

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

**Vliv rozdílných kultur (ČR a Irsko) na výchovu
dětí v předškolním věku**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Markéta Palová

Specializace v pedagogice: Psychologie se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková

Plzeň, 2016

Prohlašuji, že jsem předloženou bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím zdrojů informací a literárních pramenů, které uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Plzni dne 26.června 2016

.....

vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala PhDr. et PaedDr. Věře KOSÍKOVÉ, Ph.D. za trpělivost, ochotu a cenné rady, které mi dávala při tvoření bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala všem, kteří mi umožnili být součástí výchovného procesu v jejich rodině, ať již v České republice nebo v zahraničí. Bez nich bych tuto práci nemohla napsat a byla ochuzena o mnoho zkušeností v osobním i pracovním životě.

Nemohu opomenout ani ty, kteří mi byli nápomocní při formální úpravě této práce.

(Originál zadání práce)

OBSAH

Úvod	7
1 ANALÝZA ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	9
1.1 KULTURA: VZNIK A HISTORIE	9
1.2 SOUČASNÉ TEORIE KULTURY.....	9
1.2.1 Hofstedeho dimenze kultury	11
1.2.2 Enkulturační proces	12
1.2.3 Kulturní identita.....	13
1.3 RODINA: DEFINICE, CHARAKTERISTIKA.....	14
1.3.1 Funkce rodiny	14
1.3.2 Tradiční pojetí rodiny.....	16
1.3.3 Moderní pojetí rodiny	17
1.4 VÝCHOVA	19
1.4.1 Výchova - vymezení pojmu.....	24
1.4.2 Odměny a tresty jako výchovný prostředek.....	26
1.4.3 Výchova vzorem	27
1.4.4 Výchova vysvětlením	27
1.4.5 Výchova kladením požadavků	27
2 RODINNÁ VÝCHOVA VLIVEM KULTURNÍCH ASPEKTŮ.....	29
2.1 VÝCHOVA V ČESKÝCH MENŠINÁCH	31
2.1.1 Romská výchova	31
2.1.2 Vietnamská výchova	32
2.1.3 Muslimská výchova.....	33
3 INTERPRETACE POJMŮ VE VZTAHU K ČESKÉMU A IRSKÉMU PROSTŘEDÍ.....	34
3.1 ČESKÁ KULTURA.....	34
3.1.1 Typické znaky české kultury	35
3.1.2 Hofstedeho dimenze kultury pro střední Evropu	36
3.2 IRSKÁ KULTURA-HISTORIE	37
3.2.1 Typické znaky irské kultury	40
3.3 ČESKÁ RODINA	41
3.4 IRSKÁ RODINA	42
3.5 ČESKÁ VÝCHOVA	44
3.6 IRSKÁ VÝCHOVA	46
4 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE A ROZVOJ JEHO SEBEPOJETÍ.....	48
4.1 KRESBA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	49
4.2 HRA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	50
4.3 ŘEČ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE.....	51
4.4 SEBEPOJETÍ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	51
4.5 ROZVOJ SEBEPOJETÍ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	53
5 METODOLOGICKÁ ČÁST	54
5.1 STANOVENÍ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	55

5.2	VÝZKUMNÉ METODY A VOLBA STRATEGIE	55
5.2.1	Pozorování	55
5.2.2	Rozhovor	56
5.3	ZKOUMANÝ SOUBOR	58
5.4	PŘÍPADOVÉ STUDIE Z IRSKÉHO A ČESKÉHO PROSTŘEDÍ	59
5.4.1	Kazuistika č. 1	59
5.4.2	Kazuistika č.2	61
5.4.3	Kazuistika č. 3	62
5.4.4	Kazuistika č. 4	64
5.5	INFORMACE ZÍSKANÉ METODOU ROZHOVORU Z POHLEDU IRSKÉ NÁRODNOSTI	65
5.6	INFORMACE ZÍSKANÉ METODOU ROZHOVORU Z POHLEDU ČESKÉ NÁRODNOSTI	67
5.7	VYHODNOCENÍ KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU A DISKUZE	69
	ZÁVĚR	72
	SEZNAM LITERATURY	75

Úvod

Práce, kterou se chystáte číst, se zaměřuje na srovnávání irské a české výchovy a jejím vlivem na sebepojetí dítěte. Volba tématu byla pro mne vcelku jasná. Spojila jsem svůj zájem a zkušenosti. Vždy jsem se zajímala o různé kultury a jejich vliv na psychiku a chování lidí, tudíž téma týkající se interkulturní psychologie pro mne bylo první volbou.

S dětmi a prací s nimi mám zkušenosti již od raného věku. Práce s dětmi mne nejen velmi obohatila, ale využila jsem ji i při psaní bakalářské práce. Byla jsem dlouhodobým pozorovatelem nejen české výchovy, ale i výchovy irské a domnívám se, že jsem kompetentní výchovné způsoby srovnávat a odhalit odlišnosti v náhledu na sebe sama v dětské duši.

Cílem bakalářské práce je porovnat irskou a českou výchovu a její vliv na sebepojetí dítěte.

V teoretické části se dozvíte o problematice interkulturní psychologie. Díky teoriím mnoha autorů se seznámíte s pojetím kultury, procesu začleňování do ní či kulturní identitě.

Druhým milníkem je pojednání o rodině. Kromě definice tohoto pojmu je v této části zohledněno historické hledisko. Jako důležité téma vidím funkce rodiny, kdy zvláště emocionální funkce je podrobně rozpracována. Rozdíly mezi tradiční a moderní formou rodiny jsou obecně známé, ale není na škodu si je připomenout.

Následující část práce je věnována výchově. Výchova je složitý a dlouhodobý proces, utvářený staletími. Historický vývoj jsem proto nemohla opomenout. Kromě vymezení pojmu a problematiky odměn a trestů jsem nahlédla do výchovy v českých menšinách. Konkrétně do romské, muslimské a vietnamské kultury.

Výše zmíněná problematika je následně rozpracována z kulturního hlediska. Všechny pojmy jsou začleněny do irského a českého prostředí.

Teoretická část je uzavřena charakteristikou předškolního dítěte a pojednáním o jeho sebepojetí.

Praktická část se skládá z kazuistik a rozhovorů. Jak kazuistiky, tak rozhovory mapují obě výchovné prostředí.

Ráda bych upozornila, že případové studie vycházejí z dlouhodobého pozorování života v rodinách. Měla jsem příležitost pobýt s dětmi mnoho času, tudíž jsem přesvědčena o autentičnosti kazuistik.

Pro rozhovory jsem si vybrala kompetentní osoby, které mají bohaté zkušenosti s výchovou dětí jak ve své zemi, tak ve srovnávané kultuře po dobu minimálně jednoho roku.

V praktické části jsou tedy zohledněny nejen mé vlastní zkušenosti, ale i zkušenosti ostatních vychovatelů.

1. ANALÝZA ZÁKLADNÍCH POJMŮ

1.1 KULTURA: VZNIK A HISTORIE

Pojem kultura získal svůj název z latinských slov color, colere, cultus, která se překládají jako pěstovat. Původně byla tedy kultura spojena s obděláváním zemědělské půdy.

Až římský filozof Marcus Tullius Cicero dal slovu kultura jiný význam, nazval filozofii kulturou ducha. („*cultura animi autem philosophia est*“). Pojetí kultury poté začalo být vnímáno jako charakteristika lidské vzdělanosti (Malina, 2009).

Ve středověku se kultura spojovala převážně s náboženskou tematikou. Význam slova byl spojován s uctíváním boha. Středověk, kdy se tohoto výrazu užívalo velmi skromně, byl nahrazen nástupem renesance a humanismu, kdy se vrátil původní význam kultury z dob Antiky. Věda, filozofie i umění se zaměřily na existenci člověka a kultura byla spojována s pozitivními hodnotami a zlepšováním lidských schopností.

Výrazný zvrat v používání pojmu kultura je spojen s historikem Friedrichem Klemmem. Jeho pojetí kulturních dějin má silný etnografický charakter. Na tuto tradici navazovali další němečtí autoři.

V anglosaských zemích se o kvalitativní změnu tohoto pojmu zasloužil Edward Burnett Tylor. Doplnil Klemmeho definici do následující podoby: „Kultura nebo civilizace je komplexní celek, který zahrnuje poznání, víru, umění, právo, zvyky, morálku a všechny ostatní schopnosti a obyčeje, jež si člověk osvojil jako člen společnosti.“

Tylor a jeho pojetí kultury je počátkem vědecké revoluce. Definice kultury se změnila na označování třídy věcí a jevů, kterými se lidé odlišují od zvířat. Taylorova definice kultury nikdy nezestárla, ale stala se počátkem pro ostatní moderní teorie kultury (Soukup, 2000).

1.2 SOUČASNÉ TEORIE KULTURY

Vrátíme-li se do současnosti, dozvíme se, že jedním z možných názorů na kulturu je, že „kultura vytváří umělé životní prostředí, které je ovšem vnímáno jako přirozené a které je vytvořeno materiálními a duchovními produkty“ (Nakonečný, 1999, s. 53).

Janebová et. al. uvádí, že kulturu nelze zkoumat a poznat bez porozumění způsobu komunikace.

Tuto teorii skvěle uchopil J. Průcha ve své knize Interkulturní komunikace. Poukazuje na hypotézu Sapira-Whorfa, která se zabývá vztahem jazyka, kterým člověk mluví a myšlením

a vnímáním okolního světa. Znamená to mimo jiné i odlišnou interpretaci světa. V praxi tedy může nastat problém, že příslušníci odlišných kultur nenaleznou nikdy úplné porozumění, jelikož chápou věci skrze své jazyky, tedy jiným způsobem.

Průcha (2004) hovoří o kultuře ze dvou hledisek, a to z užšího a širšího.

V širším pojetí je na kulturu nahlíženo jako na soubor výtvorů lidské civilizace, tím jsou míněny jak materiální, tak i duchovní statky.

Mezi statky materiální lze zařadit urbanizaci, průmysl či plodiny. Mezi duchovní statky počítáme umění, morálku či náboženství.

Užší pojetí je aplikované především v kulturní antropologii a interkulturní psychologii.

V tomto pojetí je kultura vnímána jako projevy chování lidí. Patří sem zvyklosti, komunikační normy či zachovávaná tabu.

Kulturou je i určité prostředí, do kterého se člověk narodí. Toto prostředí klade na každého člověka určité požadavky a nutí jej, aby se adaptoval. Tyto požadavky jsou bio-psycho-sociální. (L. Strmeň, J. CH. Raiskup, 1998).

Lze si jistě povšimnout, že různí autoři vidí kulturu různými očima. Shodují se však na jednom, že kultura je interakce mezi prostředím fyzickým, sociálním a lidským vědomím.

Celá existence lidského druhu je založena na přizpůsobování měnícího se životního prostředí. Díky tomuto přizpůsobení člověk začal vytvářet společenství. Toto společenství začalo působit jako další faktor vývoje. Přizpůsobení se prostředí a následným učením se, jak se mu přizpůsobit, začalo být předáváno následujícím generacím. Právě tato propojenost a šíření zkušeností má na svědomí rozvoj a rozmanitost kultur. Každou kulturu tedy můžeme považovat za svébytný způsob, jak přežít a přizpůsobit se různým podmínkám prostředí. Každá kultura je tedy jedinečná a zajímavá právě tím, čím se od jiné liší. (L. Kolman, 2001).

K typologii národních kultur přispěl významným způsobem nizozemský odborník v psychologii managementu Geert Hofstede. Zaměřoval se na typické rysy komunikačního chování Evropanů, Japonců či Číňanů. Jeho výzkum se týkal především obchodních jednání. Postupem času vyvinul ucelenou charakteristiku národních kultur, která se stala jedním z hlavních pilířů pro mnoho výzkumů v oblasti interkulturní komunikace a interkulturního managementu (Průcha, 2010).

1.2.1 HOFSTEDEHO DIMENZE KULTURY

Hofstede (2007) se o kultuře vyjadřuje následovně: „Kultura je vždy jevem kolektivním, neboť je vždy alespoň z části sdílena lidmi, kteří žijí nebo žili ve stejném společenském prostředí. Ve stejném prostředí, ve kterém si kulturní chování osvojili. Je to kolektivní programování mysli, které odlišuje příslušníky jedné skupiny lidí od druhé.“

Typologie národních kultur

Mocenský odstup:

Vyjadřuje míru vztahu k autoritě. Znamená to očekávání a akceptaci níže postavených členů dané kultury, že moc je nerovnoměrně rozložena. Vystihuje sociální rozdíly mezi lidmi různého společenského postavení. Např. mezi vedoucími pracovníky a podřízenými, mezi učiteli a žáky. Nerovnosti v podílu na moci a bohatství jsou považovány za správné s vysokým odstupem od moci. Vertikální mobilita je nízká. Rovnost příležitostí se zdůrazňuje u zemí s nízkým mocenským odstupem. Mezi země s velkým mocenským odstupem patří Malajsie, Francie, Turecko, latinské, asijské a africké země. Země s malým mocenským odstupem jsou Dánsko, Irsko, německy mluvící země, Nový Zéland.

Individualismus-kolektivismus:

Tato dimenze vyjadřuje začlenění příslušníků jednotlivé kultury do skupin. Závislost jedince na kolektivu. Míru konformního jednání. V individualistických kulturách jsou vazby mezi jedinci volné, v kolektivistických kulturách jsou lidé od narození silně vázáni na skupinu. Individualistické kultury jsou rozvinuté, západní země. Typickým představitelem je USA, kdy úspěch jedince je silným motivem, Velká Británie, Austrálie, Belgie, Nizozemsko aj.

Představitelem kolektivistické kultury je Rusko, kde konformní chování je žádoucí a skupina má přednost před osobními cíli. Pákistán, Guatemala, Ekvádor, Pákistán, Indonésie a další patří také mezi kolektivistické kultury.

Maskulinita – feminita:

Maskulinita se vztahuje na kultury, ve kterých jsou mužské a ženské role výrazně odlišeny. Feminita je pak vnímána jako překrývání rodových rolí. Do jaké míry je chápáno tradiční vymezení mužské a ženské role. Ve vysoce maskulinních kulturách je značná rodová diferenciacce. Ženy jsou kontrolovány a ovládány a muži ovládají společnost. V kulturách s nízkou maskulinitou jsou ženy brány rovnocenně s muži.

Vysoká maskulinita je v Japonsku, Německu, Itálii, Mexiku, Švýcarsku. Nízká je v Nizozemsku a severských zemích.

Vyhýbání se nejistotě:

Určuje míru tolerance příslušníků dané kultury k nejistotě a riziku. Kultury, které se vyhýbají nejistotě, kompenzují tento stav přísnými zákony a pravidly, vírou v absolutní pravdu. Patří sem ochota podstupovat riziko změny zaměstnání a změny ve společnosti celkově, případně tendence se tomuto riziku a změně vyhnout. Řecko, Srbsko, Japonsko, Portugalsko, latinské země a země německy mluvící jsou kultury se silným vyhýbáním se nejistotě. Malá tendence vyhýbání se nejistotě je v Číně, Singapuru, Dánsku či anglosaských zemích.

Dlouhodobá versus krátkodobá orientace:

Kladení důrazu na dlouhodobé závazky a úcta k tradicím. Jak dnešní úsilí ovlivňuje moji budoucnost. Patří sem pěstování a udržování vlastností jako je vytrvalost a trpělivost. Ochota podřízovat se pro splnění dlouhodobých cílů. Krátkodobá orientace je zaměřena na okamžité výsledky a viditelné cíle. Zde vidíme zásadní rozdíl mezi západním a východním myšlením. Východní myšlení je spojeno s konfucionismem. Není tedy překvapením, že mezi země s dlouhodobou orientací patří Japonsko, Čína, Jižní Korea, Hong Kong, Taiwan. Krátkodobě orientované země jsou Kanada, USA, Velká Británie aj.

1.2.2 ENKULTURACE

Člověk se stává příslušníkem dané kultury procesem zvaným enkulturace.

Journal of Cross-Cultural Transmission (s. 32, 2001, č. 2) se podrobně zabývá touto otázkou. Vykonavatelé enkulturace, nebo také kulturní transmise, jsou otcové, matky, ostatní příbuzní, učitelé, vrstevníci a další. Starší generace předává zkušenosti kultury generaci mladší. Tato mezigenerační transmise je však do značné míry neobjasněná. Není jasné, jakou intenzitou je enkulturace předávána, a ani jak velký vliv jí přikládá generace mladší.

Glazer a Moynihan (1970) vidí enkulturaci jako mechanismus, který spojuje socializaci uvnitř rodiny se socializací vně rodiny. Socializace mimo rodinu se vyskytuje ve společnosti ve velkém skrze vrstevníky a vzory. Socializace uvnitř rodiny je nazývána přímou, vertikální socializace, socializace mimo rodinu, je nazývána nepřímou. Autoři předpokládají, že dítě se rodí bez předem určené preference kultury a jejich první střet s danou kulturou je prostřednictvím rodiny. Pokud tato přímá socializace není úspěšná, dítě zůstává naivní,

nezkušené a je pak ovlivněné náhodně vybraným vzorem z vnější populace. Ta zahrnuje učitele, vrstevníky, přátele aj.

S enkulturací souvisí etnocentrismus, kdy si všichni lidé na světě myslí, že právě ta jejich kultura je ta správná, normy jejich kultury jsou ty pravé a mají tendenci ostatní kultury hodnotit a porovnávat. Opakem je kulturní relativismus, kdy je každá kultura brána jako unikátní a jedinečná (Soukup, 2004).

Pojem etnikum je společenství lidí, kteří mají stejný rasový původ, společný jazyk, sdílejí společnou kulturu, vlastní etnicitu.

Hirt (2007) popisuje etnikum jako synonymum ke slovu národ. Národ však vnímá jako lidový model, kdežto etnikum v sobě nese vědecký význam. Výraz národ má dle jeho slov blíže k evropským populacím, etnikum potom k mimoevropským či menšinovým populacím.

1.2.3 KULTURNÍ IDENTITA

Kulturní a etnická identita je ve většině případů pojmána jako identifikace člověka s nejrůznějšími kulturními, etnickými, sociálními, profesními, zájmovými a jinými skupinami. Jedinec se s těmito kulturními normami ztotožňovat může i nemusí, a to v různé míře.

Phinney (1989) se ve svém výzkumu etnické identity u adolescentů a dospělých zaměřuje na měření několika oblastí souvisejících s etnickou identitou. Patří sem Self-Identifikace neboli etnické označení, kterým se jedinec sám nazývá. Lidé mohou mít jak pozitivní, tak negativní postoj ke své vlastní skupině. Pozitivní postoje zahrnují hrdost, potěšení, uspokojení s jejich skupinou. Negativní postoj je spojován s nespokojením, s pocitem nesounáležitosti, pocity méněcennosti.

Pocit příslušnosti ke skupině a míra svázanosti, či solidarita se skupinou, to vše je obsahem kulturní identity. Nejvýše hodnocenou položkou spojovanou s kulturní identitou je užívání jazyka. Přátelství v etnické skupině, setkávání se v rámci etnické skupiny, etnické pozadí přátel má rovněž velký vliv. Vztah k náboženství a vyznání je další složkou kulturní identity. Zde se berou v potaz členství ve farním sboru, navštěvování církevních obřadů, náboženská osvěta a náboženská preference.

Politická příslušnost a aktivita s ní spojená, jak moc se jedinec zajímá o politické události ve své kultuře, zapojení do politického dění. I dle toho se hodnotí příslušnost k dané kultuře.

Mezi další ukazatele míry příslušnosti osoby ke kultuře patří etnické aktivity neboli využívání specifických kulturních položek: etnická hudba, tanec, oblečení, noviny, knihy, literatura, jídlo, vaření. Tradiční oslavy, tradiční rodinné role, hodnoty, zájem o rodnou zemi, manželství, znalosti ohledně etnické kultury.

1.3 RODINA: DEFINICE, CHARAKTERISTIKA

Jozef Výrost a Ivan Slaměnik (2008) definují rodinu jako malou sociální skupinu, která má přímý a dlouhodobý vliv na vývoj jedince. Rodina je primární nositel kultury a určuje základ norem a hodnot společnosti. Patří mezi hlavní socializační činitele, je to první skupina, se kterou se dítě setkává a učí se sociálním návykům.

Základní charakteristikou rodiny je, že se jedná o skupinu osob, které jsou spolu spjati, příbuzenstvím, manželstvím či adopcí. Dospělí jedinci nesou odpovědnost za výchovu dětí.

Rozlišujeme základní, neboli jádrovou rodinu a rozšířenou rodinu. Jádrovou rodinu tvoří muž, žena a jejich potomci. Do rozšířené řadíme prarodiče, tety, strýce, bratrance, sestřenice.

Z toho vyplývá, že členy rodiny jsou matka, otec, dítě, bratr, sestra, dědeček, babička, strýc, teta, bratranec, sestřenice. Manželský pár s dětmi charakterizuje rodinu úplnou. Existují i neúplné rodiny, bez jednoho z rodičů, či rodiny vícegenerační, kde je soužití rodičů s prarodiči.

1.3.1 FUNKCE RODINY

Matějček (1992) hovoří o následujících funkcích rodiny.

Biologicko-reprodukční funkce:

Pod biologickou funkcí rodiny si představme základní potřebu lidstva, a to zachování lidského druhu, rozmnožování. Není tajemstvím, že v dřívějších dobách se rodilo více dětí s nižším věkem prvorodiček. Bylo zvykem, že rodina byla početnější, jedináčci byli spíše výjimkou. V dnešní moderní společnosti je rodičovství odkládáno na později a není již tolik velký důraz kladen na instituci manželství.

Socializačně-výchovná funkce:

Tato funkce tvoří důležitý stavební kámen lidské společnosti a uskutečňuje se v ní socializace dítěte. Pomocí výchovy se dítě učí orientaci ve světě, získávání nových poznatků, osvojování si všeho, díky čemuž se následně zařazuje do společnosti. Bühler (1962) uvádí, že postavení členů rodiny se měnilo historicky. Od patriarchální podoby do podoby dnešní,

kdy rodiče jsou rovnoprávními partnery. Krize současného rodinného života je důsledkem nejistoty rodičovských rolí, spočívá v nedostatku komunikace nebo nevhodných komunikačních strategiích. Výchova potomků tímto může být narušena a véde k poruchám chování či jiného nežádoucího chování. Naopak pozitivní rodinné klima je prediktorem žádoucího sociálního chování všech jeho členů.

