločnosť sú signifikantné prvky postmodernizmu. Slovenská pedagogika sa otázkam

výchovy v rodine venuje len okrajovo (Ondrejko, 2008, s. 561), považujeme to za paradox. Repertoár správania sa subjektov, ktorý je podstatou roly rodiča, v rôznych situáciách v našom okolí vypovedá o spektre rozmanitých javov, ktoré v minulosti neboli jeho súčasťou. V prípade, ak boli, tak neboli jeho základnou súčasťou, ale skôr jeho okrajovou záležitosťou. Pre pochopenie repertoáru činností rodiča sú všetky prvky dôležité; pre náš zámer, čím je pochopenie zvonka pozorovateľného správania a jeho konceptualizovanie samotným aktérom – rodičom, sú primárne najmä konanie a reč. Samotné konanie je z nášho pohľadu podmienené mentálnymi reprezentáciami (ako i sociálne prijateľnými reprezentáciami) a ich svojbytnou interpretáciou samotným aktérom – rodičom (Kostrub, Tománková 2014, s. 9).

V predkladanej výskumnej štúdií sa zameriavame na skúmanie toho, ako rodič interpretuje svoju mentálnu reprezentáciu konceptu súčasná výchova dieťaťa rodičom a následnú identifikáciu tvoriacu koncept edukácie v súčasnej výchove v rodine. Uplatňujeme kvalitatívnu metodológiu. Výskumné otázky vymedzujeme nasledovne: 1 *Akými konštruktami rodičia vo výchove disponujú?* 2 *Čo považujú rodičia vo výchove za dôležité? A prečo?* 3 *Aké edukačné stratégie rodičia vo výchove aplikujú? (ako rodičia vo výchove postupujú?) A pre čo?*

Ciele výskumu

Hlavným cieľom výskumu je *Identifikovať stratégie (v podobe mentálnych a sociálnych reprezentácií), ktorými rodičia v súčasnej rodinnej výchove disponujú.* Naším zámerom je: *Zistiť ako rodičia reflektujú/interpretujú ich stratégie edukácie vo výchove detí v rodine. Identifikovať stratégie edukácie*

vo výchove v rodine, ktorými rodičia disponujú. Identifikovať fenomény, ktoré rodičom podporujú/komplikujú realizáciu výchovy v rodine. Predložiť a analyzovať podstatu subjektívnych výpovedí rodičov v spojitosti so stanoveným výskumným problémom. Pokúsiť sa formulovať koncept (nového) nazerania na výchovu dieťaťa rodičom – stratégiu rodičovskej výchovy.

Výskumné metódy a nástroje

V našom výskume uplatňujeme výlučne kvalitatívne výskumné metódy a výskumné nástroje: Etnografický terénny výskum, focus group/ fókusovú skupinu, kódovanie. Tematické otázky vo focus group sú našim výskumným nástrojom a súčasne predmetom nášho skúmania, pretože vychádzajú z výskumného problému; ide o nasledovné otázky: 1 *Čo považujete vo výchove za dôležité?* 2 *Ako realizujete výchovu v rodine?* 3 *Ak sa vyskytne vo výchove Vášho dieťaťa problém, ako postupujete pri jeho odstraňovaní?* 4 *Na základe čoho volíte spôsoby výchovy vášho dieťaťa.*

2 VSTUP DO VÝSKUMU, REALIZÁCIA SKÚMANIA

Do výskumu sme nevstupovali s predpojatosťou, ale s otvorenosťou voči názorom subjektov nášho skúmania. Z tohto aspektu sme uplatnili fókusovú skupinu (focus group) (bližšie pozri: *D. Kostrub, E. Severini, 2012, s. 156-167*). Pri čom cieľovou skupinou vo výskumnom projekte boli rodičia detí. Terén výskumu predstavovali materské centrá v Bratislave (Macko a Klbko).

Pred začatím výskumu, sme považovali za nevyhnutné terén zmapovať a zistiť ako materské centrá fungujú. Materské centrá nezabezpečujú dohľad a starostlivosť o dieťa. Preto sme boli postavení súčasne pred dva problémy, ktorých vyriešenie bolo kľúčové pre plánovanie nášho výskumu. Ako

motivovať rodičov, aby sa zúčastnili focus group? A kde budú deti potenciálnych subjektov výskumu, počas jeho realizácie? Vypracovali sme preto projekt zameraný na možnosť detí a rodičov, vyskúšať si, aké je byť v Materskej škole. Čas, ktorý by deti strávili „v materskej škole“ mali rodičia možnosť využiť diskusiou (organizovanú moderátorom – focus group) na podľa nášho názoru aktuálnu tému pre rodičov: výchova v súčasnej rodine. Projekt sme predložili vedeniu obidvoch materských centier a požiadali sme ich o zaradenie nášho projektu do ich programu. Obidve nám vyšli v ústrety. v materských centrách sme zrealizovali 4 focus group s 34 rodičmi detí. Focus group sa uskutočnila v štyroch fázach: 1 úvod, 2 fenomény, 3 prestávka, 4 diskusia. Predmetom focus group sa stali pre rodičov aktuálne otázky: 1 *Čo považujete vo výchove za dôležité?* 2 *Ako realizujete výchovu v rodine?* 3 *Ak sa vyskytne vo výchove Vášho dieťaťa problém, ako postupujete pri jeho odstraňovaní?* 4 *Na základe čoho volíte spôsoby výchovy Vášho dieťaťa?* Každé stretnutie, to znamená každá realizácia focus group sa vyznačovala určitými špecifikami. Ani jedného účastníka sme pred začiatkom výskumu osobne nepoznali (bližšie pozri: *D. Kostrub, M. Tománková* 2014, s. 9-21). Od účastníkov našich projektov sme získali veľké množstvo informácií. *Boli naše projekty prospešný tiež pre nich samých? Čo oni získali svojou účasťou?* Tieto otázky boli pre nás rovnako zásadné. Rodičia sa mali možnosť porozprávať na aktuálnu tému výchovy s inými rodičmi a tak ich bližšie spoznať. Niektorí rodičia vyslovili názor, že diskusia bola pre nich veľmi prospešná, že bola podobná terapii a nadobudli poznanie o tom, že v niektorých otázkach výchovy „nie sú sami“, že sú aj iní ktorí riešia podobné problémy a že sa našli. Reciprocitu sme identifikovali taktiež v sprievodnom projekte, ktorý sme naplánovali pre deti. Deti mali možnosť

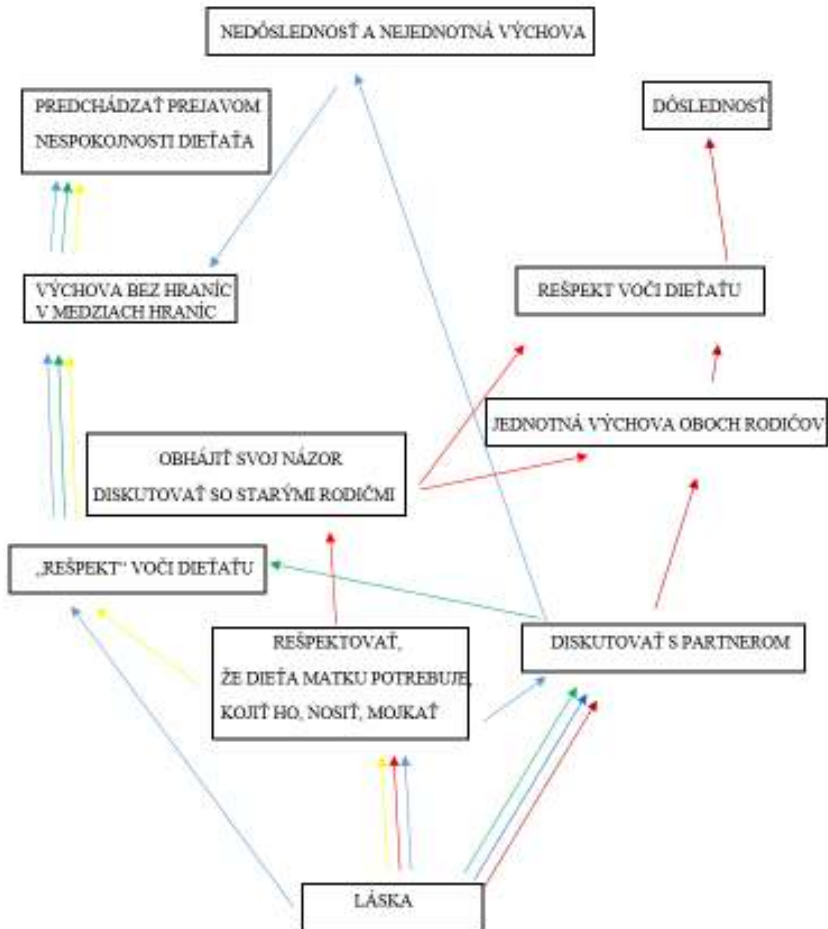
nielen vyskúšať si, aké je to byť bez rodiča (otázka separačného strachu), ale taktiež vyskúšať si, čo ich čaká v materskej škole (D. Kostrub, M. Tománková 2014, s. 9-21).

Po dôkladnom preštudovaní si výskumného materiálu, sme metódou otvoreného kódovania otvárali text (pozri: *A. Strauss, J. Corbinová*, 1999).

3 VÝSLEDKY VÝSKUMU

Konštatujeme že priamy vplyv na výber edukačných stratégií v rodine majú skúsenosti z detstva rodičov. Kladné skúsenosti kopírujú a negatívnym sa snažia predchádzať. Ukazuje sa, že v prvých rokoch života je výchova detí často krát v kompetencii matky. Ona má určitú predstavu, snaží sa ju vo výchove aplikovať a súčasne sa snaží oboznámiť so svojimi konštruktmi ostatných členov rodiny, najmä otca a starých rodičov. Sama dohliada na to, aby jej ostatní členovia rodiny, ktorí do výchovy vstupujú, jej výchovu „nekazili“. Tí jej predstavu rešpektujú, alebo ignorujú. Výrazným ukazovateľom vo výbere stratégií sa ukazujú aktuálne pocity matky a jej schopnosť a vôľa byť dôsledná. Konštatujeme, že rodičia vo výchove považujú za dôležité rešpektovať dieťaťa, stanoviť mu hranice, podporovať ho v samostatnosti, byť mu dobrým príkladom. Za dôležitú považujú taktiež lásku, dieťa vedú k poznaniu – uistujú ho, že nech sa stane čokoľvek, rodičia ho ľúbia. výchovu v ranom veku dieťaťa koncipuje najmä matka, pretože ona je s dieťaťom celý deň (ona výchovu realizuje Matky priznávajú, že často majú s otcom dieťaťa iný názor, ale sú ochotné ho zmeniť, keď uznajú jeho argumenty. Usudzujeme, že vplyv starých rodičov je vo výchove dôležitý. Matky sa s dôverou obracajú na svojich rodičov najmä pri prvom dieťati, a však rodičia konštatujú, že nie vždy boli, či sú rady starých rodičov pre

dieťa to najlepšie. Získali od nich rady ktoré aplikovali pri ich prvom dieťati, ale pri výchove ďalšieho dieťaťa sa im snažili vyvarovať. Na pomoc starých rodičov ale nezanevierajú. Považujú ich za dôležité subjekty vo výchove ich detí. Deti svojich starých rodičov milujú a rodičia sú šťastní, že majú to šťastie a ich deti majú starkú a starkého (D. Kostrub, M. Tománková 2014, s. 9-21).



Konceptuálna mapa 1 Konštrukty rodičov vo výchove

3.1 Rešpektovanie dieťaťa, načúvanie dieťaťa

Na základe výskumného materiálu, ktorý sme získali počas realizácií focus group v materských centrách v Bratislave, sme identifikovali 4 prístupy rodičov k fenoménu rešpektovať osobnosť dieťaťa: 1 rešpektovať dieťa

Rešpektovať jeho **osobnosť – individualitu v medziach hraníc**. Rodičia si uvedomujú, že dieťa je samostatná bytosť so svojou vôľou, považujú za dôležité nezlomiť osobnosť dieťaťa striktnou výchovou. Vyslovili obavu, že striktná výchova by mohla deti odradiť od vyslovovania ich názorov, čo by podľa rodičov mohlo spôsobiť, že by dieťa mohlo byť v spoločnosti ubité. Rodičia považujú za dôležité, aby dieťa malo svoj názor, alebo nebálo sa povedať svoju verziu pravdy v prípade problému a dokázalo argumentovať. Podľa ich názoru dieťa v budúcnosti len tak bude schopné čeliť tým najstresujúcejším okolnostiam a prekážkam, s ktorými sa v živote stretnú. Striktnou výchovou rodičia rozumejú nerešpektovanie akýchkoľvek **racionálnych** názorov, alebo požiadaviek dieťaťa. Rodičia rešpektujú túžbu dieťaťa byť samostatné a podporujú jeho postupné rozvíjanie týchto kompetencií. Rodičia rešpektujú povahu dieťaťa – jeho individualitu, usudzujeme, že **povaha dieťaťa je určujúcim fenoménom pri voľbe metód a stratégií** rodičov vo výchove. Konštatujeme, že rodičia, ktorí v rodine vychovávajú viac detí, využívajú rozdielne metódy a stratégie počas realizácie výchovy každého z nich, aby dosiahli požadované ciele vo výchove (ktoré si stanovili rodičia), to znamená, že vo výchove volia individuálny prístup k dieťaťu.

3.1.2 Prístup – rešpektovať dieťa, byť voči nemu benevolentný

Druhá nami identifikovaná skupina rodičov rozumie fenoménu rešpektovať osobnosť dieťaťa podobne. Rovnako považujú za dôležité rešpektovať

názory dieťaťa, rešpektovať jeho individualitu a nevnučovať mu názory nikoho iného.

*Rešpektovať, nevnučovať tomu dieťaťu svoje. Svoje názory, alebo názory ešte nejakých svojich babiek. Ale rešpektovať ho také, aké je ááá **ono na všetko príde**. Svokra povedala, že ju treba, že jej treba držať ruky a nanútiť, nanútiť ju, do nej, áno jedlo. No a vtedy som proste ja ako mama zareagovala a som si, som si svoje dieťa ochránila. **Ona sa to raz naučí**. Teraz už papá, v škôlke papá (Subjekt 5).*

*Človek by nemal toho druhého ovládať, ale mal by mu vysvetliť, čo ako by malo byť ako podľa neho. **A nech to ten druhý zoberie, alebo nezoberie** (subjekt 24).*

Ako znak odlišnosti v prístupe tejto skupiny rodičov od predchádzajúcej považujeme, že rodičia, ako svoju zásadnú stratégiu považujú rešpekt voči dieťaťu a úspech ich výchovných cieľov plne ponechávajú na dieťa, možno chápať, že **sú voči nemu benevolentní**.

3.1.3 Prístup – rešpektovať dieťa, byť voči nemu empatický a byť rešpektovaný

Rovnako tretia skupina rodičov nepovažuje za vhodný autoritatívny prístup výchovy. Konštatujeme, že rodičia v tejto skupine rešpektujú dieťa také, aké je a nepovažujú za vhodné z neho robiť nijakú inú osobnosť, iného človeka, rešpektujú jeho hranice a limity: napríklad: nepovažujú za vhodné bojovať s dieťaťom a presadzovať si svoj názor, keď vedia, že dieťa má iný názor, alebo nemá vôľu vykonať určitú činnosť. Rodičia rešpektujú osobnostné črty dieťaťa a jeho vlastnosti a nesnažia sa meniť (potlačiť) osobnosť dieťaťa, ani v prípade, že v spoločnosti iných (cudzích ľudí, detí) sa isté formy jeho správania nehodia.

*Viem, že toto a **toto nespraví, lebo viem že to nechce spraviť**. A nebudem s ním bojovať, pokiaľ jeho nejaká osobnostná črta. Nesnažím sa tú osobnosť potlačiť, alebo nejaké tie jeho vlastnosti. Pretože v spoločnosti sa to nehodí, alebo čo (subjekt 22).*

*(Niekoľko oplul a Vy ste sa snažili to nevšímať?) to nie, že nevšímať, ale proste som mu povedala, že toto nie, to sa mi nepáči. Ale proste sme to neriešili nejak. **Furt to robil vtedy, keď nemal čo robiť. Keď sa nudil proste, alebo tak. Tak sme sa snažili robiť nejaký program, aby ho to nenapadlo.** Postupne na to aj zabudol (subjekt 26).*

Rodičia **striktne pravidlá nepovažujú za dôležité**, za dôležité považujú **rešpektovať dieťa a to isté očakávajú od dieťaťa** (že bude rešpektovať ich). Rodičia sa snažia **pochopiť** dieťa, prečo sa správa tak, ako sa správa, aké sú „príčinné súvislosti“ jeho správania a **na základe dôkladnej analýzy a schopnosti rodičov empatie volia ich stratégie vo výchove**.

3.1.4 Prístup – rešpektovať, že dieťa potrebuje mamu

Konštatujeme, že štvrtý, nami identifikovaný prístup je signifikantný pre všetkých zúčastnených rodičov. Rodičia sú jednotní v názore a považujú za dôležité **rešpektovať, že dieťa potrebuje mamu**. Zhodujú sa na dôležitosti rešpektovať dieťa a nie rady iných (najčastejšie starých mám dieťaťa), považujú za dôležité rešpektovať dieťa, to znamená dojsť ho, nosiť ho, spať s ním v jednej posteli, do času pokiaľ to dieťa vyžaduje.

Nebudem dávať na svokru, ktorá povie musíš ho nechať vyvrieskať, musíš ho zatvoriť, musíš ho nechať spať samé a tak ďalej (Subjekt 2). SÚHLASÍM (Subjekt 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8).

Rodičia sa jednoznačne zhodujú na tom, že **láska je najdôležitejším fenoménom vo výchove ich dieťaťa**. Každý rodič ľúbi svoje dieťa, čo usudzujeme, že je to prirodzené, taktiež súhlasíme s názormi rodičov a myslíme si, že láska je súčasne vo výchove a v rodine to najdôležitejšie. Rodičia považujú lásku za dôležitú, pretože dieťaťu poskytuje istotu, schopnosť dieťaťa odpútať sa od rodiča, schopnosť dieťaťa osamostatniť sa, poskytuje dieťaťu oporu. Rodičia vyslovili nádej, že keď dieťa bude cítiť ich oporu, je to istá nádej pre rodiča, že dieťa bude v budúcnosti samé sebou a nebude ľahko ovplyvniteľné vrstovníkmi.

Rodičia rešpektujúci dieťa v medziach hraníc považujú za dôležité, aby dieťa vedelo, že rodičia ho ľúbia, taktiež vo chvíli, keď ho karhajú (napomínajú). Považujú za dôležité ukazovať dieťaťu hranice, pretože dieťa ľúbia a hranice mu ukazujú pre jeho „dobro“, **aj keď ho karhajú stále je ich, a dieťa by to malo vedieť**.

Rodičia benevolentní voči dieťaťu disponujú názorom, že **láska búra hranice**.

Treba dať predovšetkým a jedine lásku dieťaťu. Eeee ani nie žiadne výchovy, ani žiadne hranice, ani zákazy, alebo vymedzovania. Možno do toho roka. Nič také by nemalo poznať, lebo celý život bude mať, zákazy, príkazy od niekoho. Á hranice, ve a mantinely. Bezhraničnú lásku, do toho roka, alebo rok a pól (Subjekt 5).

láska búra hranice (Subjekt 3).

Pokiaľ sú vychovávané naozaj s láskou a tým, tým, spôsobom s porozumením a že keď netlačíme do niečoho, keď im vysvetľujeme veci. Tak nemyslím si, že že tam má prečo nastať nejaká delikvencia (Subjekt 2).

Dôkladnou analýzou nášho výskumného materiálu sme identifikovali niekoľko ponímaní lásky:

- **Láska, ako „buldozér“ (10/4)**

Láska búra hranice (Subjekt 3).

Deti boli pre ňu všetko, všetko im dala a dovolila. Ona nemala vlastné záujmy (subjekt 1).

- **Láska ako (naivná rodičovská) stratégia (7/3)**

Pokiaľ sú vychovávané naozaj s láskou, nemyslím si, že že tam nemá prečo nastať nejaká delikvencia (Subjekt 2).

Láska je kľúčom ku všetkému, k všetkým problémom a vlastne nám poskytuje to srdce, to čo cítime nám poskytuje odpoveď na všetko. Len ho musíme vedieť počúvať a sa mu otvoriť. Považujem ju za stratégiu vo výchove (subjekt 31).

- **Láska ako opora (4/2)**

Keď budú cítiť tú oporu v tej mame, lebo už nikto iný im nedá oporu. Jedine tá mama. Sa môže stať čokoľvek, tak snáť sá eee nebude ani, ani nijakí kamaráti, alebo ja neviem ten vodca svorky či kto, nebudú mať na nich vplyv, lebo budú vedieť, že je tam tá mama a to. A tá dáva lásku a oni budú žiť eee podľa svojho, že nebudú robiť zlé veci (subjekt 5).

- **Láska ako ochrana (1/1)**

Ja som svoje dieťa ochránila (pred výchovnými stratégiami svokry) aj toto je možno tá láska. Je to na jednej strane keď treba, tak treba,, že človek si znepriatelí možno starých rodičov (subjekt 5).

- **Láska ako prirodzená reakcia matky na potreby dieťaťa – poskytuje dieťaťu istotu, je to prostriedok odpútania sa dieťaťa (13/1)**

*Spí s nami od začiatku ani nie v postieľke, chce byť pri mne, tak bude pri mne. Ja ju nebudem odkladať do postieľky, keď tam nechce byť. Tým že som ju kojila, ona mi nechcela ani jesť napríklad. Prikrmy. Nič. Ja som v kuse iba kojila, kojila, kojila. Ona v noci musela byť pri mne, cez deň musela byť pri mne á. Á na rukách väčšinou nosené dieťa. A si myslím, že jej to vôbec neuškodilo. Je to samostatná jednotka, viac menej a je, je na mňa naviazaná, ale neje to podľa mňa nejaký tragický prípad, že by sa odo mňa nepohla. Tým, že som jej ukázala, že som tu stále pri nej. Takže sa vie, vie to dieťa tak odpútať. **Cíti tú lásku, že tá láska je tam stále a sa tak odpútala** (subjekt 7).*

- **Láska ako dôležitá súčasť vo výchove za každých okolností, istota lásky rodičov k dieťaťu ako prostriedok dieťaťa osamostatniť sa (12/5)**

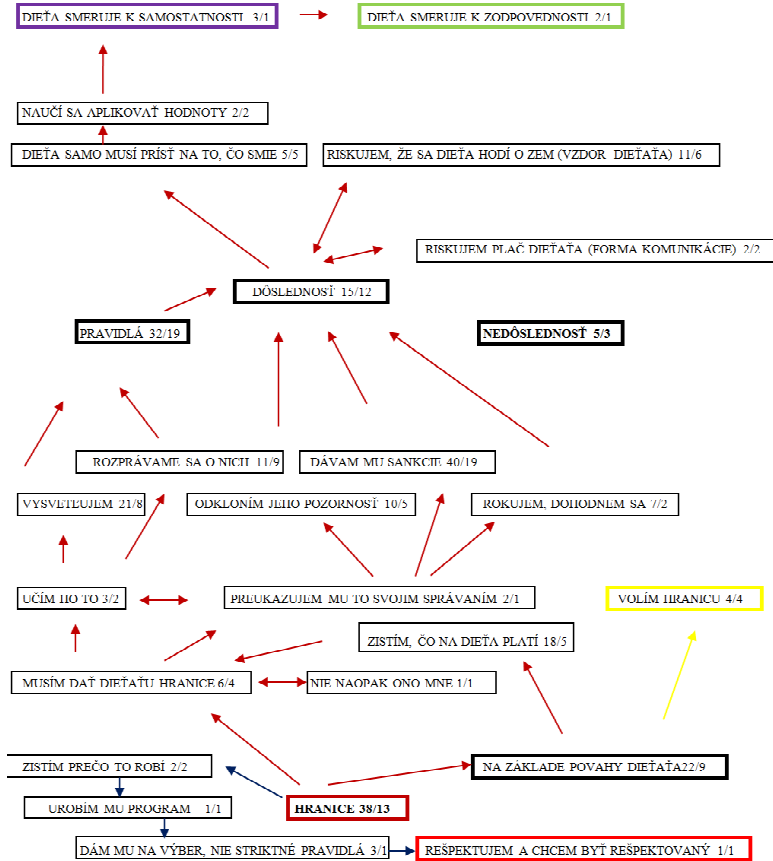
istotu a potom, samé sa osamostatní, ale bez tej lásky to nejde. Ak bude stále o nej pochybovať, tak sa bude stále strácať niekde vo svete. Tam kde my nechceme možno (subjekt 31).