Emocionální funkce:

Velmi důležitá funkce, která je z emocionálního hlediska institucionálně nezástupná. Citové zázemí, pocit bezpečí a jistoty, pocit lásky, to vše nám dává rodina, která naplňuje tuto funkci. Citově deprivované, strádající děti jsou výsledkem selhání této funkce. Můžeme sem řadit rozvod, zaneprázdněnost rodičů, týrání dětí aj.

Nezastupitelnou úlohu zde hraje teorie Johna Bowlbyho (1986) o emocionální vazbě, neboli připoutání dítěte k matce a sourozencům. Tato attachment theory začala být vnímána a popisována jako dominantní přístup k pochopení raného sociálního rozvoje a dala vzniknout mnoha empirickým výzkumům, které se zabývaly formováním raných dětských vztahů. Bowlbyho teorie připoutání se formuje v těchto hlavních principech:

U dětí ve věku od šesti do třiceti měsíců je velmi pravděpodobné, že si vytváří emocionální vazbu ke známým pečovatelům, a to zejména v případě, že dospělí jsou citliví, vnímaví a reagují na dětskou komunikaci. Emocionální vazba neboli připoutání je prokazováno v preferenci chování dítěte, být v blízkosti pečujících osob, obzvláště pokud dítě zažívá distres a využívá tyto osoby jako bezpečnou základnu při objevování okolního prostředí.

Formování emocionální vazby a chování k pečovatelským osobám se prokazuje stejným chováním v dospělém partnerském životě.

K událostem, které mají souvislost s formováním emocionální vazby, patří náhlé oddělení batolete z rodinného prostředí pečujících osob, výrazná neschopnost pečujících osob být citliví, vnímaví, či konzistentnost jejich chování vůči dítěti. Vše dříve zmíněné má krátkodobé a velmi pravděpodobně i dlouhodobé negativní dopady na emoční a kognitivní vývoj dítěte.

Rozlišujeme attachment bezpečný, nejistě-ambivalentní a nejistě-odmítavý.

Batole, které je bezpečně připoutáno, bude volně prozkoumávat okolí, zatímco pečovatel je přítomen. Obvykle se zaobírá ostatními lidmi, je viditelně rozrušeno, když pečovatel odchází a obecně rádo vidí pečovatele přicházet.

Dospělý s tímto attachmentem má pozitivní pohled na sebe, své partnery a vztahy. Cítí se příjemně v mezích intimity i nezávislosti, jejich balancování.

Nejistě-ambivalentní vazba se projevuje tím, že dítě méně prozkoumává okolí, méně se vzdaluje od pečovatele. Je obezřetné vůči cizím lidem, i když je pečovatel přítomný. Při odloučení od matky zažívá silný distres a je obvykle ambivalentní, když se vrací. Tato vazba je odpovědí na nepředvídatelné chování pečovatele a ukazuje se jako vztek či bezmocnost vůči pečovateli. Dospělí s touto vazbou hledají vysokou míru intimity, schválení ze strany partnera, stávají se až na partnerovi závislími.

Úzkostně-oddalující attachment se projevuje odmítáním či ignorováním pečovatelské osoby. Projevuje málo emocí, pokud se pečovatelská osoba vzdálí, i když se vrací.

V dospělém věku se tato vazba projevuje silnou nezávislostí, často se vyhýbající závazkům. Vidí sami sebe jako samostatné, nezranitelné, preferují vztahy bez vzájemné blízkosti. Mají tendenci potlačovat své emoce, bojují s vlastním distancováním se od partnera a často o svém partnerovi nemají vysoké mínění.

Ainsworth (1990) publikovala také zmatený - dezorientovaný attachment. Patří sem děti, které vykazují různé formy reakce na stejný podnět.

Sociálně- ekonomická funkce rodiny:

Tato funkce je důležitá pro materiální zabezpečení. Oba rodiče by se měli na této funkci podílet. Zaměstnaní rodiče mohou být v dnešní době více zaneprázdnění a nevěnovat dostatek času dítěti. Tato funkce by neměla v rodině převažovat nad jinými funkcemi. Honba za penězi a nedostatek času věnovaný dětem může mít za následek kázeňské nedostatky a nerozvíjení ostatních struktur osobnosti dítěte.

1.3.2 TRADIČNÍ POJETÍ RODINY

Není tajemstvím, že historické pojetí rodiny je spojováno především s patriarchátem. S nadřazeností muže nad ženou se setkáváme již v náboženské literatuře, kde se dozvídáme, že muž byl bohem stvořen jako první a je tudíž nástrojem všestranné dokonalosti. Žena byla naopak zobrazována jako slabá a podřízená a pole její autonomie se omezovala na péči o dům. Ideálem pak bylo zaměstnávat a držet ženy uvnitř domu. Rodina v tomto pojetí byla chápána jako společenství osob, o které žena pečovala. (Gjuričová a Kubička, 2009)

Při hodnocení tradiční rodiny je třeba znát základní fakta. Rodiny byly většinou vícegenerační, základem byl manželský svazek, který byl ale daleko více než dnes zapojen

do příbuzenských vztahů. Celá rodina nesla mnohem větší zodpovědnost za vzájemnou výchovu dětí a jednoho člena za druhého. Charakteristickým znakem bylo uzavírání sňatků dojednaných rodiči s cílem rozšíření majetku, posílení prestiže. Nebylo výjimkou, že manželství bylo předem dohodnuto již v dětském věku, stávalo se, že se budoucí manželé setkali až při samotné svatbě. Vzepřít se proti tomuto nastavení bylo velmi obtížně, či dokonce nemožné, díky silnému tlaku společnosti a rodiny.

Emocionální vazby mezi partnery rozhodně nehrály první místo při vzniku manželství a zakládání rodiny. Mladé manželství bylo včleněno do zaběhnutého řádu velké rodiny a bylo povinno tyto normy přijmout a respektovat. Mluvíme zde o autoritě rodu, obecné morálce, tradičních zvyklostech, starostech o dobrou pověst rodiny a samozřejmě o náboženských ustanoveních. Tato ustanovení navíc zabraňovala rozpadu manželství, rozvod tedy nebyl ani právně možný. (Helus 2015, s. 202-203)

1.3.3 MODERNÍ POJETÍ RODINY

Moderní forma rodiny se začala objevovat po příchodu průmyslové revoluce. Patriarchální řád začal být nahrazován rovností genderových rolí. Péče o děti a domácnost, která v tradičním pojetí spadala do rukou žen, začala být sdílenou činností a ženy začaly zabezpečovat rodinu také z finanční stránky, což bylo dříve privilegiem mužů. Není výjimkou, že dnešní rodiny tvoří nesezdaní rodiče a děti jsou vychovávány mimo manželství. Setkáváme se rovněž s rodinami rozvedenými, či rodinami tvořenými jen jedním rodičem. (Jandourek, 2012)

Inglehart (1990) vidí hlavní rozdíl mezi tradiční rodinou a moderní rodinou v tom, že tradiční pojetí rodiny bylo materialisticky výhodnější, kdežto dnešní generace, žijící převážně v blahobytu, již tuto jistotu tolik nepotřebuje. Materialistickými hodnotami spojenými s tradiční rodinou jsou fyzický blahobyt a bezpečí, zatímco post-materialistické hodnoty souvisejí s kvalitou života a jsou spojovány s moderní rodinou. Dnešní mladé generace si tedy mohou dovolit více svobody, protože se cítí bezpečněji díky bohatství moderních společností. Rozvoj sociálního státu převzal zodpovědnost za materiální zabezpečení jedince. Tato generace tedy nemusí dbát na vytváření primárních vazeb, stálých vztahů či tradiční rodinné vztahy.

Giddens (1993) se rovněž zabývá důrazem mladé generace na nezávislost a neochotu se vázat. Domnívá se, že se ve společnosti změnily principy, jakými se vztahy vnímají. Dodává, že původní představu romantické lásky, zestárneme spolu, nahrazuje představa volně

plynoucího čistého vztahu. Tento čistý vztah trvá jen do doby, pokud jsou v něm oba dva spokojeni a nejde v něm o to, najít ideálního partnera, ale o samotnou emocionální vazbu. Tento vztah pak nemusí být monogamní.

Oppenheimer (1988) se zabývá otázkou, proč lidé odkládají manželství do pozdějšího věku. Domnívá se, že v dnešní době je náročnější najít partnera, než tomu bývalo dříve. V minulosti mohly ženy do manželství vstupovat dříve, protože nebyly kladeny nároky na výdělečnou činnost ženy. Je tedy třeba počkat, až žena uskuteční svůj výdělečný potenciál a pak lze do manželství vstoupit. Posun sňatkového věku u mužů je dán zhoršením jejich umístění na pracovním trhu, a tudíž je třeba déle čekat, až se jejich životní dráha stabilizuje. Moderní rodičovství by mělo brát v potaz, jakým způsobem je dítě ovlivňováno.

Pro předškolní dítě jsou rodiče velmi důležitou autoritou. Dítě je na ně silně emocionálně navázáno a představují pro něj ideál. Předškoláci vidí své rodiče jako dokonalé a onipotentní. Je zde silná potřeba být jako rodiče a je uspokojována především ve hře. Projevuje se zde silný obdiv a identifikace s rodiči, přestože je mu neustále připomínáno, že nemůže vykonávat stejné činnosti jako dospělí. Identifikací s rodiči získává dítě pocit bezpečí a jistoty a snižuje pocit ohrožení. Rozpad rodiny v tomto období dítěte je pro dítě velkou ránou, silným zásahem, který ovlivní jeho postoje ke světu i sobě samému. Děje se tak především proto, že dítě ve své kognitivní a emoční zralosti není schopno tuto situaci pochopit. Chápání věcí je v tomto vývojovém období stále egocentrické, tudíž dítě si rozvod vysvětluje, že jej způsobilo. Pokud z rodiny odchází rodič, často především otec, dítě si jeho odchod vysvětluje tím, že moc zlobilo, otec je nemá rád, a proto odešel.

Je jasné, že v rodině začne chybět důležitý prvek mužské role. Dítě se pak může identifikovat s jinou mužskou postavou ze svého okolí, s vrstevníky či s matkou, která ale mužskou roli nereprezentuje. Pokud zajdeme do extrému, přílišná identifikace s ženskou rolí může znamenat ztrátu maskulinních rysů. Tito chlapci pak mají problémy ve vrstevnických vztazích, nejsou vybíráni za kamarády. Tento problém mohou umocňovat ukřivděné matky svým chováním a snahou vymýcení charakteristických rysů mužského chování, kterými oplýval manžel, který je zradil. Toto riziko je větší do věku 5 let dítěte, starší chlapci již mají zafixovány základní znaky mužské role. (Vágnerová, 2000, s. 92-94)

1.4 VÝCHOVA

Není pochyb, že výchova člověka provází od prvopočátku, kdy lidé začali žít ve společenství, a bylo nutné nastavit pravidla soužití. S prvními školami se setkáváme již ve 4. tis. př. n. l. v zemích Mezopotámie, Egyptě a Persii.

Vyspělejší výchovné systémy se však začaly objevovat až v antickém Řecku. Připomeňme si známé městské státy Spartu a Athény. Výchova svobodných občanů měla vojenský charakter, byla státní, a to pro dívky i chlapce. Hlavní složku tvořila výchova tělesná a branná.

Athény byly rozvinutějším státem než Sparta, díky tomu byl vzdělávací systém komplexnější a náročnější. Cílem byl ideál krásy a dobra a výchova byla rozumová, tělesná, mravní a estetická. Školy byly tříступňové a pouze pro chlapce. Mnoho filozofů se zabývalo teoriemi výchovy. Sofisté, neboli soukromí učitelé, se věnovali výuce řečnictví, popularizovali filozofii a učili aplikaci přírodních věd. Zastavme se u Sokrata (469-399) a jeho učení o mravní dokonalosti a absolutní pravdě. Platóna (427-347), který vedl filosofické debaty v Akademii, athénském gymnáziu. Jeho představu reálného světa, jako odraz dokonalého světa idejí. Jeho idea dobra, kterou považoval za ideu nejvyšší. Jako cíl výchovy vidí odpovědné a úspěšné plnění sociálních funkcí. Platónův žák, Aristoteles (384-322) ve své pedagogice hovoří o třech základních složkách, výchově tělesné, mravní a rozumové.

Jako první upozorňuje na integrovanou výchovu těchto tří složek. Jako cíl výchovy udává rozumový rozvoj učícího a formování jeho morálního profilu. Rovněž jako Platón zdůrazňuje občanskou složku výchovu, ale vylučuje z ní dívky.

Římská výchova, která je spojována se jmény Marcus Tullius Cicero, byla zaměřena na vrchol vzdělání v řečnictví. Lucius Annaeus Seneca (4. př. n. l.) kladl ve výchově největší důraz na mravní stránku. První světovou didaktiku sepsal Marcus Fabius Quintilianus (asi 35-95). Jeho dílo O výchově řečníka je plné zásad, jako individuální přístup k žákům, odmítání tělesných trestů, či poučení se ze svých omylů.

Vlivem silícího vlivu křesťanství a následnou asimilací s antickou kulturou nabývá výchova silně křesťanského charakteru. Hlavním cílem výchovy je zde pěstování víry. Víra je hlavním činitelem výchovy středověku. První středověké školy byly církevní, v sídlech biskupů vznikají farní či katedrální školy.

14. - 16. století je obdobím renesance. Zmíňme si Thomase Moora (1478-1535), který se zasazoval o všeobecnou školní docházku pro chlapce i dívky. Upozorňuje na výchovu pracovní a nahrazuje latinské vyučování jazykem mateřským. Velkým kritikem dosavadní výchovy byl Michel de Montaigne (1533-1592), který se snažil nahradit memorování žákovým zdravým úsudkem a samostatností. Důležitý byl pro něj i rozvoj charakteru dítěte.

Francis Bacon (1561-1626) se domnívá, že místo čtení Aristotelových spisů je třeba ptát se přírody samé. Deduktivní způsob myšlení hodlá nahradit induktivní metodou. Vyučování se má přizpůsobovat každému žákovi individuálně a postupovat od známého k neznámému.

Zapomenout nesmíme na Jana Husa (asi 1372-1415), který byl významnou osobou Karlovy Univerzity v Praze. Husité šířili své ideály gramotnosti a došlo k prohloubení národní identity. Martin Luther (1483-1546) se angažoval v koncepci výběrové latinské školy, která využívala humanistické ideje ve prospěch protestantismu.

Konečně se dostáváme k významné české osobnosti Janu Ámosi Komenskému (1592-1670). Tento významný myslitel, biskup jednoty bratrské, teolog, pedagog, položil základ novodobé pedagogiky. Komenský je nejen u nás, ale i ve světě hojně citovaným myslitelem a jeho odkazem se zabývá vědecká disciplína komeniologie. Komenský po sobě zanechal rozsáhlý pedagogický odkaz. Každému je jistě dobře známá Velká didaktika, kde jsou zaznamenány základní výchovné cíle, principy, metody, organizace školství. Dále Informatorium školy mateřské, ve kterém nalézáme poučení pro matky, jak rozvíjet výchovu nejmenších a připravovat je na školní docházku. Brána jazyků otevřená, spis Nejnovější metoda jazyků, či dílo Škola na jevišti patří mezi jeho další díla. J. A. Komenského mezinárodně proslavila obrázková učebnice Svět v obrazech. V obrazové podobě přinášela obsah díla Brány jazyků, ve kterém je shrnuto osm tisíc latinských i jiných slov do jednoho sta věcných okruhů. To umožnilo současně se učit věcem i slovům a neodtrhovat jazykovou výchovu od poznávání skutečností.

Komenský viděl výchovný cíl v poznání sebe sama a světa, ovládnutí sebe samého a povznesení se k bohu. Výchovu viděl jako jediný způsob, jak se stát člověkem. Ve výchově neznal rozdíly, zasazoval se o všestranný rozvoj jedince, odmítal jednostranný výklad a prosazoval učení bez rozdílu stavů a pohlaví. Důležitým didaktickým pravidlem bylo pro Komenského učit příkladem, pravidlem a praxí. Důležitým principem byla názornost, systematičnost, aktivnost. Respektování věkových a individuálních zvláštností svědčí o nadčasovosti tohoto myslitele. Výchovu viděl jako celoživotní proces.

John Locke (1632-1704) polemizuje o výchově tělesné a mravní. Tělesná výchova obnáší otužování, dodržování hygieny, dostatek pohybu, spánku a správné stravy. Mravní výchova je výcvikem sebeovládání od nejranějšího věku. V rozumové výchově se mu nejedná o vznik velkého učence, ale spíše o zdatného a úspěšného gentlemana.

Začátek změny tradičního vzdělávání nastoluje Francois de Salignac de Lamothe-Fénelon (1656-1715). V díle Pojednání o výchově dívek (1687) upozorňuje na právo vzdělání u žen a odmítá klášterní výchovu. Velký problém vidí v nevzdělanosti žen, ze které pramení ženské nedostatky a nevhodné chování. Učit by se měly formou hry a bez bázně a trestů.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) požaduje výchovu přirozenou a svobodnou. Dožaduje se zbavení výchovy kruté kázně, memorování a respektování věkových zvláštností dětí. V jeho pedagogickém spisu Emil čili o výchově zdůrazňuje citlivý vztah k dětem, pochopení a soucit. Při výchově dívek je však stále konzervativní. Výchova má být ovlivňována budoucím vztahem k muži, má se mu líbit a pečovat o něj. Muž má za ženu myslet i mluvit.

Nejvýznamnější postavou německé filozofie a pedagogiky je Immanuel Kant (1724-1804).

Kant věří, stejně jako Komenský, že člověk se stává člověkem pouze výchovným procesem. Patří tedy k pedagogickým optimistům. Kant je známý svým názorem na morálku, tudíž nás nepřekvapí, že výchova je dle něj cesta k disciplíně, kultivaci, civilizaci a morálce. Dle Kanta však žijeme pouze na prahu morálky. Optimální formou výchovy je dle něj výchova ve škole, díky níž je pak člověk začleňován do společnosti.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) silně ovlivnil výchovnou praxi. Jeho praktická filozofie pomáhá určit výchovné cíle. Mezi výchovné cíle řadí pevný charakter, rozvoj aktivity a zájmů. Možné cíle se vztahují ke konkrétnímu povolání.

Vyučování rozděluje do čtyř fází: jasnost, asociace, systém a metoda. Posláním mravní výchovy je učení etických cností: vnitřní svoboda, právo, spravedlnost.

Důležitou osobností byl také Lev Nikolajevič Tolstoj (1828-1910), realizátor ideje volné školy. (Jůva, 1997).

Ve století dvacátém se setkáváme se známými jmény psychologie jako je Sigmund Freud (1856-1939), Alfred Adler (1870-1937), John Broadus Watson (1878-1958), Jean Piaget (1896-1980), Margaret S. Mahlerová (1897-1985), Erich Fromm (1900-1980), Erik Erikson (1902-1994), Carl Ransom Rogers (1902-1987), Abraham Harold Maslow (1908-1970).

Teorie těchto velikánů jsou všem velmi dobře známé, a právě tato jména dala neprobádaným oblastem, týkajících se především dětského vývoje, nový rozměr. Bez těchto teorií by výchovné působení bylo jistě omezeno, a proto stojí za to, si tyto osobnosti připomenout.

Sigmund Freud se proslavil svojí teorií psychosexuálního vývoje. Hovoří o pudech, které jsou zdrojem psychické energie. Sexuální pud je dle Freuda hlavní dynamickou silou lidské psychiky, tuto sílu nazývá libidem. Libido se vyvíjí, a to procesem učení a zrání. Základními etapami tohoto vývoje je fáze orální, anální, falická, období latence a stádium genitální.

Při poruchách psychosexuálního vývoje může dojít k fixaci, či regresi na některou nižší fázi vývoje. Následkem může být sexuální perverze, při silných obranných mechanismech pak neuróza.

Alfred Adler připisuje velký vliv sociálního prostředí na vývoj dítěte. K tomuto prostředí dítě zaujímá vnitřní postoj, který Adler nazývá životní linií. Tato linie se utváří během prvních šesti let života díky vlivu rodičů a pořadí narození v rodině. Nejstarší dítě má zajištěnou převahu nad sourozenci díky věku. Narozením sourozenců je symbolicky sesazeno z trůnu, ale snaží se udržet svoji pozici a bývá určitým konzervativním strážcem pořádku. Nejmladší dítě vyrůstá v mnohem vřelejší atmosféře než jeho sourozenci. Vadí mu ale, že je považováno za nemladší, tedy za nejslabší. Proto jsou nejmladší děti často ambiciózní, se silnou touhou po moci. Soutěžení je též u nejmladších dětí často přítomné.

Jedináčci jsou přesyceni výchovou rodičů, která se soustřeďuje pouze na ně, tudíž je Adler popisuje jako nesamostatné, nenaviklé na řešení problémů, hledající oporu.

John Broadus Watson, zakladatel behaviorismu, svoje myšlenky uplatňoval i ve výchově dětí vlastních. Watson nikdy neprojevoval dětem náklonnost či cit, nikdy je nelíbal, ani nechoval v náručí. Jeho proslulý výrok, hovoří za vše:

„Dejte mi tucet zdravých dětí, dobře formovaných, a můj vlastní specifický svět k jejich výchově, a garantuji, že náhodně vyberu jedno z nich a vycvičím je k tomu, aby se stalo libovolným typem specialisty, jaký si mohu vybrat - doktorem, právníkem, umělcem, vedoucím obchodu a ano, dokonce i žebrákem a zlodějem, bez ohledu na jeho nadání, sklony, tendence, schopnosti a rasu jeho předků“ (Plháčková, 2006).

Jean Piaget vychází z předpokladu, že vývoj dítěte je uskutečňován v interakci činnosti dítěte a vnímaných jevů prostředí. Dítě si pak v mysli vytváří jakási schémata, což jsou kognitivní struktury, díky nimž organizuje zkušenosti v mysli. Nejdříve jsou jednoduchá, pak složitější. Tato vyšší adaptace jedince vůči prostředí je uskutečňována pomocí asimilace,

volně vysvětleno jako přizpůsobení si a akomodace, což je přizpůsobení se (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Margaret S. Mahler se spolu se svými spolupracovníky účastnila rozsáhlých výzkumů interakce dětí s jejich matkami. Dítě svůj vývoj začíná jako úplně závislé na matce a časem se diferencuje v samostatné self. Toto zrození, či líhnutí, rozděluje do několika fází, a to autistické, symbiotické, separačně-individuační. Podrobně rozpracovala především fázi, kdy se dítě separuje od matky. Toto období klasifikuje od pěti měsíců do tří let věku dítěte.

Důležitým termínem je citová objektová stálost, kdy dítě vnímá objekty jako existující, přesto, že momentálně nejsou v jeho zorném poli (Plháková, 2006).

Erich Fromm kritizuje moderní společnost, která je omezující a vyvolává pocity strachu a odcizení. Proto narůstá pro člověka neúnosná situace. Únikem z této situace je buď sadomasochismus, agresivita nebo konformismus. Obnova vyžaduje přeměnu vztahů člověka vůči světu, a to prostřednictvím lásky. Výchova dětí by tedy měla být vnímána jako pomoc při rozvoji tvořivé síly člověka a solidarity, lásky mezi lidmi. Cílem výchovy je svobodná výchova, nepodřizování se společnosti, ale sebeurčení jedince a kooperace s druhými (Jůva, 1997).

Erik Erikson nesmí chybět ve výčtu psychologických vývojových teorií. Psychosociální konflikt je důležitou složkou jeho teorie, kterou musí každý jedinec při svém vývoji vyřešit. Na další vývojový stupeň jedinec postupuje jen v případě, že je tento konflikt řádně vyřešen.

Prvním stádiem je pocit základní důvěry versus pocit nejistoty. Druhé stádium odpovídá pocitům autonomie oproti pocitům studu. Předškolní období je třetím stádiem a pojednává o iniciativě a pocitech viny. Čtvrté stádium je stádiem pýle versus pocity méněcennosti. Věk dospívání je hledáním vlastní identity versus pocity nejistoty o vlastní roli. Šesté stádium je konflikt intimity a izolace. Sedmé stádium hovoří o pocitech generativity versus stagnace. Poslední stádium je konfliktem osobní integrity a strachem ze smrti (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Humanističtí psychologové Carl Rogers a Abraham Maslow uzavírají tuto kapitolu. Humanisté prosazovali seberealizaci, sebeaktualizaci, díky níž člověk dochází k vytouženému sebenaplnění. Maslowovu pyramidu potřeb není nutno podrobně rozebírat.

Již víme, že potřeby se naplňují postupně a jejich nenaplnění se projevuje agresí, frustrací, či deprivací. Vychovatel by měl vést dítě k tomu, aby bylo schopno uplatňovat své možnosti a posilovat jeho víru ve vlastní síly.

Rogersovo učení vyvěrá z jeho terapie zaměřené na klienta. Tkví na pochopení, respektu v interakci dítě vychovatel. Důležitá je atmosféra důvěry a pochopení. Tento přístup je silně nedirektivní a mnohými teoretiky kritizovaný. Nicméně pojmy jako empatické porozumění, bezpodmínečné přijetí, kde je důležité brát dítě takové jaké je a naučit jej totéž je myšlenka velmi moudrá a vznešená (Jůva, 1997).

1.4.1 VÝCHOVA - VYMEZENÍ POJMU

Výchova je proces, který ovlivňuje osobnost a dotýká se všech jejích složek. V ideálním případě vzniká harmonicky rozvinutá osobnost. Nesprávná, či narušená výchova jedince může způsobovat disharmonický vývoj osobnosti.

Čáp (2001) vnímá výchovu jako cílené působení vychovatelů na děti a mládež. Toto záměrné působení všech činitelů výchovy musí vést k určitému cíli. K dosažení cíle jsou používány libovolné výchovné prostředky a metody, které jsou založeny na vědeckém zkoumání, osobních zkušenostech či tradici. Základními výchovnými prostředky jsou odměny a tresty, povzbuzení, slovní přesvědčování, kladení požadavků a kontrola jejich plnění, model a příklad.

Výchova je multidimenzionálně podmíněný a komplikovaný fenomén, ve kterém hrají hlavní roli interakce dětí a dospělých. Jisté je, že dítě pro správný vývoj potřebuje lásku a stanovování hranic z řad dospělých (Gillernová, 2004, s. 1)

Podstatou výchovy je pěstování osobnosti, snaha o to, aby se člověk sám rozvíjel a sebe vychovával. Výchovu uskutečňuje subjekt, tedy ten, který výchovu realizuje, objektem je aktivní příjemce výchovného procesu (Čábalová, 2011).

Termín výchova bývá dělen do tří odvětví (Klauner, Schiefele, Krap, 1981)

1. Normativní vymezení: zařazujeme sem cílové chování vychovatele, který se snaží ovlivnit určitý cíl, normu u vychovávaného.
2. Preskriptivní vymezení: zde hovoříme především o prostředcích, kterých používáme k dosažení cíle.
3. Deskriptivní vymezení: popisují se zde všechny metody a postupy, které vychovatelé využívají, nezáleží, zda vedou k pozitivním nebo negativním výsledkům.

Pelikán (1995) rozlišuje čtyři fáze výchovného procesu:

1. Fáze situační: rozhodující je zde situace a prostředí, ve kterém se dítě nachází. Dítě tyto podmínky analyzuje, přizpůsobuje se jim a vznikají jeho postoje vůči světu.

2. Fáze fixační: v této fázi se opakují situace výše zmíněné, dítě si je upevňuje a vytváří se pevné zvyky a způsoby chování.
3. Fáze generalizační: dochází k zevšeobecnování myšlenkových modelů dítěte. V této fázi se upevňují rysy osobnosti, systém hodnot aj.
4. Fáze osobnostně integrační: zde se rodí osobnost dítěte, dochází vytváření osobnosti, její celistvosti, vzniká autentická osobnost.

Langmajer a Krejčířová (2006) poukazují na dělení výchovného procesu na záměrnou a bezděčnou výchovu.

Bezděčná výchova:

Tento druh výchovy je chápán v širším slova smyslu. Mluvíme o vzájemném působení lidí a výsledkem je určitá změna osobnosti. Cíle, prostředky bývají vymezovány v tomto širším pojetí. Jedná se jednoduše o vzor chování dospělých a všechno sociální dění v rodině i vně ní. Je důležité brát v úvahu i to, že nejen rodiče působí na výchovu dítěte, ale i děti ovlivňují chování rodičů, všichni jsou tedy ve vzájemné interakci. Výchova uvnitř rodinného kruhu by měla být spíše radostným spolu soužitím, než osnovami řízenou výchovou. V určité míře se bezděčná výchova vyskytuje i ve školním prostředí, kdy činitelem je učitel svou osobností a vztahem ke svým žákům.

Záměrná výchova:

Záměrná výchova je vědomé působení vychovatele na dítě, přičemž vychovatel má na zřeteli přímý výchovný cíl. K dosažení tohoto cíle používá výchovných prostředků. Nejčastěji se jedná o odměny a tresty, poučení, vysvětlení, znázornění aj.

Tento typ výchovy je uplatňován především ve školách, kde je cíl výchovy přesně definován a metodologicky určen. V rodinách se záměrná výchova rovněž uplatňuje, ale cíle a prostředky zde nejsou tak pevně a jednoznačně vymezeny. Nicméně každé dítě musí být vedeno ke správnému chování při jídle, pravidlům oblékání, hygieně a odpovídajícímu sociálnímu chování a slušnosti. Rodiče těchto cílů dosahují díky znalostem či zkušenostem ze své původní rodiny. Důležitou roli zde hraje i hodnotový systém rodičů a zkušenosti získané během života. Je jasné, že tyto hodnoty a zkušenosti se v každé rodině v určité míře liší. Pokud je hodnotový systém rodičů velmi odlišný od norem společnosti, pak nastává problém v socializaci dítěte. Vystává nám tedy sociokulturní handicap, kdy dítě se chová odlišně od daných norem kultury a je tedy i odlišně vnímáno a posuzováno.

Aby výchovné cíle padly na úrodnou půdu, je třeba brát v úvahu dosaženou citovou, sociální a kognitivní zralost daného jedince a respektovat vývojová období, charakteristiky a hraniční schopnosti dítěte v těchto obdobích. Logicky vyplývá, že správně stanovený výchovný cíl musí respektovat zásadu zralosti, individualizace a kontinuity. Při respektování těchto zásad tedy nedochází k problémům, kdy se dítě přetíží příliš brzkým výchovným cílem, nebo opozdí pozdě kladeným výchovným prostředkem.

1.4.2 ODMĚNY A TRESTY JAKO VÝCHOVNÝ PROSTŘEDEK

Diskutovanou problematikou ve výchově jsou odměny a tresty. Podrobná specifika uvádí Vágnerová (2000). Odměny jsou obecně účinnějšími prostředky než tresty a mělo by jich být používáno více než trestů. Odměny a tresty mají funkci zpětnovazebnou, motivační. V minulosti bylo užíváno více trestů než odměn. Výchova, ve které převládají odměny nad tresty, je více efektivní než výchova s převahou trestů.

Odměny rozlišujeme jako hmotné, což může být nová hračka, sladkost, kniha, ale častěji se používají odměny sociální. Sociální odměnou může být pochvala a uznání, úsměv, umožnění činnosti aj. Je třeba mít na paměti, že dítě lze pochválit v každé situaci, i když se setkáváme s dětmi s výchovnými problémy. Pokud je s odměnami efektivně hospodařeno, pak je lze velmi úspěšně používat. Nepravidelné odměňování má pomalejší rozvoj, ale celkově jsou dlouhodobě účinnějšími.

Tresty nabývají podobu tělesných trestů, okřiknutí, pokárání, ignorování, zakázáním činnosti. Funkce trestů jsou pozitivní, ale i negativní. Uvedeme si alespoň některé příklady.

Díky trestům se dítě rychle naučí chápat, co je správné a co ne. Pokud je dítě odměňováno za dobré chování a trestáno za chování nežádoucí, tak je výchova účinnější, než kdyby dítě bylo pouze odměňováno. Trest potlačuje nežádoucí chování poměrně rychle. To se vyplatí především v situacích, kdy je dítě v nebezpečí, ohrožení a je nutný rychlý zásah. Dále je trestání účinné například při ubližování ostatním dětem.

Trest může navodit silné emoční reakce jako je strach a úzkost. Zohlednit použití trestu je vhodné u dětí labilnějších, emocionálnějších a tím pádem více zranitelných. Příliš silný trest u úzkostných dětí může způsobovat neurotické poruchy, vést k naučené bezmocnosti či sníženému sebehodnocení. Setkáváme se i se somatizací, plachostí, neprůbojností, antisociálním či delikventním chováním. Trest může potlačovat negativní chování, ale dítě se již nemusí naučit, proč bylo potrestáno, zvláště pokud není dostatečně zralé. Trest dále vede k vyhýbavému chování, může způsobovat agresivní chování, lhaní. Dalším důležitým

faktorem je fakt, že silným a častým trestáním se mění vztah k vychovateli, převládají negativní pocity a často opakovaný trest pozbývá své účinnosti. To, že tresty mohou přerůst v týrání dítěte, je v dnešní době často diskutované téma. Proto jsou tělesné tresty ve školách a v některých zemích zakázány. Vaníčková (2004) uvádí, že mezi tyto země patří Švédsko, Finsko, Norsko, Rakousko, Kypr, Dánsko, Lotyšsko a Chorvatsko, Německo, Izrael, Island a Belgie. Mimo jiné zmiňuje, že již Jan Ámos Komenský byl ve svém díle *Didaktika Magna* proti používání tělesných trestů a respektování přirozeného vývoje dítěte. Trest by dle něj neměl být veden vztekem, prchlivostí či nenávisí, trestat se má s upřímností a pouze pro dobro trestaného.

1.4.3 VÝCHOVA VZOREM

Tento výchovný způsob souvisí s teorií Alberta Bandury (1977) zvané observační učení. Zjednodušeně se tato teorie vysvětluje tím, že děti napodobují vzory, modely, jejichž chování bylo společností pozitivně hodnoceno a odměněno. Učení vzorem lze jistě použít v záměrné výchově, ale častěji je nezáměrné a nevědomé.

Hoskocová (2006) uvádí fázi osvojení, kam zařazuje proces zaměření pozornosti a proces uložení informace a fázi prováděcí, kam patří motorické reprodukční procesy a motivační procesy.

1.4.4 VÝCHOVA VYSVĚTLENÍM

Pro předškolní dítě je výchova vysvětlením velmi důležitou součástí jeho vývoje, zvláště pokud se k odměně či trestu toto vysvětlení přikládá. Čím je dítě starší, tím se zvyšuje potřeba vysvětlování. Existují způsoby vysvětlení, které poučují o tom, jaké následky má chování dítěte na ostatní. Od staršího dítěte je očekáváno dospělejší chování, ovlivňuje se tedy jeho vyspělost a sebeúcta. Při vysvětlování je nutné se vyvarovat mentorování a opakovaného kázání. Ideální vysvětlování by mělo být formou rozhovoru, kdy je dítě motivováno ke kladení otázek a je bráno vážně. Vysvětlování má velký vliv na morální vývoj dítěte a tato výchova je úspěšnější, než výchova založená na moci. Děti takto vychovávané častěji odolávají pokušení a otevřeněji se přiznávají k prohřeškům (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.4.5 VÝCHOVA KLADENÍM POŽADAVKŮ

Ideální je střední míra požadavků, při nadměrných požadavcích dochází k neurotizaci dítěte. Při nedostatku požadavků se osobnost dítěte vyvíjí jen v malé míře nebo vůbec. Věcně

zdůvodněné požadavky, které jsou přizpůsobené věkovým zvláštnostem, jsou efektivnější. Děti akceptují požadavky více od osoby laskavé, milující. Požadavky rozlišujeme jako prosby, náznaky, příkazy či výhrůžky. Požadavky je důležité důsledně kontrolovat. Pokud tomu tak není, dítě je nebere vážně, neřídí se jimi a oslabuje se řízení. Kontrola i kladení požadavků je v souvislosti s mimikou vychovatele, zabarvením hlasu, gestikulací, celkově na emočním projevu. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2. RODINNÁ VÝCHOVA VLIVEM KULTURNÍCH ASPEKTŮ

Rodinná výchova úzce souvisí s kulturní otázkou. Kulturní normy, charakteristické pro etnika, národy jsou s typem rodinné výchovy silně spjaté. Jedná se nejen o typologii výchovných stylů, ale také o to, co si starší generace myslí o dětech a mládeži, jak k nim přistupuje a naopak. Důležitý je také charakter inter-generačních vztahů, komunikace mezi generacemi, dětmi a rodiči. Interkulturní rozdíly se velmi často dokazují na vztahu a komunikaci matek s jejich dětmi. Dovolte mi uvést několik příkladů, týkajících se kulturních rozdílů v rodinné výchově. Výzkum rozdílů mezi hispánskými a nehispánskými rodiči v četbě svým dětem se jich jistě týká. Studie se zajímala především o to, jak často rodiče svým dětem čtou knihy, jaký vliv tato četba má na výsledky ve škole a jestli je rozdíl ve frekvenci četby u hispánských a nehispánských rodičů. Bylo zjištěno, že nehispánské rodiče, a to jak matky, tak otcové, předčítají svým dětem častěji, než rodiče hispánského původu. A to způsobuje snadnější začleňování do školního procesu. Dalším zajímavým prvkem této studie bylo, že matky z obou etnických skupin předčítají svým dětem častěji, než jejich otcové (Laosa, 1982).

Další studií zabývající se rodičovským chováním byla míra kontroly a autority mezi čínskou a euro-americkou populací. Ze studie vyplynulo, že čínští rodiče uplatňují vůči svým dětem silnější kontrolu, než tomu bylo u populace euro-americké. Čínské matky měly také vyšší skóre na poli autority, než matky euro-americké. Tento výsledek je s největší pravděpodobností ovlivněn principy konfucionismu, který požaduje, aby děti ctily a respektovaly starší, a také, že rodiče musí své děti zodpovědně učit a disciplinovat (Chao, 1994).

Studie Frieddelmeierové a G. Trommsdorfové (1999) se zabývá faktorem emocionálního vztahu matek německé a japonské národnosti ke svým dětem. Měřena byla emoční regulace při interakci dvouletých dětí a jejich matek. Rozdíly výzkumu byly značné. Obyvatelé západních kultur vnímají své děti jako individuální bytosti, a proto se je snaží vychovávat k nezávislosti a samostatnosti. Východní kultury vidí své potomstvo jako pokračování sebe samých, je pro ně tedy žádoucí v dětech posilovat prosociální chování a přizpůsobit se očekávání svého okolí. Japonské matky upřednostňují emocionální a fyzický kontakt s dětmi, západní kultury dbají spíše na to, aby děti vyjadřovaly své potřeby.

Další významné rozdíly nacházíme u ruské a americké kultury. Již v kapitole o kultuře jsme se dozvěděli, že jedno z mnoha dělení kultur se orientuje na kolektivistickou a individualistickou kulturu. Rozdíly v těchto společnostech se ukazují i ve výchově dětí.

Ruské matky a ostatní vychovatelé vedou děti k poslušnosti, k dodržování norem společnosti, celkově se přiklání k tradičnímu rodičovství a výchově. Naopak američtí vychovatelé považují za důležité vést děti k osobnímu rozvoji, k rozvíjení zvědavosti, kreativitě, nezávislému chování (Jean Ispa, 1994).

Zajímavým tématem se zabývá práce Yen Le Espiritu (2001). Ve svém článku upozorňuje na postoj filipínských matek k nemanželskému sexu. Jedná se o studii filipínských imigrantů, kteří žijí v americké kultuře, kde filipínské matky odmítají životní standardy bílých žen, které sexuálně žijí s muži, aniž by za ně byly provdané. Striktně vychovávají své dcery k tomu, aby se nechovaly jako bílé ženy. Imigrantské matky vidí americké ženy jako sexuálně amorální. Na tomto příkladu se promítají odlišnosti americké individualistické kultury a filipínské kolektivistické kultury. Američané jsou imigrantskými matkami popisováni jako nestarající se o ostatní, prosazující si vždy to, co chtějí, a to jakýmkoliv způsobem. Filipínci vnímají jako velmi kruté, že se Američané nestarají o stárnoucí členy rodiny v rodinném kruhu, že je často přemísťují do domova pro seniory. Odsuzují americkou péči o děti, kdy jsou děti od útlého věku svěřovány do výchovných zařízení. To by se u Filipínců nikdy nestalo, dodávají. Další Filipínek odsuzuje chování amerických žen ve vztahu, vedle filipínské ženy si připadá jako král, s Američankami se tak nikdy necítil.

Kolektivismus a silné propojení filipínských rodin jsou častým artiklem v této studii. Dívky jsou vychovávány k péči o domácnost, péče o domácnost má svůj pevný řád a výchova k péči o domácnost je matkami vedena velmi důsledně. Na druhé straně Filipínci vnímají Američany jako úspěšnější, protože se nemusejí ohlížet na silné rodinné vazby jako v kultuře filipínské.

Srovnávána byla i čínská a kanadská kultura. Výsledky ukázaly, že čínská batolata tráví mnohem více času se svými matkami při volné hře, než kanadská batolata. Při kontaktu s cizím člověkem či neznámým předmětem se čínské děti jeví jako bojácnější a zdrženlivější než jejich kanadští vrstevníci. Nutno zdůraznit, že stydlivé a vyhýbavé chování bylo kanadskými matkami hodnoceno negativně a trestáno, kdežto čínské matky toto chování chválily. Stejná tendence se ukázala u batolat obou pohlaví. Lze tedy

předpokládat, že pokud jsou dívky v pozdějším věku stydlivější a umírněnější než chlapci, velkou roli zde hraje socializace (Chen, Rubin, Cen, Hastings, Stewart, 1998).

Fuller a kolektiv (1995) se zabýval otázkou: proč latino-američtí rodiče nevyužívají předškolní péči pro své potomky v takové míře jako američtí rodiče. Předškolní zařízení využívá pouze 59 % latinských rodin, ve srovnání se 75 % Afroameričanů a 69 % anglo rodin. Výsledky zjištění byly následující: závislost na rodinné struktuře pozitivně korelovala s návštěvností předškolního zařízení. Rodiny, ve kterých je starší dítě školou povinné nebo se jedná o vícečlennou rodinu, tam je větší pravděpodobnost, že dítě bude docházet do předškolního zařízení. Silným motivačním faktorem, proč se latinské matky rozhodnou své dítě nezařadit do předškolního zařízení, je jazyková bariéra. Další matka uvádí, že předškolní péče v její zemi je vřelejší než v americké kultuře, proto se rozhodla dítě neumístit do předškolního zařízení. Vliv má i nižší vzdělání rodičů, slabší ekonomická situace rodiny a vyšší pravděpodobnost nenávštěvování předškolní péče se objevuje u náctiletých matek.

2.1 VÝCHOVA V ČESKÝCH MENŠINÁCH

2.1.1 ROMSKÁ VÝCHOVA

Portík (2003) vidí romskou výchovu jako velmi volnou. Dítě není omezováno ve svém chování, hodně se mu promíjí. V české rodině je dítě vychováváno spíše k samostatnosti. Romské děti jsou po dlouhou dobu obsluhovány staršími rodinnými příslušníky, a to převážně ženského pohlaví. Chlapci nejsou k samostatnosti vedeni skoro vůbec. Romové dítě neberou jako individualitu, nepřístupují k němu jako k jedinci, na kterého koncentrují starostlivost a péči, ale vnímají jej jako jednoho z mnohých. Tento přístup však neplatí, pokud u dítěte zjistí hudební nadání, takovému dítěti se pak věnuje zvláštní péče, kterou zaštiťují příslušníci mužského pohlaví.