Ako budem sa hnevať áno (keď bude mať problém), ale vždy ju budem ľúbiť (subjekt 12).

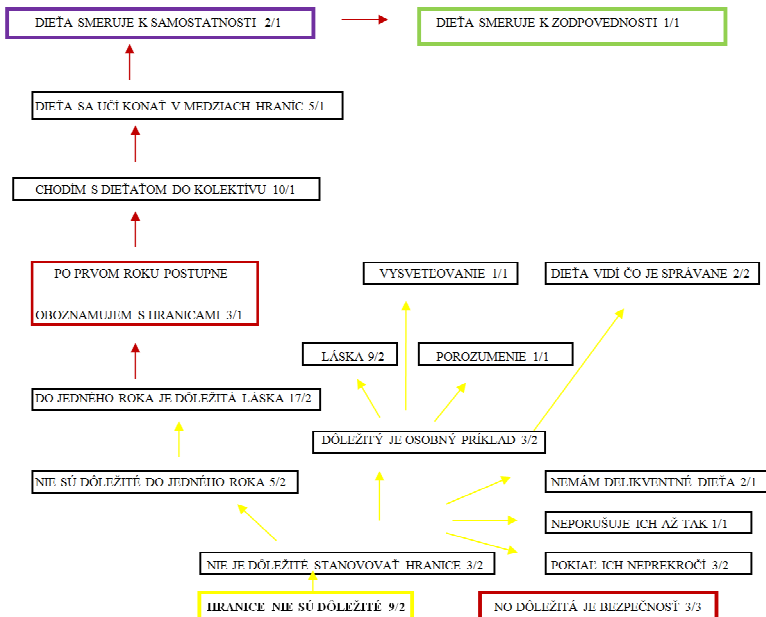
Musím hovoriť, čo môže, čo nemôže. Teda samozrejme, že s láskou mu to hovorím, ale akože stále mu to musíme dávať na javo (Subjekt 6). SÚHLASÍM (subjekt 1)

Tabuľka 1 Ponímanie lásky rodičmi detí

3.2 Hranice vo výchove



Konceptuálna mapa 3 Hranice vo výchove 1



Konceptuálna mapa 4 Hranice vo výchove 2

Konštatujeme, že nami identifikované prístupy rodičov vo výchove sa líšia v tom, čo ešte dieťaťu rešpektujú a čo už rešpektovať nemôžu, nechcú, alebo považujú za neprijateľné z rôznych hľadísk.

Keď sa snažíme odpovedať na otázku ako rodičia rozumejú fenoménu hranice, alebo ako ho vo výchove aplikujú, považujeme za dôležité názory rodičov rozdeliť do skupín, na základe získaných dát sme identifikovali tri skupiny rodičov:

1. Rodičia považujúci za dôležité dať dieťaťu výchovou hranice.
2. Rodičia nepovažujúci hranice vo výchove za dôležité.

3. Rodičia voliaci hranice vo výchove na základe povahy dieťaťa.

3.2.1 Rodičia považujúci za dôležité dať dieťaťu výchovou hranice

Konštatujeme, že rodičia považujú za dôležité vymedziť, čo budú dieťaťu rešpektovať (pretože rešpektovať osobnosť dieťaťa je dôležitým fenoménom pre všetkých zúčastnených rodičov), to znamená, čo všetko mu budú akceptovať a to, čo už akceptovať nebudú.

Okrem toho, že ich musíme rešpektovať, tak ich musíme, nesmieme zabudnúť na to, že ich musíme viesť. Lebo čo všetko môžeme ešte rešpektovať a čo už nemusíme rešpektovať. Lebo potom zabúdame na tie hranice. To veľmi úzko súvisí. Že mi hej pri tom rešpektovaní kladieme hranice hej, že čo mu budeme akceptovať, a čo ešte budeme rešpektovať (subjekt 6).

Rodičia dávajú priestor dieťaťu na ich realizáciu (nezakazujú im všetko), avšak dieťa musí vedieť, kde je hranica a čo je v určitej situácii neprístupné v jeho správaní sa (v počínaní si).

Nie v tom, že jej zakazujem všetko. Akože môže ona veľa vecí. Ale musí vedieť, že. Alebo keď začne ich biť hej? Trebárs, alebo ubližovať sebe, že toto by nemala robiť nejakým spôsobom. Že v tomto to ja beriem tie hranice (subjekt 7).

Konštatujeme, že rodičia hranicami rozumejú že dieťa má mať vymedzené hranice, to znamená, že by malo vedieť, ako sa má v určitej situácii správať a čo sa od neho očakáva. Dieťa musí vedieť, že aj iní ľudia majú svoju vôľu rovnako ako ono samé. Že rodičia sa o nich starajú s láskou a radi, a však aj

oni majú svoju hranicu (každý ju má inú) a dieťa ju má (by malo, alebo by mohlo) rešpektovať.

Dieťa má byť súčasťou rodičov a nie, aby rodičia skákali tak ako dieťa hovorí. Takže ja ako osoba, potrebujem urobiť niektoré činnosti počas dňa. Čiže to dieťa musí mať zadelené nejaké hranice, že teraz musí byť samostatné, alebo niečo (subjekt 10) SÚHLASÍM (subjekt 1).

Že každý človek, by si mal vedieť stanoviť hranice. Základné slovíčko je nie. Že ja som tu tiež, nie je tu len dieťa. Musím si stanoviť hranice, že nie som tu od rána do večera, proste dvadsaťštyri hodín, len pre to dieťa, ale že aj ja mám svoje hranice. Že mám právo povedať nie. Že ja teraz potrebujem kľud a mám ho dostať. Tým, že ja si stanovím hranicu voči deťom, tak aj oni sa naučia, že tie hranice existujú, že oni musia tiež rešpektovať. Sa musia naučiť rešpektovať hranice. Že aj iní ľudia majú hranice a tým pádom, proste tým hraniciam sa učia a snažím sa zaviesť do života (subjekt 22).

Usudzujeme, že rodičia hranice vo výchove považujú za dôležité pretože podľa ich názoru, úlohou rodiča je výchovou dieťa viesť a aj keď dieťa rešpektujú, nesmú zabúdať na túto úlohu. Pretože inak by proces ich výchovy nemohol úspešne fungovať. Rodičia vyslovili názor, že určité veci dieťaťu nemôžu a nechcú rešpektovať, pretože je „také“. Rodičia vyslovili nádej, že keď dieťa budú vychovávať a oboznamovať ho s tým, čo je v ich rodine a v spoločnosti všeobecne akceptované a čo naopak v žiadnom prípade akceptované nie je (morálne princípy, obyčaje, delikvencie, tabu), tak dieťa bude schopné samostatnej kritickej analýzy a nebude ľahko ovplyvniteľné vrstovníkmi. Rodičia vyslovili pranie vychovať človeka, ktorému budú môcť veriť, to znamená že zámerom rodičov je vychovať dieťa, ktoré sa bude správať tak, že nebude prekračovať hranice ich rodiny a následne tie, ktoré sú v spoločnosti všeobecne akceptované. Pre rodičov je výzvou vychovať dieťa tak, aby rešpektovalo určité hranice, pretože sú si vedomí toho, že ich vplyv na dieťa sa bude postupne, ako dieťa bude subjektom taktiež iných

sociálnych prostredí ako je rodina, zmenšovať. Cieľom rodičov vo výchove je, aby sa dieťa naučilo to, **čo vo vzťahu k hraniciam musí vedieť, čo nesmie robiť, čo by nemalo robiť a čo robiť môže**. V tejto skupine rodičov sme identifikovali 3 prístupy rodičov vo voľbe stratégií vo výchove:

- a) Dať dieťaťu hranice – naučiť ho to, dať mu to najavo.
- b) Zistiť, čo na dieťa platí – dať mu hranice – naučiť ho to, dať mu to najavo.
- c) Zistiť, **prečo** dieťa porušuje hranicu – zmeniť svoje správanie sa (svoju stratégiu).

Za rozdiel rodičov v prístupe vo voľbe výchovných stratégií považujeme schopnosť respektíve vôľu rodiča byť empatickým.

Viac krát sme konštatovali, že všetci rodičia rešpektujú svoje dieťa, rozdiel ale však vidíme v tom, že v ich výchovnej stratégii:

- a) Je cieľom rodiča naučiť dieťa poznať a rešpektovať hranice.
- b) Je cieľom rodiča uplatniť individuálny prístup k dieťaťu (na základe osobnosti dieťaťa, volí vhodné stratégie, pretože rodič svoje dieťa pozná) pri učení sa dieťaťa hraniciam.
- c) Rodič uvažuje o tom, prečo dieťa prekračuje hranice, jeho cieľom je zmeniť svoje správanie sa v role rodiča tak, aby dieťa hranice viac neprekračovalo (pravidlá nepovažuje za dôležité).

Podľa nášho názoru by optimálny prístup mal obsahovať všetky tri už spomenuté stratégie To znamená, že podľa nášho názoru **by rodič mal**:

- Vedome sa rozvíjať a **zdokonaľovať sa v schopnosti empatie** voči svojmu dieťaťu a zamyslieť sa nad tým, prečo koná tak ako koná, prečo dieťa porušuje hranice.
- Byť sebakritický a **uznať svoju chybu a zmeniť svoje správanie voči dieťaťu**. (Napríklad, keď je dieťa hlučné a rodič analýzou svojho vlastného správania zistí, že je hlučné preto, že dieťa chce upútať jeho pozornosť (prípadne pozornosť kohosi iného), mal by to riešiť najprv sám so sebou a následne s dieťaťom. Podľa nášho názoru by si mal vymedziť čas na aktívne trávenie určitého času a spoločne s dieťaťom o tomto sa porozprávať a následne dohodnúť sa na novom pravidle, pokiaľ dieťa už dokáže rozprávať. Keď dieťa ešte vo verbálnej komunikácii nie je „zdatné“, je dôležitú komunikáciu prispôbiť možnostiam dieťaťa (to znamená, že situáciu je možné analyzovať, aj bez toho, aby dieťa komunikovalo verbálne, a však rodič by mal citlivo a adekvátne reagovať na neverbálnu komunikáciu dieťaťa).
- Spoločne s dieťaťom sa **dohodnúť na určitých pravidlách** a dbať na to, aby ich dodržiaval v prvom rade on sám, to znamená, aby bol rodič vo výchove **dôsledný** a to nielen vo vzťahu k dieťaťu, ale taktiež aby pracoval sám na sebe.

Základom týchto úvah je koncept spolupatričnosti rodiča a dieťaťa.

3.2.2 Rodičia nepovažujúci hranice vo výchove za dôležité

Keď chceme odpovedať na otázku prečo rodičia nepovažujú vo výchove hranice za dôležité považujeme, za podstatné rozdeliť ich do ďalších podskupín:

- a) Rodičia považujúci hranice za zbytočné.
- b) Rodičia nepovažujúci hranice za dôležité v prvom roku života dieťaťa.

Rodičia považujúci hranice za zbytočné

Láska búra hranice (subjekt 3), konštatujeme, že rodičia ich považujú za zbytočné, pretože svoje dieťa ľúbia, ono nie je delikventné, neprekračuje ich až tak (otázkou však pre nás zostáva to, ako rodičia vedia, že hranice dieťa neprekračuje až tak, keď žiadne nemajú). Považujú za zbytočné komunikovať s dieťaťom o hranici, kým ju neprekročí. Za dôležitú však považujú bezpečnosť (hranice bezpečnosti), pretože následky by mohli byť pre dieťa nezvratné.

Podľa mňa tie hranice nie sú až také dôležité. Určite by som nedovolila dieťaťu vyskočiť z okna, lebo zo siedmeho sa asi zabije. Ale, že by sme denne určovali hranice? Tak zase moji chlapi sú lotri, ale zas až tak ich neprekračujú, že by sme sa denne venovali stanovovaniu hraníc. To tak hrozne znie. Ja by som sa tomu vo výchove až tak nevenovala. K hraniciam ani nepríde a my sme hneď začali s určovaním hraníc. Sa mi to zdá taká zbytočná debata (subjekt 3).

Nesedíme tu mamky, čo majú delikventné deti, ale máme bežné deti. Keď sa nepokúsi kradnúť tak netreba hovoriť, že v obchode sa nesmie kradnúť. Načo (subjekt 2).

Osobný príklad, keď dieťa nevidí kradnúť svojich rodičov tak jednoducho nemá prečo kradnúť, a preto mu to ani netreba hovoriť a netreba ani vysvetľovať hej? (subjekt 3) SÚHLASÍM (subjekt 2)

Rodičia považujú hranice za zbytočné, podstatná je pre nich vo výchove láska, porozumenie a osobný príklad.

Rodičia nepovažujúci hranice za dôležité v prvom roku života dieťaťa

Konštatujeme, že rodičia v tejto podskupine považujú hranice za zbytočné v prvom roku života dieťaťa. S pravidlami, mantinelmi a výchovou by sa dieťa v prvom roku života nemalo vôbec stretnúť, pretože celý život dieťa bude musieť rešpektovať všeobecne uznávané a dohodnuté hranice, pravidlá a normy. V prvom roku je najdôležitejšou stratégiou len materinská bezhraničná láska.

Treba dať predovšetkým a jedine lásku dieťaťu. Eeee ani nie žiadne výchovy, ani žiadne hranice, ani zákazy, alebo vymedzovania. Možno do toho roka. Nič také by nemalo poznať, lebo celý život bude mať, zákazy, príkazy od niekoho. Á hranice, ve a mantinely. Bezhraničnú lásku, do toho roka, alebo rok a pól. Ja som toho názoru. A potom už postupne, treba ho uvádzať eee aby nerobilo nič zlé. No ale takéto slovíčka ako mantinely, a prekážky, či výchova. To do roka podľa mňa vôbec nepatrí, alebo do roka a pól. Tam. Tam by mala byť materinská otvorená náruč, plná lásky a nehy a srdce a láska (subjekt 5).

Do roka dajme tomu. Do roka. Do roka. Áno. Len lásku. Nič som nevysvetľovala, ani mantineli, nič. Ale tam bola len tá láska bezhraničná. Že si. , A potom už, potom to začalo, hlavne som s ním chodila do kolektívu, do kolektívu medzi deti (subjekt 5).

Konštatujeme, že rodičia približne až po prvom roku života dieťaťa považujú za dôležité postupne dieťa oboznamovať s všeobecne uznávanými pravidlami, za dôležitú stratégiu výchovy považujú skupinu vrstovníkov. Súhlasíme s rodičmi a rovnako si myslíme, že v skupine sa dieťa naučí autenticky konať a diskutovať s inými v medziach hraníc a učí sa byť taktiež samostatné (malé dieťa nedokáže aktívne kooperovať, dokáže však

realizovať určitú činnosť vedľa iných detí, preto súhlasíme s rodičmi a myslíme si, že skupina je pre dieťa motivujúci a dieťa podnecuje v tom, aby sa odvážilo realizovať určité činnosti samostatne).

3.2.3 Rodičia voliaci hranice vo výchove na základe povahy dieťaťa

Poznáme to naše dieťa, alebo teda tušíme ten jeho charakter, tú jeho povahu a tým pádom ju rešpektujeme, tú povahu. Tak na základe toho môžeme dať aj tie hranice. V rámci toho rešpektu musím hranice dávať (subjekt 9).

Konštatujeme, že táto skupina rodičov je vo výchove svojho dieťaťa benevolentná. Konštatujeme, že to, že dieťa hranicou hýbe, rodičia zdôvodňujú ako rešpektovanie povahy a charakteru dieťaťa. Myslíme si, že povahu dieťaťa je vhodné rešpektovať pri voľbe výchovnej stratégie a nie pri voľbe hranice.

3.3 PRAVIDLÁ VO VÝCHOVE

S hranicami úzko súvisia taktiež pravidlá. Podľa nášho názoru dodržiavaniu pravidiel možno rozumieť ako určitému druhu prevencie, zameranej na neprekročovanie hraníc vo výchove. Myslíme si, že dôsledné dodržiavanie pravidiel určených na základe spoločnej dohody rodiča a dieťaťa môže byť pre dieťa prínosné nielen preto, že niečo robiť nesmie, ale taktiež preto, že príjemné veci, alebo zážitky sa opakujú rovnako.

Podobne, ako počas našich analýz v predchádzajúcich témach, rovnako názory rodičov na pravidlá vo výchove sú nejednotné. Na základe získaných kvalitatívnych dát sme identifikovali 3 skupiny rodičov:

1. Rodičia považujúci pravidlá vo výchove za dôležité.

2. Rodičia klasifikujúci pravidlá na dôležité a menej dôležité.
3. Rodičia považujúci pravidlá za zbytočné, dôležitá je pre nich bezpečnosť (bezpečnostné pravidlá).

3.3.1 Rodičia považujúci pravidlá vo výchove za dôležité

Konštatujeme, že rodičia pravidlami rozumejú jasne stanovené podmienky, ktoré musia byť dodržané. Je dôležité ich stanoviť presne, pretože podľa názorov rodičov, rodič v určitom veku dieťaťa stráca vplyv na neho. Pravidlá dávajú deťom do života istoty, pretože dieťa vie kedy bude čo nasledovať, nielen v negatívnom, ale taktiež v pozitívnom zmysle. Rodičia sa snažia byť v dodržiavaní pravidiel dôslední, aj keď riskujú, že dieťa bude plakať (plač dieťaťa ako forma komunikácie).

Snažíme sa o dodržiavanie nejakých pravidiel, ktoré máme, aj keď vlastne riskujeme tým, že dieťa bude plakať, to dieťa si to samé spracuje. Keby som jej nejako v tom bránila, alebo odpúťavala ju od toho problému, ktorý má. Že by sa chcela hrať a ja to rýchlo niečím zahovorím tak ten problém jej ostane v podvedomí nespracovaný a potom. Neviem. Myslím si, že to tak je. Pri prvom dieťati to tak bolo a naozaj máme tie problémy ešte stále nedoriešené a teraz sa mi zdá, že je to lepšie (subjekt 22) SÚHLASÍM (subjekt 26).

Rodičia postupne zavádzajú do života dieťaťa pravidlá už v útlom veku, napríklad osem mesačné dieťa má pravidlo pred jedlom si umyť ruky. Rodičia považujú pravidlá za dôležité, pretože priznávajú, že keď by ich nemali, deti by im „skákali po hlave“. Obzvlášť veľký dôraz rodičia pripisujú ich dôslednému dodržiavaniu, pretože majú skúsenosť, že keď dieťa zistí, že rodič dokáže od pravidla ustúpiť, v budúcnosti dieťa svoje negatívne správanie stupňuje.

Keď sa náhodou, že niečo sa nedodrží, že nie sme dôslední, tak on bude dovtedý proste vrieskať, robiť zle, pokiaľ sa. Pokiaľ nepovolíme. A keď zistil, že povolíme, tak na ďalší krát to ešte stupňuje, takže ide o to, že (Subjekt 16).

3.3.2 Rodičia klasifikujúci pravidlá na dôležité a menej dôležité

Usudzujeme, že rodičia v tejto skupine považujú dôsledné dodržiavanie pravidiel za menej dôležité ako predchádzajúca skupina rodičov. Za menej dôležité pravidlá považujú pravidlá týkajúce sa priamo osobnosti dieťaťa, jeho povinností, alebo rituálov, pokiaľ dieťa svojím konaním nepoškodí iných. V momente, keď sa správanie dieťaťa mohlo priamo dotýkať iných, rodičia považujú dôsledné dodržiavanie pravidiel za dôležité (úcta, láska, bitka), rovnako za dôležité považujú pravidlá bezpečnosti.

Ja nemám pravidlá, mňa sa nepýtajte ja nie som recept na dôslednosť. Ja nie som ten správny človek na to. Ja nie som taká, že by som mala nejaké pevné pravidlá, ktoré dodržiavam. Sú nejaké veci, za ktorými si stojím, určite, aj cez mŕtvolky. Ale v takých banálnych veciach ani veľmi nie. Napríklad, keď je dcéra unavená a **nechce sa jej taška nabaliť večer**, dobre, tak to spravím za ňu, alebo tak nejak. No. (A také veci, také zásadné, kedy sa snažíte byť dôsledná?) tak to je čo sa týka tej **úcty, lásky a bitky. Že sa niekto s niekým bije a tak. Tak to určite nie.** To nesmie robiť (subjekt 31).

Pravidlá a hranice sú dôležité určite, nie je to vždy jednoduché, (dodržiavate ich?) tak ako ktoré. Dôležité áno, menej dôležité, závisí od situácie. V jeho veku **menej dôležité, kedy pôjde spať a podobne a dôležité aby nesiahal na elektrinu** (subjekt 32).

3.3.3 Rodičia považujúci pravidlá za zbytočné, dôležitá je pre nich bezpečnosť (bezpečnostné pravidlá).

Rodičia považujú za dôležité len bezpečnostné pravidlá.

Vôbec, máme len pravidlá bezpečnosti a to je vlastne všetko (subjekt 21).

3.4 DOSLEDNOSŤ RODIČOV VO VÝCHOVE

Konštatujeme, že rodičia detí priznávajú, že vychovávať dieťa sa len učia a pri voľbe stratégií uplatňujú metódu pokus – omyl, pretože nejestvuje návod na to, ako vychovávať dieťa. Je na nich samých, aby sa to naučili a následne stratégie, ktoré „platia“ pri výchove ich dieťaťa, taktiež dôsledne dodržiavali, pretože sa zhodujú v názore, že zásadovosť a dodržiavanie je náročné pre rodiča.

My rodičia sa len v podstate učíme, nikto nám nedal návod, ako to robiť. Nejakým piatym, šiestim desiatim pokusom prideme na to, ako sa to má robiť a teraz aby sme to dodržiavali (subjekt 11).

Zásadovosť a a to dodržiavanie to je ťažké pre rodiča (subjekt 6) SÚHLASÍM (subjekt 8, 11, 12).

Rodič musí byť disciplinovaný (subjekt 6) SÚHLASÍM (subjekt 8, 11, 12).1

Myslíme si, že rodič musí byť vo svojom konaní dôsledný a zároveň konštatujeme, že to nie je vždy jednoduché. Rodičia priznávajú, že by bolo vhodné, keby boli vo výchove dôslednejší. Zo svojich nárokov na dieťa uľavujú, pretože:

- Rodičia sú unavení.
- Je náročné ustrážiť vlastné správanie (uchovať si ho) rodiča.
- Rodič berie ohľady na dieťa (dieťa je unavené, dieťa je ešte malé, rodič predpokladá, že dieťa bude plakať a nechce sa mu to absolvovať – konštatujeme, že takto prejavuje svoj rešpekt voči povahe dieťaťa).

Usudzujeme, že skupina mladých rodičov považuje dôslednosť za dôležitú, po dovŕšení druhého roku života dieťaťa, skúsení rodičia majúci viacero detí (subjekt 31 má najstaršie dieťa 16 ročné, najmladšie 4 ročné) a nesúhlasia

s týmto názorom, pretože staršie dieťa má rodiča už „prečítaného“, to znamená, že dieťa vie kedy, pokiaľ a akým spôsobom je možné hranicou hýbať. Preto si myslia, že dôslednosť je dôležité uplatňovať od útleho veku.

Ja si myslím, že je to dôležité. Najmä u tých starších detí. U tých bábätiek do tých dvoch, troch rokov ani veľmi nie, ale potom už u tých starších určite (subjekt 34) NESÚHLASÍM (subjekt 31).

Tie väčšie deti, už Vás majú prečítaných. Už vedia čo môžu, čo nemôžu, aj keď najprv poviete, že nie, ale myslíte, že možno že aj áno. Takže. Sa to oplatí od malíčka nejak dodržiavať. Ale od seba musíme začať všetci, takže to je najťažšie, v sebe si to ustrážiť (subjekt 31).

Konštatujeme, že rodičia priznávajú, že často nepostupovali vo svojom výchovnom pôsobení na dieťať a správne, priznávajú že sa dopúšťajú chýb a nemajú problém to priznať nielen sami pred sebou, ale aj pred dieťaťom. Myslíme si, že priznať si chybu je prvým krokom pre to, aby ju v budúcnosti napravili.

Aj chyby sú vo výchove. Nie som vždy disponovaná, sme unavení a všelijakí, niekedy zle sa rozhodneme. A potom to tým deťom ale o týždeň povieme, dobre, nebolo to dobré rozhodnutie, ale sme sa vtedy rozhodli. Že človek má právo robiť chyby (subjekt 30).

(Uznáte, že to rozhodnutie nebolo správne). Áno po nejakej dobe, keď sa to utrasie. To je jak v revolúcii, alebo v štátoch. Dojde k bitke a tak povie sa teda ideme bojovať a tuto bude frontová línia. To iste je aj v tej výchove. Lebo to je niekedy boj, tých detí a rodičov. Niekedy je to naozaj zložitá (subjekt 30).