Pape (2007) uvádí, že na romské děti není vyvíjen takový tlak, jako na děti české. Mohou otevřeně mluvit o čemkoliv, jejich názor pro dospělé není méněcennější, než názor jejich vlastní. V rodině je vždy přítomen někdo, kdo dítě vyslechne a pomůže mu, romské dítě není nikdy samo, to se týká dokonce i spánku. I když děti mají své vlastní postele, tak spí společně s rodiči, což se ale často děje kvůli nedostatku místa.

Romské dětství trvá kratší dobu než dětství českého dítěte. Již od útlého věku jsou děti zařazovány do důležitých záležitostí dospělých. Výchova dětí je na bedrech žen, muži rozhodují a kontrolují. Otec začíná být aktivní ve výchově chlapců od věku 10-12 let.

Nejstarší dcera má v rodině privilegované postavení, pokud je v rodině více dětí, je to ona, na koho přechází starostlivost o ně. Dívky mají roli náhradní matky, proto jsou často dříve dospělé a vlivem velké zátěži v domácnosti, která je časově náročná, jim často nezbyde čas na přípravu do školy. Tato zátěž je často emočně náročná a vede k velké únavě a vyčerpání.

Romský jazyk neobsahuje slovo „prosím“, proto se někdy učitelům může zdát, že Romové jsou málo zdvořilí. V romské rodině se neděkuje skoro vůbec, spíše se chválí, pokud se děkuje, tak za něco velmi výjimečného.

2.1.2 VIETNAMSKÁ VÝCHOVA

Vietnamská kultura spadá pod kolektivistické kultury. Vietnamské, ale i čínské rodiny jsou tradiční a značně konzervativní. Důležitými hodnotami jsou úcta k rodině, ke starším, nadřazeným. Pravidla a normy hrají primární roli a často se jimi řídí i při životě v cizí zemi. Ve vietnamské kultuře jsou dobré rodinné vztahy brány vážně. Vietnamská rodina je spíše patriarchálního charakteru. Děti vietnamských imigrantů většinou dosahují velmi dobrých studijních výsledků, je to dáno tím, že rodiče chtějí dětem dopřát vyšší úroveň života, než měli oni sami. Bída a těžká práce na rýžových polích, kterou rodiče zažívali ve Vietnamu, slouží jako velký motivační vzor a touha po úspěchu pro novou generaci.

Výchova vietnamského dítěte v ČR se děje prostřednictvím českých chův, neboli babiček, jak jsou některé nazývány. Tento způsob výchovy Vietnamci využívají často, zvláště proto, že tráví spoustu času na tržnicích či svých obchodech. Někteří rodiče vidí svůj pobyt v České republice jako oběť a zajištění lepšího života pro svoje děti. Děti, které jsou více socializovány českým školním systémem, se však již necítí být cizinci v české kultuře jako jejich rodiče. Vietnamská výchova ve Vietnamu probíhá hlavně formou rozhovorů; tato výuka se od českého vzdělávání značně liší. Vietnamci proto vidí české vzdělání jako kvalitnější a jako bránu možností pracovat v dalších evropských zemích. Příprava do školy a silná aspirace rodičů mají svůj původ právě ve Vietnamu, kde je běžné se do školy co nejdůkladněji připravovat. Děti často uvádějí, že k dobrým úspěchům byli často motivováni negativní motivací, rodiče to však vidí jako touhu po dobrých výsledcích dětí.

Vietnamské děti, které byly vychovávány českou babičkou, se zmiňují o tom, že zábavu a povídání, které utužují vztahy, si užily spíše s touto babičkou. Rodiče, kteří měli málo času, spíše kontrolovali školní úspěchy a kázeň. Oproti tomu čeští rodiče úspěch svých dětí tolik neprožívají (Souralová, 2014).

2.1.3 MUSLIMSKÁ VÝCHOVA

Pro muslimské imigranty jsou typické silné rodinné vazby a respektování tradičních hodnot, které jsou předávány generacemi. Požadavek skromnosti, omezení požívání určitých jídel a alkoholu. Kultura je silně kolektivistická, sounáležitost ke skupině je velmi silná. Rodina drží vždy při sobě. Problém jednoho člena rodiny je řešen celou rodinou, pro dítě je velmi důležité čerpat moudrost od ostatních členů rodiny. Striktní odmítání individualismu. Rodina by měla být hlavní náplní života jedince, odrostlé děti by měly zůstat ve společné domácnosti a společně se podílet na výchově potomků.

Role matky je důležitá. Již od narození dítěte je matka vychovává, učí je dobrým způsobům a chování, rozhoduje, s kým by se děti měly přátelit a s kým nikoliv.

Rodiče monitorují zájmy dítěte, jejich volný čas, preferují, aby dítě zůstávalo spíše doma, kontrolují nevhodné televizní pořady, či je doprovázejí, pokud hrozí setkání v prostředí, kde bude přítomno opačné pohlaví.

Tato omezení rodiče provozují do relativně vysokého věku. Žádoucím chováním je zůstat doma se svojí rodinou, nestýkat se s lidmi, kteří by mohli ohrozit jejich výchovu volnějším režimem. Zvláště opatrní jsou pak, pokud žijí v individualistické kultuře, jejíž způsob trávení volného času považují za odsouzený. Rodiče se proto snaží o to, aby se jejich potomci stýkali výhradně v rámci muslimské komunity, která skýtá dostatek zábavy a nemuseli se proto jinak socializovat. Na druhou stranu ale chtějí, aby děti byly stejně úspěšné jako obyvatelé majoritní kultury a aby jí byly i přijímány.

V muslimské výchově má hlavní slovo skromnost. Ta zahrnuje chování, které odmítá násilí, vulgarismy a nahotu. Prim hraje také omezení požívání alkoholu. Muslimská víra určuje odívání žen, poslušnost vůči svému manželovi, nemožnost ženy cestovat bez mužského doprovodu. Žena se musí řídit výhradně názorem svého manžela. V domácnosti má hlavní slovo muž a žena je povinna jej uposlechnout. Muž rozhoduje, kdo může přijít na návštěvu a s kým se může žena stýkat mimo domácnost. Žena se v domácnosti stará o děti a vaření, peníze vydělává muž, žena je však může utrácet. Zvláště ženská problematika je velmi těžko přijímána západní kulturou, která toto chování vnímá jako omezování svobody ženy.

Muslimská komunita vidí naopak problém ve volnosti svazků mužů a žen, kteří nejsou svoji. Předmanželské setkávání s příslušníky opačného pohlaví je nepřípustné a rodiče na tuto problematiku pečlivě dohlížejí. Pokud se však jejich potomek chce zavázat, jsou více než ochotni sňatek vyjednat (Stodolska, 2006).

3. INTERPRETACE POJMŮ VE VZTAHU K ČESKÉMU A IRSKÉMU PROSTŘEDÍ

3.1 ČESKÁ KULTURA

V rámci sociologických průzkumů, které realizoval Šubrt a Vinopal (2014), se dozvídáme, jak českou kulturu vidíme my, obyvatelé.

Převažujícím názorem, týkajícím se polohy České republiky bylo, že patříme do střední Evropy. Mimo ČR bylo do střední Evropy zařazeno také Rakousko, Polsko, Slovensko a Maďarsko. Méně než polovina tázaných uvádí, že Česká republika patří do Evropy západní,

pouze třetina se cítí náležet k východní Evropě. Názory ohledně politické příslušnosti jsou velmi podobné. 83 % dotázaných se zařazuje do střední Evropy, 49 % do západní Evropy, nejméně, 28% se řadí k východní Evropě. Občané, kteří jsou levicově orientovaní, se přiklánějí spíše k Východu. Pravicoví voliči se cítí být součástí Západu.

Tato zjištění by se dala shrnout tak, že obyvatelé ČR vnímají otázku příslušnosti k regionu hlediskem mezinárodní politiky a z hlediska kultury geopoliticky. Všimněme si však, že většina výsledků ukazuje jasně, že nepatříme do Východní Evropy. Přesto, že většina dotázaných se neztotožňuje s Východní Evropou, býtí Slovany se však cítí velká většina obyvatel ČR. Dle mnohých máme s ostatními slovanskými zeměmi společné tradice, vzhled i mentalitu. Být Slovany se cítí 90% populace bez rozdílu vzdělání a politické orientace. Nejbližší tedy máme k ostatním slovanským kulturám, následuje germánská kultura a jako nejvzdálenější od české kultury je udávána kultura francouzská a anglosaská. Blízkost ostatních kultur je hodnocena jazykovou příbuzností, geografickou blízkostí a společnou historií. Velký rozdíl zde nacházíme při hodnocení blízkosti kultur z věkového hlediska. Mladší populace se cítí být blíže k německé kultuře. Senioři se cítí být blíže k ruské kultuře. Nelze si nepovšimnout, že značný vliv zde má institucionální výchova minulého režimu. Mladá generace má k ruské kultuře vztah spíše odtažitý, přijímají spíše kulturu americkou. I když výzkumy ukazují, že i teenageři považují za bližší kulturu ruskou než americkou.

Čeští obyvatelé vidí jako spojence Slováky (94%) a Poláky (84%).

Ostatní národy jsou vybírány podstatně méně často, a to i přesto, že se obyvatelé ČR cítili být kulturně blíže k Rusku. Za spojence je považuje pouhých 22% obyvatel. V populaci převládá názor, že Rusko je zdrojem spíše obav než spolenectví.

Historické zkušenosti hrají jistě důležitou roli při hodnocení pořadí národů. Výsledky získané na Slovensku vypovídají o tom, že i Slováci mají vůči Čechům poměrně vřelý a důvěrný vztah.

3.1.1 TYPICKÉ ZNAKY ČESKÉ KULTURY

Štrach (2009) v knize Mezinárodní management poukazuje na to, jak českou kulturu a české obyvatele vnímají cizinci. Anglosaští návštěvníci se drží následujících doporučení:

- Důležité je být vůči Čechům zdvořilí, nesrovnávejte svoji kulturu s českou, neříkejte, že všechno je levné.
- Oceňte českou znalost angličtiny. Neočekávejte, že v obchodech mimo Prahu se všude domluvíte anglicky.
- Respektujte místní zvyky a oděvní obyčeje, pro různé příležitosti jsou vhodné odlišné oděvy.
- Pokud vstupujete do obchodu, vezměte si nákupní košík. Nebojte se zkoušet české potraviny, jsou stejně dobré jako v rodné zemi.
- Buďte skromní, Češi nemají rádi agresivní a arogantní chování.
- Připravte se na český humor, ten je často černý a sarkastický. Neberte si to osobně.
- V ČR je zvykem při vstupu do prostoru pozdravit, totéž i při odchodu. Pokud se Čecha zeptáte, jak se má, nebuďte překvapeni, když odpoví negativně.
- Při vstupu do soukromého bytu je zvykem se přezouvat, nabídnuty vám budou přezůvky.
- V restauraci se rovnou posaďte, pokud číšník nečeká přímo u dveří, aby vás usadil. Při placení účtu zaokrouhlete částku nahoru, spropitné se nenechává na stole.
- Jste-li pozván k někomu domů, nemluvte o pracovních záležitostech. Buďte si vědomi, že Češi odlišují pracovní a soukromý život.
- Udržujte pořádek, české byty jsou poměrně malé a Češi jsou na úklid pedantičtí. Při pohoštění nedropte a nerozlévejte nápoje. Snažte se také neopírat o zeď, často se stává, že se ušpiníte od omítky.
- Pokud se stěhujete do nového bytu, nechoďte se seznamovat s novými sousedy, postačuje pozdrav při náhodném setkání.
- Pivo neberte jako alkohol, a pokud zrovna neřídíte, klidně si ho dejte k obědu.

- Nebud'te pohoršeni vtipy nebo poznámkami, které Češi trousí. Politická korektnost do této země ještě nedorazila. Vyslechnete si i různé poznámky o ženách, etnikách či náboženství.
- Emocionální argumentace nepřinese velký úspěch. Používejte věcné a logické argumenty.

3.1.2 HOFSTEDEHO DIMENZE KULTURY PRO STŘEDNÍ EVROPU

Již v úvodním pojednání o kultuře jsme se dozvěděli o Hofstedeově teorii typologie kultur.

Kolman a kol. (2002) tuto teorii aplikoval na střední Evropu. V tomto výzkumu figuruje Česká republika, Slovensko, Maďarsko a Polsko.

Odstup od moci:

V porovnání těchto zemí se Slovensko ukazuje jako stát s největším odstupem od moci, Polsko jako nejmenší. Ve srovnání s Českou republikou jsou slovenské rodiny silněji patriarchální, role otce v české rodině není tak silná. ČR se v odstupu od moci umístila jako druhá v pořadí po Slovensku. Čeští manažeři se vidí jako silná individua se silnou tendencí vést ostatní. Zde se právě odstup od moci projevuje.

Polsko se ukázalo jako země s nejmenším odstupem od moci. Tyto výsledky můžeme vykládat tím, že pro polskou společnost je prvořadě udržovat přátelské vztahy s přímými nadřízenými.

Individualismus-kolektivismus:

Z hlediska individualismu je ČR nejvíce individualistickou a Slovensko nejvíce kolektivistickou kulturou ze všech čtyř zemí. Z historického hlediska si vzpomeňme na významné osobnosti jako je Mistr Jan Hus, který byl silnou osobností a je obdivován dodnes. Pro kolektivistickou kulturu Slovenska hovoří fakt, že Slováci považují za velmi důležitou složku svého života se věnovat rodině. Polsko se nachází ve středu mezi individualismem a kolektivismem, je však více kolektivistické než západní země jako je např. Holandsko. Polská kultura je založena na skupinové spolupráci, společném boji proti nepříteli a důvěře v pracovních vztazích. Bez důvěry v pracovních vztazích nemůže vzniknout dobrý obchod.

Vyhýbání se nejistotě:

Silné vyhýbání se nejistotě bylo zjištěno u Čechů, kdežto Slováci měli mnohem menší skóre. Toto nízké skóre lze vysvětlit tím, že Slováci se domnívají, že mohou být dobrými manažery

i přesto, že k tomu nemají všechny informace. Dále Slováci nevidí jako velký problém soutěživost na pracovištích. Výsledek české populace může být ovlivněn komunistickou érou, kdy bylo mnohem bezpečnější žít v relativním přizpůsobení se a nepříliš riskovat tím, že člověk bude žít podle vlastní volby.

Poměrně vysokou míru vyhýbání se nejistotě má i Polsko, což je podobné situaci v ČR. Tento výsledek dokazuje, že polští manažeři mají často větší pravomoc než je legálně v jejich pracovní smlouvě. Lidé se v práci cítí často v tenzi.

Maskulinita-feminita:

Slovensko opět okupuje prvenství v této dimenzi. Ačkoliv všechny čtyři země vykazují maskulinní tendence. Dokazuje to položka, ve které Slováci uvádějí malou důležitost dobrých a kooperativních vztahů na pracovišti. Češi se dostávají do pole maskulinity především tím, že uvádějí, že většině lidí se nedá věřit. Tento přístup je často spojován přímo s národní mentalitou. Ve srovnání s Holandskem, které je spíše feminní zemí, je ČR maskulinní ve větším měřítku. Silný individualismus Čechů je dokazován názorem, že pokud člověk v něčem selže, je to většinou jeho vlastní vina. Také Polsko figuruje v maskulinní dimenzi, ale ne tolik jako ČR.

Dlouhodobá - krátkodobá orientace:

Česká republika se ukazuje jako země s největší krátkodobou orientací. Dokazuje to fakt, že čeští manažeři plánují do budoucnosti jen velmi krátce a často se ohlížejí do minulosti.

Jako kontrast si uveďme Maďarsko, které vykazuje mnohem větší míru orientace do budoucnosti. V Maďarsku je velmi důležitou hodnotou poklidný život, harmonie. Tato orientace je nejspíše také dána delším zlepšováním ekonomické situace než v ostatních postkomunistických zemích.

3.2 IRSKÁ KULTURA-HISTORIE

Irský ostrov nebyl pro prehistorické obyvatelstvo příliš atraktivní. První osídlení irské pevniny započalo až v 6. a 7. tisíciletí př. n. l. Historicky významné je až 5. a 4. tisíciletí př. n. l., kdy započal příliv Keltů. Přicházeli ze Skotska, Anglie a jihozápadní Evropy. Z tohoto období se dochovaly malé pevnosti ze dřeva, hlíny či kamene. Tyto pevnůstky jsou často předmětem irských bájí a mýtů.

Ještě před příchodem křesťanství Irové zasáhli do osudu římské Británie. Do 3. století žilo Irsko s Británií v poklidu a vzájemném obchodu. Konec míru nastal díky sérii irských výpadů proti Walesu a Skotsku. Tyto boje skončili až v 5. století. Irové britské pobřeží nejdříve jen plundrovali, ale postupem času jej začali osídlovat.

Významnou osobou pro irskou historii je svatý Patrik. Ten se měl do Irska dostat roku 432. Patrik byl britského původu a do Irska byl vyslán, aby založil církevní organizaci.

Papež Celestin I., jehož první pokus o vytvoření církevní organizace selhal, se pro Patrika rozhodl ze zvláštního důvodu. Patrik byl jako šestnáctiletý chlapec zajat irskými nájezdníky a následujících šest let strávil jako zajatec Irska. Během svého pobytu, při kterém pásł ovce, se naučil irsky a uvěřil v boha. Poté se mu podařilo uprchnout zpět do rodné Británie.

K Patrikově misii se váží tajemné legendy. Několikrát byl uvězněn a opět propuštěn a Irsko byla jediná země, kde při šíření křesťanství nebylo mučedníků. K Patrikovým cestám se váže vznik irského symbolu, zeleného trojlístku. Pomocí této rostliny se pohanům pokoušel vysvětlovat význam svaté trojice. Významně se zasadil o vznik kostelů, které nechal spravovat i ženami a byl mírumilovným nositelem křesťanství, které v Irsku nenarazilo na velký odpor. Patrik zemřel 17. března 461 a tento den je v Irsku dodnes velkým svátkem. Po smrti byl blahořečen svatým a je irským velkým patronem. 8. až 10. století bylo obdobím vpádu Vikingů na irský ostrov. Během těchto bojů Irsko nebylo dobyt, ale usazování Vikingů mělo na Irsko značný vliv. Zakládali první města a hojně obchodovali. Z těchto dob dosud zůstávají názvy určitých měst (Cork, Limerick, Wicklow či Waterford).

12. století znamená pro Irsko nadvládu Normanů. Vzhledem k irským nepokojům papež Adrian IV. rozhodl o zmocnění Irska anglickým králem normanského původu Jindřichem II.

Normané ovládali Irsko do poloviny 13. století. Irskou společnost však významně posunuli vpřed a přiblížili Západní Evropě. Rozvinuli zde tržní systém místo feudálního, přenesli anglické politické, právní a správní tradice. Jelikož Normané Irsko nikdy nedobyli úplně a jeho správa nebyla pro Normany prioritou, dostalo Irsko volnou ruku pro plánování irského obrození a sesazení Normanů. Irské obrození nebylo jen vojenskou záležitostí, ale hlavně obrácením se zpět k irské kultuře a tradicím. Právě v průběhu 14. století vznikla významná díla a došlo k rozvoji vědění. Až do 16. století se Anglie snažila všemožně udržet vliv nad výbojnými Iry. Toto období se zapsalo do irských dějin jako první neúspěšný pokus o trvalou kolonizaci Irska.

Důležitou politickou osobností byla Alžběta I., která se roku 1560 pokusila zavést v Irsku protestantskou víru. Tento zásah do irské kultury ale silně narazil. Důvodů bylo několik. Celkový stav církve, který byl velmi ubohý, vztah Irů ke katolictví a hlavně to, že si tento zásah Irové spojovali s anglickou nadvládou. Rebelie proti anglické nadvládě pokračovaly. Největší proti anglické povstání vyústilo v irsko-anglickou válku, která trvala 9 let.

Trochu přeskočme do první poloviny 19. století. Irsko se potýkalo se dvěma problémy. Prvním byla práva katolíků a druhým pokračující nepokoje na venkově, které ve 20. a 30. letech vyústily v ponuru ekonomickou situaci.

Významným mezníkem v irské historii v tomto století je však velký irský hladomor. Příčiny vzniku této situace byly dlouhodobé a komplikované. Jisté však je, že k tomu velmi přispěla zaostalost irského zemědělství, úpadek průmyslu a velký nárůst populace. V roce 1841 žilo v Irsku přes 8 miliónů lidí. Tito lidé byli závislí především na úrodě brambor, která se na čtyři roky pozastavila díky plísni, která brambory ničila. Státisíce lidí neměli co jíst, stahovali se do měst nebo migrovali do USA, Austrálie či Anglie. Konzervativní vláda sira Roberta Peela se snažila rychle zakročit dodáváním kukuřice a obilí do Irska. Také snaha o zaměstnání Irů byla značná, stejně tak i charitativní pomoc. Tato pomoc však byla velmi nákladná a právě díky finančnímu vypětí byla tato vláda nahrazena liberálem Johnem Russellem. Ten odmítl pokračovat v přímé finanční pomoci Irsku. Toto břímě připadlo irským statkářům v Kanadě, USA i Británii. Russellova vláda dovovala pracovní příležitosti, vývařovny a ubytovny pro chudé. Nakonec byla však nucena přejít k přímému rozdělování potravin. Důležité je poznamenat, že i přes hladomor liberální vláda nepřestala vyvážet ze země potraviny. Někteří vládní úředníci dokonce nahlíželi na hladomor jako na vyřešení irské přelidněnosti. Obětí hladomoru se stalo kolem miliónu lidí, další milión se uchýlil k imigraci. Důsledky irského hladomoru byly gigantické. Pokud se setkáte s dnešním Irem, jistě vám jako první věc o historii zmíní tuto tragédii. Mnozí Irové mají dodnes v srdci zakořeněnou nenávist vůči Britům, jelikož se domnívají, že mohli během hladomoru pomoci mnohem více. Setkáte se i s názory, že Britové nechali Iry umírat schválně. Možná i proto se během druhé světové války Irové nepřidali na stranu Spojenců a přes velké naléhání se do války nezapojili a vyhlásili neutralitu (Frank, 2006).