3.5 KONANIE RODIČA, AKO PREUKÁZANIE PREJAVU NESÚHLASU SO SPRÁVANÍM DIEŤAŤA

Konštatujeme, že rodičia považujú za neprístupné v správaní sa ich dieťať a, keď dieťa: má „hysterický záchvat“, nadmerne sleduje televíziu, nadmerne konzumuje sladkosti, správa sa voči iným neúctivo, správa sa neúctivo voči

rodičom, správa sa voči iným agresívne, nespráva sa voči iným priateľsky (napríklad nepožičia hračku, nepodelí sa).

Konštatujeme, že rodičia dávajú najavo svoju nespokojnosť dieťaťu rôznymi spôsobmi. Považujú za dôležité dieťa naučiť ako sa má správať, alebo mu to dať najavo. Keď ide o malé dieťa, snažia sa jeho pozornosť odkloniť na inú činnosť, pretože podľa názoru rodičov sa s dieťaťom ešte nedá dohadovať. So staršími deťmi sa rodičia snažia rokovaním dohadovať, alebo ich sankcionujú rôznymi spôsobmi: (nejaký) trest, zákazy, time out, krik, bitka.

Odklonenie pozornosti na inú činnosť

Konštatujeme, že rodičia sa snažia so svojimi deťmi dohadovať na základe individuálneho stupňa mentálneho vývinu a osobných inakostí dieťaťa. V útlom veku dieťa sa im osvedčilo presmerovať pozornosť dieťaťa z neželanej aktivity na inú. Súhlasíme s touto stratégiou rodiča a myslíme si, že je zároveň dôležité mu vysvetliť prečo činnosť, alebo správanie sa dieťaťa nie je vhodné a následne ho podporiť pre inú pre dieťa zaujímavú činnosť.

Ja ho odťahnem od tých činností. Ináč sa to ešte nedá s takými maličkými deťmi. S tými malými deťmi je to naozaj také, že chytím odnesiem do vedľajšej izby, robíme niečo iné. Tak odkloniť pozornosť, inak to neviem zatiaľ (Subjekt 6).

Na ňu funguje buď ju preniesť a zobrať a odnieť, alebo ju zaujať niečím iným akože. Alebo musí sama prísť na to, že toto už nechcem robiť, počkať a neviem. Chrániť ju, aby si neublížila (Subjekt 7).

Snažím vysvetliť. A keď to už naozaj inak nejde, tak jednoducho zoberiem preč tiež a jednoducho zmením činnosť. A jednoducho takto to funguje u nás. A väčšinou to funguje, niekedy si síce poplače. Ale samozrejme potom prejde to ako nič, hotovo a prejdeme na ďalšiu činnosť takže (Subjekt 8). SÚHLASÍM (Subjekt 7).

Myslíme si, že plynule a súčasne s napredovaním psychického vývinu dieťaťa, je potrebné, aby sa menili – upravovali, zdokonaľovali vo svojej komplexnosti taktiež stratégie rodiča vo výchove.

Rokovanie, dohadovanie sa s dieťaťom

Konštatujeme, že rodičia so svojim dieťaťom rokujú o dôsledkoch ich správania sa. Zámerom rodiča je dohodnúť sa s dieťaťom na pravidlách správania sa.

Keď sú väčšie deti ktoré rozumejú už tým následkom, tak tam sa možno už dá vyjednávať. To štvor-päť ročné dieťa chápe. Ako. Že každá tá jeho chovanie má nejaký následok, alebo dôsledok, to že sa škaredo zachová (Subjekt 6).

Syn, ten tam sa dalo len vyjednávať. Že ja ti dám toto a ty mi dáš toto. A naozaj sa dohodneme (Subjekt 7).

Na syna to zákazy nefungovali, ten urobil ešte natruc u neho to vyvolalo ešte takú tú opačnú reakciu. (Subjekt 7).

Fyzický trest

Na základe získaných dát sme identifikovali rodičov, ktorí sú zásadne proti bitke, rodičov ktorí by túto sankciu možno použili a rodičov, ktorí nemajú voči nej výhrady za istých podmienok.

Rodičia považujú bitku za zlyhanie rodiča, disponujú názorom, že bitka nerieši problém a dôležitejšie je hľadať príčinu nevhodného správania sa dieťaťa, pretože by sa to mohlo odzrkadliť v inej oblasti jeho správania sa, napríklad by si ohrýzalo nechty, alebo by mohlo byť agresívne voči iným deťom.

Určite ho nebijem. Nakričím. Hučím, bitka to je zlyhanie samozrejme rodiča. Mój partner si dovolil ma dať po ruke par krát. Som mu to normálne zakázala. Som povedala, to keď uvidím tak

ako že nie. To neuznávam ako. Teda aj keď naše mami bežne používali ešte a tiež sa nám nič nestalo (Subjekt 6).

Som zásadne proti, lebo si myslím, že to nerieši problém (subjekt 24) SÚHLAŠÍM (subjekt 23).

Dieťa tým nesprávnym správaním, dáva najavo niečo. Nejaký problém. Len to nevie povedať, nevie to sformulovať a podľa mňa je dôležitejšie vyriešiť ten problém. A hľadať príčinu takého zlého správania, ako riešiť to tak, že na zadok a nebudeš to robiť a basta. Potom sa to prejaví niekde inde. Že si bude okusovať nechty, alebo niečo iné. Takže ono to po čase vypláva na povrch. Takže zaraziť nejaké také správanie (subjekt 24).

Máme takého suseda, ktorý bije deti hej? A to je tým, že mama ho bije. No. Že ho udrela, no. Tak on si nevie vysvetliť, prečo mňa mama môže biť, ale ja nemôžem biť (subjekt 23).

Konštatujeme, že rodičia by sa pre fyzický trest možno rozhodli v prípade, keď by sa stalo naozaj niečo vážne, zatiaľ svoje dieťa neudreli a disponujú názorom, že fyzický trest nie je vhodným riešením.

Konštatujeme, že rodičia pri rozhodovaní sa o sankcii pre dieťa majú na zreteli to, ako prečin dieťaťa súvisí s trestom, alebo aké je boľavé miesto dieťaťa, čo ho bude trápiť.

Keď mu poviem, že zakážem ti rozprávku, že čo to má spoločné s tým čo to urobil. Hej? To je úplne niečo iné. Že mu mám vysvetliť, že čo urobil zlé a nechať ho ukludniť (subjekt 18).

Čo sa týka trestu dieťaťa, ani nie taký trest, čo by súvisel s prehreškom. Ale aby človek našiel, čo má rád. Také to boľavé miesto toho dieťaťa to pre neho je trest. Lebo pre niekoho je trest, keď na neho niekto zvýši hlas, pre niekoho je trest keď dostane na zadok, ale napríklad aj u nás funguje to, že ja ho pošlem do izby. Pre neho je trest práve to, že musí byť odlúčený od nás. Nemôže byť s nami, kde sa všetko deje, musí byť odlúčený od nás a toto je trest (on v podstate vie prečo tam sedí). Samozrejme u nás často nasledujú také tresty. A nebudeš sladkosti, nebudeš rozprávky, proste, to už niekedy. Človek v tom afekte. A u malej mi funguje to, že s nahnevanou tvárou dostane po zadku. Necíti to. Vidí že mám nahnevanú tvár a nasledovalo to po tej plienke a proste. Vidí že mám. Na mne vidí že mám sklamlala nejakým spôsobom a to je pre ňu trest (subjekt 19).

Konštatujeme, že rodičia sa pre fyzický trest rozhodujú v prípade, že je dieťa malé, dostane jemne po zadku, alebo po plienke tak, aby to necítilo.

Niekedy je potrebný aj ten fyzický trest, alebo nejaký zákaz. Prípadne ja som používala aj takú vec, že som dala nech desať krát napíše, že na mamu sa nekričí, aby si to zapamätala (subjekt 29).

Konštatujeme, že rodičia v mnohých prípadoch ovládajú svoje správanie a dajú dieťaťu iný ako fyzický trest.

Tak ja sa musím strašne ovládať, aby som mu nešľahla (subjekt 18).

Time out – kút v súčasnom „šate“

Na základe získaných dát konštatujeme že časy, keď deti chodili za trest stáť, kľáčať, alebo kľáčať na polienko kukurice do kúta sú už našťastie a dúfame, že nenávratne preč. V súčasnosti chodia deti za trest na určené miesto (môžu ho volať kút, ale v skutočnosti je to napríklad stolička), najčastejšie je to priestor, v ktorom sa práve ostatní členovia rodiny nenachádzajú, kde má dieťa tiché prostredie na to, aby sa upokojilo a premýšľalo nad svojim konaním, alebo správaním. Dieťa môže prísť za ostatnými členmi rodiny (dvere sú pootvorené, rodičia ich nezamykajú), len v prípade, že je už pokojné. Následne sa spoločne s rodičom o celej vzniknutej problémovej situácii rozprávajú aj diskutujú. Úlohou dieťaťa je prísť na to (úvahou o vlastnom konaní, alebo správaní), čo bolo na jeho správaní negatívne.

Tak on keď niečo spraví, tak ja sa musím strašne ovládať, aby som mu nešľahla. Tak ja mu vtedy ukážem, tam máme taký kútik. Tak tam proste sa musí ísť ukludniť, alebo do svojej izby. Niekde som čítala, že podľa veku, na koľko minút. A mne sa to osvedčilo no. Potom sám príde, že už som kľudný hej, že. Zatiaľ nám to funguje, ale dokedy neviem (subjekt 18).

Proste keď začne, chyti nejaký hysák len pre niečo. Napríklad, že sa mu nedostala kocka v správnej farby a neje schopný sa ukludniť, ide do izby a môže sa vrátiť, až keď sa ukludní. Až keď sa vráti kľudný, môže sa vrátiť naspäť. Inak ho proste, inak sa s ním nikto nebaví. A keď príde normálny, všetko je v pohode, není problém (subjekt 11).

Áno on vie (prečo sedí v kúte). Pretože chyti záchvat a ja som povedala, že ja sa s ním nebudem. Alebo ja neviem poťahá niekoho, alebo ja, nechce požičať hračky, alebo niečo. Tak to on potom pochopí, že prečo tam je (subjekt 19).

U nás je to také komplexnejšie trošku. Príde (do kúta) a musí rozmýšľať nad tým čo urobil. Príde a povie, že čo urobil zlé, ale väčšinou povie už len ten dôsledok. Takže vtedy prichádzame na rad my a snažíme sa vysvetliť, že nebolo toto zlé. Ako napríklad posledný, posledná scéna. Vypýtal si na raňajky jedlo a odmietol ho. A on sa potom rozvrieskal, začal bliakať a povracal sa s toho. A potom, keď sa vrátil, spýtali sme sa ho. Filipko vieš čo si spravil zle? A on povracal som sa. Hovorím Filipko nie, to že si mal záchvat bolo zlé (subjekt 20).

Rodičia sa snažia dieťa naučiť, ako sa má správať, aké sú jeho hranice a snažia sa s ním porozprávať 11/9, alebo mu to vysvetliť 21/11, aj keď často krát dieťa ešte nedokáže hovoriť 5/8. Rodičia sa s dieťaťom snažia o výchovných problémoch hovoriť a postupne ich motivujú na ich vlastné úvahy 4/4, na to, aby sa dieťa naučilo samé prísť na to, čo sa smie 5/5.

3.6 OSOBNÝ PŘÍKLAD RODIČA VO VÝCHOVE

Konštatujeme, že rodičia osobným príkladom vo výchove rozumejú to, čo sa dieťa učí príkladom svojich rodičov, vzor rodiny, ktorý svojmu dieťaťu poskytujú. Rodičia sa snažia osobným príkladom vplývať na dieťa a upevňovať tak puto medzi rodičom a dieťaťom. Rodičia sú jednotní v názore, že dieťa potrebuje, aby bol rodič pre neho oporou. Konštatujeme, že názory rodičov sa rôznia v tom, akú dôležitosť, respektíve akú váhu osobný príklad vo výchove zohráva. Identifikovali sme dve skupiny rodičov:

1 Rodičia považujúci osobný príklad za jeden z nosných pilierov vo výchove.

2 Rodičia uvedomujúci si možnosť zmeny miery vplyvu (osobného príkladu) rodiča súčasne s vývinom dieťaťa a jeho pohybom aj v inom sociálnom prostredí, ako je rodina.

Rodičia považujúci osobný príklad za jeden z nosných pilierov vo výchove

Na základe získaných výskumných dát sme identifikovali, že táto skupina rodičov považuje vo výchove za podstatnú lásku, porozumenie a osobný príklad. **Hranice a pravidlá vo výchove nepovažujú za dôležité.** Rodičia disponujú názorom, že deti nemajú dôvod páchať delikvencie, keď to nevidia u svojich rodičov a sú vychovávané s láskou a porozumením. Rovnako sú presvedčení názorom, že delikventné deti majú delikventných rodičov.

Keď dieťa nevidí kradnúť svojich rodičov, tak jednoducho nemá prečo kradnúť, a preto mu to ani netreba hovoriť a netreba ani vysvetľovať hej? Lebo dieťa hlavne čo sa učí, tak sa učí príkladom od svojich rodičov. To ako sa správajú. Preto si myslím, že delikventné deti, najmä sú, majú rodičov delikventov. Pokiaľ sú vychovávané s láskou, tak, tak to oni jednoducho vidia. Že to je správne, to je dobré, a preto. (subjekt 2, 23) NESÚHLASÍM (subjekt 6, 22)

Rodičia uvedomujúci si možnosť zmeny vplyvu (osobného príkladu) rodiča súčasne s vývinom dieťaťa a jeho pohybom aj v inom sociálnom prostredí ako je rodina

Táto skupina rodičov nesúhlasí s prístupom predchádzajúcej skupiny rodičov, pretože súčasne s tým, ako sa dieťa ocitá v inom sociálnom priestore, ako je rodina a súčasne s tým, ako sa v tomto priestore ocitá bez rodiča, jeho vplyv nemusí byť už taký silný, ako to bolo v jeho ranom detstve. Dieťa prichádza medzi vrstovníkov a prirodzene sa chce začleniť do skupiny a získať v skupine určitý status. Súhlasíme s rodičmi a myslíme si, že toto sú dôvody,

prečo je potrebné využiť obdobie, keď je miera vplyvu rodiča silná a vychovávať dieťa od útleho veku. To znamená naučiť ho rešpektovať ich rodinné a spoločnosťou uznávané hranice, dbať na dôslednosť vo výchove voči samému sebe a následne voči dieťaťu, spoločne s dieťaťom určiť a dodržiavať pravidlá a naučiť ho hodnotám, ktoré rodina a spoločnosť považuje za podstatné. Samozrejme s rešpektom voči osobnosti dieťaťa a s láskou, pretože láska je to najdôležitejšie a dieťa musí vedieť, že rodič ho má rád, aj keď ho práve karhá, ľúbi ho a hranice mu určuje pre jeho dobro.

Neprichádzajú iba rodičia do výchovy. Prichádzajú iné deti. Na školách. Tam už je to, rodič stráca vplyv hej lebo ako. Budeme mať pätnásť rečné deti hej? Mňa si ani nebude všimáť, lebo si bude všimáť vodcu partie. Preto ja ako hovorím o tej samostatnosti, o tých hraniciach, lebo to od mala keď ja ho, budem do neho vštepovať, tak on sa nedá ovplyvniť podľa mňa. Keď má samostatný kritický rozum s tým džefom partie (subjekt 6).

A vôbec nesúhlasím, že keď rodičia sú neni delikventi, dieťa neni delikvent. Tam prídu úplne iné faktory. Lebo tam je genetický faktor, potom je ten rodičovský, hej nejaký, potom je ten temperament dieťaťa, ktorý sa my snažíme rešpektovať a strešne veľký faktor je to okolie, škola a to a a to. A v dnešnej dobe keď je ten internet, neviem si predstaviť, že im to úplne zakážeme. Tak my strácame vplyv v určitej dobe. Akože potom to pride a toho sa ja bojím. Tieto aspekty, ale tieto sú silné. To akože. Dieťa je v kolektíve. Ale zase chceme mať samostatné deti. Tak budeme ich vychovávať v kolektíve, vždy bude s inými ľuďmi. (subjekt 6).

*My môžeme robiť čokoľvek, ale ony idú do škôlky. Potom, ten má brata, staršieho brata, potom idú do školy. A môže robiť, kto chce, čo chce. Sme bezmocní rodičia, pretože to je normálny vplyv. To okolie na neho bude vplývať celý život a čím bude starší, tým viac bude na neho vplývať to okolie a my budeme mať menšiu, menšie páky, menší vplyv proste. No bohužiaľ (subjekt 6) **SÚHLASÍM PRETO JE asi dôležité stanoviť presne tie pravidlá** (subjekt 13).*

Rovnako súhlasíme s rodičmi a myslíme si, že je potrebné podporovať dieťa v samostatnosti už v útlom detstve a rovnako mu dopriať možnosť stretávať sa s vrstovníkmi.

3.7 SAMOSTATNOST' VO VÝCHOVE

Samostatnosťou rodičia rozumejú podporovanie schopnosti dieťaťa postarať sa o seba a jeho poznanie zväžiť dôsledky svojich rozhodnutí. Rodičia podporujú deti v samostatnosti tak, že im dávajú priestor samostatne skúšať, respektíve učiť sa realizovať ich každodenné činnosti a analyzovať ich správanie sa.

Aby sa vedelo o seba postarať, zväžiť dôsledky svojich rozhodnutí (subjekt 30).

nechať dieťa riešiť problémy s každodennými činnosťami. Nechať ho samé napríklad najesť lyžicou. Nestrkať do neho, aby sa proste nezašpinilo, žé. Moja švagriná, jej syn má sedemnást mesiacov a on proste nič nerobí sám. Aby sa nezašpinil, aby si neublížil, tak veľmi ho, z lásky. Tak veľmi ho ochraňuje, až mu podľa mňa škodí (subjekt 1).

Konštatujeme, že rodičia považujú samostatnosť za dôležitú preto, že dieťa sa musí v živote naučiť, že nič nie je jednoduché. Nie všetko sa musí a môže podariť na prvý raz, preto je dôležité, aby sa dieťa naučilo zdolávať prekážky a po „každom páde“ sa naučilo, že nie je podstatné to, že dieťa spadlo, ale to, že sa dokáže postaviť a kráčať ďalej. Respektíve, že nie je podstatné koľkých chýb sa dieťa dopustí, ale to, že ich následne napravi a dokáže kráčať ďalej, pretože má nejaký cieľ a zodpovednosť samé za seba.

Musí sa naučiť padat' a postaviť sa a ísť, aby sa v živote naučil, že áno, je tu problém, môže nastať príser, ale ja sa viem postaviť. Lebo, keď ho budem muckať, cuckať za neho riešiť niečo, potom to tak vyzerá. Bude mať osemnást rokov a mama rieši celý svet za syna (subjekt 6) SÚHLASÍM (subjekt 5, 8, 11 12).

Preto k tej samostatnosti, lebo sám musí rozmýšľať a niesť zodpovednosť (subjekt 6).

Samostatnosti rodičia deti v rannom veku podporujú aj tým, že napríklad v čase, keď sa dieťa učí chodiť, nepoužívajú „chodúle“. Dávajú dieťaťu

priestor, aby sa pod ich dozorom, po štvornožky, alebo popri nábytku dostalo tam, kam potrebuje.

Tie samostatné činnosti, to aj ja ho nechávam akože. Nech si urobí sám. Nikdy sme nemali žiadne chodítka nič. Tak sa naučil pod dozorom, aby nespadol chodiť (subjekt 6).

Máme schody dosť ostré, ale tomu sa nedá zabrániť, ale tam dám zábrany, aby tam dieťa neliezlo. Skôr som sa snažila to dieťa naučiť, aby bezpečne vedelo zliesť hore a dole po tých schodoch. Zo začiatku som bola s ňou, chodili sme a teraz to zvláda sama. Bude mať dva roky. Už po štyroch keď chodila, tak chodila hore (subjekt 25).

Keď spadne, poviem mu, aby sa sám postavil. Poviem mu, postav sa. V týchto detských časoch, aspoň čo mám ja, takého ročného, rok a pól syna aspoň také základné veci (subjekt 34).

Konštatujeme, že rodičia dávajú dieťaťu priestor, aby sa učilo seba obslužným činnostiam, to znamená, aby sa vedelo obliecť, najesť, chodiť na toaletu.

Jeden príklad, čo som ja teda videla u kamarátky, ona má asi tak isto starú dcérku, ako mám ja. A ona vlastne aplikuje taký vlastne spôsob, ona už chodí do škôlky. Aby sa sama obliekla. Úplne sama si vybrala vecičky. Tú skriňu zorganizovali tak, že sú tam také umelohmotné debničky. Sú tam nakreslené také, že akože čo je tam v tej debničke. Že napríklad nohavice, alebo pulovríky a tak ďalej. A ona si sama vlastne aj ukladá. Keď vyperú všetky veci, vysuší sa to, ona si ukladá, vie, kde čo si má dať. A tiež sa obliecť sama. Napríklad. Toto je tiež akože dobré (subjekt 4) SÚHLASÍM (subjekt 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9).

Majú roky, môžu pracovať, práca šľachtí a treba robiť, akoby sme len tak ležali, tak ja už neumývam riad, ale umývačku vykladať, kôš idú vysypať, malého postrážia, keď mama potrebuje odskočiť niekam na päť minút. To sa síce bojím, ale šak no, (deväť bude mať) (subjekt 31).

On je ešte príliš malý na to, aby som ho nechala niečo robiť samého. On sa vychováva sám. On chce všetko robiť sám, bez problémov v tomto prípade (subjekt 31).

Nesnažím sa mu hneť všetko dávať, snažím sa aby sám si pomaly upratal už hračky mám ja, takého ročného, rok a pól syna (subjekt 34).

Rodičia svoje deti vychovávajú v skupine iných detí, preto s nimi chodia už v rannom veku medzi rovesníkov do materských centier, aby dieťa malo možnosť v prirodzených autentických podmienkach získať tiež sociálne spôsobilosti a socializovalo sa.

Chceme mať samostatné deti. Tak budeme ich vychovávať v kolektíve, po škole bude v ďalšom kolektíve, lebo budeme chcieť, aby športovalo, vždy bude s inými ľuďmi (Subjekt 6).

Do kolektívu, do kolektívu, do kolektívu chodili od malička. Úplne od malých bábätiak á takto to ja vnímam. Od od malička chodia do kolektívu, aby boli v kolektíve svojich rovesníkov (subjekt 5).

Konštatujeme, že rodičia podporujú deti v tom, aby sa učili samostatne riešiť svoje bežné problémy i inými účastníkmi sociálneho priestoru, ktorí sa v ňom nachádzajú spoločne s nimi. Rodičia sú dieťaťu na blízku, sú jeho oporou. Podporujú dieťa v tom, aby sa naučilo povedať svoje priania a svoj názor.

Šak si to vyrieš, keď, keď máš problém so spolužiakom a nemusím hneť bežať do školy a riešiť to. Ani za nás to rodičia neriešili. Pokiaľ to nie je extrém samozrejme. Vtedy musíme my riešiť. Ale samostatní budú, až keď odídu z domu. Vždy budeme za nich niečo riešiť asi (subjekt 6).

Ale pri malej, keď má nejaký problém, tak ju nútím, že ona sama, musí ísť za tým dieťaťom, alebo za jeho matkou a opýtať sa. Ja môžem ísť vzadu za ňou, ale ona sama musí to povedať, čo chce. Lebo napríklad, keď niečo odo mňa chceš, tak počujem ten zvuk u u u u ,lebo ja aj viem čo chce. Ale nie. Musíš mi to povedať. Nieže rožok, ale prosím si rožok, alebo chcem papať rožok, alebo prosím si papať rožok. Alebo tak, aby sa naučila vyjadrovať. Aj v škôlke. Keď má nejaký problém tak hovorím, choď za pani učiteľkou a ty sa spýtaj. Aby sa ona naučila riešiť veci tohto sveta. Aby sa naučila povedať a keď má nejaký problém aby mi povedala, čo sa deje a čo (subjekt 12).

Konštatujeme, že rodičia považujú samostatnosť za dôležitú, pretože sú presvedčení, že dieťa sa musí naučiť samostatne rozmýšľať a niesť následky

za svoje rozhodnutia. To znamená, že samostatnosť dieťaťa rozvíja jeho schopnosť naučiť sa byť zodpovedným.

Preto k tej samostatnosti, lebo sám musí rozmýšľať a niesť zodpovednosť (subjekt 6).

Tiež si myslím, že je to dôležité, hlavne aj z hľadiska toho, že sme to dieťa už od malička vychovávali, aby sa potom ono už samé vedelo starať či už o súrodencov. Alebo neskôr, ako otec, matka, aby malo zodpovednosť. Tým pádom ono na seba preberá tú zodpovednosť. Aby nestrácalo kľúče a podobne. Tak že je to určite veľmi dôležité. Potom neskôr aj v práci, aby zapadol do kolektívu a takto. Tiež si myslím, že tá samostatnosť je veľmi dôležitá (subjekt 34).

Dvaja rodičia priznávajú, že tým že nechodia do práce, sú doma a majú len jedno dieťa, robia veci za neho. Sami reflektujú, že pre ich dieťa by bolo vhodné, keby sa viac snažilo byť samostatné.

Ja mám len jednu dcéru a okrem toho nechodím do práce. To sú také dôvody, ktoré človeka tak zvädzajú sa na to dieťať tak sústrediť a robiť veci za neho. Vidím to aj na dcére, že viac sa bude musieť usilovať. K tej samostatnosti ju viesť je trochu pre mňa problém, aj v závislosti od okolností kde sa naša rodina nachádza (subjekt 29) SÚHLASÍM (subjekt 30).

Rodičia, ktorí majú už staršie deti (okolo štyroch rokov) vyslovili názor, že to, že ich dieťa bolo kojené, nosené a s nimi spávalo v rovnakej posteli, nemá vplyv na to, že by bolo nesamostatné, práve naopak tým, že rodičia dieťaťu ukázali, že sú pri ňom a majú v ňom oporu, sa dieťa dokázalo odpútať.

Spí s nami od začiatku ani nie v postieľke, alebo čo. Šak chce byť pri mne tak bude pri mne. Ja ju nebudem odkladať do postieľky, keď tam nechce byť. Sú deti, ktoré si ľahnú do postieľky a spia. To ja neviem, akože im to nevádi. Tým že som ju kojila, ona mi nechcela ani jesť napríklad. Príkrmy. Nič. Ja som v kuse iba kojila, kojila, kojila. Ona v noci musela byť pri mne, cez deň musela byť pri mne á. Á na rukách väčšinou nosené dieťa. A si myslím, že jej to vôbec neuškodilo. Je to samostatná jednotka, viac menej a je, je na mňa naviazaná, ale nejde to podľa mňa nejaký tragický prípad, že by sa odo mňa nepohla. Tým, že som jej ukázala, že som tu stále pri nej. Takže sa vie, vie to dieťa tak odpútať. Cíti tú lásku, že tá láska je tam stále a sa tak odpútala. (subjekt 7).

Iní rodičia sú presvedčení, že rodičia by si mali dávať pozor na to, čo robia pre svoje dieťa a čo robia pre to, aby dokázali sebe a okoliu, že sú dokonalými rodičmi.

Viesť tie deti do života a nie viesť k sebe. A nie nechať len ja, ja, ja. Taký ten sebecký materinský chťíť mi to pripadá. Len uspokojovať svoje potreby na tom svojom dieťati. Mne to pripadá uspokojovať samu seba, aká som ja dokonalá a nie viesť to dieťa pre život. Svoje ego si tak naplnia, že tak sa pozrite ja som úžasná mama. Silná, vláčim to, kúpem, vyvámam, všetko. Ako ja vyvámam tiež, každý vyvámame. Snažíme sa. Ale samozrejme, nech sa oľúkávajú vo všetkom (subjekt 13) SÚHLASÍM (subjekt 6).

Myslíme si, že je potrebné, aby rodič uplatňoval citlivý prístup, pretože každé dieťa je iné. Rodič pozná svoje dieťa najlepšie a najlepšie by mal vedieť, čo je pre neho v konkrétnej situácii najsprávnejšou voľbou. A však podľa nášho názoru rodičia by si mali dávať pozor na to, aby vo svojom správaní sa voči dieťaťu:

- Rozpoznali, kedy dieťa naozaj potrebuje našu pomoc a kedy s nami len „manipuluje“.
- Aby nerobili za dieťa činnosti, ktoré dokáže urobiť samo, alebo ich dokáže urobiť s ich pomocou (zóna aktuálneho a najbližšieho rozvoja).
- Aby vo svojom a konaní dieťa rozpoznal, čo dieťa naozaj chce alebo potrebuje. Aby si rodič svojím konaním nedokazoval sám sebe, aký je dokonalý (považuje sa za dokonalého rodiča a udržiava taký obraz o sebe), ale aby robil všetko pre to, aby sa stalo dokonalým dieťa, a však je potrebné vo svojom správaní ustrážiť si, aby si rodič neplnil svoje sny, alebo ciele cez dieťa, či za dieťa. Aby dokázal

odčlenit' zdanlivé potreby od reálnych a naliehavých potrieb výchovy.

Napríklad, keď dieťa dokáže chodiť, rodič ho nemusí nosiť (napríklad v šatke, v náruči), ale len a jedine sám rodič musí vedieť zanalyzovať, prečo ho nosiť bude a prečo je to pre dieťa prospešné. Pretože dôvodov môže byť veľa. Sám rodič najlepšie pozná svoje dieťa a sám sa musí rozhodnúť prečo, a však mal by si dávať pozor na to, aby sa rozhodol na základe racionálnych dôvodov, pretože hranica medzi láskou a „opičou láskou“ je veľmi tenká. Rovnako, ako rozpoznať (sebareflexiou) vo svojom konaní, či chce vychovať samostatného a na blaho spoločnosti orientovaného človeka, alebo dokazovať sám sebe to, aký je dokonalý. Rodič nemusí a nemal by robiť veci za dieťa, ale podporovať ho v tom, aby sa ono stalo samostatné.

4 DISKUSIA A NÁVRHY

Stratégie výchovy v súčasnej rodine podliehajú transformácii. Rodičia ich skúsenosti z detstva diferencujú na pozitívne a negatívne. Pričom sa pozitívne skúsenosti snažia aplikovať a negatívnym predchádzať. Rešpekt voči osobnosti dieťaťa jeho rodičom je stratégiou, ktorú považujú súčasní rodičia v ich výchove za prioritnú (ich skúsenosti z detstva nevypovedajú vždy o rešpekte voči ich „detskej osobnosti“). Názory súčasných rodičov sa rôznia v tom, čo dieťaťu rešpektujú, a čo už rešpektovať nepovažujú za vhodné. Či rodičia považujú za dôležité vo výchove aplikovať pravidlá a hranice. Či majú dost síl a odhodlania byť dôslednými, alebo ich (pravidlá, hranice, dôslednosť) nepovažujú za dôležité.

Bolo by vhodné, aby sa rodičia zdokonaľovali v schopnosti empatie voči ich dieťaťu a zamýšľali sa nad príčinami porušovania hraníc ich dieťaťom. Bolo by vhodné, aby rodičia reflektovali aj ich vlastné správanie rodiča, boli sebakritickí a dokázali si chyby priznať a zmeniť vlastné správanie voči dieťaťu. Pretože dieťa možno prekračuje hranice preto, že chce zaujať pozornosť svojho rodiča a tráviť s ním aktívne viac čas.

Bolo by vhodné, aby sa rodičia dohodli na pravidlách spoločne s dieťaťom a boli vo výchove dôslední nielen vo vzťahu k dieťaťu. Ale najmä, aby sa taktiež osobne vedome rozvíjali v pozícii rodiča dieťaťa. Pretože dôslednosť vo výchove je náročná stratégia najmä pre samotného rodiča. Rodič plní vo svojom živote taktiež iné roly, ako je tá rodičovská. Preto je pre rodiča náročné ustrážiť si vlastné správanie rodiča – uchovať si ho. Súčasne dôslednosť považujeme za prioritnú stratégiu vo výchove nielen vo vzťahu

k dieťaťu, ale taktiež k samému sebe. Pretože pravidlá, dávajú deťom „istotu“.

Bolo by vhodné, aby rodina spoločne trávila aktívne a plnohodnotne viac času. Aby rodičia dôsledne zväzili „možné prínosy investovania vkladu času do výchovy.“

Bolo by prospešné, aby rodičia podporovali svoje dieťa v samostatnosti. Aby adekvátne reagovali na signály, reakcie, prosby a potreby svojho dieťaťa. To znamená, aby v jeho správaní rozpoznali kedy naozaj potrebuje ich pomoc a kedy s nimi len manipuluje. Aby nerobili za dieťa činnosti, ktoré dokáže urobiť samo, alebo ich dokáže urobiť s ich pomocou (ide o zónu aktuálneho a najbližšieho rozvoja). Pretože samostatnosť dáva dieťaťu slobodu. Slobodu samostatne robiť, čo práve potrebuje (so zreteľom na dohodnuté pravidlá a hranice) alebo možnosť aktívne kooperovať, či kolaborovať s inými ľuďmi (deťmi, t. z. rodičmi „schválenými“ partnermi pre ich dieťa napríklad počas hry).

Bolo by prospešné, aby sa rodičia dohodli na spoločných stratégiách, cieľoch a metódach výchovy. Pretože je to pre dieťa najjednoduchším riešením, ako sa naučí rešpektovať pravidlá, nakoľko dieťa má istotu, že určité veci sa opakujú. Rodičia sú však „len ľudia“, ktorí nemusia disponovať vždy rovnakým názorom. Diskusia partnerov vo výchove je niekedy náročná. Preto si myslíme, že konsenzom podmienená výchova je ideálnym riešením, nepovažujeme ju však za nevyhnutnú. Myslíme si, že nikto by nemal realizovať vo výchove žiadny krok, ktorý je v rozpore s jeho osobným konštruktmi a nestotožňuje sa s ním. To znamená, že keď sa rodičia nedokážu dohodnúť na spoločnej výchove, nepovažujeme za vhodné

submisívne sa podriaďiť „argumentačne silnejšiemu“ partnerovi. Myslíme si, že vhodnejším riešením je komunikácia, konsenzus a vzájomný rešpekt. To znamená, aby dieťa poznalo konkrétny rozdiel v názore (aj s argumentmi) rodičov, rovnako, aby ho poznali aj partneri navzájom. Myslíme si, že dieťa by v prípade rozdielov vo výchove malo mať presne stanovené zhodné a dohodnuté pravidlá u oboch rodičov a dôsledne ich dodržiavať v závislosti od toho, s ktorým rodičom práve trávi čas. Keď je rodina spolu, jej členovia by mali dodržiavať pravidlá tak, aby partneri rešpektovali rozumné argumenty druhého rodiča.

Výchova v rodine je fenoménom neustále podliehajúcim transformácii (pod vplyvom prenikania nového, nových myšlienok, inovácií a p.), preto považujeme za podstatné načúvať jazyku rodičov a zisťovať, aké sú ich predstavy o výchove detí, ako ju realizujú, alebo na aké prekážky vo výchove „narádzajú“. **Rodič má prioritné postavenie vo výchove svojho dieťaťa, a však nie je profesionálom vo výchove – je experimentujúcim laikom, za ktorého sa subjekty nášho výskumu považujú.** Je profesionálom v inej oblasti. Výchova dieťaťa je profesiou učiteľa. Škola je socio-kultúrnym priestorom, v ktorom je učiteľ len pre deti a má čas profesionálne a erudovane sa im venovať. Rodič naopak disponuje deficitom času (premyslene vychovávať svoje dieťa), považujeme za podstatné, aby učiteľ spolupracoval s rodičom/s rodinou ako pedagogický poradca.

Podarilo sa nám zrealizovať náročný terénny výskum v materských centrách v Bratislave (Macko a Klbko). Zorganizovali sme 4 focus group s 34 rodičmi detí. Získali sme množstvo podnetných kvalitatívnych dát a podarilo sa nám zistiť pozoruhodné výsledky. Na základe analyzovaných výskumných dát

(z aspektu subjektov nášho výskumu) usudzujeme, že najdôležitejším fenoménom vo výchove v súčasnej rodine je láska. Súhlasíme s rodičmi a myslíme si, že je tým najprostejším a súčasne najdôležitejším, čo má dieťa sústavne od svojich rodičov dostávať a bezprostredne vo svojej rodine cítiť. Usudzujeme, že odmietanie autoritatívneho prístupu výchovy a rešpekt voči dieťaťu je ďalším fenoménom, na ktorom sa rodičia jednoznačne zhodnú. Ich názory sa rozchádzajú v tom, čo ešte dieťaťu rešpektujú a čo rešpektovať nechcú, nemôžu, alebo v žiadnom prípade nebudú. Kategorizovali sme preferencie rodičov vo voľbe ich stratégií vo výchove. Zistili sme, že súlad rodičov vo výchove, ich komunikácia so starými rodičmi, čas a dôslednosť sú fenoménmi majúcimi značný vplyv na tvorbu a interpretáciu konštruktov rodiča v rodinnej výchove.

Usudzujeme, že rodičia majú na výchovu často rozličný názor, ale o výchove spoločne diskutujú, pretože považujú za dôležité, aby sa dohodli a vo výchove obidvaja rodičia presadzovali rovnaké princípy, ciele a postupy. Rodičia sú jednotní v názore, že diskusia s druhým rodičom býva náročná. Má rodič dostatok energie, času a sebedomia stáť si za svojimi konštruktami vo výchove (ktorými disponuje) a obhájiť si ich, alebo sa len prispôbiť (pretože považuje jednotnú výchovu za správnu) silnejšiemu partnerovi v diskusii (druhému rodičovi)? **Je jednotná výchova obidvoch rodičov pre dieťa vždy tou najlepšou cestou?**

Starí rodičia majú vplyv na výchovu dieťaťa v rodine. Rodičia sa vo výchove nechávajú nimi inšpirovať (alebo ich nepovažujú vo výchove za inšpiratívnych). Starí rodičia vychovávajú ich vnúčatá inak, ako vychovávali svoje deti. Rodičia sa jednoznačne zhodujú, že ich dieťa je starými rodičmi

rozmaznávané a niektorí z nich disponujú názorom, že starí rodičia voľnejšími hranicami kazia ich výchovu. Je vhodné, aby malo dieťa rovnaké pravidlá doma ako u starých rodičov? **Ako má rodič dosiahnuť, aby mu starý rodič nekazil jeho výchovu?**

Čas je fenoménom jednoznačne potrebným na výchovu dieťaťa. Naše zistenia vypovedajú o deficite času rodičov. Rodičia sú preťažení v práci a povinnosťami spojenými s chodom a fungovaním domácnosti, sú vystavení stresu vzídeného okrem iného z vplyvov súčasnosti. Sloboda je fenoménom, ktorý rodičia vo výchove považujú za dôležitý. Potrebujú mať čas pre seba a slobodne sa realizovať a oddýchnuť si aj mimo rodinu. Tu sa nám naskytuje otázka, **kedy rodičia vychovávajú svoje dieťa, keď okrem iného potrebujú priestor pre seba, keď potrebujú byť slobodní – správať sa neviazane?**

Dôslednosť je ďalším fenoménom majúcim vplyv na to, či rodičia budú ich konštrukty (ktorými vo výchove disponujú) taktiež aplikovať. Či ich budú aplikovať vždy, niekedy, ako kedy, alebo len málo kedy. Dôslednosť je jednoznačne náročným fenoménom pre rodiča. Rodičia priznávajú, že byť dôsledným nie je jednoduché, ani samozrejmé. **Čo sa stane s konštruktami rodičov, keď ich dôslednosť stratí na svojej sile?**

INFORMAČNÉ ZDROJE

Gavora, P. 2007. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. 1. vyd. Bratislava :Univerzita Komenského 2007. s. 230. ISBN 978-80-223-2317-8.

- Gavora, P. 2001. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2001, 236 s. ISBN 80-223-1628-8.
- Kostrub, D., Severiny, E. 2012. Focus group ako výskumný nástroj kvalitatívnej metodológie = Focus group as a research tool of qualitative methodology. In *SAPERE AUDE 2012 : Vzdelávaní a dnešní společnost 2.* – Hradec Králové : Magnanimitas, 2012, s. 31-40. ISBN 978-80-904877-9-6
- Kostrub, D., Tománková, M. 2014. *Interakčný príklon vs. interakčný odklon v pozorovanom správaní rodiča voči svojmu dieťaťu*. In *SAPERE AUDE 2014 : Pedagogika, psychologie a dnešní společnost vol.IV.* – Hradec Králové : Magnanimitas, 2014, s. 31-40. ISBN 978-80-87952-03-0
- Ondrejkoivič, P. 2008. Zmeny vo výchove detí v rodine. In *DANEK, J. Výchova v pedagogickom výskume a praxi. Zborník z medzinárodnej konferencie zo dňa 31.januára 2008*. 2008. s. 561 – 563. Dostupné na: http://www.rcm.sk/data/galleries/13/2008_v8chova_v_pedagogickom_v_8skume_a_praxi.pdf (cit 10. 1.2013)
- Rochovská, A., Blažek, M., Sokol, M., 2007. *Ako zlepšiť kvalitu geografie: O dôležitosti kvalitatívneho výskumu v humánnej geografii*. Geografický časopis dostupný na: http://www.sav.sk/journals/uploads/03221146GC-07-4-Rochovska_et_al.pdf (28. 10. 2012).
- Strauss, A., Corbinová, J. 1999. *Základy kvalitatívneho výskumu*. Boskovice : Albert, 1999. 228 s. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

Věcní a vnitřní činitele směřování k učitelství pro mateřské školy

Radmila Burkovičová

Ostravská univerzita v Ostravě

„Někteří lidé vědí, čím budou, až budou dospěli, od dětství a dělají vše pro to, aby toho dosáhli. Někteří si to uvědomí teprve v průběhu života, v průběhu přestupů na různé školy.“

Výrok studentky oboru Učitelství
pro mateřské školy

Úvod

Mnozí ze středoškoláků v maturitním ročníku studující prezenčně nejsou jednoznačně rozhodnutí, zda po maturitě budou ve studiu pokračovat. Ti maturanti, jež rozhodně pokračovat ve studiu chtějí, mnohdy v ohledu výběru studijního oboru tápají. Skutečnost každoročně dokazuje množství přihlášek ke studiu na fakultách vysokých škol, které přesahuje četnost aktuálních maturantů. Důvody jsou jistě rozličné, ale lze se domnívat, že u mnohých jde o absenci dostatečné motivace ke konkrétní vzdělávací cestě. Mladý člověk v maturitním ročníku stojí před důležitým úkolem. Měl by cestou sebepoznání dospět k rozkrytí svých vnitřních motivů a spojit je s cíli,

jež by si měl pro další životní období stanovit. V průběhu dosavadního života na každého jedince však působily i vnější pobídky, které vnitřní motivy buď posilovaly, nebo je oslabovaly a zpětně vnitřní motivy mohly vést k reagování jedince na některé vnější pobídky určitým způsobem.

1. Obecné souvislosti výzkumu

Z chování studujících lze již při prvních setkáních ve výuce tipovat, jaký je jejich zájem o studium. Někteří studující přicházejí na přednášku pozdě, nenavazují oční kontakt s přednášející, po celou dobu přednášky hledí do svého laptopu, nezapojí se do řešení navržených problémů, baví se. Jiní naopak reagují na podnětné vsuvky při výkladu, oponují, viditelně se soustředí na sdělování a jednání vyučující. Malý zájem o vše, co souvisí s předmětem, se studijním oborem, mívá za následek zpravidla malou úspěšnost či dokonce neúspěšnost u zkoušky, případně i následný odchod ze studia. Jedním z opatření ke snižování předčasného ukončování vzdělávání je včasná podpora motivace studujících ke studiu. Nejprve je však potřeba motivaci studujících na počátku studia rozkrýt, výsledky analyzovat a porozumět jim.

Učitelství pro mateřské školy bakalářského stupně vzdělávání nemá dlouholetou tradici a studium na této úrovni není pro učitele mateřské školy k tomu, aby získal pracovní místo, povinné. Kategorie pracovníka, který se profesionálně stará o děti do doby, než nastoupí k povinnému vzdělávání do základní školy, se v evropském prostoru nazývá různě, jeho náplň je rozličná a úroveň a obsah vzdělávání místně odlišný. Společenské ohodnocení je svázáno s historickou, národní, kulturní tradicí, navázáno na ekonomickou úroveň jednotlivých vrstev společnosti a ovlivňují jej i další faktory.

Důsledkem je nedostatečný výzkum motivace studujících učitelství pro mateřské školy ke studiu oboru. V roce 2015 zveřejnily výsledky svého výzkumu k motivovanosti k výkonu učitelského povolání v souvislosti s osobnostními předpoklady studentů v kontextu teorie Johna L. Hollanda M. Faltýnková a V. Smetanová. Mj. konstatují, že úroveň motivovanosti k výkonu učitelského povolání u studentů/studentek s různým typem oboru učitelství na pedagogické fakultě se statisticky významně liší. Studenti učitelství pro MŠ jsou výrazně více motivovaní, než studující jiných oborů studia na PedF (2015s. 142).

Obecně se motivací ke studiu učitelství ve středoevropském regionu zabývali např. Kloknerová M. (2010), Havlík, R. (1995), Hřebíček, L. (1998), Káriková, S. (2004), Kasáčová, B. (1996), Skibska, J. (2012), Burkovičová (2004).

Výsledky výzkumné aktivity, jejíž výsledky uvádíme, se pokusíme v dalším kroku využít k identifikaci příčin rostoucí studijní neúspěšnosti a odchodů ze studia v prvním semestru prvního roku studia, jak to ukládá i Rámcem rozvoje vysokého školství do roku 2020 (dostupné na: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/ramec-rozvoje-vysokeho-skolstvi-do-roku-2020>, s. 12).

2. Metodologie

Cílem celého výzkumného šetření, jehož část je prezentována, bylo zjistit v dosavadním životě studentů nastupujících do studia, kterými vnějšími i vnitřními činiteli byli směřováni ke studiu oboru učitelství pro mateřské školy, a jak.

Rozhodně není cílem zjistit veškeré činitele, motivy a pohnutky, a není to ani možné. Námi oslovení studující představují určitou heterogenní skupinu s individuálními zvláštnostmi osobností a dosavadního života každého jedince, které se do jeho motivace ke studiu odrážejí. Poněvadž motivaci ke studiu považujeme za velmi významnou, podnítit zájem o tuto oblast, otevřít odbornou diskusi, jak ji podporovat, podněcovat, by bylo účelné.

K získání dat studujících učitelství pro mateřské školy byla využita metoda volné výpovědi na zadání: *Napište, kdo či co, jak (čím) vás směřovalo ke studiu učitelství pro mateřské školy*, které bylo vztaženo k hlavní výzkumné otázce *Jaká je skladba činitelů a jejich pobídek směřující mladé lidi ke studiu učitelství pro mateřské školy?* Studující mají zadání v povinném předmětu v 1. semestru 1. ročníku studia zpracovat, je součástí plnění požadavků k ukončení povinného předmětu a studujícím bylo sděleno již při druhém setkání.

Výzkumný soubor tvořilo 172 studujících oboru učitelství pro mateřské školy bakalářského stupně vzdělávání v akademických letech 2010/2011 až 2014/2015 v prezenční formě studia uvedeného semestru a ročníku. Ve výzkumném souboru byl jeden muž¹. Odpovědím studujících byly přiřazeny kódy od S1 po S172.

Získané výroky z volných odpovědí studujících byly následně analyzovány kvalitativním přístupem ve smyslu paradigmatického modelu. V otevřeném kódování (Švaříček & Šedřová; Strauss & Corbinová) byly některé kódy pojmenovány *in vivo*, kdy bylo použito jedno z pojmenování uvedených

¹ Rozdíly mezi ženami a muži nebyly sledovány.

studujícími, další kódy byly vytvořeny. Opakovaně se objevující kódy byly seskupeny do kategorií. Z kódování vystoupily dvě kategorie vnějších činitelů: kategorie lidé a kategorie věcná. A jako samostatná pak kategorie vnitřních činitelů.

3. Výsledky

3.1 Vnější věcní činitelé, jimiž byli studující směřováni ke studiu učitelství pro mateřské školy a jejich působení

Vnější věcní činitelé, jimiž byli studující směřováni ke studiu učitelství pro mateřské školy a které uvedli, byli seskupeni do subkategorií *a) aktivity s dětmi, b) poznávání učitelství, c) překážky na cestě ke studiu, d) ocenění spolužáků*. Výroky byly v subkategoriích na základě dalšího kódování shromážděny do skupin, které vykazují stejné znaky. U každé skupiny je jako příklad uveden některý z charakteristických výroků studujících.

Věcní činitelé působí *vnějšími* pobídkami, a to *přímo* a *nepřímo*. *Vnější přímé* pobídky jsou *projevené*, mohou být přímo *cílené* a studující je vyhodnocuje stupnicí *vynikající, přijatelný, nevyhovující*. Pobídka studujícím vyhodnocená jako *vynikající* má pro studujícího *aktivizující* charakter. Pobídka *přijatelná* je ta, jež *podporuje* směřování ke studiu a *nevyhovující* pobídka směřování ke studiu oboru *tlumí*. *Vnější nepřímé* pobídky rovněž mohou mít dimenzi *projevené s aktivizujícím, podporujícím nebo tlumícím* charakterem, častěji má však tento typ pobídky charakter *neúčastný, skrytý*. Vnější pobídky mají *pozitivní, neutrální* nebo *negativní* náboj, přičemž i pobídku s negativním nábojem studující v některých případech, a to ve zpětném seberefektivním pohledu, označili jako *přijatelnou*. Kódovány byly i *motivy*. A použity byly

stejně kategorie jako u vnějších věcných činitelů. Jako příklad je opět v každé skupině subkategorie uveden některý z charakteristických výroků studujících.