3.2.1 TYPICKÉ ZNAKY IRSKÉ KULTURY

Dle posledního sčítání lidu v roce 2011 sahá početnost irského národa k 4,5 milionu obyvatel. Počet obyvatel roste především díky rozsáhlé imigraci z Polska, Velké Británie, Litvy, Lotyšska a Nigérie. Irsko má velmi otevřenou a vstřícnou imigrační politiku.

Zemědělství a hlavně farmářství tvoří hlavní doménu irského venkova. Téměř 80% irské rozlohy je využíváno pro tyto účely. Slouží zejména pro chov dobytka a následnou výrobu mléčných produktů. Farmář má v irském venkově velmi vysoké postavení. Farmářské rodiny vzbuzují úctu a respekt; zemědělsko-potravinářský průmysl významně přispívá do irské ekonomiky.

Irsko-britské vztahy musí být zmíněny, pokud hovoříme o irské kultuře. V posledních letech se projevuje snaha obou zemí vedoucí k hlubšímu porozumění a uznání společných zájmů. Sama královna Alžběta II. při státní návštěvě Irska v roce 2011 zdůraznila potřebu smíření pro obě země, schopnosti uctívat minulost, ale nenechat se jí ovlivňovat. Minulost ovšem označila jako období, kdy by si Velká Británie přála některé věci udělat jinak, nebo neudělat vůbec.

Mluvila nepochybně o problematice velkého irského hladomoru v roce 1851, který Irové dodnes nesou velmi těžce (Ireland in Brief, 2015).

Možná právě proto je láska Irů ke své vlasti bezmezná, rovněž jako irská hrdost.

Kromě jiného Irové lpí na náboženské tradici. Věřících Irů je 94 % a převážně se hlásí k římsko-katolické církvi. Náboženství irskou kulturou hojně prostupuje, ať již se jedná o vliv na rodinný život, výběr partnera, počet dětí v rodině, či otázku interrupce.

Irové jsou velmi hovorní lidé, zvykem je navazovat oční kontakt s neznámými lidmi. Pokud neprohodíte alespoň několik slov s prodávčem a nepozdravíte se s kolemjdoucím, můžete si být jisti, že budete považován za nezdrovňáka. Jiná situace však nastává se setměním. Zvláště páteční večery jsou plné oslav a temperamentní Irové vám někdy mohou připadat až neomalení a nevychovaní.

V irské angličtině se velmi často setkáte se slovem fussy. Toto slovo by se dalo volně přeložit jako háklivý, úzkostný, pedantický vůči něčemu. Četnost tohoto výrazu je až překvapivá. Používá se jako vybíravost při jídle, v souvislosti s úklidem domácnosti nebo s nespokojeností práce u zaměstnance. Irská kultura je díky tomuto slovu zaměřena dost na hodnocení ostatních, často i v negativním slova smyslu. Irové jsou rozhodně nároční vůči

sobě navzájem a s kritikou si neberou příliš servítky. Ani prudké projevování emocí se příliš nenosí, přednost se dává racionálnímu uvažování.

3.3 ČESKÁ RODINA

Významnou érou pro českou rodinu je období socialismu. Připomeňme si komunistickou propagandu proti sobectví buržoazních rodin. Rozbíjení ekonomické soběstačnosti těchto rodin, zabavování jejich majetku. Stát na sebe převzal několik zodpovědností, které tradičně náležely rodině. Bylo slibováno přidělování bytů všem mladým rodinám, budování sítí školek a jeslí pro děti od 3 měsíců.

Ženy byly povolány do zaměstnání na plný pracovní úvazek, byla budována síť kantýn, dbáno na společenské propojení zaměstnanců. Socialistický stát výrazně ovlivnil věk vzniku prvního manželství a rození dětí. Lidé, kteří do manželství nevstoupili, byli diskriminováni např. tím, že neměli šanci dostat byt. Vidina zabezpečení bydlení byla pro mladé a sezdané páry velmi atraktivní, zvláště díky tomu, že stát za ně tuto zodpovědnost přejal. Ve finále však nebylo možné pro každou rodinu bydlení zajistit a byty byly často přidělovány na základě známosti a korupce. Po pádu režimu se české rodině začala vracet ekonomická zodpovědnost za vlastní bydlení. Pro české rodiny to znamenalo možnost opět cestovat, sociální mobilitu a ekonomickou svobodu. Rozhodnutí ohledně založení rodiny a vstupu do manželství se opět vrátilo do svobodných rukou občanů.

Manželství se začalo odkládat a tlak na založení rodiny přestal být tak silný. Od 90. let je silným trendem odkládat rodičovství od věku třiceti let (Možný, Katrňák, 2005).

Výzkum priorit a hodnot mladé generace ukázal tradiční rodinnou orientaci. Pro muže i ženy jsou důležité hodnoty jejich partnera jako dobrý postoj k rodině a dětem, smysl pro rodinný život. Genderové rozdílné očekávání je značné. Ženy požadují od muže rozhodnost, pracovní úspěch, dobrou finanční situaci. Muži očekávají dobrý vzhled (Kuchařová, Zamykalová, 1998).

S nástupem demokracie se také zvýšil počet svobodných rodičů. V minulosti byl tento fenomén spojován především s ovdověním. V dnešní době jsou svobodní rodiče většinou nikdy nesezdaní nebo rozvedení.

V české rodině je pracující žena pojímána jako běžná záležitost. Role pracující ženy byla politicky prosazována po únorovém puči roku 1948. Ženy, které byly dosud v domácnosti, byly zaměstnávány po celou dobu jejich dospělého ekonomického života.

Ženy tuto změnu života braly entuziasticky jako změnu k samostatnosti a vyššímu vzdělání. Pravdou však zůstávalo, že většina z nich zůstávala na špatně placených místech. Tato změna dolehla i na muže, kteří byli nuceni pomáhat v domácnosti v důsledku časové vytíženosti ženy. Pracující žena je v dnešní době třetí generací zaměstnaných žen na plný úvazek. Čeští muži respektují ženské právo budovat si kariéru, přesto ale stále očekávají tradiční roli ženy v domácnosti a matky. Přibližně stejné procento žen i mužů se domnívá, že péče o rodiny je převážně ženská práce. Tři čtvrtiny žen se navíc domnívá, že tomu tak je i ve skutečnosti.

Pohled na rodinný život je generačně proměnlivý. Starší generace přikládá velký význam rodinným hodnotám a rodinnému životu, mladší generace vidí důležitost v rozvoji individuality, osobním úspěchu a právu dělat vlastní rozhodnutí. Ze všech generací je právě nejmladší generace nejvíce otevřena vůči soužití lidí různého etnického původu.

Dávají přednost svobodě názoru, způsobu života a neohlížejí se tolik na názor rodiny.

Rodina a rodinný život je však vysoce ceněn jak mladou, tak starší generací. Tímto přístupem Češi ukazují, že nejsou jen veřejně zaměřeni na úspěch, nejsou obětmi pouze osobních cílů. Rodinu vnímají jako něco, co dává životu smysl a potěšení.

Dnešní rodina má určité typické znaky lišící se od rodin předešlých generací. Typickým znakem je nižší počet dětí v rodině, menší zaměření trávení svého volného času se širší rodinou i rozdělení rolí v domácnosti (Možný, Katrňák, 2005).

3.4 IRSKÁ RODINA

Akademická interpretace tradiční irské rodiny ve 20. století je posuzována dle jejich spojení s půdou. Většina populace byla v tomto období zaměstnávána na polích a rodinný život byl tímto značně ovlivněn. Tradiční rodinné pojetí se v Irsku začalo měnit kolem roku 1960. Tato změna byla spojená se zlepšující se ekonomickou situací. Pojetí rodiny se začalo značně modernizovat. Začalo přibývat rozvodů, nemanželských dětí i lidí, kteří se rozhodli nezapojit do manželství vůbec. V Irském kontextu je manželství jednou z nejstarších institucí. V duchu křesťanství nebyl rozvod manželství možný až do konce středověku. Ačkoliv rozvod poté možný byl, nebylo možné se, coby rozvedený, znovu provdat či oženit. Toto ustanovení měl irský soud až do roku 1986 (Connolly, 2015).

Noctor (2015) popisuje, jak vypadá typické irské rodičovství. Oba rodiče pracují na plný úvazek. Irský rodič vstává ráno kolem šesté, má za úkol připravit dítě na pobyt ve školce,

jeslích, či je předat osobě na hlídání. Nutno zmínit, že v Irsku je více než běžné využívat institucionálních nebo osobních služeb v péči o děti. Mateřská dovolená v Irsku trvá pouhých 6 měsíců, a proto je nutné dítě do pečovatelských služeb umisťovat. Irsko a Velká Británie jsou velmi známé využíváním služeb Au-pair, neboli dívek z cizích zemí, které suplují rodičovskou péči.

Rána jsou v irské rodině velmi stresující, každý člen je pod velkým tlakem. Často jsou slyšány slova „pospěš si“. Děti jsou z pečovatelských rukou navraceny rodičům kolem šesté až sedmé večer, protože Irové musejí do práce často dojíždět do větších měst a cesta domů je časově náročnější. Po příjezdu domů je čas na přípravu večeře, která je hlavním jídlem dne. Oběd, jako jej známe z ČR, v Irsku neexistuje. Dospělí i děti se spokojí se sendvičem, ke kterému (jako ostatně celý den) popíjí mléko. Spotřeba mléka v irské rodině je vskutku enormní a pravděpodobně nahrazuje nepříliš pestrou irskou stravu.

Rodiče i děti jsou k večeru často velmi unavení. Vzhledem k tomu, že mají rodiče na děti čas až převážně v těchto hodinách, snaží se být k dětem zvýšeně tolerantní. Večery jsou často spojeny s divokým pobíháním dítěte, které je v excitační fázi únavy, protože irské děti nejsou příliš zvyklé spát v odpoledních hodinách.

Irové mají blízký vztah se svými rodiči, prarodiči dětí. Využití rodičů ve výchově je často finančně výhodné. Bohužel někdy to bývá na úkor vztahu dítě-rodič.

Zajímavým úkazem v irských životech je tzv. The Tiger Mum. Tento koncept byl poprvé popsán v knize Amy Chua (2011). Tiger mum je stereotypní rodičovský styl popisovaný v americko-čínském rodičovství. Tiger mum je velkou měrou zaměřena na akademické vzdělávání svých dětí. Dbá na velkou disciplinovanost dětí, zapojuje děti do mnohých mimoškolních aktivit a často je svojí striktní výchovou do něčeho nutí. V praxi to vypadá, že den dítěte je plně okupovaný školními i mimoškolními aktivitami v dobré víře rodičů, že z nich vyrostou úspěšní lidé. Existují dokonce rodiče, kteří dítě nenechají odpočinout ani o víkendu, tudíž dítě nemá jediný den na odpočinek.

Tento fenomén se v posledních letech začal v Irsku velmi rozšiřovat. Pro děti je tento způsob života velmi vyčerpávající a zatěžující. Přetížené dítě, které má málo času pro hraní, se cítí často osamělé. Rodiče při prosazování svých požadavků na výkon dítěte mohou být vůči dítěti až agresivní.

3.5 ČESKÁ VÝCHOVA

Česká populace, ale i preference sociální politiky v ČR, se přiklání k zajištění péče o předškolní dítě v rodinném prostředí. Dříve zmíněná institucionální výchova, připomeňme si především jesle za dob socialismu, stále vzbuzuje obavy a nedůvěru. Tato problematika je spojena s nucenou zaměstnaností ženy a odsunem dítěte do institucionálních zařízení.

Výsledky výzkumu ukazují, že obecně je preferována péče o děti výlučně v rodině, a to až do 3 let věku dítěte. Situace se začíná měnit mezi třetím a čtvrtým rokem věku. Péči mimo rodinu preferuje třetina až polovina české populace. Po dosažení čtvrtého roku institucionální péči preferuje 65-75 % Čechů. Zajímavým zjištěním je, že tento názor je všeobecně sdílen a není závislý ani na pohlaví nebo preferovaného modelu rodiny. Nejzřetelnější názorový rozdíl se ukazuje v měřítku dle vzdělání. Věk 3-4 roky vidí vysokoškolsky vzdělaní lidé jako správnou dobu pro preferenci institucionální výchovy (Sirovátka, 2008).

Vývoj rodinného chování můžeme vidět na výzkumech z roku 1991 a 1999.

V roce 1991 67 % Čechů souhlasilo s výrokem, že žena musí mít děti, aby se cítila šťastná.

V roce 1999 s tímto výrokem souhlasilo pouze 47%.

Pro české respondenty je ideálním počtem dětí v rodině dvě děti. V porovnání s ostatními západními zeměmi je ČR stále spíše tradiční v rozdělení rodinných rolí. Výchova dětí je všeobecně považována za věc ženy a muži jsou méně připraveni na podílení se na výchově. V roce 1994 pouze 25% Čechů nesouhlasilo s výrokem, že mužská práce je vydělávat peníze a ženskou prací je starat se o děti a domácnost. Ve srovnání se Švédskem, kde míra nesouhlasu byla 70%, v Holandsku 64%, v Itálii 50%, v Británii a Německu nesouhlasilo 48% a 43% vyjádřilo nesouhlas ve Slovinsku. Během devadesátých let 20. století se tento přístup příliš nezměnil. V roce 2002 s tímto výrokem nesouhlasilo jen 29% české populace. Uveďme si rozdíl opět např. se Švédskem, kdy nesouhlas projevilo 76% Švédů.

V Polsku se míra nesouhlasu pohybovala od 20% do 34%.

Z toho vyplývá, že v českých rodinách je stále silně rozdělena mužská a ženská role spojená s výchovou dětí a péčí o ně (Sirovátka, 2004).

Česká společnost je určována poměrně velkou rozvodovostí. Život dětí a následná výchova je ovlivňována zakládáním dalších partnerských vztahů. Děti jsou zasaženy změnami výchovných stylů při vstupu nového partnera do rodiny. Pokud do rodiny přibydou

i nevlastní sourozenci, nastává změna i ve vztazích sourozeneckých. Oba partneři aplikují výchovné metody známé z předchozích soužití. Pro děti je situace silně emocionálně zatěžující a matoucí. Nastává nepřehledný vztahový rámec a komplikuje jejich vývoj, následně může být obtížné respektovat nastavované normy v rodině, ale často i mimo ni (Kořátková, 2008).

Kraus (2013) se zabývá problematikou rozvedené matky. Vážný problém přichází, pokud se matka rozhodne vychovávat dítě bez pomoci odvrženého partnera. Dochází k narušení celého výchovného procesu, který ovlivňuje jak dívky, tak chlapce. U dívek dochází k narušení vývoje osobnosti tím, že si v budoucnosti obtížně vytvářejí model budoucího partnera. Chlapcům chybí vzor mužské role, zvláště když si připomeneme následnou školní docházku, kde převažují rovněž ženy.

Mezi současnou českou otázkou výchovy patří izolace moderní rodiny. Rodina se zmenšuje nejen svým počtem členů, ale i množstvím vzájemných interakcí. V extrémních případech lze pozorovat tendence, kdy si manželé žijí svůj život a dětem pak nezbývá nic jiného, než si žít také vlastní život.

Haas (2012) popisuje chování české společnosti, pokud do rodiny přibude dítě. Jelikož je autorka cizinka, tím snáze poukazuje na kulturní zvyky týkající se výchovy.

Uvádí, že pokud v ČR přivedete na svět dítě, buďte si vědomi toho, že na jeho výchovu nejste nikdy sám. Vždy se najde někdo, kdo vám rád poradí, co byste měla dělat a co nedělat tak úplně dobře. Především starší ženy se vám budou snažit pomoci s vaším dítětem. Autorka tvrdí, že toto nevyžádané vměšování je čistě česká kulturní záležitost a může být pro cizince poněkud matoucí. Toto vměšování a nevyžádané rady jsou podle ní nejtěžší částí českého rodičovství, protože dostáváte milióny rad a příkazů, jak vychovávat své dítě. Při popisu českého člověka, především zvědavých starších dam, se objevují výrazy jako, že každý Čech je rodičovský expert, psycholog či doktor. Každý vždy přijde s nějakou radou. Především starší generace toto vměšování považuje za svoji povinnost. Autorka vidí české matky všech věkových kategorií jako osoby se silnou tendencí soudit výchovu ostatních rodičů. České rodičovství by se dalo shrnout do jediné věty: „Není nic lepšího, než být opravdová matka.“ Pokud se žena rozhodne se věnovat kariéře spíše než výchově dítěte, je to celou společností považováno za nežádoucí a odsouzeníhodné. Na druhou stranu čeští rodiče chtějí pro své děti dostatek svobody, ale zároveň dodržování pravidel a dobré chování.

3.6 IRSKÁ VÝCHOVA

Pokud se Irská výchova něčím liší od české, je to hojně využívání Au-pair, ať již ženského či mužského pohlaví. Au-pair program je všeobecně vnímán jako kulturně výměnný program s poměrně velkou šancí pro mladé ženy, někdy i muže, strávit určitou dobu v zahraničí. Díky tomuto zážitku si jedinec zdokonalí jazyk, zdarma u hostitelské rodiny bydlí a stravuje se a za pomoc s dětmi a v domácnosti dostává drobné kapesné. V evropských destinacích se jedná většinou o částku 100 Eur za týden. Hostitelské rodiny často popisují, že pro své děti hledají spíše starší sestru na hlídání než zaměstnance (Hess a Puckhaber, 2004).

Felix (2009) uvádí, že většina rodičů využívajících těchto služeb Vám popíše svůj velmi vyčerpávající pracovní den, se kterým nelze skloubit péči o děti. Jak matka, tak otec jsou nastoupeni na náročnou kariérní cestě a jelikož oba stejně milují svou práci i děti, rozhodli se dětem najmout Au-pair, neboli dívku na hlídání. Existují rodiny, které za dětství svých dětí vystřídají až čtrnáct Au-pair ze všech kontinentů světa. V těchto rodinách se objevují názory, že německé dívky jsou organizované a zodpovědné, brazilské dívky emocionální a milující, apod. Rodiče využívající Au-pair služeb to vnímají jako velké obohacení pro své potomky, každá Au-pair s sebou nese jiný životní příběh, jiný důvod, proč se Au-pair stala. Dle rodičů děti vnímají střídání dívek jako střídání učitelů ve škole a rodiče výměnu Au-pair nepovažují za nic zvláštního a nijak zvlášť se nezabývají volbou nové pečovatelky. Dětem Au-pair zážitek navíc přináší poznání, že svět je místo, kde žijí různí lidé různých národností.

Rodiče se při hodnocení jejich Au-pair nebojí silných výrazů, jako je příšerná angličtina, či nezvládá domácí práce. Nabídka trhu je velká a tzv. rematch (výměna) je v oblasti Au-pair běžnou záležitostí. Jak velký vliv má toto střídání pečovatelů na psychický vývoj dítěte, zůstává otázkou. Rodiče však vidí pouze pozitivní stránky.

Rodiny preferují dívky z cizích zemí především proto, že chůva, která je původem z jejich rodné země, by je stála mnohem více peněz. Navíc mnoho rodin si dívky před tím, než přijedou do jejich rodiny, příliš neprověřují. Agentury zabývající se touto výměnou jsou rovněž finančně náročné, tudíž často se stává, že seznamování probíhá prostřednictvím internetu a pomocí skype hovorů.

Cox (2011) se zabývá Au-pair otázkou a vlivem na výchovu dětí a pocit rodičovství.

Používá termín kompetitivní mateřství, pod kterým představuje nový trend anglicky mluvících zemí, spojení mateřské role a kariéry žen.

Pro mnohé rodiče, které zaměstnávají Au-pair či chůvu, je pro dobrou výchovu dítěte prioritou zaměstnat kvalitní pečovatelku. Flexibilita je často používané slovo při výběru Au-pair a nezdá se stává, že tyto rodinné pomocnice se o děti starají celý den.

Další zajímavou otázkou je vnitřní pocit rodičů, především matek, že někdo jiný vykonává práci, kterou by měli vykonávat sami, respektive vychovávat své vlastní děti. U matek se mohou objevovat pocity viny, úzkosti, odcizení dětí, jelikož je vychovává cizí osoba. Genderově daná role matky se s Au-pair fenoménem poněkud rozchází, pro Au-pair či chůvu je negativním aspektem věnování se cizí rodině než budování rodiny vlastní, což často vede k odkládání mateřství u těchto žen. Rodiče rovněž mohou pociťovat žárlivost vůči pečovatelkám, chtějí, aby se k dětem chovaly jako ke svým vlastním, ale bojí se, aby je za své vlastní nezačaly považovat. Strach, aby děti nemilovaly své chůvy více než rodiče je rovněž vcelku pochopitelný.

Někdy je Au-pair popisována jako stínová matka. Některé rodiny chtějí, aby Au-pair byla jakousi náhradní matkou a zmizela ze scény, když se opravdová matka vrátí domů. Nejlépe je tato situace vysvětlena na následující zpovědi matky ročního chlapce: „Chtěla jsem, aby ho milovala a zbožňovala během dne, tedy doby, kterou s ním trávila. A v noci, nebo jinou dobu, kdy jsem byla doma, jsem chtěla, aby nebyla milující a zbožňující vůči němu. Chtěla jsem prostě, aby se stáhla a dala ruce pryč od mého dítěte. Což je poměrně nemožné, žádat po osobě, aby se odpoutala celou dobu. Ale myslím si, že byla velmi respektující vůči mým požadavkům a snažila se jim vyhovět.“

Jiná matka popisuje svoji situaci následovně: „Ona je většinou pryč o víkendech, ale vrací se v neděli kolem šesté hodiny. A já jsem velmi smutná, že se vrátila, protože to znamená, že můj speciální čas strávený s dítětem je pryč. A připomíná mi to, že jej musím opustit. Připomíná mi to, že on bude nadšený, že ji uvidí, že nyní bude chtít ji a ne mě.“ (Macdonald, 1998).

4. CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE A ROZVOJ JEHO SEBEPOJETÍ

Vágnerová (1999) ohraničuje období předškolního věku po dobu od tří do šesti let. Konec tohoto období je určen především sociálně, a to nástupem do školy. Charakteristickým znakem předškolního věku je, že dítě přestává být tolik vázáno na rodinu a dochází ke změně aktivity, která již není samoučelná, ale spěje k uplatnění dítěte ve vrstevnické skupině. Dětské myšlení je v tomto období stále egocentrické, prelogické, vázané na subjektivní dojem.

Poznávací procesy:

Piaget (1970) popisuje uvažování předškolního dítěte jako názorné, intuitivní myšlení. Toto myšlení je prelogické, nerespektuje tedy zásady logiky. Je málo flexibilní a nepřesné.

Typickým znakem předškolního myšlení je egocentrismus. Jedná se o tendenci zkreslovat úsudky díky subjektivním preferencím. Dalším pojmem je fenomenismus. Dítě je fixováno na určitý obraz reality, tuto představu není ochotné opustit. Realitu si spojuje především s vnějšími znaky. Objevuje se zde silná vazba na přítomnost, tzv. prezentismus.

Magické myšlení je takové, kdy dítě příliš nečiní rozdíly mezi fantazií a realitou. Fantazie dítěti pomáhá při interpretaci dění v reálném světě. Absolutismem se nazývá přesvědčení dítěte, že každé zjištění musí mít absolutní platnost. Dítě v tomto období potřebuje velkou míru jistoty a tímto způsobem si ji zajišťuje. Relativitu názorů dospělých ještě nedokáže pochopit.

Dítě v předškolním období již chápe trvalost existence objektů, nerozumí však ještě jejich změnám. Většina pětiletých dětí stále věří tomu, že pokud se změní tvar množiny, změní se i její množství. Pokud přesypeme stejné množství korálků do užší sklenice, dítě si bude myslet, že korálků je více než v širší sklenici, a to i přesto, že pokus se děje přímo před jejich zraky.

Dítě je na zjevné znaky vázáno zcela obecně. Proměnu vnějších znaků dítě vnímá jako proměnu identity. Pokud se například známý člověk převleče za Mikuláše, dítě si bude myslet, že se v něj proměnil.

Myšlení a uvažování předškolního dítěte je značně omezené a rigidní. Příčiny a následky dějů mohou být často zpřeházené. Piaget tento způsob myšlení nazývá transdukci. Jako příklad si můžeme uvést situaci, kdy dítě jelo na návštěvu k babičce, když začalo pršet. Dítě

z toho usoudí, že v budoucnu až pojedou opět k babičce, bude vždy pršet. Objevují se zde prvky jednoduchého podmiňování, kdy si dítě spojuje dvě události dohromady.

Aby realita byla pro dítě srozumitelná, interpretuje si ji formou nepravých lží neboli konfabulací. Dítě je ale vnímá jako skutečné i přesto, že paměťové stopy jsou kombinovány s fantazijními představami. Fantazie v tomto období má velký harmonizující význam. Nastoluje citovou a rozumovou rovnováhu. Potřeba přizpůsobovat realitu svým potřebám se nazývá asimilací. Fantazie má v tomto případě uklidňující a emocionálně prospěšný účinek. Znakem dětského myšlení je tedy útržkovitost, nepropojenost, nekoordinovanost a nemá komplexní přístup.

4.1 KRESBA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Dětská kresba vystihuje to, jak dítě chápe realitu. Toto tvrzení platí až od určitého věku dítěte. Pro dítě v batolecím věku je čmárání zajímavé samo o sobě, nejde zde o výsledek, ale spíše o proces. S přibývajícím věkem však dítě zjišťuje, že kresba zobrazuje realitu. Podobnost kresby s objektem odpovídá vývojovému stupni schopností a dovedností. Dalším faktorem je emoční stav.

Matějček (1994) upozorňuje, že dítě kreslí to, co se mu zdá na objektu důležité, co o něm ví. Zdůraznění subjektivně důležitých rysů kresby je velmi důležité z projektivního hlediska. Zpočátku má kresba lidské postavy pouze hlavu a končetiny, trup často chybí.

Při kresbě oblečení postupuje dítě postupně tím způsobem, že mu přidává další části oblečení. Ke konci předškolního věku se kresby více a více podobají skutečnosti. Tento postupný vývoj je důkazem rozvoje decentrace poznávání.

Grafomotorické dovednosti se začínají rozvíjet mezi prvním a druhým rokem věku. Dítě se nejdříve pokouší o první čmárání. Nejprve se objevují jednoduché čáry ve smyslu kývavého směru z určitého centrálního bodu. Druhým rokem se objevuje kruhová čmáranice, třetí rok je ve znamení jednoduché znakové kresby. Ve třech letech již dítě pohyby ruky ovládá natolik, že mu nedělá potíže kreslit čáry všemi směry dle předlohy.

Čtyřleté dítě zvládne nakreslit křížek, pětileté čtverec a šestileté umí nakreslit trojúhelník. Zvládnutí kresby je pro dítě nezbytné před nástupem do školy (Valenta, Michalík, Lečbých, 2012).

Dětská kresba je také projektivním diagnostickým nástrojem a může mnoho prozradit. Především v kresbě rodiny se dozvídáme vztah jednotlivých členů rodiny, jejich postavení

v rodině. Vyčíst lze i dominanci, submisivitu a dle detailů a vybarvení určíme emocionální vztah dítěte k osobě. V dětské kresbě lze odhalit traumata, sexuální zneužívání, týrání dítěte, ale i možná zpoždění vývoje či laterality.

Při interpretaci kresby je nutno brát v potaz, že kresba nám nikdy neodhalí vše a s hodnocením být maximálně objektivní. Každou kresbu je nutno posuzovat ze sociálního a kulturního hlediska. Neméně důležitý je i příběh jednotlivých postav a zdůvodnění, které dítě uvádí. Co dítě kreslí jako první, kde zaváhá, kde naopak jedná ukvapeně, to vše nám napomáhá ke správnému diagnostickému výsledku (Kucharská, Májová, 2005).

4.2 HRA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Rovněž hra je interpretací vnějšího světa a postoje ke světu i sobě samému. Symbolická hra slouží dítěti k vyrovnání se s realitou, která je pro něj nějakým způsobem problematická. Díky hře uspokojuje svá přání, která nelze uskutečnit v běžné realitě.

Dítě předškolního věku se musí stále přizpůsobovat svému okolí, přestože okolní svět ještě příliš dobře nechápe. Hra mu dovoluje jednat podle svých představ a realitu přizpůsobit svým potřebám. Dítě, které se např. bojí psů, bude ve hře považovat psy za hodné, kterých se není třeba bát.

Říčan (1990) poukazuje, že stejné znaky má i pohádkový svět, který má zjednodušený význam až primitivní rysy. Pohádka má dobrý konec, zlo je potrestáno, funguje zde určitý řád, nic se nemění.

Langmeier a Krejčířová (2006) přisuzují dětské hře nejvýznamnější roli v předškolním období. Hra je v tomto období hlavní náplní trávení času. Dětská hra nabývá nejrůznějších forem. Funkční či činnostní hry jsou takové, ve kterých dochází k procvičování tělesných funkcí. Při konstrukčních či realistických hrách dochází k budování nových věcí ze specifického materiálu. V iluzivním typu hry jde o přeměnění významu věcí. Tzn. klacík je vydáván za pušku, pak za dítě. Hadřík je nejdříve peřinka, poté padák. Úkolové hry jsou známé hry, kdy dítě zastává různé sociální role. Hraje si na tatínka, maminku, prodavače, lékaře atd.

Hra má smysl sama o sobě a je jednou ze základních potřeb člověka. Psychoanalýza považuje hru za projev nevědomí a díky tomu vyřešení nevědomých konfliktů. Psychoterapie hrou je jednou z forem psychoterapií, kterou lze úspěšně použít u malých dětí.

4.3 ŘEČ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Úroveň jazyka je dána stupněm rozvoje poznávacích schopností dítěte. S tím souvisí i stupeň pochopení kontextu v rámci verbální komunikace. Předškolní dítě se zdokonaluje v obsahu i formě. Dítě rozvíjí hlavně komunikace s dospělými. V tomto věku jsou časté otázky proč. Jsou důležité pro rozvoj slovní zásoby, chápání komplexnějších vztahů, ale i správné vyjadřování.

Dítě se učí mluvit díky nápodobě jazyku dospělých. Tato nápodoba má však selektivní charakter, děti nenapodobují vše, co slyší. Děti často opakují věty, které obsahují nové slovo či nové slovní spojení. Děti rády s nově poznanými slovy experimentují a různým způsobem je modifikují. Nápodobou dítě získává poznatek gramatických pravidel řeči.

Děti mladšího předškolního věku jazyk používají stále rigidně a dělají v něm chyby. Od čtyř let však používají delší a složitější věty, či souvětí. Dětské vyprávění však stále nese nepřesnosti a agramatismy.

Důležitým aspektem je egocentrická řeč a je významnou složkou řečového vývoje. Je určena pro vlastní osobu dítěte a bývá spojena s myšlením. Egocentrická řeč má jinou strukturu i obsah než řeč, která má posluchače.

Tato řeč má několik funkcí. Expresivní funkcí je myšleno vyjadřování pocitů. Regulační funkcí dítě řídí své vlastní pokyny. Dělá to podobným způsobem, jako by to činili jeho rodiče. Objevují se zde normy chování a regulace činnosti. Egocentrická řeč rovněž funguje jako prostředek myšlení. To se ukazuje především při řešení problému. Nemladší děti si postup komentují nahlas, děti starší si jen potichu šeptají. Funkce egocentrické řeči má tedy vývojově podmíněnou funkci. Zjednodušuje orientaci a řešení problémů. Je stimulována sociálně, ale zaměřena tak není. Vývojem přechází v řeč vnitřní.

4.4 SEBEPOJETÍ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Macek (2008) uvádí, že sebepojetí bývá řazeno do širšího schématu, tzv. sebesystému. Patří sem společně se seberegulací a sebehodnocením. Z tohoto kontextu je sebepojetí kognitivní složka sebesystému.

Pokud se budeme snažit definovat sebepojetí, je nutno zmínit, že se jedná o poznatky, vědomosti o sobě samém a to, čemu člověk o sobě věří, jeho přesvědčení o vlastním já.

Makrusová (1977) uvedla teorii sebeschémat, což jsou jakási vodítka, která člověk používá při filtraci informací, která bude považovat za relevantní ke svému já a která nikoliv.

Sebeschématata jsou výsledkem dlouhodobého procesu sebepercepce, stabilizují a upevňují sebepojetí.

Mnoho autorů se shoduje na obsahové stránce sebepojetí. Zpravidla sem lze zařazovat sociální role, věk, společenský status, pohlaví, jméno. Mezi osobnostní atributy řadíme zájmy, interpersonální styly jednání, vzhled a majetek, zvláště jejich reference.

Systematické mínění o sobě v sobě nese vědomí vlastní způsobilosti, regulaci vlastního chování a morální já, související se strukturou hodnot.

Pocit osobní autonomie a sebehodnocení jsou poslední položky, co se obsahu sebepojetí týče.

Vymětal (1996) kategorizuje sebepojetí na strukturu a dynamiku.

Struktura je převážně stabilní celek charakteristik osobnosti člověka. Tyto osobnostní charakteristiky se vyvíjejí, integrují a rozrůžňují. Jsou vědomé a snadno uvědomitelné. Sebepojetí tvoří hlavně sebehodnocení a identita.

Dynamika sebepojetí je procesem změny osobnosti člověka. Lidské sebepojetí se mění a vyvíjí postupem času. Děje se tak na základě zkušeností se sebou samým a vnějším světem. Člověk se vnějším změnám přizpůsobuje a získává nové zkušenosti. Tyto zkušenosti jsou důležité především v prvních letech života dítěte. Pro vnitřní stabilitu a harmonický vývoj osobnosti je nezbytné být v těchto letech plně přijímán svým sociálním okolím. Právě tehdy se vytváří důvěra, a pokud bezpodmínečné přijetí nepřichází, dítě je frustrované, případně deprivované ve svých potřebách. Začne docházet k primární kongruenci.

Primární kongruence je rozpor mezi primárními potřebami dítěte a jeho zkušeností s vyvíjejícím se sebepojetím. Dítě zvnitřňuje selektivní hodnocení dospělými a při jeho opakování se stává součástí jeho sebepojetí. Primární kongruence v pozdějších letech života přechází v sekundární inkongruenci a tyto rozpory jsou částečně či zcela uvědomované.

Sekundární inkongruence vzniká tedy v pozdějších letech života. Rogersovská psychoterapie upozorňuje na vývoj sebepojetí po celý život člověka. K těmto změnám dochází pomocí nových zkušeností, zralostí, vývojových krizí, životních událostí.

Aktuální dynamika sebepojetí - procesy, odehrávající se v rámci vzájemného vztahu mezi působením zkušeností a sebepojetím. Na základě sebepojetí pak člověk hodnotí vnější

a vnitřní realitu. Toto hodnocení se objevuje zvláště tehdy, pokud zážitek vnímáme jako subjektivně významný nebo je natolik silný, že se jím zabývat musíme. Vyrovnání se situací se děje následovně. V prvním případě jej zahrneme do svého sebepojetí, a pokud nezkresleně zážitek přijmout nelze, začnou se uplatňovat psychické obranné mechanismy.

Hovoříme o popření, racionalizaci a inkongruenci. Právě inkongruence jsou hlavní příčinou některých neuróz, psychosomatických onemocnění. V tomto případě je psychoterapeutická léčba kauzální a spočívá v nalezení a překonání či zrušení těchto inkongruencí.

4.5 ROZVOJ SEBEPOJETÍ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Období předškolního věku je ve znamení postupného uvolňování připoutání k rodině. Právě sebepojetí ovlivňuje rozvoj poznávacích procesů. Dítě o sobě přemýšlí, uvědomuje si svoji osobu, její jedinečnost i odlišnost od ostatních. Sebepojetí v tomto věku začíná nabývat podoby sama sebe jako subjekt a vzniká tak vědomí vlastní identity. Schéma vlastního těla má především charakter vizuální. Dítě pozná svůj odraz v zrcadle, uvědomuje si, jak vypadá. Tělesná identita souvisí s tím, že dítě tělo nejen pocítuje, ale i ovládá. Rozvoj sebepojetí je určován hlavně tím, že dítě se posuzuje jako aktivní jedinec s různými možnostmi působení. Pokud se dítě významně neliší od svého okolí, nemá tělesný vzhled v tomto období významnou roli.

Již výše jsme se zmínili, že kromě identity je v sebepojetí dítěte důležité i sebehodnocení.

V tomto věku je závislé především na názoru jiných osob. Sebehodnocení dětí je ovlivněno citovou vřelostí rodičů, jejich požadavky a mírou, jak jsou spokojeni s jejich plněním, vyjadřováním názoru na dítě, chováním a zájmem o dítě.

Důležité je upozornit, že dítě přijímá hodnocení sebe sama nekriticky. A tak, jak je hodnoceno, stává se přímo součástí jeho sebepojetí (Sedláčková, 2009).

Vývoj nízkého sebepojetí zapříčiňuje nedostatek porozumění a pozitivního hodnocení ze strany rodičů. Jakmile je nízké sebepojetí dítětem zvnitřněno, nastává tendence jej posilovat. Dítě si pak vybírá přátele, kteří nízké sebepojetí ještě posílí. Takové sebepojetí pak může vést až k odmítnutí sebe sama. Pokud tedy dítě zvnitřní sebepojetí, že je neschopné, nežádoucí, bezcenné, je pravděpodobné, že bude prokazovat chování, které nízké sebepojetí potvrdí. Šance pro získání úcty a přijetí pak postupně klesá (Mearns a Thorne, 2013).

5. METODOLOGICKÁ ČÁST

V praktické části se setkáváme s výzkumným problémem tváří v tvář. V našem případě byl pro získávání informací zvolen kvalitativní výzkum.

Řekněme si nyní něco málo o kvalitativním výzkumu. Výzkumný problém je orientován holisticky. V praxi to znamená, že určitá událost, produkty či vzorek je zkoumán v celé šíři a rozměrech. Důležitá je integrovanost těchto rozměrů ve všech návaznostech a souvislostech.

Důležitým znakem kvalitativního výzkumu jsou nenumernická data, oproti kvantitativnímu výzkumu, kde data nabývají číselné podoby.

Data kvalitativního výzkumu jsou často výpovědi tázaných osob, text analyzovaný dle určitých kategorií apod.

Rovněž činnost výzkumníka se v jednotlivých typech výzkumů liší. Pro porovnání si uveďme experiment, kdy výzkumník manipuluje vybranými proměnnými. Jako druhý příklad nám bude sloužit pozorování.

U kvantitativního výzkumu je snazší určit validitu a reliabilitu. U kvalitativního výzkumu je to značně složitější. Je zde kladen mnohem větší tlak na objektivitu výsledků a nezkreslenou interpretaci.

5.1 STANOVENÍ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaký vliv má výchova z různých kulturních prostředí na sebepojetí dítěte. Znění hlavní výzkumné otázky bude tedy následující:

Jaký vliv má výchova z různých kulturních prostředí na sebepojetí dítěte?

Tento cíl je vodítkem pro stanovení výzkumných metod. Teoretický rámec předešlé části práce byl východiskem pro tvorbu dílčích výzkumných otázek. Právě díky těmto dílčím otázkám výzkum bude orientovat na nalezení odpovědi na hlavní výzkumnou otázku. Zodpovězení hlavní otázky bude probíhat prostřednictvím případových studií s cílem porovnání vlivu kultury na pojetí výchovy v Irsku a České republice.

Dílčí otázky:

1. Do jaké míry se liší výchova v české a irské kultuře?
2. Ovlivňuje způsob výchovy sebepojetí dítěte?
3. Lze usuzovat z výchovného stylu na kvalitu vztahu rodič-dítě?
4. Existují jiné než kulturní aspekty, ovlivňující sebepojetí dítěte?

5.2 VÝZKUMNÉ METODY A VOLBA STRATEGIE

Vzhledem ke stanovenému cíli i druhu výzkumného problému bylo vhodné jako výzkumnou strategii zvolit kvalitativní výzkum. Kvantitativní výzkum by byl příliš časově náročný a možnosti získat data značně omezené.

Jako metodu sběru dat bylo rozhodnuto pro pozorování a rozhovor. Tyto metody byly využity k tvorbě případových studií. Kromě pozorování a rozhovoru byly použity anamnestické údaje od členů rodin, ve kterých jsem působila jako Au-pair či chůva.

5.2.1 POZOROVÁNÍ

Ferjenčík (2000) popisuje pozorování jako jeden z nejstarších a nejznámějších způsobů, jakým se člověk dozvídá o světě kolem sebe. Dále upozorňuje, že pozorování je vždy selektivní, protože zachytit všechny podněty není prakticky možné. Rozlišuje molární a molekulární přístup. Molárním přístupem pokrýváme větší, komplexnější jednotky pozorování.

Molekulární přístup je charakteristický zaměřením pozorování na malé segmenty chování.

Molekulární přístup však nese riziko přílišné detailizace, proto i v mé práci byl volen přístup molární.

Hlavní problém, se kterým se při pozorování potýkáme, tkví ve zprostředkovanosti předmětu našeho zkoumání. Častou chybou výzkumníka může být provádění pozorování s úmyslem mu porozumět a přiřkládat mu vnitřní příčiny. Je důležité mít na paměti, že vztah mezi vnějším chováním a vnitřním prožíváním není přímočarý. Vždy existuje několik důvodů, proč lidé maskují skutečné pocity do nekorespondujících projevů. To znamená, že při pozorování je nutné zaměřit pozornost na viditelné znaky a vyhnout se spekulacím či tušení.

Zkreslení pozorování nastává v případě, že badatelovo pozorování je pouze krátkým epizodickým výsekem ze života pozorovaného jedince. Tato pozorování nás neopravňují k takovým interpretačním závěrům jako pozorování dlouhodobé. Z toho důvodu jsem do svého pozorování zařadila jedince, které jsem měla možnost pozorovat dlouhodobě. Konkrétně to znamená po dobu minimálně šesti měsíců.

Pozorování v jednotlivých rodinách probíhalo formou zúčastněného pozorování. Jak uvádí Ferjenčík (2000) díky tomuto pozorování jsou data získávána z vnitřku, badatel je přímým účastníkem dění. Zúčastněné pozorování není jednoduché. Je důležité zůstat nestranným pozorovatelem, protože pak může pozorování pozbývat objektivitu.

Jelikož rodiny nevěděly, že jsou pozorovány, vnímaly mne především jako Au-pair či chůvu. V rodinách jsem prováděla zamaskované zúčastněné pozorování. Volba této metody byla vcelku jasná, prozrazením identity by zcela jistě nastala změna chování v rodinách a byl by narušen vztah zaměstnavatel-zaměstnanec.

5.2.2 ROZHOVOR

Nejvýraznější rozdíl mezi pozorováním a rozhovorem je dán tím, že rozhovor je zprostředkovaný a interaktivní proces, ze kterého se získávají data. Interaktivností je myšleno, že zatímco u pozorování je pozorovatel většinou mimo situaci, u rozhovoru se setkává tváří v tvář (Ferjenčík, 2000).

Tak tomu bylo i v mé situaci. Při pozorování výchovných procesů uvnitř rodin zůstávala moje identita skrytá. Při rozhovorech účastníci věděli, s kým hovoří, a co je cílem rozhovoru.

Tím, že badatel přímo vstupuje do situace, nepřímo ovlivňuje množství a charakter informací, které mu respondent sdělí. Bylo zjištěno, že určitým lidem jsou respondenti

schopni říci více osobních informací, než je tomu u ostatních. Ukázalo se, že lidé se všeobecně více svěřují ženám (Štefanko, Ferjenčík, Auxtová, 1996).

Při rozhovoru je důležité si pamatovat, že získané informace jsou vždy zprostředkované.

Jelikož prováděné rozhovory nebyly uskutečňovány ve stejném jazyce, interpretace informací byla o to složitější. V tomto případě je na místě zmínit lingvistu Edwarda Sapira, jehož hypotéza objasňuje vliv rodného jazyka na vnímání reality.

Cílem prováděných rozhovorů bylo získat informace o daných kulturách, výchovných procesech, srovnávání jednotlivých kultur a pohled na sebepojetí předškolních dětí.