Představujeme nejprve zjištěné vnější činitele kategorie věcné motivace studujících, jež tyto studující směřovaly ke studiu učitelství pro mateřské školy.

a) Subkategorie *aktivity s dětmi*

Při aktivitách s dětmi studující získávali/y *osobní praktickou pedagogickou zkušenost*, která se stávala *vnější, přímou a pozitivní* pobídkou studujícími hodnocenou jako *vynikající*, která *aktivizovala* jejich směřování ke studiu oboru. Jako příklady uvádíme některé z výpovědí studujících, v nichž jsme identifikovali *pozitivní reprezentace vnějších věcných pobídek*:

- „Hry s dětmi se zaměřem, aby si užily hlavně děti a bavilo je to, co s nimi zrovna děláme. (S25²) Práce s dětmi, je obohacující. Člověk je může ovlivnit na celý život. (S41) Starání se o zdravotně postiženého bratra. Rodiče mně vedli k tomu, že je potřeba se o slabší a handicapované jedince starat. (S48) Trénink nejmenších dětí v krasobruslení. (S56) Jako instruktorka lyžování nejmenších. (S117) Lektorka zájmových kroužků v MŠ. (S121) Dobrovolná práce v MŠ, v rámci volného času. (S143) Brigáda v plavecké škole, pak zaměstnání v plavecké škole. Bavilo mně být ve vodě právě s dětmi z MŠ. Ustrašené a uplakané děti si mně získaly, dělala jsem vše pro to, aby se jim ve vodě přišť líbilo. (S155) Vedení tanečního kurzu pro děti předškolního věku. (S160) Ve 3. třídě jsem zvládala hravě

² Studující, jejíž výpovědi nesou označení 25.

přebalování, krmení, koupání batolat. Nezbyval mi čas na další koníčky, přesto mě tato činnost bavila.(S167) Při pedagogické praxi (ve studiu na SŠ) jsem se utvrzovala v tom, že jsem na správné cestě (S 5) Možnost si vybrat praxi při studiu Veřejné správy – vybrala jsem si praxi v MŠ – bylo to nové, bavilo mně to, praxe mně ovlivnila. (S8) Tábory s dětmi, kde jsem si musela poradit se spoustou situací – seznámila jsem se svými pedagogickými vzory.“ (S66).

Pro všechny studujícími uvedené aktivity s dětmi je společné, že jsou *přímými* pobídkami. Některé z nich studující přímo označili jako *vynikající* (...motivace k učitelství; zážitky; příprava pro budoucí práci s dětmi). Poněvadž je studující nedoprovází výhradami, nesdělili je jako možnost, byly vyhodnoceny jako pobídky *vynikající s aktivizujícím* charakterem pro směřování studujícího ke studiu oboru. Přítomen je motiv *dítěte*, motiv *péče*, motiv *procvičování*, motiv pozitivního *hodnocení profese*, motiv *pozitivního přínosu* aktivity pro dítě a motiv *seberealizace*. Přítomny jsou *pozitivní city* k dítěti, *zaměření k budoucnosti*. Všechny studujícími uvedené aktivity se vztahovaly k dítěti předškolního věku, v jednom případě k dítěti neudaného věku zdravotně handicapovaného. Studující S66 kromě věcných pobídek uvádí i *aktivizující přímou* pobídku, jejímž nositelem je *vnější* činitel kategorie *lidé*, subkategorie *ostatní*, která je studující vyhodnocená jako *vynikající*. Ve vyjádření můžeme diagnostikovat i motiv *vztahu* studující k pedagogům jako *k ideálu*, který je významným *podporujícím* motivem směřování ke studiu oboru.

Příklady individuálně negativně působící vnější věcné pobídky z autentických výpovědí studujících:

- „Vždycky, když vyzvedávám bratra z MŠ, tak si všímám jiných dětí. Některé neumí zavázat tkaničky, některé mají špatnou výslovnost, neumí jíst přiborem a spoustu jiných věcí. A docházím k závěru, že některé s některými věcmi budou mít problém ve vyšším věku, např. na ZŠ. To je moje motivace pro studium a pozdější práci.“ (S62)

Pobídky nejsou v tomto případě přímé. Pro studující mají *negativní* náboj, přesto se stávají *vynikajícími* pobídkami, které *aktivizují*, motivují studující ke studiu, a jak uvádí i k pozdější práci. Identifikujeme zde motiv *dítěte*, který je úzce provázán s motivem *učitelství*, poněvadž studující sleduje postřehnutelné dítětem či dětmi (ne)zvládnuté komponenty kompetencí jako jsou dovednosti pracovního charakteru, komunikační dovednosti a další. V motivu *učitelství* i v motivu *dítěte* se objevuje *zaměření k budoucnosti*. Zobecněnou, pravděpodobně vícekrát pozorovanou a popsanou skutečnost označuje sama studující jako *motivaci* pro studium oboru učitelství pro mateřské školy a pozdější profesi učitelky v MŠ.

- ...Pozorovala jsem, jak se učitelky na zahradě baví a holčička u plotu pláče. Nikdo se jí nevěnoval. Takhle se nikdy nebudu na zahradě chovat. (S94)

Vnější věcná pobídka ve formě situace, jejíž podstatou je aktivita s dítětem, působí ve vztahu ke směřování ke studiu *aktivizačně*, i když je studující vyhodnocená jako pobídka *nevýhovující*. Identifikujeme motiv *dítěte*, motiv *učitelství*, *se změřením k budoucnosti*, motiv *vztahu k profesi* i *k dítěti* a motiv *odpovědnosti*. Skrytě je vyjádřen i *pozitivní cit* k dítěti, *negativní emoce* k učitelkám a *negativní hodnocení* vykonávání profese učitelkami.

Příklad individuálně neutrálně působící vnější věcné pobídky z výpovědí studujících:

- S otcem, který je zahrádkář, a s dalšími lidmi jsme připravili výstavku ovoce a zeleniny. Na výstavku se přišly podívat i děti ze školky. Pomohla jsem učitelce výstavkou provést, povídala jsem si s nimi. Mohla bych to zaměstnání dělat.“ (S 96).

Vnější věcná pobídka s neutrálním nábojem, která samozřejmě nebyla na studující cílená, kterou studující vyhodnotila jako přijatelnou, která v tomto případě tuto aktivizovala ke směřování ke studiu (a k pozdějšímu zaměstnání). Identifikujeme zde slabě motiv dítěte, slabě motiv učitelství a motiv pozitivního hodnocení profese odrážející se ve vyjádření: „Mohla bych...“.

b) Subkategorie *poznávání učitelství*

Jedním z *aktivizujících a pozitivních* vnějších věcných pobídek byl částečný *vhled* studující do učitelství pro mateřské školy.

Příklady:

- „Znám její práci (matky-učitelky MŠ) – obsahuje každodenní starosti, velkou zodpovědnost, ale i radosti.“ (S161) Někteří autoři tvrdí, že mj. vzory v rodině mají na volbu další vzdělávací a profesní dráhy žáků významnější vliv než struktura rodiny, vzdělání apod. (Hlad'o, 2015, s. 40-41).

„Docela klidné, dobré povolání, s relativně krátkou pracovní dobou, dlouhé prázdniny. (S168) Obětavá, krásná práce, i když často riziková, myslet na spoustu věcí, jít do všeho naplno. (S171) Práce má smysl, každý den je s dětmi zajímavý. Nejsou tady žádné noční směny. Má více výhod než mnohé ostatní. (S49) Učitelky jsou respektované. (S137) Pracovní doba učitelek a jistota, že se děti budou rodit pořád.“ (S139)

A tak se k motivu *učitelství* přidává i motiv *pozitivní hodnocení profese*, v níž je obsaženo i vyjádření a popis *poznání* a z pohledu studující *výhody profese*.

Věcné vnější pobídky, které působí *nepřímo*, studující zde vyhodnocují jako *vyňikající*. Jsou jimi *aktivizovány* ke studiu oboru. Identifikujeme *zaměření k budoucnosti*, poněvadž se nevyjadřují ke studiu, ale již k profesi, kterou *hodnotí pozitivně*. Z motivů převládá motiv *učitelství* a *odpovědnosti*. Ve výpovědi S137 je obsažena *hrdost* na profesi jako nový motiv, který se objevil ve výpovědích jen jednou. Ve výpovědi S139 pak jedinečná životní skutečnost, rovněž sdělená pouze jednou.

c) Subkategorie *překážky na cestě ke studiu*

Příklady:

- „Nedostala jsem se na první pokus, tak jsem šla studovat VOŠ – naprosto zbytečné, neztotožnila jsem se se školou ani s oborem.(S23) Zrušení oboru v průběhu studia (Management v kultuře). (S73) Na přijetí jsem čekala 3 roky. (S81) Nedostala jsem se a pracovala jsem jako asistentka v MŠ, teprve druhý rok jsem se dostala. (S88) Sdělení, že se SPUCH a s ADHD je nemožné být učitelkou. (S101)

Obor na střední škole můj žebříček hodnot změnil, i pohled na svět a přivedl mně ke studiu.“ (S129)

Pro celou skupinu výpovědí je společná *vnější věcná negativní projevovaná přímá* pobídka, která přesto, že není studujícími vyhodnocená jako vynikající, ale ve většině případů jako *nevyhovující*, je silně *aktivizující*. Touto pobídkou jsou v tomto případě problémy spojené s výběrem předchozího studijního oboru, nepřijetí do studijního oboru učitelství pro mateřské školy, individuální předpoklady a v jednom případě i proměna životních hodnot. Shledáváme motiv *zaměření k budoucnosti* a nově motiv *očekávání*, který vystupuje ze všech vyjádření studujících. Není sdělen, ale je přítomen – motiv *učitelství a pozitivní ohodnocení profese*. Velmi silná je u studující 101 vůle, která motivy umocňuje.

d) Subkategorie *ocenění spolužáků*

Jediným vyjádřením v této subkategorii je následující výrok S37:

- „Po pedagogickém lyceu se změnil přístup spolužáků z bývalé ZŠ, chodili si ke mně pro rady.“(S147)

Výrok nese mimořádnou hodnotu. Směrování studující k vysokoškolskému studiu učitelství pro MŠ bylo podpořeno *přímou, vnější, pozitivní a aktivizující* pobídkou ocenění této profese lidmi její generace, jež je dotyčnou vyhodnocená jako *vynikající*. Obsažen je motiv *učitelství* a motiv *pozitivního hodnocení profese*.

3.2 Vnitřní činitelé, jimiž byli studující směřováni ke studiu učitelství pro mateřské školy a jejich působení

Vnitřními činiteli myslíme ty, které studující nachází ve své osobnosti. Činitelé vnitřní, jež oslovené studující směřovaly ke studiu učitelství pro mateřské školy, byly velmi různorodé a mohou být zařazeny podle následujících subkategorií potřeb. Pro ilustraci opět u každé subkategorie uvádíme jeden nebo více příkladů:

Subkategorie *potřeba jistoty*:

- „Uvědomění si, abych si vybrala studium pro povolání, které lze vykonávat všude. Mám partnera, který je voják, asi se budeme v průběhu života hodně stěhovat.“ (S15) Identifikujeme *zaměření k budoucnosti, pozitivní ohodnocení profese* (lze vykonávat všude). Motivem je v tomto případě *zaměstnatelnost*.

Subkategorie *potřeba výkonu*:

- „Na praxi jsem neodhadla některé hry pro děti, které jsem neupravila podle jejich věku.“ (S91) *Vnější věcná pohnutka* (subkategorie *aktivity s dětmi*) se zde překrývá s motivem *sebereflexe* a *sebehodnocení*, což jsou z hlediska rozvoje učitelské osobnosti mj. velmi významné faktory. Výsledek sebereflexe a sebehodnocení má pro studující *negativní náboj*, ale ten ji *aktivizuje* ke studiu. Přítomen je motiv *dítěte* a motiv *učitelství*.

Subkategorie *potřeba poznávací*:

- *Aktivizujícími* se staly i podněty původně vyhodnocené jako *negativní*, jejichž hodnocení se v průběhu času změnilo na *neutrální*: „S postupem času, kdy člověk vystřízliví z puberty, uvědomí si spoustu věcí, které předtím neviděl.“ (S118)

Subkategorie *potřeba podnětů*:

- „Může (učitelství pro mateřské školy) mně naplnit, nehrozí stereotyp.“ (S123) Studující se obrací sama k sobě a sděluje, že je pro ni významné, aby práce byla pro ni uspokojujícím *zájmem*. Je jí vyhodnocená jako *přijatelný motiv učitelství*, je *zaměřen k budoucnosti*, obsahuje *pozitivní hodnocení profese* a poněvadž vyjadřuje podmínku (může...), má *podporující* charakter.

Subkategorie *aspekt emocí*:

- Ve výpovědi studujících: „Mám ráda děti.“ S4, S9, S11 a další „Mám blízko k dětem.“ (S112) je přítomen motiv *dítěte* spojený s vyjádřením *pozitivních citů*, které mohou být důvodem směřování ke studiu učitelství v dosavadním životě studujících. Zároveň nesou *pozitivní náboj*. Podmínkou by pak mělo být *pozitivní ohodnocení profese*, poněvadž jinak by si studující mohli vybrat studium jiného oboru, jině zaměstnání (např. dětské sestry, dětského lékaře apod.) a motiv *učitelství*. Detekované vnitřní motivy byly studujícími vyhodnoceny jako *přijatelné* a staly se *aktivizujícími* ve směřování ke studiu oboru.

- Další skupinu této subkategorie naplňují výpovědi: „Obdivuji jejich (děti) upřímnost, hravost, nadšení, schopnost užívat si každou minutu života.“ (S25) „Líbí se mi vlastnosti dětí - upřímnost, nevinnost, žádná přetvářka, když si s někým nechtějí hrát, tak si nehrají.“ (S12) Silně je projeven motiv *dítěte* s vyjádřenými *pozitivními city*. Má *pozitivní náboj*, je *přijatelný* a stává se *podporujícím* při směřování studující ke studiu oboru.

Subkategorie *potřeba seberealizace*

- „Výběr jsem udělala podle toho, co předpokládám, že mně bude jako práce v životě bavit bez ohledu na pracovní podmínky, plat...“ (S84) Práci s dětmi zde vyhodnocuje jako *přijatelnou*, a tato se stává *aktivizujícím* motivem. Lze analyzovat *zaměření k budoucnosti* a *pozitivní ohodnocení profese*.
- Jiným představitelem potřeby seberealizace jsou výpovědi následujícího typu: „Už jako malá jsem si posadila panenky na zem a hrála jsem si na učitelku, podle toho, co jsem v mateřince odkoukala“. (S1, S3, S10 a další) Motiv potvrzuje M. Kloknerová ve svém výzkumu z roku 2010 (s. 179). Dlouhodobý, vnitřní motiv *učitelství* je velmi významný a hodnotný. Má *pozitivní náboj*, je *vynikající*, ke studiu oboru *aktivizující*. Situace ukazuje i na přítomnost motivu *dítěte* a *pozitivního hodnocení profese*. *Skryté* je *zaměření k budoucnosti*.

Subkategorie *potřeby realizovat v životě určitý záměr, cíl, životní poslání* (Čáp, Mareš, 2001, s. 85). Zařazeny byly následující typy výpovědí studujících, které jsou představiteli jednotlivých skupin:

- „Budu mít možnost ovlivnit budoucí generace, pomáhat jim v jejich rozvoji.“ (S76) *Zaměření k budoucnosti prostřednictvím skrytého pozitivního hodnocení profese*, což se stává *aktivizujícím* motivem. Nevyjádřený je i motiv *učitelství*. Oproti tomu motiv *dítěte* je zřejmý. Přítomny jsou *pozitivní city* k dítěti.
- „Děti se učí základy vnímání světa, okolí, vztahů, chci být jejich průvodkyní po této cestě.“ (S66) Prvořadý je zde motiv *dítěte*, který je *aktivizujícím* motivem s *pozitivním* nábojem a motivem přemostujícím studující k motivu *učitelství*. Ve „chtění“ studující je obsaženo *pozitivní ohodnocení profese*. Motivy jsou *zaměřeny k budoucnosti*.

Subkategorie *aspekt změny postoje*

- „Oceňování středoškolského studia, které přineslo teoretické vědomosti a praktické zkušenosti v odborných praxích.“ (S22) Tato studující přináší nový motiv, motiv *studia*. Vychází z minulosti, je už *zaměřen k budoucnosti*, *aktivizuje* ke směřování ke studiu učitelství pro MŠ a má *pozitivní* náboj.

Závěr

Zjištění vnější věcní činitelé byli rozděleni do čtyř subkategorií. Věcní činitelé v subkategorii *aktivity s dětmi* byli pro studující *přímými* pobídkami. Proces poznávání učitelství prostřednictvím aktivit s dětmi, které se stávají pozitivní pobídkou, je pro směřování mladých lidí k učitelství příhodným, poněvadž osobně, individuálně získávají neocenitelnou individuální zkušenost s profesí. Činitelé jako vnější pobídky v subkategoriích *překážky na cestě ke studiu* a *ocenění spolužáků* mají odlišný charakter, ale jednoznačně studující podle jejich výpovědí ke studiu oboru směřují rovněž.

Vnitřní činitelé byli rozděleni na základě potřeb, které byly v jejich výpovědích identifikovány (Čáp, Mareš, 2001, s. 84). Výpovědi nesly *zaměření k budoucnosti, pozitivní ohodnocení profese* studujícími. Neskrýváme radost nad tím, že jsme u skupiny studujících na základě kódování identifikovali **dlouhodobě** přítomný motiv *učitelství*, že byl silný motiv *dítěte a pozitivní city* k němu.

Někteří vnější věcní činitelé se „překrývají“ s lidskými činiteli (např. u S48, S96, S116), nebo jsou na lidské činitele navázáni. P. Hlad'o uvádí, že: „*Sociologické výzkumy potvrzují vlivy rodinného prostředí na profesní a životní dráhu.*“ (2015, s. 37), což nám dokazují i výsledky výpovědí našich studujících.

Výzkumná sonda některá zjištění přinesla, bylo by však potřebné ve výzkumu motivace studujících na počátku studia učitelství pro MŠ pokračovat rozsáhlejšími výzkumy. Rozšířila by se tak mozaika poznání, kterou skládáme, za účelem úspěšného startu mladých lidí ve studiu současného období.

Literatura

- Burkovičová, R. (2004). Motivovanost studentu k učitelství při vstupu do studia. In: *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 73-86.
- Faltýnková, M., Smetanová, V. (2015). Motivovanost k výkonu učitelského povolání v souvislosti s osobnostními předpoklady studentů v kontextu teorie Johna L. Hollanda. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 5, č. 2, s. 134–147.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001) *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Havlík, R. (1995). Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika*, 45, 2, 154-164.
- Hlad'o, P. (2015). Sociální vlivy – psychologický fenomén při volbě další vzdělávací a profesní dráhy. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 2015, roč. 5, č. 2, s. 32–53.
- Hřebíček, L. (1995). Profesionální vývoj adeptů učitelství. *Pedagogická orientace*, 17-18, 70-77.
- Kariková, S. (2004). *Špecifická profesijnej dráhy učiteliek*. Prešov: Metodickopedagogické centrum.
- Kasáčová, B. (1996). Očakávaní a predstavy študentov učiteľstva 1. stupňa ZŠ a ich postoje k pedagogicko-psychologickej príprave. *Pedagogická revue*, 48, 7-8, 311-317.

- Kloknerová, M. (2010). Čo ma motivovalo k štúdiu učiteľstva? In Vysokoškolský učiteľ – vzdelavateľ učiteľov. Trnava: UCM, 174-181.
- Rámcový rozvoj vysokého školství do roku 2020 (dostupné na: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/ramec-rozvoje-vysokeho-skolstvi-do-roku-2020>, s. 12).
- Skibská, J. (2012). Nauczyciel przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej – świadomy wybór czy początek innej drogi zawodowej – komunikat z badań. In *Obszary akademickiej wiedzy naukowej. Pedagogika społeczna. Tematy do dyskusji na XXI wiek*. Poznań: ALTUS, 139-149.
- Strauss, A.; & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Nakladatelství Albert.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Pojem a význam puberty v pedagogické praxi z pohledu studentů učitelství 1. stupně základní školy

Miluše Rašková, Marie Zouharová

Univerzita Palackého v Olomouci

Úvod

Účelem článku je představit vstupní východiska pro řešení projektu univerzitní grantové soutěže s názvem Puberta - součást sexuální výchovy v systému českého a čínského školství. V současnosti je tento projekt řešen na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (IGA_PdF_2015_007, hlavní řešitelka doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.).

V souladu s cíli se v projektu zaměřujeme:

- na zjištění, jakým způsobem je problematika puberty začleněna do současných kurikulárních dokumentů základního školství;
- na zjištění kognitivní a informativní úrovně znalostí o pubertě u žáků primární školy prostřednictvím testování;
- na zjištění vzájemné komunikace o pubertě mezi žáky primární školy, jejich pedagogy a rodinou prostřednictvím dotazování.

Předložený článek má parciální charakter a vymezuje teoretický rámec problematiky puberty v kontextu s možnostmi její edukace. Text obsahuje také informace o výstupech řešeného výzkumného šetření, které reflektují

znalosti a názory studentů na vzdělávání v dané oblasti na úrovni primární školy.

1 Teoretický rámec oblastí puberty

Puberta je fáze, ve které se završuje dosažení reprodukční schopnosti a následuje po prepubertě (LANGMEIER a KREJČÍŘOVÁ, 2006, VÁGNEROVÁ, 2000 aj.). Problematika puberty souvisí s obdobím, které je známé pod pojem pubescence a v širším pojetí jako dospívání. Uvedené pojmy jsou z psychologického hlediska definovány různě. V obecném slova smyslu můžeme konstatovat, že období dospívání je široce vymezenou životní etapou. Na jedné straně je tato životní etapa ohraničena tzv. prvními známkami pohlavního zrání včetně tělesného růstu, na straně druhé dovršením reprodukční schopnosti tj. plné pohlavní zralosti a dovršením tělesného růstu. Pohled na období dospívání ovšem nesmíme sledovat pouze z biologického hlediska, ale také z hlediska psychických změn, které probíhají současně s biologickými změnami. Paralelně se změnami biologickými a psychickými dochází též k sociálním změnám tj. k novému sociálnímu zařazení. Všechny změny, které probíhají v období dospívání, jsou označovány pojmem pubertální.

Celé **dospívání** je zpravidla rozčleněno na dvě období, a to následovně (volně upraveno podle Langmeiera a Krejčířové):

- období **pubescence** (přibližně od 9 - 11 do 15 let) s fází prepuberty jako první pubertální fáze a s fází vlastní puberty jako druhé pubertální fáze,
- období **adolescence** (přibližně od 15 do 22 let).

V souvislosti s uvedeným členěním je nutné připomenout, že celé období dospívání je v odborné literatuře různě členěno. Nejčastěji se vyskytuje dělení na dvě nebo tři etapy. Pokud se jedná o rozdělení na dvě etapy, které jsme využili výše v textu, autoři zde uvedli fázi puberty s prepubertou a adolescencí. Jde-li o členění na tři období, pak autoři zpravidla uvádějí prepubertu, pubertu a následně adolescenci.

Období průběhu vlastní puberty se podle odborníků vymezuje ve věkovém rozpětí asi 13 – 15 let. Vlastní reprodukční schopnosti dívky i chlapci dosahují až později, dívky po výskytu pravidelného ovulačního cyklu tj. s pravidelnou menstruací a chlapci po dokončení vývoje hlavních sekundárních pohlavních znaků. Pubertu lze tedy označit za zásadní hormonální proces fyzických změn. Dítě se tedy mění na dospělého jedince, jenž je z biologické stránky zralý k reprodukci čili rozmnožování. Tento proces lze označit za dospívání. V pubertě signály požadovaných hormonálních změn odcházejí z mozku do pohlavních orgánů, které stimulují produkci růstu, funkce a dalších změn v mozku a orgánech. V součinnosti s hormonálním procesem fyzických změn obou pohlaví, kdy dozrávají pohlavní orgány a začínají produkovat pohlavní hormony (spermie nebo vajíčka), dochází ke změnám tělesné struktury.