Důležitým prvkem při tvorbě rozhovoru byla tvorba otázek. Pravidla pro tvorbu otázek zajímavě zformuloval Kerlinger (1972). Klade důraz na vztah otázek k výzkumnému problému, typu a charakteru informací. Otázka musí být jasná a smysluplná, nesmí být sugestivní a nesmí obsahovat informace, které respondent nezná. Otázka musí být rovněž emocionálně dobře přijatelná. Jako poslední pravidlo uvádí, že otázka nesmí navádět k sociálně nežádoucím odpovědím.

Při formulování otázek bylo mojí velkou snahou výše uvedená pravidla dodržet. Snaha spočívala v preferenci otevřených otázek a redukci otázek uzavřených. Z hlediska typologie byly použity pouze primární otázky. Sekundární otázky neobsahovaly tázací věty, byly spíše projevem porozumění, zájmu. Pro dodržení zpětné vazby bylo žádoucí respektovat tempo, kterým účastník hovořil, v případě potřeby otázku zopakovat. Dávala jsem dostatek času na odpověď a respektovala respondentovo mlčení. Při nejasnostech, zvláště v případě anglického jazyka, se parafrázování odpovědi projevilo jako vhodné pro lepší porozumění.

Rozhovory probíhaly úspěšně díky seznámení probanda s cílem, smyslem a obsahem rozhovoru. Jádrové informace, týkající se přímo způsobu výchovy v jednotlivých zemích, byly umístěny doprostřed rozhovoru. Prováděno tedy bylo trychtýřovité kladení otázek. Začátek rozhovoru tvořily všeobecné otázky a postupně bylo směřováno k otázkám konkrétním, specifickým. Trychtýřovité kladení otázek má další znak, a to ten, že odpovídání na otázky se děje postupně. Po vyčerpání tématu se přechází k tématu následujícímu. Opomenut nebyl ani závěr interview. Kromě navození příjemné atmosféry v průběhu rozhovoru bylo důležité respondentům poděkovat a ocenit jejich snahu a čas rozhovoru věnovaný.

5.3 ZKOUMANÝ SOUBOR

Účastníky prováděného výzkumu byly čtyři rodiny. Dvě rodiny byly irské národnosti, zbývající dvě měly národnost českou. Pomocí pozorování a anamnestických údajů byly vytvořeny čtyři případové studie. Dvě z irského a dvě z českého prostředí. Všechny rodiny, ve kterých jsem pozorování prováděla, si mě najaly jako pomocnou ruku při výchově jejich potomků.

Být součástí výchovného procesu uvnitř rodin obnášelo mít předchozí zkušenosti s výchovou dětí a vzájemné sympatie. Seznamování s rodinami probíhalo především přes internet. Toto seznamování se uskutečňovalo emailovou korespondencí a skype hovory. Byly to především rodiny, které učinily první krok k mému najmutí. Tudíž při výběru zkoumaného vzorku jsem hrála spíše pasivní roli.

Přesto se domnívám, že homogenita vzorku byla dodržena. Všechny rodiny pocházely ze stejného sociálního prostředí. Každý účastník měl minimálně středoškolské vzdělání a věková variabilita byla nízká.

Jelikož bylo prováděno dlouhodobé pozorování, nastala příležitost účastníky dobře poznat. Informace o zkoumaném souboru byly podrobné a specifické, lze zcela jistě hovořit o dobré reprezentativnosti.

Pro uskutečnění rozhovorů byla snaha vybrat osoby, které mají bohaté zkušenosti s výchovou předškolních dětí v obou kulturních prostředích. Výběr respondentů v tomto případě byl cílený. Podmínkou pro zařazení do výzkumu byla znalost obou zkoumaných prostředí. Účastníci museli v těchto kulturách žít po dobu minimálně jednoho roku a aktivně se podílet na výchovném procesu.

Respondentem, který byl irské národnosti, se stal učitel, který v současné době učí v soukromé mateřské škole Petrklíč v Praze. Tato osoba působila několik let jako vychovatel ve své rodné zemi. V ČR zastává roli učitele angličtiny v předškolní třídě.

V rozhovoru se dělí o své zkušenosti nejen s výchovou předškolních dětí, ale i s pohledem na výše zmíněné kulturní prostředí.

Česká národnost byla prezentována prostřednictvím názoru bývalé Au-pair, která po dobu jednoho roku byla součástí výchovného procesu v Londýně. V současné době je zpět v České republice a vychovává již vlastní dítě, které je rovněž předškolákem.

5.4 PŘÍPADOVÉ STUDIE Z IRSKÉHO A ČESKÉHO PROSTŘEDÍ

Nacházíme se v části, ve které jsou prezentovány čtyři kazuistiky. Pro lepší orientaci je třeba uvést, že první a druhá kazuistika je obrazem irského prostředí. Zbývající dvě odrážejí výchovu v českém prostředí.

5.4.1 KAZUISTIKA Č. 1

Camren, tři roky

Osobní anamnéza:

Camren se narodil jako chtěné dítě. Porod byl těžký a komplikovaný. Matka byla prvorodička ve třiceti pěti letech. Neprodělal žádné vážné onemocnění, pouze jednou prodělal frakturu pravé ruky. V kojeneckém období byl velmi vzrušivý, plačtivý, s problémy se spánkem. Již od narození s výchovou pomáhala babička, která se výchovy ujala záhy po nástupu matky do práce. Jako batole byl Camren velmi zvědavé dítě, značně temperamentní. S přibývajícím věkem se u něj stupňovala impulzivita a nepředvídatelné chování. Osobnostně je Camren velmi odvážné a nebojácné dítě, se silnou mírou autonomie a dominance. Je poměrně rezistentní vůči požadavkům všech vychovávajících. Objevuje se silné ztotožnění s otcovskou postavou a silný obdiv vůči němu.

Rodinná anamnéza:

Camren má mladšího sourozence Aarona, kterému bylo v době pozorování 11 měsíců. Vztahy uvnitř rodiny jsou velmi harmonické a milující. Otec je zde hlavou rodiny a má poměrně dominantní roli. Při výchově Camrena neváhá použít tělesných trestů. Matka velmi mírná a pečující o rodinu. Camren ji však příliš neposlouchá a časté jsou i jeho útěky z domu v její přítomnosti. Pokud je výchova pro rodiče příliš vyčerpávající, babička si odváží Camrena na pár hodin k sobě domů.

V rodině se příliš nedodrhuje pravidelnost a rutina. Dítě je nuceno být bez odpoledního spánku, protože se rodina domnívá, že pokud by spalo, bylo by ještě nezvladatelnější. Pokud Camren vyžaduje pozornost je obvykle usazen k televizi nebo poslán si hrát na dvůr. Oba rodiče jsou zaneprázdnění prací a po příchodu z ní se chlapci příliš nevěnují. Společné aktivity se v rodině příliš nedodrhují. Camren může být nápomocný při práci na farmě, ale většinou je ponechán, aby si hrál o samotě, nebo sledoval animované pohádky.

Diagnóza: Camren je zdravé dítě

Školní anamnéza:

Camren navštěvuje na několik hodin denně předškolní zařízení, které jej má připravit na povinnou školní docházku, která v Irsku začíná v pěti letech. Ve školce je chování podobné jako v rodině. Učitelé se potýkají s Camrenovými občasnými agresivními výpady vůči vrstevníkům.

Sociální anamnéza:

Camren je velmi společenské, extrovertní dítě. Je velmi komunikativní, s rozvinutou slovní zásobou. V sociálním styku s dospělými nezná hranice. Dává nevyžádané rady všem výchovným činitelům ohledně veškerého dění v rodině. Nemá zábrany ani před sousedy, kterým vypráví historky z rodinného života a značně konfabuluje. Velkým stresorem pro rodinu jsou jeho nenadálé a nepředvídatelné toulky po okolí. Camren je velmi samostatný. Otec rodiny se často vyjadřuje, že Camren si o všech myslí, že jsou hloupi. Mezi Camrenovi zájmy patří farmaření a starání se o dobytek a domácí zvířata.

Jeho preference hraček jsou ryze chlapecké. Hraje si s auty, bagry, ale využije i mrtvá zvířata, která najde při svých toulkách.

Výchovná specifika:

Mezi výchovné těžkosti u Camrena patří nerespektování autority a vyžadování pozornosti negativním způsobem. Rád si hraje s uspořádanými věcmi ve skříních. Chce sám vařit, protože to dle něj dělá nejlépe. Skáče po nábytku, nebojí se vylézt ani na nejvyšší skříně. Reaguje podrážděně, pokud má jít spát. Rána jsou stejně náročná. Camren rád dělá věci, které má zakázané. Rád požívá krmivo pro krávy a slepice. Navzdory zákazu vypouští psy z ohrady, či jim způsobuje různé těžkosti.

Někdy se rozhodne, že půjde přebalit svého mladšího brášku a celého ho posype dětským pudrem.

Výchovné působení:

Výchovné působení rodiny je pojato velmi volným a přizpůsobivým stylem. Je zde silná tendence od všech členů rodiny Camrena co nejrychleji něčím zabavit, aby je svým chováním neobtěžoval. Vše probíhá velmi mírně. Pokud Camren zlobí, je poslán, aby si sedl na schod. Chlapec však dělá, že neslyší a jde si pustit pohádky. I přes neuposlechnutí je ponechán u televize a rodina je ráda, že je v klidu. Vychovatelé si s dítětem příliš nepovídají,

je spíše odstrkováno, nebo je mezi nimi přehazováno, aby ostatní měli chvilku klidu. Emoce jsou mu vyjadřovány slovně. Často je slyšet anglické I love you. Dítě zažívá málo fyzického kontaktu, je spíše sankciováno odepřením pozornosti než chváleno.

Závěr:

Camrenovo chování může být způsobeno nejen nedůslednou a značně liberální výchovou, ale také nedostatkem spánku a odpočinku.

Dítě si vynucuje pozornost negativním způsobem, protože pozitivní pozornosti se mu příliš nedostává.

5.4.2 KAZUISTIKA Č. 2

Eva, tři roky

Osobní anamnéza:

Eva se narodila jako druhé dítě do úplné rodiny. Není jisté, jestli Eva byla chtěným dítětem.

Bratr Ryan je pětiletý a sestra Olivie je osmiměsíční. Těhotenství a porod byl normální.

Eva byla v kojeneckém věku značně neklidné dítě, převládaly problémy se spánkem, insomnie. Nespavost se objevuje dosud. Dále se objevují záchvaty vzteku. U Evy je přítomný opožděný vývoj řeči a enuréza. Dítě volně neovládá mikci a defekaci.

Výchovu uskutečňuje především matka a najímaní pečovatelé. Výchova je zaměřena převážně na udržování pořádku v domě, uklízení si hraček a udržování čistoty oblečení.

Rodinná anamnéza:

Vztahy v rodině jsou problematické. Na denním pořádku jsou hádky mezi matkou a otcem, dále se objevuje fyzické násilí mezi manžely. Konflikty způsobuje péče o děti a zhoršená finanční situace. Výchovné působení manželů se různí. Výchova otce je velmi mírná, vše dovolující, nejednotná s výchovným působením matky. Jeho výchova by se dala považovat za opak matčiny výchovy. Otec je pečující, empatický. Jelikož je časově zaneprázdněný, s dětmi se vidá jen pozdě večer. Na výchově se příliš nepodílí. Matka se snaží, aby děti měly zdravou výživu. Perfekcionismus se zde objevuje i ve výběru určitých surovin a preferenci stravy dle jejího přání. Pokud se dítě při jídle ušpiní, je hodnoceno jako šílené a nenormální a nuceno k okamžitému převlečení do čistého oblečení.

Diagnóza: Eva je zdravé dítě

Školní anamnéza:

Děti jsou na dva dny v týdnu umisťovány do pečovatelského zařízení v nedalekém městě. Učitelé je popisují jako bezproblémové, vyjadřují se pozitivně ohledně začleňování do kolektivu.

Sociální anamnéza:

Eva se jeví jako extrovertní a citlivé dítě. Projevuje se u ní snaha na sebe upoutat pozornost na úkor svých sourozenců. Na příchod pečovatelů reaguje s radostí a výskotem. Vyhledává fyzický kontakt, pokud se o něj pokusí matka, tak je agresivní, snaží se jí trhat vlasy.

Výchovná specifika:

Matka je s chováním Evy značně nespokojená. Obviňuje ji z ubližování Olivii, matku rovněž rozladňuje Evina nespavost a nepořádek v hračkách.

Z pohledu otce nejsou problémy žádné.

Závěr:

Matka se dětem příliš nevěnuje. Výchova je neohleduplná, nerespektující psychický ani emocionální vývoj dítěte. Jsou přítomny hádky a fyzické napadení mezi manželi. U nejstaršího Ryana se objevuje zvracení, když se rodiče začnou hádat. Celková atmosféra uvnitř rodiny je napjatá, stresující. Narušený vztah mezi manžely se promítá do výchovy dětí. Matka uplatňuje perfekcionistickou výchovu. Otec je liberální, nenáročný.

5.4.3 KAZUISTIKA Č. 3

Johanna, čtyři roky

Osobní anamnéza:

Johanna se narodila jako první dítě třicetileté matce, prvorodičce. Těhotenství bylo komplikovanější, matka trpěla těhotenskou cukrovkou, porod byl však normální. Dítě neprodělalo vážnější onemocnění. Vývoj v kojeneckém a batolecím věku byl normální. Matka, která studuje fyzioterapii, uvádí, že Johanna má špatné držení těla. Johanna je velmi klidné dítě, příliš se neprojevuje, je uzavřená a introvertní. K cizím lidem je zpočátku nedůvěřivá. U Johanny se objevují sebeobviňující sklony, často se srovnává s ostatními. Matka ji vychovává převážně sama, snaží se o dodržování pravidelného režimu.

Rodinná anamnéza:

Johanna je jedináček. V domácnosti žije s matkou. Rodiče dítěte jsou odloučeni.

Otec velmi labilní s občasnými recidivami návykových látek, v současné době vyšetřován policií. Při občasných návštěvách dítěte je velmi klidný, trpělivý a vstřícný. Vztah bývalých partnerů rovněž na bázi přátelských vztahů.

Matka se Johanně velmi věnuje, snaží se, aby jí nic nechybělo. Často konzultuje výchovné problémy s ostatními lidmi, kteří mají zkušenosti s výchovou dětí. Oporu hledá v odborných knihách.

Diagnóza: Johanna je zdravé dítě

Školní anamnéza:

Dívka navštěvuje předškolní zařízení nedaleko místa bydliště. Ve školce se projevuje mírně, tiše až extrémně submisivně a přizpůsobivě. Ve školce se jí nelíbí a často přichází domů s pláčem. Matka si stěžuje na chladný až lhostejný přístup učitelek mateřské školy. Po příchodu Johannы ze školy trvá až hodiny než přestane být uzavřená a bojácná. O tom, co se děje ve školce nechce mluvit, nebo začne plakat. Matka uvádí, že tyto příznaky mizí ve volných dnech, kdy dítě školku nenavštěvuje.

Sociální anamnéza:

Johanna je samotářka. Při styku s ostatními dětmi je bojácná. Ve školce je konformní a přizpůsobivá. V domácím prostředí je někdy vzdorovitá.

Často se objevují prvky perfekcionismu až rigidity, které se týkají jídla a oblékání.

Výchovná specifika:

Johanna je poměrně snadno zvladatelné dítě. Problémy nastávají pouze s její velkou uzavřeností, kdy je těžké zjistit příčinu pláče, či jiného rozladění.

Závěr:

Matka se Johanně velmi věnuje. Její výchova je empatická, pátrající po příčinách Johannčiny nespokojenosti či rozladěnosti. Matka si je dobře vědoma dobrého výchovného působení jako predikci pro dobrý vývoj osobnosti dítěte. Fyzický kontakt s dítětem je častý.

Matka má tendenci nezačleňovat otce do výchovného procesu.

5.4.4 KAZUISTIKA Č. 4

Karina, tři roky

Osobní anamnéza:

Karina se narodila jako chtěné dítě, především z podnětu otce dítěte a jeho rodiny. Matka byla prvorodičkou ve věku dvaceti sedmi let. Těhotenství bylo komplikované, matka byla v průběhu těhotenství hospitalizována kvůli špatnému stravování. Porod byl normální. Poporodní komplikace u matky způsobily nemožnost kojení.

Dítě se vyvíjelo s pozdějším nástupem řeči a chůze. Neprodělalo žádné vážnější onemocnění.

Karina je spíše uzavřenější povahy, projevování emocí je normální. Vzhledem k tomu, že matka často cestuje, je více vázána na otce.

Rodinná anamnéza:

Karina je jedináček, další děti matka odmítá. Rodiče jsou nesezdaní. Partnerství je klidné a harmonické. Na výchově Kariny se podílejí prarodiče, mladší sestra matky a chůva. Chůva je využívána především v době, kdy matka cestuje, výchova spočívá na otci. Otec je s péčí o dítě často bezradný. Matka dbá na socializaci dítěte. Navštěvuje s ním různá zábavná hřiště, dětské koutky či dětské kavárny. Vymýšlí různé aktivity. S tímto výchovným působením příliš nesouhlasí její matka, která je názoru, že je to pro Karinu přetěžování a nedostatek klidu. Druhá babička, která má rovněž důležité slovo ve výchově Kariny, nesouhlasí s častým cestováním matky dítěte. Obě babičky jsou názoru, že výchova Kariny je příliš moderní, neurčující hranice a pro dítě matoucí. Zvláště častá nepřítomnost matky ve výchově je dle jejich názoru na škodu.

Diagnóza: Dítě je zdravé

Školní anamnéza:

Karina do školky nechodí.

Sociální anamnéza:

Karina je v dětském kolektivu pasivní. Kontakt s ostatními dětmi nevyhledává. Hračku jí musí někdo přinést, až tehdy si s ní začne hrát. Často se stává obětí agresivního chování ostatních dětí. Při napadnutí se nebrání, jen se rozhlíží, kde je někdo z pečovatelů.

Při setkávání s cizími lidmi, kteří navštěvují domácí prostředí, je nesmělá a nedůvěřivá. Kontakt iniciuje pouze ve veřejném prostoru.

Výchovná specifika:

U Kariny nedochází k výchovným problémům. Její bezbrannost a pasivita je terčem pro agresivní projevy ostatních dětí.

Závěr:

Ve výchově Kariny se ukazuje nezralost a nezkušenost rodičů. Tuto situaci se snaží řešit obě babičky svým výchovným působením. Ve výchově zdůrazňují především vztah dítěte s matkou. Matka se dle jejich názoru má věnovat dítěti celodenně až do věku tří let. Rovněž nerozhodnost a slabé výchovné působení otce je dle nich na škodu.

5.5 INFORMACE ZÍSKANÉ METODOU ROZHOVORU Z POHLEDU IRSKÉ NÁRODNOSTI

1. Co je podle vás typické pro irskou kulturu?

Irové jsou velmi milí a hovorní lidé, vždy je čas se zastavit s někým na kus řeči. Jak my, Irové, říkáme small talk. Zdvořilostní řeč probíhá prakticky kdekoliv. Lidé v Irsku navazují na ulicích oční kontakt, to mi tady v ČR trochu chybí.

Víra je další irskou věcí. Mnoho Irů je katolického vyznání, proto je uzavření manželství, zvláště pro muže velkým závazkem. V Irsku je prakticky nemožné se rozvést.

Pro Irsko je typické špatné zdravotnictví a s tím spojené předražené služby, například na ultrazvuk je čekací doba šest měsíců. Pivo Guinness bych neměl zapomenout. A pak samozřejmě Irština, kterou se mluví v západní části země.

2. Co je typické pro českou kulturu?

Češi jsou dle mého názoru uzavřenější než Irové. Trvá delší dobu si k nim najít cestu. Všiml jsem si, že dost Čechů trpí různými předsudky vůči barvě, náboženství či původu člověka. Tohle není v Irsku zvykem, protože je tam více imigrantů a různých národností. Lidé jsou asi více zvyklí, tolerantnější. Irové mi také přijdou zdvořilejší v jednání na veřejnosti, ulicích či úřadech.

3. Dovedl byste porovnat jednotlivé kultury?

Samozřejmě odlišnosti tu jsou. Například Češky jsou milejší a méně emancipované. Irky nejsou moc hodné a jsou náročné. Odlišnosti vidím také v míře akceptování určitého chování

a jednání. To, co je dovoleno v jedné kultuře a je považováno za normální, je v druhé kultuře odsuzováno.

4. Jak vnímáte irský způsob výchovy?

Jako velmi hektický. Proto je v Irsku často využíváno náhradních služeb péče o děti.

V Irsku je placená mateřská dovolená pouze šest měsíců, tudíž je nutno pak dítě umístit do předškolního zařízení, nebo najmout chůvu či Au-pair. Ten tlak od společnosti je velký. V ČR je péče o děti umožňována i více než 3 roky, takže je možnost se dítěti věnovat delší dobu.

Rodina je v Irsku velmi důležitá, je obvykle početnější než v České republice.

5. Jak vnímáte český způsob výchovy?

Jako poněkud kontrolující, úzkostnější než je tomu v Irsku. Lidé v Irsku nechávají děti jít svoji cestou. Přijde mi, že v ČR je péče o děti přenechána více ženám. V Irsku je běžné, že se otec stará o děti stejnou mírou jako matka. To se týká pomoci v domácnosti i vaření. Přijde mi, že pro českého muže je pomoc v domácnosti ponižující.

6. Co můžete říci o sebepojetí dětí z obou kulturních prostředí?

České děti jsou klidnější než irské. I když se samozřejmě najde pár výjimek. České děti jsou vedeny k tomu, aby si hrály s ostatními, braly na ně ohledy. Irské děti jsou vedeny více svobodomyšlně, k většímu projevování sebe samých. Řekl bych, že rozdíl je v míře sebevědomí. Irské děti jsou odvážnější, méně se bojí autority než české děti.

7. Myslíte si, že výchova je kulturní věc?

Určitě ano, hodně jsem cestoval a mohu říci, že každá kultura má svá různá specifika, a to se bude týkat i výchovy.

8. Z hlediska výchovných stylů, jak byste popsal českou a irskou výchovu?

Irská výchova je demokratický výchovný styl. Česká výchova je spíše autoritativní výchovný styl.

9. Myslíte si, že využívání služeb Au-pair má vliv na psychický vývoj dítěte?

Myslím si, že ne. Využívání služeb Au-pair je v Irsku běžnou záležitostí. Nemyslím si, že by chůvy či Au-pair nějak ovlivňovaly psychiku dítěte.

5.6 INFORMACE ZÍSKANÉ METODOU ROZHOVORU Z POHLEDU ČESKÉ NÁRODNOSTI

1. Co je typické pro irskou kulturu?

Já znám irskou kulturu spíše zprostředkovaně, protože jsem byla Au-pair v Londýně.

Ale myslím si, že to bude podobné jako anglická kultura. Čaj s mlékem je pro mne typickou věcí, angličtí gentlemani. Setkala jsem se s tím, že anglické ženy se v barech stávají agresivními, proto se v barech preferují používat plastové kelímky místo skla, na to nikdy nezapomenu. Anglická povýšenost je typická kulturní věc. Angličané vás vždy budou brát jako někoho, kdo není dost dobrý jako oni.

2. Co je typické pro českou kulturu?

Jako první mě napadá česká kuchyně. Co se týče chování, lidé tady více hodnotí ostatní, závidí jim.

Češi jsou pohodlnější, možná i línější než Angličané. Češi nejsou takoví kariéristé, neobětují se tolik pro úspěch. Myslím si, že Češi jsou empatičtější než Angličané.

3. Dovedla byste porovnat jednotlivé kultury?

Češi jsou upřímnější. Angličané vám nikdy neřeknou, co si myslí, dokud není závažný problém. Češi vás upozorní na malé chyby, aby se nestaly větší. V Anglii ne, nechají vás v tom vykoupat.

4. Jak vnímáte irský způsob výchovy?

Zkušenosti mám spíše s anglickou výchovou. Nelíbila se mi jejich výchova. Anglická výchova je velmi chladná. I chování rodiny, do které jsem přijela, bylo velmi odměřené a povýšené. Často mi ani nechtěli dát najíst. Také jsem musela stále uklízet, takže ani Au-pair nemá příliš času se dítěti věnovat. Je to začarovaný kruh. Nemluvím o tom, že jsou schopni nechávat dítě v plenkách třeba do čtyř let.

V rodině jsem byla asi jako pátá Au-pair a dítě, které jsem měla na starosti, si na mě nemohlo zvyknout, protože mělo rádo bývalou Au-pair a dost trpělo tou změnou. Takže to pro mě bylo poměrně těžké.

U rodin, které často střídají Au-pair jsou děti emočně deprivované. Vezměte si, že si na někoho zvyknete a on se vrátí do své země a to dítě si musí zvykat na někoho jiného.

Proto, když jsem si najímala chůvu, chtěla jsem se tohoto vyvarovat. Nechtěla jsem, aby mi chůva uklízela, chtěla jsem, aby měla dost síly a energie se věnovat jen dítěti.

5. Jak vnímáte český způsob výchovy?

Jako mnohem lepší než v rodinách, kde mají Au-pair a často je střídají. Nepřináší to nic dobrého. V české rodině se můžete dítěti věnovat, znáte ho. Nemyslím si, že v anglické či irské rodině je vztah rodič-dítě tak vřelý jako u nás. Myslím si, že Češky a Slovenky mají k dětem lepší vztah než ostatní národnosti.

6. Co můžete říct o sebepojetí dětí z obou kulturních prostředí?

Anglické děti jsou nevyrovnané. Prostě si stojím za tím, že střídání Au-pair zanechává hlubokou jizvu. Děti jsou agresivnější až arogantní. České děti při výchově snadněji zvládnou, jsou mírnější.

7. Myslíte si, že výchova je kulturní věc?

Ano.

8. Z hlediska výchovných stylů, jak byste popsala českou a irskou výchovu?

Asi bych řekla, že anglická nebo irská výchova je liberální. Ale nejsem si jistá, jestli je to jejich záměr. Celkově mám pocit, že děti jsou tam odsouvány na druhou kolej a není na ně čas.

U české výchovy si nejsem jistá.

9. Myslíte si, že využívání služeb Au-pair má vliv na psychický vývoj dítěte?

K tomu jsem se již vyjadřovala, takže ano.

5.7 VYHODNOCENÍ KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU A DISKUZE

Důležitým aspektem kvalitativního výzkumu je vymezení prostoru pro sdělení informací o tom, co bylo zjištěno výzkumnými metodami..

Právě zde nalezneme odpovědi na hlavní a dílčí výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka se týkala vlivu výchovy z různých kulturních prostředí na sebepojetí předškolního dítěte.

Dále jsme si uvedli, že tuto hlavní otázku budeme zodpovídat čtyřmi dílčími otázkami.

Je na místě, abychom si je znovu uvedli.

1. Do jaké míry se liší výchova v české a irské kultuře?

Zásadním rozdílem mezi českou a irskou výchovou je hojné využívání náhradních pečovatelských služeb v irské kultuře. V teoretické části jsme si vysvětlili fenomén zaměstnávání Au-pair a chůvy. Poznatky získané z literatury se potvrdily v kvalitativním výzkumu. Nyní si je připomeňme. Využívání náhradních pečovatelských služeb je v Irsku i ostatních anglosaských zemích běžnou záležitostí. Není výjimkou, že rodiny za život svých dětí vystřídají poměrně velké množství Au-pair. Preference služeb Au-pair je dána především nižší finanční náročností, než by tomu bylo u profesionální chůvy irské národnosti. Rozhodnutí, proč irské rodiny nechávají své děti v rukou náhradních pečovatelů, je dáno nastavením sociálního systému země. Placená mateřská dovolená v Irsku trvá oproti České republice pouhých šest měsíců. Dalším důvodem pro najímání Au-pair je to, že irská kultura je více orientována na profesionální roli žen, než je tomu v ČR.

Výchova v České republice je vykonávána především prostřednictvím rodinných příslušníků. Volnější sociální politika umožňuje rodičům starat se o dítě v rodinném kruhu minimálně do věku tří let. Do věku tří let dítěte není zvykem si najímat pomocné výchovné pečovatele. Pokud se rodina rozhodne pro tuto volbu, je tato volba společností hodnocena poměrně negativně. Zvláště starší generace je toho názoru, že dítě do tří let věku patří k matce a ta se mu má intenzivně věnovat.

Další odlišností, kterou skýtá česká a irská kultura, je role otce ve výchově. Zatímco muž irské národnosti se na výchově dětí a chodu domácnosti podílí stejnou mírou jako žena, v České republice to neplatí. Promítá se zde tradičnější rozdělení rolí mezi manželi. Výchova a péče o domácnost je považována za věc ženy.

2. Ovlivňuje způsob výchovy sebepojetí dítěte?

Ukázalo se, že irské výchovné působení je liberálnější a dávající větší autonomii než české výchovné působení. Případové studie i rozhovory popisují irského předškoláka jako více sebevědomého, s vyšší mírou autonomie a individuality. České dítě je spíše bázlivé, nejisté, konformní. České dítě předškolního věku je více sebekritické, s nižším sebevědomím než je tomu u irského dítěte stejného věku. Tento jev by se dal vysvětlit autoritativním výchovným stylem, který aplikuje česká kultura. Z rozhovorů se dozvídáme, že česká kultura je méně tolerantní, než je tomu v kultuře irské. Objevuje se zde větší kritičnost vůči ostatním. Toto odsuzování se týká především jiných kultur, náboženství a rasového původu. Všechny tyto postoje jsou dítětem vnímány a jsou začleňovány do jeho sebepojetí. Lze tedy předpokládat, že irské dítě bude v budoucnu tolerantnější a otevřenější cizím kulturám, odlišnému náboženství i rasovému původu, než tomu bude u dospělého člověka české národnosti.

3. Lze usuzovat z výchovného stylu na kvalitu vztahu rodič dítě?

Jelikož český rodič věnuje dítěti více času, než je tomu u irského rodiče, lze předpokládat, že vztah rodič-dítě je vřelejší v českém kulturním prostředí. Tuto domněnku lze potvrdit větším respektem českých dětí vůči autoritě rodiče i ostatním dospělým vůbec. Především případové studie ukazují, že české rodičovství dbá na dodržování určitých pravidel, dbá na zdravou výživu dítěte, respektuje psychohygienu. Irské rodičovství vychází z vnějšího chování dítěte, nedává tolik důraz na vnitřní psychické pohnutky dítěte.

To, co česká kultura považuje za empatickou či věnující se výchovu, je v irské kultuře vnímáno jako úzkostné a příliš kontrolující výchovné působení. Hranice, které určují, co je dítěti dovoleno, jsou značně rozdílné. Rozdílnost irské a české výchovy byly shrnuty na příkladu využívání či nevyužívání náhradních výchovných služeb. Otázkou zůstává, zdali využívání těchto služeb v Irsku významně ovlivňuje vztah rodič-dítě. Teoretická část této práce tomu naznačuje. Vzpomeňme si na tuto problematiku v sekci vietnamské výchovy, kdy rodiče jsou celé dny na tržištích. Děti jsou v péči českých tet, se kterými mají bližší vztah než se svými rodiči.

4. Existují jiné než kulturní aspekty ovlivňující sebepojetí dítěte?

Především kazuistika Evy ukazuje, že některé faktory mohou mít na vývoj dětského sebepojetí stejný i větší vliv, než způsob rodinné výchovy v určité kultuře. Řeč je především o zanedbávající, příliš kritické výchově, která pramení z nesourodého manželství či psychických abnormalit vychovávajících. Výchova, která nereaguje na potřeby dítěte, či je zanedbává, má silný negativní vliv na rozvoj sebepojetí. V tomto případě bude mít tento způsob výchovy silnější vliv na rozvoj sebepojetí, než je tomu u kulturních aspektů výchovy.

ZÁVĚR

Dovolím si připojit několik posledních slov na závěr.

Celou bakalářskou prací nás provázely pojmy jako je kultura, rodina či výchova. Tato témata jsou všeobecně dobře známá a i laická společnost dokáže tyto pojmy podrobně definovat.

Trochu jiná situace nastává, pokud začneme hovořit o fenoménu Au-pair.

Právě kapitolu o Au-pair službách vidím jako něco nového, co mohu přinést do všeobecného povědomí. Kromě obecného pojednání a výzkumů v této oblasti jsem se snažila přiblížit radosti i strasti tohoto zážitku.

Jsou to především mladé dívky ze zemí celého světa, které nesou na svých bedrech povinnosti, vyplývající z péče o děti v Irské republice.

V naší zemi je výchova stále v rukou rodinných příslušníků. Odsuzovat jednotlivé výchovné přístupy by bylo zbytečné a troufalé.

Jak teoretická, tak praktická část odhaluje klady i zápory na obou stranách.

Domnívám se, že jsem se úkolu, který jsem si na začátku psaní této bakalářské práce vytyčila, zhostila úspěšně. Pevně věřím, že stejný pocit budete mít i vy, moji čtenáři.

Bylo by mým velkým potěšením, kdyby Vám tato práce přinesla něco nového a získali jste detailnější pohled na zkoumanou problematiku.

.

SHRNUTÍ

Bakalářská práce se věnuje problematice kultury a jejího vlivu na sebepojetí dítěte.

První část práce nabízí teoretický pohled na zkoumaný problém. Pojednává o základních pojmech a teoriích, které se týkají kultury, rodiny a výchovy.

Empirická část je věnována kvalitativnímu výzkumu. Nachází se zde formulace cíle, popis zkoumaného souboru a použité metody. Důležitou část tvoří formulace výzkumných otázek a jejich ověřování.

SUMMARY

The Bachelor's thesis analyzes problems of cultural differences. How specific culture influences specific child's self-image.

The first part is a theoretical analysis of the research problem. Basic concepts and theories related to the culture, family, and the way how children are raised are discussed.

The empirical part is devoted to qualitative research. The objectives and investigation methods on data sample are discussed. An important part is formulation of research questions and their verification.

SEZNAM LITERATURY

ADAMS, Bert N a TROST, Jan, c2005. (eds.). *Handbook of world families. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.* ISBN 0-7619-2763-8.

Ainsworth, M, 1967. *Infancy in Uganda: Infant Care and the Growth of Love.* Baltimore: Johns Hopkins University Press. ISBN 0-8018-0010-2.

BERRY, W., John, c2002. *Cross-cultural psychology: research and applications.* 2nd ed. New York: Cambridge University. xxii, 588 s. ISBN 0521646170.

Bowlby, J, 1973. *Separation: Anger and Anxiety.* Attachment and loss. Vol. 2. London: Hogarth. ISBN 0-7126-6621-4.

CONNOLLY, Linda, 2015. *The 'Irish' family.* New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group. ISBN 9780415855327.

ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika.* Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

ČÁP, Jan, 2001. *Psychologie pro učitele.* Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-x.

ESPRITU, Yen Le, 2001. "We Don't Sleep around like White Girls Do": *Family, Culture, and Gender in Filipina American Lives.* JStor. The University of Chicago Press. 26(2).

FERJENČÍK, Ján, 2000. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-367-6.

FELIX, Nancy, 2009. *Oh my, au pair!:* a complete guide to hiring and hosting an au pair. Indianapolis, Ind: Dog Ear Publishing. ISBN 9781608442508.

FRANK, Jan, 2006. *Irsko.* 1. vyd. Praha: Libri. Stručná historie států. ISBN 80-7277-294-5.

FULLER, Bruce, 1994. Rich Culture, *Poor Markets: Why Do Latino Parents Choose To Forego Preschooling?* 32p.; Research findings discussed at the Meeting of the Education Writers Association. Seattle, WA. (14-16).

GIDDENS, Anthony, 1993. *Transformation of intimacy: SEXUALITY, LOVE AND EROTICISM IN MODERN SOCIETIES.* [Nachdr.]. Stanford: Stanford University Press. ISBN 9780804722148.

GILLERNOVÁ, Ilona, 2004. *Způsoby výchovy v současné české rodině. Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů. Polarita a vzájemné obohacování.*

- GJURIČOVÁ, Šárka a Jiří, KUBIČKA, 2009. *Rodinná terapie: systemické a narativní přístupy*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada. 280 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2390-7.
- GLAZER, Nathan a Daniel, Patrick, MOYNIHAN, 1970. *Beyond the Melting Pot: the Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City*. Massachusetts: MIT Press. ISBN 026257022x.
- HAAS, Elizabeth, 2012. *For Moms: Bringing up Babies in Bohemia*. Expats. Praha.
- HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
- HOFSTEDE, Geert a Gert, Jan, HOFSTEDE, 2007. *Kultury a organizace: software lidské mysli: spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*. Praha: Linde. 335 s. ISBN 978-80-86131-70-2.
- HOSKOVCOVÁ, Simona, 2006. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1424-8.
- CHAO, K., Ruth, 1994. *Beyond Parental Control and Authoritarian Parenting Style: Understanding Chinese Parenting through the Cultural Notion of Training*. *Child Development*. (65).
- CHEN, Xinyin, Kenneth H., RUBIN, Guozhen CEN, Paul D., HASTINGS, Huichang CHEN a Shannon L., STEWART, 1998. *Child-Rearing Attitudes and Behavioral Inhibition in Chinese and Canadian Toddlers: A Cross-Cultural Study*. *Developmental Psychology*. American Psychological Association. 34(4), 1-10.
- INGLEHART, Ronald, 1990. *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton: Princeton University Press. ISBN 0-691-02296-8.
- ISPA, Jean, 1994. *Child care in Russia: in transition*. Westport, Conn.: Bergin & Garvey. ISBN 0897893905.
- JANDOUREK, Jan, 2012. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada. 258 s. ISBN 978-80-247-3679-2.
- JANEBOVÁ, E., A KOL.: *Interkulturní komunikace ve škole*. ISBN 978-80-7373-063-5.
- JŮVA, Vladimír, 1997. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-43-5.

- KERLINGER, F., N., 1972. *Základy výzkumu chování*. Praha, Academia.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2008. *Širší kontext výchovy předškolního dítěte v České republice. Pedagogická orientace*.
- KRAUS, Blahoslav, 2013. *Rodina v procesech transformace společnosti*.
- KUCHAŘOVÁ, Věra a ZAMYKALOVÁ, Lenka, 1998. *Aktuální otázky postavení žen v ČR. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí*. ISBN 9788023840698.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LAOSA, M., Luis, 1982. *School, Occupation, Culture, and Family: The Impact of Parental Schooling on the Parent-Child Relationship*. Journal of Educational Psychology. American Psychological Association. 74(6), 1-37.
- MALINA, Jaroslav, 2009. *Antropologický slovník*. Akademické nakladatelství CERM v Brně. ISBN 978-80-7204-560-0.
- MAREŠ, Petr, 2004. *Society, Reproduction and Contemporary Challenges*. Brno: Barrister and Principal Publ.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1992. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha: SPN. 223 s. Psychologická literatura. ISBN 80-04-25236-2.
- MEARNS, Dave a THORNE, Brian, 2013. *Terapie zaměřená na člověka: pro využití v praxi*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3881-9.
- NAKONEČNÝ, Milan, 1999. *Sociální psychologie*. Academia. ISBN 80-200-0690-7.
- OPPENHEIMER, Valerie, 1988. Kincade. *A theory of marriage timing*. American journal of sociology.
- PAPE, Iveta, 2007. *Jak pracovat s romskými žáky: Příručka pro učitele a asistenty pedagogů*. Slovo 21.
- PELIKÁN, Jiří, 1995. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis. ISBN 80-85498-27-8.
- PHINNEY, S., Jean, 1989. *ETHNIC IDENTITY IN ADOLESCENTS AND ADULTS: A REVIEW OF RESEARCH*. National Institutes of Health (DHHS), Bethesda, Md.

- PIAGET, Jean a TRANSL. FROM THE FRENCH BY DEREK COLTMAN, 1970. *Science of education and the psychology of the child*. New York: Orion Press. ISBN 9780670621729.
- PLHÁKOVÁ, Alena, 2006. *Dějiny psychologie*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0871-x.
- PORTIK, Milan, 2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov: (asistent učiteľa)*. Vyd. 1. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity. ISBN 80-8068-155-4.
- PRŮCHA, Jan, 2004. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. Praha: Portál. ISBN 80-71788856.
- PRŮCHA, Jan, 2006. *Česká vzdělanost: multidiscipinární pohled na fenomén národní kultury*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-675-4.
- PRŮCHA, Jan, 2009. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada. 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3069-1.
- SEDLÁČKOVÁ, Daniela, 2009. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2685-4.
- SCHIEFELE, Hans a KRAPP, Andreas, 1981. *Handlexikon zur pädagogischen Psychologie*. München: Ehrenwirth. ISBN 3431023606.
- SIROVÁTKA, Tomáš, et al. „*Family policy in the Czech Republic after 1989: From gendered and enforced de-familialism to gendered and implicit familialism*.”
- SIROVÁTKA, Tomáš, et al., 2008. *Harmonizace rodiny a zaměstnání v České republice a role sociální politiky. Rodina, děti a zaměstnání v české společnosti*.
- SOUKUP, Václav, 2004. *Přehled antropologických teorií kultury*. Vyd. 2. Praha: Portál. 229 s. Studium (Portál). ISBN 80-7178-929-1.
- SOURALOVÁ, Adéla, 2014. *Vzdělané dítě jako úspěšné naplnění migračního a rodičského projektu? Vietnamské matky, jejich děti a vzdělanostní aspirace. Sdružení pro integraci a imigraci*. (2). ISSN ISSN 1214-813X.
- STODOLSKA, Monika a S., LIVENGOOD, Jennifer, 2006. *The Influence of Religion on the Leisure Behavior of Immigrant Muslims in the United States*. *Journal of Leisure Research*. National Recreation and Park Association. 38(3).
- ŠTRACH, Pavel, 2009. *Mezinárodní management*. 1. vyd. Praha: Grada. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2987-9.

- ŠTEFANKO, P., AUXTOVÁ, A., FERJENČÍK, J., 1996. *Sebaodhaľovanie: konštrukcia merného nástroja a identifikácia niektorých deteminánt*. Československá psychologie. č.3.
- ŠUBRT, Jiří a VINOPAL, Jiří, 2013. *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2140-1.
- ŠUBRT, Jiří, 2014. *Soudobá sociologie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. 401 s. ISBN 978-80-246-2558-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
- VANÍČKOVÁ, Eva, 2004. *Tělesné tresty dětí: definice, popis, následky*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0814-0.
- VYMĚTAL, Jan, 1996. *Rogersovská psychoterapie*. Praha: Český spisovatel. ISBN 80-202-0605-1.

Internetové zdroje

- COX, Rosie, 2011. *Competitive mothering and delegated care: class relationships in nanny and au pair employment*. *Studies in the maternal* 3 [online]. Birkbeck College. [cit. 2016-03-31]. ISSN 1759-0434.
- HESS, Sabine a PUCKHABER, Annette, 2004. *'big sisters' are better domestic servants?! comments on the booming au pair business*. *Feminist Review* [online]. [cit. 2016-03-31].
- HIRT, Tomáš, 2007. *Přehled nejasností spjatých s konceptem etnicity v perspektivě post-barthovských přístupů* [online]. *AntropoWeb*. (8s), 1-1 [cit. 2016-02-01]. ISSN 1801-8807. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/11025/15627>
- MACDONALD, L., Cameron, 1998. *Manufacturing Moterhood: The Shadow Work of Nannies and Aupairs*. *Qualitative Sociology* [online]. [cit. 2016-03-31].
- MARKUS, Hazel, 1977. *Self-Schemata and Processing Information About the Self*. *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. [cit. 2016-05-17]. Dostupné z: [http://web4.uwindsor.ca/users/j/jarry/main.nsf/032ecd0df8f83bdf8525699900571a93/aa9e d943e56182bf85256abe005bc3f6/\\$FILE/Markus%20%281977%29.pdf](http://web4.uwindsor.ca/users/j/jarry/main.nsf/032ecd0df8f83bdf8525699900571a93/aa9e d943e56182bf85256abe005bc3f6/$FILE/Markus%20%281977%29.pdf)