U obou pohlaví je v období puberty růst zpomalován až úplně zastaven. V tomto období dochází v rámci změn v tělesné struktuře k vytváření sekundárních pohlavních znaků, ke kterým patří:

- růst ochlupení v podpaží u obou pohlaví,
- u dívek růst ochlupení ve stydké oblasti, u chlapců růst ochlupení na šourku,

- u dívek zaoblování těla do ženských tvarů a růst prsou,
- u chlapců zaoblování těla a růst svalů,
- u chlapců počátek růstu vousů a mutace (změna hlasu).

Puberta může být provázena u obou pohlaví patrnými kožními změnami, zejména vznikem akné.

V období puberty nedochází pouze ke změnám fyzickým, ale výrazně se mění také psychika, a to s uvědoměním si vlastní osobnosti. Puberta je obdobím fáze hledání i vytváření si vlastní identity. Významným prvkem v životě se stává ideál, který si jedinec vytvořil a který často napodobuje, stejně jako profesní role, k níž svou volbou a následným studiem směřuje. Projevem psychických změn v pubertě je odmítnutí podřízené role, čím se mění sociální role jedince a projevuje se jako výpady proti autoritám, včetně rodičů a učitelů. Mění se vztah ke škole i k učiteli, kdy už učitel není pojímán jako formálně daná autorita, ale jen v případě, kdy něčím imponuje. Obecně platí, že dospívající chtějí spolurozhodovat o věcech, které se jich týkají, začínají kriticky hodnotit rodiče a dospělé.

Na významu dospívajícího nabývá trávení volného času. Touží trávit čas mezi vrstevníky, vrstevnická skupina slouží jako opora dospívajícího. Dále dochází k formování citových vztahů i oblasti lásky a zamilovanosti. Pro někoho se může stát puberta impulzem k tvorbě uměleckých projevů (například malování, psaní, skládání hudby atd.), k četbě složitějších literárních děl, k zájmu o atraktivní sporty, k zájmu o tajemno, romantiku, přírodu a jiné aktivity.

Pubescenti v pubertě bývají emočně labilnější, často se jejich reakce mohou jevit jako neodpovídající svou přiměřeností dané situaci. Mění se i jejich sebehodnocení, bývají vztahovační a celkově zranitelnější. Podle psychologů (LANGMEIER a KREJČÍŘOVÁ, 2006, VÁGNEROVÁ, 2000 aj.) je emoční nevyrovnanost primárně důsledkem hormonálních změn a sekundárně k nevyrovnanosti mohou přispívat též změny v oblasti psychiky a mezilidských vztahů. Dále psychologové upozorňují na fakt, že se v pubertě mění i způsob myšlení. Jedinci v pubertě začínají uvažovat hypoteticky tj. na úrovni formálních logických operací (čili o pouhých možnostech) a tato změna se projeví v celkovém přístupu nejen ke světu, ale i k sobě samému. Z tohoto důvodu mají sklon považovat svoje myšlenky za výjimečné.

2 Školní edukace se zaměřením na problematiku puberty

Vzhledem k faktu, že problematika puberty je pro školní edukaci koncepčně i obsahově vymezena v kurikulárním dokumentu na státní úrovni, který reprezentuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (ve zkratce RVP ZV), považujeme za důležité, aby učitelé primární školy byli odborně i didakticky připraveni k edukaci o pubertě. Učitel by neměl být nikdy bezradný ve své profesi tak, jak mohou být rodiče v otázkách edukace svých dětí o problematice (nejen) puberty (RAŠKOVÁ, 2008, 2014 aj.). Již nesčetněkrát opakujeme, že komplexní sexuální výchova musí být odborně garantována učitelem vzhledem ke specifickým pedagogicko-psychologickým zvláštěnostem dětí a nutnosti respektování humanizačních kritérií a etických zásad.

I když je všeobecně známo, že problematika puberty má mít těžiště zejména v rodině, nelze však zaručit, že v ní dítě bude získávat (pokud nebude tabuizována) subjektivně i společensky žádoucí vědomosti, postoje a chování z nejširší oblasti sexuálního chování. Rodiče mají často i zábrany v komunikaci s dítětem o sexuální problematice (RAŠKOVÁ, 2013), jež bývají spojeny s osobnostní nepřipraveností získanou životní zkušeností, kdy u nich sexuální výchova zpravidla absentovala.

Z pedagogického hlediska by mělo být dítě „vybaveno“ zejména nezkraslenými představami, přesnými pojmy a patřičnými znalostmi (tj. vědomostmi), dovednostmi i návyky, které jsou adekvátní jeho specifické věku jako žáka primární školy (RAŠKOVÁ, 2010, 2013, 2014). Z pohledu pedagogiky respektive didaktiky jsou znalosti obecně chápány zpravidla jako výsledek edukace (výuky). Protože znalosti jsou v podstatě zapamatované a pochopené poznatky se vzájemnými vztahy a souvislostmi, v nichž se projevuje poznaná objektivní skutečnost, musí mít žák vytvořenou dokonalou představu o jevech, musí rozumět všem pojmům a vztahům tak, aby nakonec dokázal pamětně zvládnout veškeré související informace (např. SKALKOVÁ, 2007 aj.). Nikdy však nesmíme zapomenout, že při edukaci nepředáváme pouze vybrané penzum znalostí, ale současně formujeme žákovy subjektivně i společensky žádoucí postoje a chování z nejširší oblasti sexuálního chování (ŠTĚRBOVÁ, RAŠKOVÁ a kol., 2014).

V rámci formování žákových subjektivně i společensky žádoucích postojů a chování z nejširší oblasti sexuálního chování se ve spojení s problematikou puberty nabízejí nejrůznější alternativy pro edukaci (tj. pro výchovně vzdělávací využití). Je jasné, že školní edukace v oblasti přípravy na pubertu

by neměla zůstat jedinou, která se problematikou zabývá. Koexistence rodiny, školy a jiných relevantních zdrojů jako edukátorů dětí je smysluplným propojením pro edukaci (RAŠKOVÁ, 2008, 2013, 2014; ŠTĚRBOVÁ, RAŠKOVÁ a kol., 2014). Při pohledu na spolupráci zejména školy a rodiny se zcela přikláníme k myšlence docentky Štěrbové (2014, s. 76) a citujeme její slova: „V pomáhajících profesích pracují odborníci a rodiče by měli mít možnost o ně se opřít.“

Problematika puberty v primární škole je součástí výchovy ke zdraví (RAŠKOVÁ 2013). Školní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují školní vzdělávací programy (ve zkratce ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Smyslem a cílem školního vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. K jejich utváření a rozvoji směřuje vzdělávací obsah včetně aktivit a činností, které primární škole probíhají. Cíle výchovy ke zdraví včetně problematiky puberty v primární škole jsou naplňovány prostřednictvím všech vyučovacích předmětů. Výchozím bodem pro využití ve všech vyučovacích předmětech je tematický okruh *Člověk a jeho svět* (tj. učení o přírodě a společnosti převážně ještě často představované prvoukou, přírodovědou a vlastivědou). Vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět* je jedinou vzdělávací oblastí RVP ZV, která je koncipována pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání. Tato komplexní oblast vymezuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí a dalších témat.

Puberta se u každého z nás projevuje jinými příznaky, v jinou dobu. Je tedy velmi obtížné najít nějaké obecně platné závěry. Co však platí jednoznačně je to, že všechny děti potřebují být včas adekvátně připraveny zejména na životní etapu puberty, a to na všechny změny, vztahy a souvislosti, které s touto etapou souvisejí. Být připraven či připravena na pubertu včas znamená, že děti mají získat potřebné znalosti o ní už před jejím nástupem. Tedy v období prepuberty, kdy jsou žáky primární školy (tj. 1. stupně základní školy).

3 Výzkumné šetření – význam vzdělávání o pubertě pro studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vzhledem k výše uvedeným faktům o důležitosti připravenosti učitele primární školy k edukaci o pubertě jsme zaměřili naši pozornost na studenty oboru učitelství pro 1. stupeň základních škol, kteří se v pregraduální přípravě na vysoké škole připravují na svou profesi a představují věkovou kategorii do 24 let (tj. budoucí učitelé). Ve výzkumném šetření jsme u vybraných studentů ($n = 19$) oboru učitelství pro 1. stupeň základních škol na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého provedli sondu, prostřednictvím které jsme zjišťovali, jak pojem puberta definují a jaký význam tomuto pojmu přisuzují v pedagogické praxi. Při dotazování studenti v písemné formě odpověděli prostřednictvím volné odpovědi na dvě zadané položky: 1. Definujte pojem puberta, 2. Uveďte význam puberty v edukaci v primární škole.

Při vyhodnocení odpovědí studentů jsme vycházeli z odborné teorie o pojmu a definici. **Pojem** je souhrnná myšlenková představa pro celou třídu obdobných jevů a skutečností, předmětů i abstraktních témat (BRUGGER,

2006). Pojem je určen definicí, jež udává jeho podstatné vlastnosti a odlišuje jej od jiných. Pojmy se označují slovy nebo symboly. Tentýž pojem může být označován i více slovy, a to buď v rámci téhož jazyka synonymy, anebo slovy různých jazyků (ČERMÁK, 2010). Pojmy jsou výsledkem rozumové činnosti, která třídí a integruje rozmanité smyslové vjemy a zkušenosti. Pojmy mohou být obecné či individuální a pro jejich vyjádření používáme slova. Pochopení pojmu je ovlivněno situací a kontextem nebo bližším určením.

Podle Bruggera mají pojmy intenzi (obsah nebo význam) a extenzi (rozsah). Obsah či význam pojmu vyjadřuje nutné obecné vlastnostmi všech předmětů dané tříd. Rozsah pojmu představuje výčet předmětů či podřazených pojmů, které pojem zahrnuje. Hierarchii pojmů lze vyjádřit vztahem mezi podřazeným a nadřazeným (obecným) pojmem. Nejobecnější pojmy, které tvoří vrcholy různých hierarchií, se nazývají kategorie. Pojmy se rozlišují na:

- obecné a individuální,
- nadřazené a podřazené,
- konkrétní a abstraktní (označující vztahy a vlastnosti),
- absolutní a relativní (zachycující vztahy),
- prázdné a neprázdné,
- pozitivní a negativní.

Definice (z latinského *de* = od, *pryč* a *finis* = hranice, tedy *definitio* = ohraničení, vymezení) je jednoznačné určení významu nějakého pojmu (BRUGGER, 2006). Pojem, který se definuje, je nazýván *definiendum* (tj. co

se má definovat), zatímco popis významu definovaného pojmu se označuje jako definiens (tj. definující). Předefinování (redefinice) pak označuje ustanovení nové definice nahrazující tu stávající. Podle Aristotela je definice specifickým soudem, který má strukturu trojčlenného soudu (subjekt – kopula – predikát). Tvar definice je tedy: definiendum je definiens. Existují další způsoby definování a na základě nich vymezujeme hlavní typy definic (FERJENČÍK, 2005). Např.:

- **nominální definice** - význam definienda charakterizujeme pomocí definiens, jehož význam je nám známý; je to pojmenování téhož jinými slovy. Definiens nezachycuje charakteristické vlastnosti definienda;
- **reálné definice** – dále se dělí na:
 - a) **existenciální definice** - definiendum je na rozdíl od nominálních definicí vysvětlováno charakteristickými vlastnostmi a vztahy mezi nimi;
 - b) **genetické definice** - definiendum je vysvětleno vymezením jeho vzniku. Často používaná podskupina genetických definic jsou operacionální definice, u nichž je definiens tvořen postupy (operacemi), jejichž provedením získáme definovaný pojem. Rozeznávají se jednak: měrné operacionální definice - definiens představuje popis postupů, po jejichž vykonání můžeme definiendum identifikovat, jednak experimentální operacionální definice - definiens je popis postupů, jejichž vykonáním definiendum vytvoříme nebo navodíme;

- c) **syntetické definice** - zavádějí pomocí pojmů základních nebo dříve definovaných pojem nový nebo pojem upřesňuje, popř. jej podle potřeby vědy modifikují;
- d) **analytické definice** - vycházejí z obsahového rozboru již existujícího pojmu či výrazu, který se snaží objasnit. Užívají se zvláště v pedagogické praxi. U analytických definic má smysl hovořit o pravdivosti definice. Ta je pravdivá tehdy, když správně a přesně vystihuje skutečný význam, který definiendum v jazyce má.

Při vyhodnocení odpovědí studentů jsme pubertu chápali jako pojem, který je určen definicí, jež udává jeho podstatné vlastnosti, přičemž jsme pojem puberta definovali pomocí analytické definice (viz v textu výše). Při kategorizaci a vyhodnocení anonymních odpovědí studentů jsme důsledně nerozlišovali specifiku hlediska o obsahové přiměřenosti, kdy je potřeba hodnotit, aby definice nebyla úzká, široká, posunutá či disjunktivní. Pozornost jsme zaměřili na správnost a přesnost vystižení skutečného významu pojmu puberta.

Mají-li být budoucí učitelé primární školy kvalitně připraveni na edukaci o pubertě, pak musí disponovat (mimo jiné) nejen patřičnými didakticko-metodickými znalostmi a dovednostmi, ale také především adekvátními odbornými znalostmi (RAŠKOVÁ, 2008, 2013, 2014), které se opírají o premisu správně definovaného pojmu.

Studenti ($z = 19$) definovali pubertu správně v 17 odpovědích (zásadní hormonální proces fyzických změn i změn psychiky, případně sociálních změn), z toho 7 z nich s úplným vystižením skutečného významu (tj. akcentem na završení dosažení reprodukční schopnosti). Nesprávnou

(respektive neúplnou) definici uvedli 2 studenti - jeden z dvojice neuvedl psychické změny, druhý zase neuvedl hormonální proces fyzických změn se završením dosažení reprodukční schopnosti. Studenti ve svých definicích uváděli i výčet konkrétních sekundárních pohlavních znaků, které se vytvářejí v rámci změn v tělesné struktuře u obou pohlaví v období puberty (n = 13). Dále také uváděli příklady změn psychiky (n = 12) včetně tvorby vlastní identity a možnosti trávení volného času; věkové rozpětí období průběhu puberty (n = 8).

V odpovědích studentů (z = 19) o významu puberty v edukaci v primární škole všichni dotazovaní shodně pozitivně zhodnotili její význam. Pro ilustraci uvádíme ukázkou z anonymních odpovědí studentů.

„Děti by měly vědět, co se s nimi děje, aby se na to mohly připravit. Myslí si, že pokud dítě bude mít alespoň základní znalosti, může lépe porozumět samo sobě a lépe se s těmito změnami vyrovnat.“

„Na prvním stupni by žáci měli vědět základní věci o pubertě, neboť každý si tímto obdobím musí projít. Je lepší být vždy připraven a vědět, co se s ním bude dít, jaké změny nastanou. Podle mého názoru ve škole je to nejlepší prostředí, kde se žáci mohli dozvědět základní věci týkající se puberty, jelikož rodiče toto téma často přehlíží, netvrdím, že všichni, ale jsou tací.“

„Dítě by rozhodně mělo vědět, co se s ním děje...Je zde totiž riziko, že ve spoustě rodin se o těchto tématech stále nemluví a vzhledem k bouřlivosti tohoto období jsou informace velmi důležité.“

„Je důležité se osobně ve škole s dětmi bavit, osvětlit, co to puberta je a především proč. Zodpovědět dotazy, vyvrátit mylné informace. Vysvětlit si, k jakým změnám dochází.“

„Puberta by se měla ve škole probírat zcela určitě, v tomto věku děti totiž potřebují vědět spoustu odpovědí na jejich otázky, na které se sami stydí zeptat. Proto by měly být prezentovány ve škole automaticky.“

„Žáci by měli vědět, co se s jejich tělem po fyzické i psychické stránce bude dít. Pubertou projde každý člověk.“

„Myslím si, že i rodiče by měli být školou informováni, měli by úzce spolupracovat se školou, nabídnout jim poradce, ukázat knihy a být jim oporou.“

„Na prvním stupni bych s dětmi mluvila téměř o všem, co se puberty týče. Hlavně bych zdůraznila, že vše, co se teď s nimi děje, je normální a přirozené.“

„Škola by měla žáky seznámit s tímto tématem, protože doma se o něm nemusí nic dozvědět.“

„Myslím si, že děti na ZŠ by měly mít přehled o tom, co to puberta je a co se v tomto období s jejich tělem děje. Vzhledem k tomu, že je to nadcházející období jejich života a mnohdy se o tom rodiče nechtějí bavit nebo dítěti cokoli vysvětlovat, považují za velmi důležité.“

„Učit o pubertě v pubertě už je pozdě.“

Z odpovědí studentů o významu puberty v edukaci v primární škole nás velmi potěšil fakt, že považují za důležité, aby děti byly připraveny na

pubertu včas, což se shoduje i s naším názorem o potřebnosti znalostí před nástupem puberty. Dále pro nás bylo potěšitelné, že pozitivní zjištění se týkalo také pochopení významu spolupráce školy a rodiny, vzájemné komunikace mezi školou a rodinou, učitelem a žáky, neboť sami se přikláníme k názoru, že koexistence rodiny, školy a jiných relevantních zdrojů jako edukátorů dětí je smysluplným propojením pro edukaci. Pedagogická praxe stejně jako názory studentů potvrzuje, že rodiče mají často zábrany v komunikaci s dítětem o pubertě. Z tohoto důvodu opět zdůrazňujeme, že edukace o pubertě musí být odborně garantována učitelem vzhledem ke specifickým pedagogicko-psychologickým zvláštnostem dětí a nutnosti respektování humanizačních kritérií a etických zásad.

Doplňující položku k písemnému dotazování tvořila otevřená otázka ke školní edukaci o pubertě, která se týkala jejich vlastních zkušeností. Z uvedených anonymních odpovědí uvádíme:

„Osobně jsem se s tímto tématem setkala pouze v podobě brožurky, která odpovídala na hlavní otázku v oblasti dospívání děvčat.“

„My o pubertě poučení nebyli, a proto si myslím, že je to důležité.“

„Nepamatuji si, že by nás o pubertě ve škole poučili a seznámili nás s tímto tématem. Sexuální a rodinnou výchovu jsme sice měli, ale velmi okrajově.“

„Já jsem se na 1. stupni s přípravou na pubertu nesetkala...“

„Osobně jsem měla sexuální výchovu na konci šesté třídy. Do té doby to pro nás bylo tabu.“

„Na naší škole probíhaly přednášky o pubertě na začátku druhého stupně.“

„Mně se dostala spousta informací, jak ze strany rodičů, tak ze strany školy.“

Osobnostní připravenost učitele pro edukaci o pubertě úzce souvisí s jeho osobnostním přístupem, jehož důležitou prepozicí je získaná osobní zkušenost. Je otázkou, jakou roli osobní zkušenost hraje v oblasti osobnostní připravenosti učitele pro edukaci o pubertě, neboť osobnostní předpoklady jsou důležitou součástí odborné kvalifikace učitelů stejně jako profesní znalosti a dovednosti. Ovšem osobnostní přístup lze na rozdíl od odborné připravenosti velmi těžko ovlivnit (RAŠKOVÁ, 2008). Rozhodně však apelujeme na fakt, že připravenost učitele k edukaci o pubertě patří k profesním kompetencím, a z tohoto důvodu učitel musí mít potřebné znalosti, rozumět problematice, znát vyučovací strategie a metody zprostředkování učiva, dále se profesně i osobnostně rozvíjet.

Pomocí naší výzkumné sondy jsme chtěli u studentů ověřit úroveň při definování pojmu puberta jako jednu ze základních premis pro utváření znalostí o pubertě u žáků primární školy. Závěrem můžeme konstatovat, že dotazovaní studenti definovali pubertu věcně správně a pozitivně zhodnotili její význam ve školní edukaci.

Chceme-li diskutovat k závěru o pozitivním významu puberty ve školní edukaci, pak musíme mít na zřeteli kvalitní odbornou i osobnostní připravenost učitelů stejně jako vysokoškolského studia, které připravuje na profesní dráhu naše učitele. Na pedagogických fakultách je sexuální výchova zahrnuta do studia budoucích učitelů primární školy a pro učitele v praxi existuje řada možností, jak si v rámci dalšího vzdělávání prohloubit kvalifikaci. Co je problémem při sexuální výchově? Osobnostní připravenost

učitelů, rodičů a všech, kteří se na sexuální výchově spolupodílejí, se nedá naučit, protože je získaná dosavadní výchovou jedince a formovaná jeho životními zkušenostmi. Vedle osobností (ne)připravenosti je to otázka, do jaké míry jsou znalostně a metodicky vybaveni rodiče pro sexuální výchovu svých dětí. Sexuální výchova má svou prioritu právě v rodině, na druhé straně ji v ní nelze ani nařídit ani kontrolovat. Kdo a jak bude řešit problematiku rodiny, která nechce či se neumí vypořádat se sexuální výchovou? To je jistě otázka, která si nadále zaslouží naši pozornost, neboť škola a rodina mají spolupracovat při sexuální výchově, vzájemně se doplňovat a obohacovat.

Literatura

- Brugger, W. *Filosofický slovník*. Praha: Naše vojsko, 2006. 639 s. ISBN 80-206-0820-6.
- Čermák, F. *Lexikon a sémantika*. Praha: Lidové noviny, 2010. 357 s. ISBN 978-80-7422-020-3.
- Ferjenčík, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portal, 2010. 255 s. ISBN 978-80-7367-815-9.
- Langmeier, Josef a Dana Krejčířová. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- Rašková, Miluše. *Pracovní listy k sexuální výchově*. Pracovní obrazový materiál pro účastníky Kurzu k sexuální výchově v mateřské a primární

- škole. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2013. 19 s.
- Rašková, Miluše. Problematika puberty v edukaci primární školy. In 22. celostátní kongres k sexuální výchově v české republice Pardubice 2014. Praha: Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu, 2014, s. 56 – 62. ISBN 978-80-905696-1-4.
- Rašková, Miluše. *Sexuální výchova jako zdroj školní péče o zdraví a zdravý životní styl dětí*. Inovovaný studijní materiál pro účastníky Kurzu k sexuální výchově v mateřské a primární škole. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2013. 42 s.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (verze platná od 1. 9. 2013). Dostupné online na <http://www.nuv.cz/folder/32/display/>
- Skalková, J. *Obecná didaktika*. 2. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: GradaPublishing, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Hlavní redakce J. Filipec. Praha: Academia, 2005. 647 s. ISBN 978-80-200-1347-7.
- Štěrbová, Dana a Miluše Rašková. *Homosexualita v pedagogicko psychologickém pojetí*. Magister. Reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu. 2/2014, s. 8 – 19. ISSN 1805-7152.
- Štěrbová, Dana a Miluše Rašková a kol. *Specifika komunikace ve vztahu k sexualitě I: Pomáhající profese ve vztahu k sexualitě, včetně osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4132-0. 158 s.

Štěrbová, Dana a Miluše Rašková a kol. *The Specifics of Communication in Relation to Sexuality I: Helping Professions in Relation to Sexuality, Including Persons with Intellectual Disabilities*. Olomouc: Palacký University, 2014. ISBN 978-80-244-4444-4. 161 p.

Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

Žák, který ví a zná, aneb význam podnětné interakce pro efektivní komunikaci v primární škole

Dominika Provázková Stolinská

Univerzita Palackého v Olomouci

Úvod

Problematika komunikace a interakce mezi učitelem a žákem je v současnosti velmi aktuální. Obzvláště nabývá na významu v rámci oblasti řešení v projektu Puberta – součást sexuální výchovy v systému českého a čínského školství č. IGA_PdF_2015_007, kdy nosným tématem je sexuální výchova. Ta je v obecné rovině často napadána částí rodičovské i jiné veřejnosti se zdůvodněním, že je zejména ve škole zbytečná a neúčinná. Garance sexuální výchovy ve škole mimo jiné vyplývá z požadavku odbornosti, a to vzhledem ke specifickým pedagogicko-psychologickým zvláštnostem žáků (např. Langmeier, Krejčířová, 2006) a nutnosti respektování humanizačních kritérií a etických zásad. Komplexní sexuální výchova včetně problematiky o

pubertě má mít těžiště v rodině, avšak nelze zaručit, že v ní žák získá žádoucí znalosti, postoje a chování z nejšířší oblasti sexuálního chování. Škola, žák a jeho rodina by měly umět vzájemně komunikovat v oblasti sexuální výchovy, tedy i v oblasti problematiky puberty, ale často se objevují problémy spojené se zábranami rodičů v komunikaci s dítětem (Rašková, 2013).

Tyto nedostatky je možné eliminovat **podporou komunikace mezi rodinou a školou** a **rozvojem efektivní komunikace mezi učitelem a žákem**. Jako pozitivní pro tyto účely může zapůsobit fakt, že z výzkumů vyplývá, že hlavním aktérem, který řídí pedagogickou komunikaci v edukačním procesu, je učitel. Určuje především záměr a čas komunikační aktivity. V kontextu s požadavky soudobé kurikulární reformy je možné hodnotit **posun v oblasti komunikace mezi učitelem a žákem** v tom smyslu, že dnes má také žák vytvořen dostatečný prostor pro vyslovení vlastního požadavku učiteli a poskytuje zpětnou vazbu na reakci učitele (Stolinská, 2009). Tento jev je možné vnímat jako **předpoklad k přijetí partnerského statusu** oběma hlavními činiteli edukačního procesu a **intervenovat tak překážky pro komunikaci** v problematice tak specifické jako je sexuální výchova.

Je tedy nesmírně důležité vytvořit vhodné prostředí pro možnost uplatňování partnerského přístupu. Aktuálním trendem v souladu s filozofií soudobé školské reformy je realizace interaktivního vyučovacího procesu.

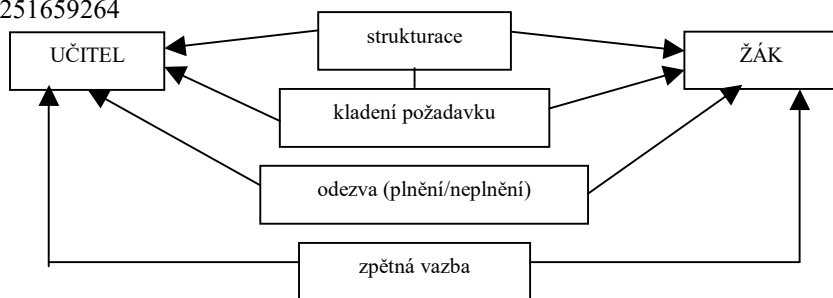
1 Interaktivní vyučovací proces

Novodobé vzdělávání v České republice stojí na základech **pedagogického konstruktivismu**. Tento proud klade největší důraz na objevování,

rozšiřování a přetváření struktur (obrazů světa) v procesu učení³. Poznávání se děje konstruováním tak, že fragmenty nových informací si poznávající subjekt řadí do již existujících smysluplných struktur. Tomu jsou přizpůsobeny i didaktické postupy. Pedagogický konstruktivismus nesměřuje k předávání jediné pravdy. **Trendem** našich dnešních vzdělávacích cílů je **vybavit žáka schopností orientovat se ve velkém množství poznatků a naučit se je správně využívat. Ve škole se realizuje pedagogický konstruktivismus v podobě příležitostí ke střetávání názorů, myšlenek a originálnímu porozumění danému problému.**

Schéma č. 1: Interakční struktura v interaktivní výuce

251659264



Jak vyplývá ze schématu, **žák se dnes stává iniciátorem učební aktivity.** Podává návrhy, spoluplytváří a spolupodílí se na vedení edukačního procesu. Přesto (nebo možná právě proto), že do čela vedení se dostává žák, je nezbytné, aby respektoval učitelova pravidla.

³ Oproti dříve upřednostňované transmisivní pedagogice

Se změnou úlohy učitele v této oblasti mohou vyvstat (mnohdy jistě oprávněné) **obavy**, že tento způsob řízení edukačního procesu může vést k chaosu, nekázní či rozkladu vyučovacích hodin. Jedna ze složek, která podporuje úspěšnost interaktivní výuky, je **kooperace** (oproti dříve běžnější kompetici). Je to specifický druh interakce. Vytváří návyk přijímat společné cíle, přičemž využívá jedinečnosti individuů k jejich dosahování, a buduje pocit spoluzodpovědnosti za výsledky (*Reforma školství v České republice*, 2006).

Otázkou však zůstává, zda se reálné prostředí běžné praxe alespoň přibližuje reformní vizi.

2 Výzkum interakce učitel-žák

2.1 Design výzkumu

V kontextu s touto otázkou byl realizován výzkum **kvantitativního** charakteru **s kvalitativními prvky**. Může být považován za **transdisciplinární** vzhledem k tomu, že se opírá o poznatky z vědeckých disciplín základních a hraničních (jako např. primární pedagogika, vzdělávací politika, dějiny pedagogiky a školství, pedeutologie, pedagogická a vývojová psychologie, filozofie výchovy ad.). Na podkladě dalšího třídění je možné tento výzkum hodnotit jako **evaluační a terénní**. Výzkumné strategie byly zvoleny na základě poznatků teoretických východisek a analýzy úrovně zkoumané problematiky ve výzkumech v tuzemsku a zahraničí, a konzultovány byly s odborníky z oblasti metodologie pedagogického výzkumu.

Vzhledem k zaměření práce (tedy na oblast primární pedagogiky) probíhalo výzkumné šetření na **1. stupni základních škol**. Do výzkumného vzorku byly vybírány základní školy Moravskoslezského a Olomouckého kraje. Školy byly **určeny vícenásobným výběrem**. Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 50 tříd (= 50 učitelů a 944 žáků). Výzkumné šetření mělo dlouhodobý charakter – probíhalo v průběhu 3 let. Data byla sbírána ve všech třídách primární školy a v odlišných typech škol. Tato strategie byla zvolena z důvodu možnosti generalizace údajů, a také pro účely porovnávání výsledků (vždy u vybraných kritérií).

V souladu s aktuálně řešenou problematikou byly z celkových výsledků šetření vybrány kategorie reagující na tyto výzkumné otázky:

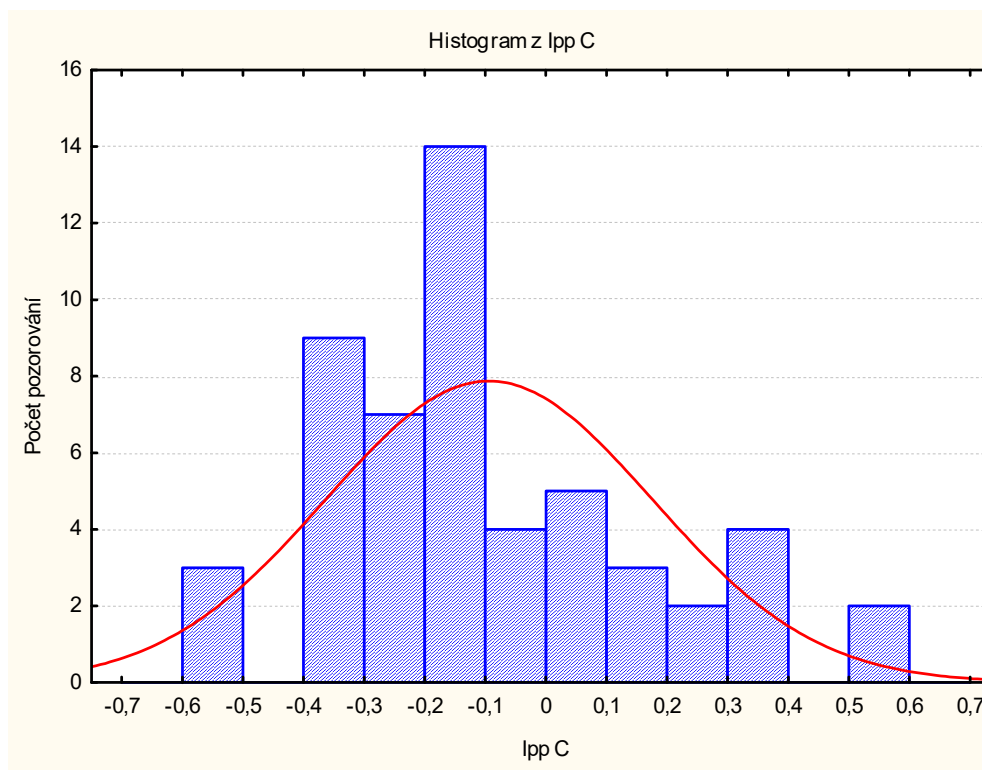
Otázka č. 1: Jaké prvky pedagogického působení bývají učiteli nejčastěji voleny?

Otázka č. 2: Jaký vliv mají učitелеm zvolené styly řízení vyučovacího procesu na interakci mezi učitelem a žákem?

S cílem co nejefektivněji zachytit hlavní řešenou problematiku byla zvolena **standardizovaná behaviorální technika**. Jedná se o typologicko-interakční výzkumnou techniku, která byla v 80. letech 20. století zkonstruována *Pelikánem*. Prostřednictvím záznamového archu sestaveného pro tuto standardizovanou pozorovací techniku je možné zachytit, jaké styly řízení vyučovacího procesu volí učitel a **jaký vliv má tento styl na interakci mezi ním a žákem**.

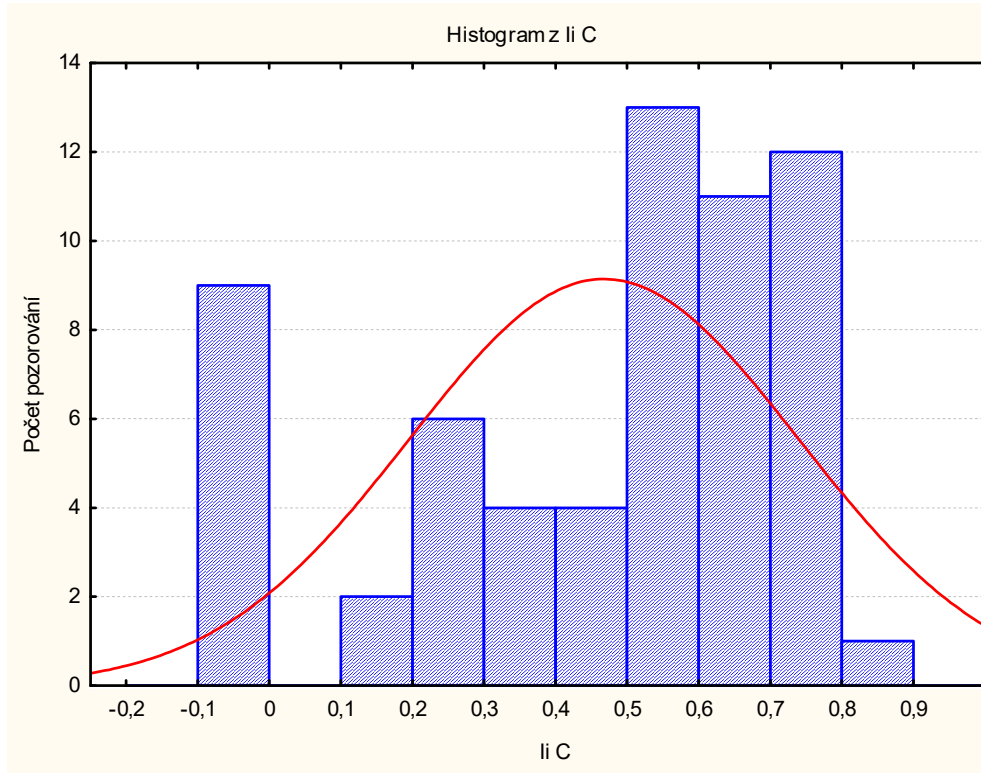
2.2 Analýza a interpretace výsledků výzkumného šetření

Graf č. 1: Index pedagogické polarity



Index pedagogické polarity vypovídá o tom, **jaké styly řízení edukačního procesu používá učitel** (integrativní či nominativní). Pohybujeme se v intervalu od -1 do +1. Naměřené hodnoty se pohybují od -0,575000 do 0,551628 se středovou hodnotou -0,097057.

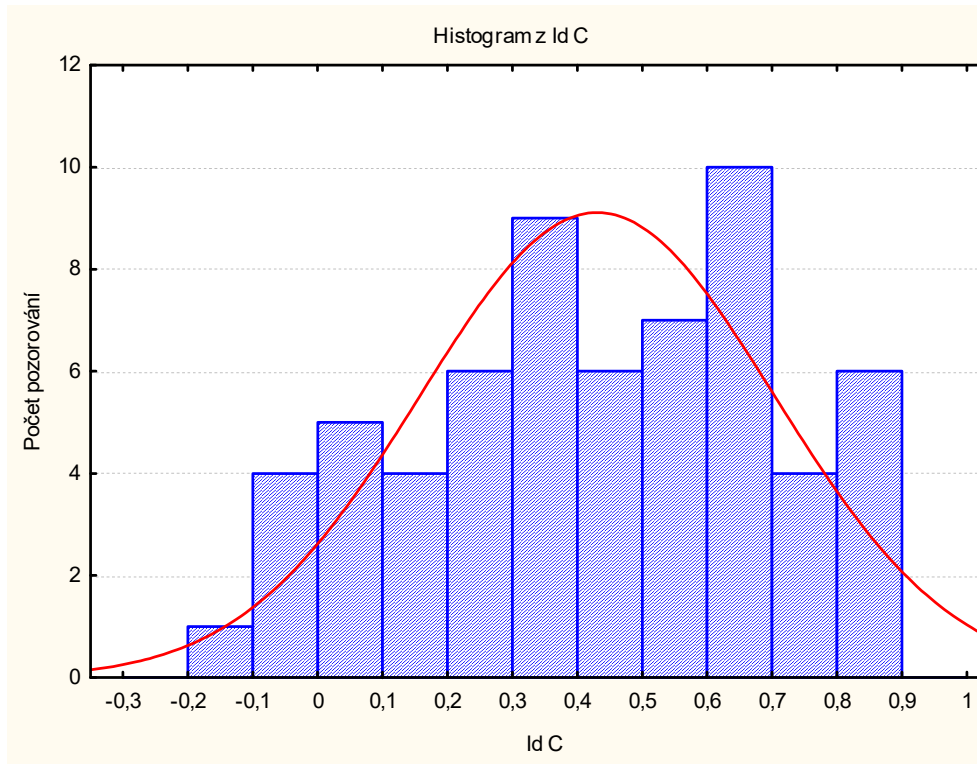
Na podkladě dat uvedených v grafu je možné hodnotit, že **učitelé používají prvky obou stylů řízení**. Data se pohybují v celém spektru hodnot, přičemž největší četnost se kumuluje u středových hodnot, což vypovídá o **nevyhraněnosti učitelů v rámci krajních protipólových stylů řízení**.

Graf č. 2: Index interakce

Index interakce vypovídá o efektivitě interakce – **přijetí či případném nepřijetí učitelova působení žáky**. Stanovený interval je opět určen v rozmezí -1 až +1. Skutečně naměřené hodnoty se pohybují od -0,067000 do 0,888000 se středovou hodnotou 0,464042.

Naměřené hodnoty indexu interakce se pohybují **od průměru do horní hranice samotného intervalu**, což svědčí o **přijetí učitelova působení při užití prvků obou stylů řízení**.

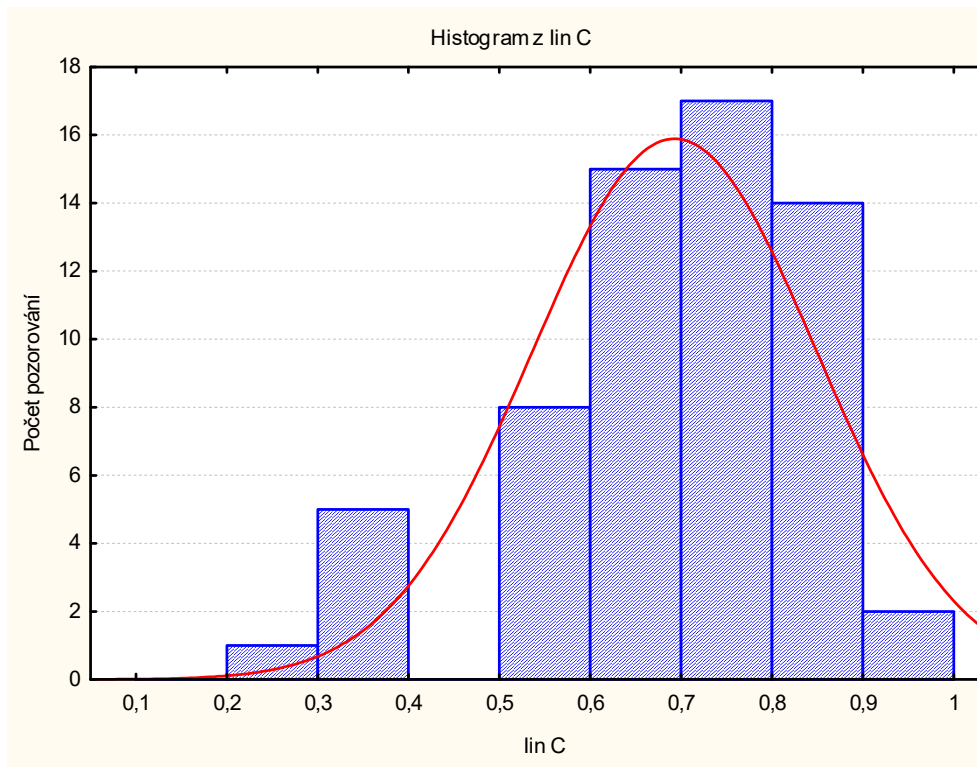
Graf č. 3: Index dominativní interakce



Index dominativní interakce vypovídá o **přijetí či nepřijetí učitelova působení při užití autoritativního řízení**. Pohybujeme se ve stále stejném intervalu jako pro index celkové interakce, přičemž naměřeny byly hodnoty od -0,132000 do 0,880000 se středovou hodnotou 0,426831.

Zde se specifikujeme na **efektivitu interakce u konkrétního stylu řízení**. Naměřené hodnoty se opět pohybují **od průměru až k horní hranici**, což znamená, že **i tento způsob působení byl volen vhodně**, protože byl žáky velmi dobře přijat.

Graf č. 4: Index integrativní interakce



Index integrativní interakce vypovídá o **přijetí či nepřijetí učitelova působení při volbě demokratického řízení**. Ve stejném stanoveném intervalu jako výše uváděném byly naměřeny hodnoty opět od průměru téměř až po samotnou horní hranici, konkrétně od 0,245000 do 0,910000 se středovou hodnotou 0,689525. Lze tedy říci, že **užití prvků tohoto stylu řízení bylo efektivní, o čemž svědčí jednak dosažení horní hranice intervalu a také vysoký počet pozorování jednotlivých projevů**.

2.3 Shrnutí a závěry výzkumného šetření

Dle **představy kurikulární reformy** o charakteru a procesu interakce mezi učitelem a žákem, by mělo docházet k **akcentaci a proporcionálnímu vyvážení vztahu a aktivity těchto dvou činitelů edukačního procesu**. Z výzkumného šetření vyplynuly následující výsledky:

Otázka č. 1: Jaké prvky pedagogického působení bývají učiteli nejčastěji voleny?

Z výsledků výzkumu je možné říci, že **učitelé dnes neužívají jednoznačně ani jeden z krajních stylů řízení** (autoritativní x demokratický). Nejčetnější hodnoty vypovídají o nevyhraněnosti – tedy o **užívání prvků obou protipólových stylů řízení**. **Strategie volby jednotlivých prvků je** však poměrně **dobře čitelná**. **Volba závisí na části a typu hodiny**. V okrajových částech hodiny a ve výuce hlavních předmětů se kumulovala větší četnost užití prvků autoritativního působení. Učitelé tak usměrňovali třídu vybízením k pozornosti, případně podněcovali a regulovali kázeň. Zatímco v průběhu hodiny a ve výuce výchov učitelé volili spíše prvky demokratického působení.

Otázka č. 2: Jaký vliv mají učitелеm zvolené styly řízení vyučovacího procesu na interakci mezi učitelem a žákem?

Výsledky výzkumu prokázaly, že **učitelé volbu prvků jednotlivých stylů řízení vyučovacího procesu volili efektivně, protože učitelovo působení bylo žáky velmi dobře přijímáno**. Na základě vyhodnocených dat je možné hodnotit, že cílené působení bylo žáky plně respektováno, ať bylo užitó prvků jednoho či druhého stylu řízení. **Prvky autoritativního řízení** učitelé efektivně volili především v situacích potřeby zvýšení pozornosti, zajištění či udržení kázně. Ale **v případě užití demokratického řízení byla**

efektivita interakce ještě výraznější. Naměřené hodnoty totiž ve vysokém počtu dosahovaly samotné horní hranice intervalu svědčící o úspěšnosti.

Tyto informace jsou velice podnětné pro účely řešení projektu (a specificky pro realizaci sexuální výchovy), protože zde je patrná snaha učitelů o vytváření příznivého klimatu. Prvky autoritativního působení jsou považovány spíše za prostředek k efektivní organizaci edukačního procesu.

Z výsledků výzkumu řešeného v reálném prostředí edukačního procesu, a to především v kontextu specifik komunikace a interakce, je možné dále vycházet při rozvoji podnětných vztahů mezi školou a rodinou (resp. mezi učitelem a rodiči žáka). Jedině spolupráce těchto aktérů může podpořit realizaci sexuální výchovy na odborné úrovni.

3 Komunikace mezi učiteli a rodiči

Výsledky výše zmiňovaného výzkumu vytváří pro řešení grantového projektu základnu pro oblast komunikace uvnitř třídy. Je možné hodnotit, že půda pro realizaci sexuální výchovy či řešení jiných problematických témat ve výuce je připravena. Avšak jak již bylo řečeno, problémy v této oblasti nastávají ve chvíli, kdy dochází ke **komunikaci s rodiči**.

To je oblast, ke které bude **dále směřovat pozornost při řešení projektu**. Protože, jak uvádí Průcha (2000), mnozí pedagogové tvrdí, že bez dobrých vztahů a kooperace mezi rodiči a školou nemůže úspěšně fungovat vzdělávání mládeže. K tomuto poznání se však pedagogika v českém prostředí dopracovala až poměrně nedávno. Dříve převládalo pojetí, že role rodičů a školy jsou dvě oddělené aktivity – úlohou školy je vzdělávat a

úlohou rodiny vychovávat. Teprve od 80. let 20. století se začalo toto přesvědčení opouštět.

Realita však nebývá vždy jednoduchá. **Zasahuje zde totiž řada vlivů** - postoje, názory i předsudky rodičů a veřejnosti vůči konkrétní škole nebo učitelům; rozdílné výchovné styly uplatňované v rodinách při výchově dětí; místo, které zaujímá školní vzdělávání v hodnotovém žebříčku rodin aj. Jako významné se jeví především snaha o vzájemnou kooperaci při naplňování stejného cíle - rozvoje dítěte.

Hovoříme-li o problémech odlišných očekávání obou prostředí, ve kterých se dítě rozvíjí, je na místě podívat se na konkrétní pohledy: Jaké školy chtějí rodiče? a Jaké rodiče chce škola?

Zde budeme vycházet z výzkumů, které ve své kapitole zmiňuje Mecnerová (In Pedagogika III., 1996). Nejprve se zaměříme na odpovědi na první otázku - **Jaké školy chtějí rodiče?**

S počátkem reformních myšlenek se začala také rodičovská veřejnost zajímat o myšlenku plurality ve vzdělávání. Zásadní posun v zájmu rodičů o školu je spatřován v reakcích na transformaci českého školství. Z výsledků výzkumu Skupiny pro nezávislou sociální analýzu (AISA) vyplynulo, že 34 % rodičovské populace (označených typem obecně liberální) reaguje na případnou zásadní transformaci školského systému pozitivně a podporuje ji, přestože většina respondentů této skupiny má k současnému školství tolerantní vztah. 16 % dotazovaných (typ radikálně liberální) vyjádřilo naprosto jednoznačně podporu radikální transformaci českého školského systému a zároveň projevilo poměrně ostrou kritiku současné školy za to, že potlačuje osobnost a individualitu dítěte. Tři čtvrtiny respondentů této

skupiny zároveň vyjádřily potřebu mít větší vliv na výuku svých dětí ve škole. Druhá polovina respondentů se vyjadřovala proti decentralizaci školství a podpořila původní - tradiční školský systém.

Organizace OECD se ve svém výzkumu zase zaměřila na očekávání rodičů - jaké nejdůležitější oblasti by měly být u dětí školou rozvíjeny. V závěru jich vydefinovali 8. Následující tabulka prezentuje získané výsledky:

Tabulka č. 1: Které vlastnosti a schopnosti má škola dle rodičů rozvíjet

Vlastnost/schopnost	Podíl respondentů považujících vlastnost/schopnost za podstatnou nebo velmi důležitou (v %)	
	průměr zemí OECD	ČR
- sebedůvěra žáků	88	76
- schopnost žít s lidmi z různých vrstev	81	56
- porozumění životu v jiných zemích	64	37
- zdravý životní styl	75	40
- schopnost být dobrým občanem	75	56
- schopnosti důležité pro další studium	81	80

ZDROJ: Průcha, 1997

Druhou otázkou, na kterou se zde zaměříme, je: **Jaké rodiče chce škola?**

Nejprve si musíme uvědomit, že systém základního školství je již na mnoha úrovních transformován. Jak po vnější tak vnitřní stránce. Jako jeden z důležitých prvků proměny bychom měli vnímat existenci a stálý nárůst inovativních prvků ve vzdělávání a alternativních typů škol. Filosofie každého typu školy s sebou přináší odlišné požadavky na rodiče a představu o jejich vlivu na organizaci školy. Mecnerová (In Pedagogika III., 1996) cituje Rýdla, který konstatuje, že pokud vůbec připustíme, že právo rodičů na

informace a jeho naplnění je již prvním stupněm **spolupráce se školou**. Tu je možno rozdělit do 4 stupňů:

- 1.. Právo být informován
- 2.. Právo zúčastňovat a podílet se na akcích školy (poradách a konferencích, diskutovat o problémech výchovného charakteru)
- 3.. Právo spoluúčasti a také spoluzodpovědnosti**
- 4.. Právo samosprávné a sebeurčující (u nás zatím výjimka)

Jedná se o základní úrovně vlivu rodičů na školskou organizaci. Kvalita a rozměr naplnění jednotlivých stupňů již záleží na subjektivním pojetí vedení škol, což vyplývá nejen z pojetí ředitelů škol, ale především z konkrétního typu školy. Tučně zvýrazněny byly oblasti, které se nejvíce vztahují k námi řešené problematice.

Podnětnost spolupráce mezi rodinou a školou je neoddiskutovatelná. Vycházíme ze skutečnosti, že škola deklaruje instituci řízené komplexní vzdělávání, jež vychází ze školské politiky každé země. Kromě tradičních funkcí školy se v reakcích na aktuality ve společnosti objevují i nové funkce a hlavní úkoly. Ty definoval Husén a kol. (In Malach, 2004):

- Škola přispívá k celkovému rozvoji jedince - poskytuje poznatky a speciální dovednosti, které nelze získat pouhou zkušeností mimo školu.

- Škola je ochranným zařízením - chrání před špatnými příklady dospělých, garantuje dítěti příznivé prostředí do doby, než jsou schopni stát na vlastních nohách.
- Škola formuje lidskou bytost - formuje mladou generaci podle určitých norem a hodnot.
- Škola je nástrojem sociální politiky - připravuje dítě na budoucí fungování na trhu práce, pro další vzdělávání v profesích, potlačuje nezdravé sociální jevy jako kouření, drogy atp.
- Škola je součástí životního prostředí - děti tráví ve škole většinou 11 - 13 let a z toho vyplývá požadavek zajištění kvalitního prostředí pro jejich vývoj.

Je neoddiskutovatelné, že škola při procesech působení na dítě zastává roli sekundárního prostředí a rodina představuje primární prostředí. Na druhou stranu se jedná o promyšlené cílevědomé a záměrné působení na rozvoj jedince. Chceme-li tedy dítěti poskytnout odbornou přípravu v této specifické oblasti, měli bychom hledat oboustranně přijatelné hledisko odpovídající průniku pohledu jak školy, tak i rodiny.

5 Závěr

Článek má kontextuální charakter. Na podkladě prezentace výsledků výzkumného šetření jsme se zaměřili na reflexi možných podmínek, které vytvářejí příležitost pro řešení specifických pedagogických situací.

Výzkumné šetření přináší vstupní informace pro řešení grantového projektu a rozšiřuje teoretickou bázi o empirická data.

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že v reálném prostředí české primární školy se interakce mezi učitelem a žákem dostává na úroveň partnerského vztahu. Tato vstupní informace je velmi podnětná a příznivá pro oblast řešení otázky jak realizovat sexuální výchovu ve školách. Je totiž patrné, že základ mezi učiteli a žáky pro komunikaci v tak specifickém tématu, je vytvořen.

Jak uvádí Rašková, vnímáme-li sexuální výchovu jako prostor pro vštípení morálních principů a formování lidského jednání a postojů k sexuální problematice, dovedeme si asi představit, že je nezbytné pracovat na rozvoji citové oblasti žáka. Ani zdaleka nezahrnuje pouze předávání faktů, ale i postoje k sexuální morálce a podporuje osobnostní autonomii (In Štěrbová, Rašková a kol., 2014). Aby naše snahy byly efektivní, nevyhneme se blízké spolupráci obou prostředí, jež dítě obklopuje – primárního i sekundárního. Námětem našeho dalšího zájmu budou formy komunikace mezi rodiči a školou se zaměřením na specifický obsah vzdělávání.

Literatura

- Brunner, E. J. (2001) Lehrer-Schüler-Interaktion. *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim.
- Jarvis, P., Holford, J., Griffin, C. (2003) *The Theory and Practice of Learning*. Sterling.
- Kolektiv autorů. (1996) *Pedagogika III*. Ostrava: OSU.

- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006) *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (1997) *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2000) *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál.
- Rašková, M. (2013) *Sexuální výchova jako zdroj školní péče o zdraví a zdravý životní styl dětí*. Olomouc: PdF UP.
- Stolinská, D. (2009) Efektivita interakce učitel-žák na dnešních školách. *Media4U Magazine*.
- Štěrbová, D., Rašková, M. (2014) *Specifika komunikace ve vztahu k sexualitě I*. Olomouc: UP.

Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí

Pavína Částková (rec.)

Hladík, J. (2014) Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí. Zlín: UTB.

Publikace se zabývá problematikou multikulturní výchovy, která je aktuálním tématem, a to zejména v oblasti vzdělávání. Autor prezentuje svou snahu o podporu české pedagogicko-výzkumné platformy doplněním absentujících empirických poznatků z oblasti multikulturní edukace. Konkrétně se zaměřuje multikulturní kompetenci studentů pomáhajících profesí, neboť jejich budoucí profesní výkon je soustředěn na pomoc lidem v obtížných životních situacích nezávisle na jejich kulturní, etnické, národnostní, rasové či náboženské příslušnosti.

Autor publikace Jakub Hladík se problematice multikulturní výchovy věnuje již několik let a na toto téma publikoval množství odborných statí. V současnosti působí na Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Do jeho profilových disciplín v rámci pedagogické činnosti je možné mimo výuky Multikulturní výchovy zahrnout také Metodologii pedagogického výzkumu či Sociální pedagogiku. Svou výzkumnou činnost v oblasti multikulturní výchovy úspěšně podporuje grantovými projekty. V letech 2012-2014 byl hlavním řešitelem projektu GA ČR P407/12/P19 s názvem *Determinanty rozvoje multikulturních kompetence studentů pomáhajících profesí*, v rámci kterého vznikla i recenzovaná

publikace. Cílem podpořeného projektu bylo empiricky rozpracovat problematiku multikulturních kompetencí jako nedílnou součást multikulturní edukace tak, aby bylo možné vytvořit validizovaný model multikulturní kompetence sloužící ke zkvalitnění pregraduální přípravy.

Publikace je logicky členěna do pěti kapitol, které jsou dále strukturovány do podkapitol. V úvodních dvou kapitolách autor vymezuje základní pojmy a objasňuje specifickou terminologii problematiky. Následuje kapitola předkládající teoretické poznatky pedagogického výzkumu a jeho možnosti v oblasti multikulturních kompetencí v pomáhajících profesích. Čtvrtá kapitola prezentuje determinanty ovlivňující rozvoj multikulturních kompetencí, vývoj výzkumného nástroje a zrekonstruovaný model multikulturních kompetencí. Poslední kapitola shrnuje významné poznatky uvedené v publikaci a prezentuje multikulturní kompetence jako výsledek multikulturního učení ve snaze upozornit na jeho specifika.

První kapitola publikace předkládá vhled do odborné terminologie v multikulturní edukaci. Prostřednictvím obsahové analýzy prezentuje přehled frekvence užívání, kontext a na závěr i významy pojmů interkulturní a multikulturní, a to jak v českých a slovenských, tak anglicky psaných zdrojích. Autor analyzuje názvy článků publikovaných ve významných českých a slovenských pedagogických časopisech, učebních textech, monografiích, legislativních dokumentech, ale také názvy institucí zabývajících se vzděláváním v multikulturní či interkulturní oblasti. Z pedagogických periodik byly analyzovány časopisy *e-Pedagogium*, *Orbis scholae*, *Pedagogika*, *Pedagogická orientace*, *Studia paedagogica*, *Pedagogická revue* a *Pedagogika.sk*. Z provedených analýzy dokládají převažující

terminologická roztržičnost objevující se ve všech uvedených oblastech. Na závěr kapitoly autor stručně předkládá obsahové i sémantické objasnění obou užívaných termínů, čímž zdůvodňuje i vlastní terminologické preference.

Druhá kapitola, s názvem *Multikulturní kompetence*, odkazuje na článek publikovaný v časopisu *Pedagogická orientace* zabývající se konstrukcí a modely multikulturních kompetencí. Z tohoto důvodu kapitola obsahově předkládá pouze selektivní informace významné pro tvorbu modelu multikulturní kompetence, kterému je následovně věnována čtvrtá kapitola. V teoretických podkladech pro konstruování modelu multikulturní kompetence autor představuje tři možné typy modelů užívané v rámci poradenského paradigmatu. Mezi tyto typy patří osobnostně orientované modely, dovednostně orientované modely a procesně orientované modely. Vzhledem k faktu, že multikulturní kompetence v pomáhajících profesích je výrazem určitého etického standardu, autor akcentuje především psychologické hledisko této kompetence. Ve snaze o zohlednění komunikační složky v rámci komunikace s klienty autor dále uvádí kompoziční, koorientační, rozvojové, adaptační a kauzálně procesní modely. Čtenářovo porozumění uvedeným modelům autor podporuje tabulkami a přehlednými schématy.

Třetí kapitola s názvem *Měření a hodnocení multikulturní kompetence* předkládá odpovědi na otázky typu co, proč u koho a jak měřit a hodnotit multikulturní kompetence. Vzhledem k tomu, že každé zkoumání v pedagogické či psychologické oblasti je kulturně podmíněné, není možné je pokládat za objektivní. Právě proto autor upozorňuje na specifika zkoumání

multikulturní kompetence, která ovlivňují plánování i realizaci celého výzkumu. Mezi uváděná specifika patří:

- uvědomění si kulturních limitů výzkumníka,
- kulturně citlivá definice výzkumného souboru,
- kulturně citlivé použití výzkumných nástrojů,
- kulturně citlivý sběr dat,
- využití alternativních výzkumných přístupů.

Vlastní názor výzkumníka je prezentován jako jeden z důležitých faktorů, který může negativně ovlivnit výzkum v multikulturní oblasti, neboť chápání normality může být vzhledem k jeho subjektivitě vnímáno každým výzkumníkem jinak. Odlišnosti se mohou projevit např. ve vytváření elementárních konstruktů, definici výzkumného souboru, výběru výzkumného nástroje, sběru dat, kategorizaci dosaženého skóre i interpretaci získaných dat.

Součástí třetí kapitoly je i přehled sebehodnotících a evaluačních nástrojů kvantitativního charakteru aplikovatelných pro pomáhající profese. V přehledu je uveden autor, rok vzniku, cíl výzkumného nástroje, stručný popis, charakteristika výzkumného souboru, skórování, reliabilita a validita. Autor uvádí celkem devět výzkumných nástrojů určených k měření multikulturní kompetence, včetně poznámek vážících se k možným limitům uvedených nástrojů. Kvalitativní přístup k hodnocení multikulturní kompetence autor prezentuje prostřednictvím metody tvorby studentského portfolia předkládajícího studentovy dovednosti, aktivity ve škole a aktivity

mimo školu. Aplikaci problematiky multikulturních kompetencí do prostředí české školy autor začlenil do podkapitol předkládajících tři realizované výzkumy, které v uplynulých letech realizoval nebo se na nich podílel.

Předposlední – čtvrtá kapitola nese název *Determinanty rozvoje multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí*. V této kapitole je prezentován vývoj výzkumného nástroje – dotazníku vytvořeném v rámci jmenovaného projektu GA ČR. Při tvorbě dotazníku vycházel autor ze čtyř již existujících nástrojů pro měření multikulturní kompetence proto, že představují ověřené postupy k měření a hodnocení uvedené kompetence. Dotazník, jež tvořilo čtyřicet devět položek, byl ve finální podobě ověřen na výzkumném souboru 363 studentů pedagogických, zdravotnických a sociálních oborů, kteří se připravovali na práci pomáhajících profesí. Na základě výsledků výzkumného šetření byl ex post zkonstruován model multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí, který je v publikaci teoreticky popsán a doplněn o přehledné schéma. To je modifikací autorem již publikovaného pyramidového modelu interkulturní kompetence z roku 2010.

Pátá kapitola - *Rozvoj multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí* - prezentuje významné body související s rozvojem multikulturní kompetence na podkladě inspirace ze zahraničí, vlastní výzkumné činnosti i letité pedagogické činnosti autora z výuky studijní disciplíny multikulturní výchova. Tyto poznatky shrnuje následovně:

- heterogenita vzdělávacího prostředí je významnou příležitostí multikulturního učení (se),
- důraz na afektivní a behaviorální edukační cíle a formování osobnosti jedince,

- práce s vlastními předsudky a stereotypy (práce s prekoncepty),
- multikulturní učení je dlouhodobý proces často realizovaný v podobě tréninku či výcviku,
- komunikace významně ovlivňuje efektivitu multikulturního učení (se).

V českém prostředí není mnoho autorů věnujících se problematice multikulturní výchovy a multikulturních kompetencí tak systematicky, jako autor publikace. Základní informace a přehled o tématu předkládá Průcha ve svých publikacích *Multikulturní výchova, teorie – praxe – výzkum*, *Multikulturní výchova: Příručka (nejen pro učitele)*, *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*, *Interkulturní komunikace*. Další z významných autorek je například Dana Moree, která se věnuje problematice z hlediska učitele a jeho přístupu k multikulturní výchově. (Moree, 2008, 2013). Dále je možné zaznamenat publikace autorek Morgenstenová, Šulová nahlízející na uvedené téma z psychologického pohledu. (Morgenstenová, Šulová, 2007,2011)

Publikace odkazuje na autorovu dlouholetou systematickou práci v oblasti zkoumání multikulturní výchovy a multikulturních kompetencí. Přínosem pro pedagogicko-výzkumnou oblast jsou zejména autorovy výzkumné činnosti podpořené grantovými projekty. Publikace je přehledná, psána srozumitelně, může sloužit studentům pomáhajících profesí (ale nejen těm) k prohloubení poznatků o problematice multikulturních kompetencí a možnostech jejich měření a hodnocení. Osobně oceňuji zejména přehled kvantitativních

nástrojů užívaných v zahraničí a tvorbu vlastního výzkumného nástroje aplikovatelného nejen pro studenty pomáhajících profesí, ale také pro studenty učitelských oborů.

Kapitola zabývající se analýzou dokumentů z hlediska terminologie poukazuje na převládající terminologickou nejednotnost. Bylo by zajímavé, kdyby se autorovi podařilo postihnout delší časové období, které by naznačilo vývojové tendence napříč časem. V rámci provedených obsahových analýz by mohlo být přínosné neomezovat se pouze na uvedené pedagogické časopisy a rozšířit data o poznatky získané z analýzy dostupných sborníků z konferencí a rozšířit výzkumnou oblast se zaměřením na obsah statí zabývajících se problematikou multikulturalismu.

Publikace *Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí* se snaží poukázat na neustálou potřebu rozšiřovat výzkumnou složku pedagogické vědy a získávat empirická data, provázanost teorie s praxí.

Literatura

Hladík, J. Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. In *Pedagogická orientace* 2010, č. 4, s. 26-46. ISSN 1211-4669.

Moree, D. *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation: Struggling with Multicultural Education in the Czech Classroom*. Benešov: Eman, 2008. 250 s. ISBN 978-80-86211-62-6.

Moree, D. *Učitelé na vlnách transformace: kultura školy před rokem 1989 a po něm*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2013. 174 s. ISBN 978-80-246-2298-9.

- Morgensternová, Monika a Lenka Šulová. (eds.) *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.
- Průcha, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.
- Průcha, Jan. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6.
- Průcha, Jan. *Multikulturní výchova, teorie – praxe – výzkum*. Praha: IVS, 2001. ISBN 80-85866-72-2.
- Průcha, Jan. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen pro učitele)*. Praha: Triton. 2006. ISBN 80-7178-885-6.

Martina Tománková a Dušan Kostrub. *Identification of Parents Educational Strategies of Their Children Education in Subjective Interpretations.*

Abstract: In this research study, we present research results from the project relating to the education of children in contemporary Slovak families. To obtain qualitative data, we applied ethnographic field research. As a research tool, we used focus group. We focused to finding reflections of parents to the concept - mental representation, education of children in the current family.

Key words: education, qualitative methodology, ethnographic field research, focus group

Radmila Burkovičová. *Factual and Intrinsic Agents of Orientation towards Teaching in Nurseries.*

Abstract: The purpose of the research was to find out which external and internal factors of their previous lives motivated newly enrolled students to take the course in nursery teaching and how. To obtain the required data the method of free statement on the basis of given topic specification was used. The evaluation technique applied to the data was based on coding. The present thesis analyses the found external factual and intrinsic agents of the student motivation for entry into the given course. The external factual factors the students mentioned were grouped into the following subcategories: *a) activities with children, b) encounters with the teacher profession,*

c) obstacles on the way towards study, d) schoolmate appreciation. Statements from the individual subcategories were divided into subgroups with identical features on the basis of further coding. One of the characteristic statements of the students is included as an example with each category. The found intrinsic agents were very heterogeneous and were subcategorised by need again on the basis of coding. Again one or more examples are given here.

Keywords: student, agent, teacher profession, incentive, motivation.

Miluše Rašková a Marie Zouharová. *The Concept and Importance of Puberty in Educational Practice from the Perspective of Future Teachers of Primary School*

Abstract: The purpose of this article is to present an input basis for the grant project. In these days is the project solved at the Faculty of Education of Palacky University in Olomouc (IGA_PdF_2015_007, head researcher is assoc. prof. PaedDr. Miluse Rašková, Ph.D.).

In the context of the project we are focused on:

- to determine how the problems of puberty incorporated into existing curriculum of basic education;
- to detect cognitive and informative level of knowledge about puberty among primary school pupils through testing;
- the findings of puberty mutual communication between primary school pupils, their teachers and families through interviews.

The paper has a partial character and defines the theoretical framework of the issue of puberty in the context with the possibilities of education. The text also contains information on the outcomes of this research investigation that reflect the knowledge and opinions of students on education in this area at the level of primary school.

Keywords: puberty, primary school, basic education, knowledge, communication, research.

Dominika Provázková Stolinská. Pupil who Knows and Understands or the Importance of Stimulating Interaction for Effective Communication at Primary School

Abstract: In accordance with the objectives of the grant project no. IGA_PdF_2015_007 called Puberty - Sex education system in the Czech and Chinese education we introduce input on the issue of interaction between teacher and pupil. Here we see as fundamental building block for the adoption of the partnership status of the two main actors of the educational process and intervene as barriers to communication in specific issues such as sex education.

Key words: Communication between school and family, communication and interaction teacher-pupil, primary school, research

Kontakty na autory – řazeno abecedně

doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita v Ostravě
e-mail: Radmila.Burkovicova@osu.cz

Mgr. Pavlína Částková, Ph.D.
Katedra technické a informační výchovy
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: pavlina.castkova@upol.cz

doc. PaedDr. Dušan Kostrub, Ph.D.
Ústav Pedagogických vied a štúdií
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
e-mail: kostrub@fedu.uniba.sk

doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: miluse.raskova@upol.cz

Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: dominika.stolinska@gmail.com

PaedDr. Martina Tománková
Kpt. Rašu 1
841 01 Bratislava
Slovenská Republika
e-mail: martina.draskovicova@gmail.com

doc. PhDr. Marie Zouharová, Ph.D.
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta
Univerzita palackého v Olomouci
e-mail: marie.zouharova@upol.cz

Contacts for authors - in alphabetical order

doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.

Department of Primary and
Preprimary Education
Faculty of Education
University of Ostrava
e-mail: Radmila.Burkovicova@osu.cz

Mgr. Pavlína Částková, Ph.D.

Department of Technical
Education and Information
Technology
Faculty of Education
Palacky University in Olomouc
e-mail: pavlina.castkova@upol.cz

doc. PaedDr. Dušan Kostrub, Ph.D.

Department of Educational
Sciences and Studies Department
of Primary and Preprimary
Education
Faculty of Education
University of Comenius in
Bratislava
e-mail: kostrub@fedu.uniba.sk

doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.

Department of Primary and
Preprimary Education
Faculty of Education
Palacky University in Olomouc
e-mail: miluse.raskova@upol.cz

Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Department of Primary and
Preprimary Education
Faculty of Education
Palacky University in Olomouc
e-mail: dominika.stolinska@gmail.com

PaedDr. Martina Tománková

Kpt. Rašu 1
841 01 Bratislava
Slovenská Republika
e-mail: martina.draskovicova@gmail.com

doc. PhDr. Marie Zouharová, Ph.D.

Department of Czech language
and literature
Faculty of Education
Palacky University in Olomouc
e-mail: marie.zouharova@upol.cz

Informace pro autory

Účelem časopisu je dát prostor pro publikování různých typů článků (uveřejňovány budou stati, studie, výzkumné zprávy, recenze atp.), které se budou vztahovat ke specifickému stupni vzdělávání – tedy primární a preprimární školy.

Všechny texty budou procházet peer review recenzním řízením. Vzhledem k tomu, že aspirací časopisu je předkládat kvalitní práce, budou články předány dvěma recenzentům (v případě bipolárních stanovisek bude text zadán třetímu recenzentovi), přičemž recenzní řízení bude pro autory anonymní.

Autor ucházející se o publikování svého článku deklaruje, že se jedná o původní text.

Šablonu pro psaní jednotlivých typů článků i kritéria pro jejich hodnocení můžete nalézt na webových stránkách <http://kpv.upol.cz>. Zde uvádíme nejdůležitější upozornění:

- rozsah kompletního textu (na základě souhlasu redakční rady možno publikovat delší texty):
 - stat' – do 20 normostran;
 - studie – do 40 normostran;
 - výzkumné zprávy – do 15 normostran;
 - recenze – do 5 normostran;
- autor v úvodu textu uvede anotaci a klíčová slova v českém (nebo slovenském / polském) jazyce a v anglické jazykové mutaci;
- autor se zavazuje v článku respektovat aktuální bibliografickou citaci dle normy APA;
- obrázky, tabulky, schémata atp. autor umístí jednak do textu, avšak také přiloží zvlášť (z důvodu rizika zhoršení kvality v textovém editoru);

-
- mimo samotný text by měl autor uvést kontaktní údaje (jméno s tituly, kontaktní korespondenční a elektronickou adresu);
 - autor může svůj text zaslat buď korespondenčně na CD nosiči, nebo jako přílohu elektronickou poštou na následující adresy:
 - Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.; Žižkovo nám. 5, 771 40 OLOMOUC;
 - journal.magister@gmail.com;
 - své články zasílejte vždy 1,5 měsíce před vydáním aktuálního čísla – tedy do 10. dubna a 10. října daného roku;
 - upozorníme autory, že publikované články nebudou honorovány (nebudou-li vyžádány redakční radou).

Děkujeme všem, kteří máte zájem s námi spolupracovat, publikovat, komentovat a tím podporovat spoluutváření poznatkové linie v naší oblasti pedagogické vědy.

Information for Authors

The purpose of the magazine is emerging to give space for the publication of different cell types (they published articles, essays, research reports, reviews, etc.), which will apply to a specific level of education – primary and pre-primary schools.

All texts will go through the peer review process. Due to the fact that the magazine is present aspiration quality work, the articles presented to two reviewers (in the case of bipolar positions the text entered third reviewer), the review process will be anonymous authors.

Author applying for publishing his article declares that it is the original text.

Template for writing different types of articles as well as criteria for their evaluation can be found on the website <http://kpv.upol.cz>. Here are the most important notes:

- the scope of the complete text (on the basis of the consent of the editorial board to publish longer texts):
 - articles – up to 20 pages;
 - study – to 40 standard pages;
 - research reports – up to 15 standard pages;
 - reviews – to 5 pages;
- the author in the introduction to the text indicating the annotation and keywords in Czech (or Slovak / Polish) language and English version;
- the author undertakes to respect the current article bibliographic citation according to APA;
- figures, tables, diagrams, etc.. author places both in the text, but also attached separately (because of the risk of deterioration in a text editor);

-
- out of the text the author should include the contact information (name with titles, postal contact and e-mail);
 - author can send the text either by mail on a CD or as an attachment via e-mail at the following addresses:
 - Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.; Žižkovo nám. 5 , 771 40 Olomouc, the Czech Republic;
 - journal.magister@gmail.com;
 - send your articles always 1.5 months prior to the current issue – until 10 April and 10 October of that year;
 - note the authors of the published articles are not remunerated (unless requested by the editorial board).

Thanks to all who are interested to work with us, publish, comment on and promote the line helping shape the knowledge in our field of pedagogical sciences.