

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

**Pedagogická fakulta
katedra primární pedagogiky**

Současná rodina dítěte předškolního věku a volný čas

Today's Family of a Pre-School Child and Free Time Activities

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

Autorka diplomové práce: Bc. Petra Kdýrová

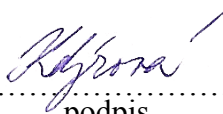
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: duben, 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 4. 4. 2011


.....
podpis

Poděkování

Chtěla bych poděkovat paní PhDr. Janě Kropáčkové, Ph.D. za její vstřícné a odborné vedení diplomové práce. Rovněž děkuji všem učitelkám a ředitelkám mateřských škol, které mi umožnily realizaci mého výzkumu. Dále děkuji své rodině za podporu při dokončování mé práce.

Klíčová slova

rodina, rodiče, prarodiče, dítě předškolního věku, sourozenci, volný čas, aktivita

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na současnou rodinu dítěte předškolního věku, zejména na volnočasové aktivity rodičů s dětmi a na zapojení prarodičů do výchovy svých vnoučat.

Teoretická část se zaměřuje na rodinu, dítě předškolního věku, rodiče, prarodiče, sourozence, hodnotu dítěte pro rodinu, výchovu, volný čas současné rodiny a volnočasové aktivity. Praktická část se zabývá časem, který rodiče a prarodiče tráví s předškolním dítětem, volnočasovými aktivitami, kterým se společně věnují a zapojením prarodičů do výchovy svých vnoučat. Dále zjišťuji, s kým a jak tráví čas předškolní děti nejraději.

Keywords

family, parents, grandparents, preschool child, siblings, free time, activity

Annotation

The diploma thesis is focused on contemporary families of children of preschool age, especially on free time activities of children and parents and with the involvement of grandparents in the upbringing of their grandchildren.

The theoretical part focuses on the family, the preschool child, parents, grandparents, siblings, the value of a child in a family, education, free time and contemporary family leisure activities. The practical part deals with the time that parents and grandparents spend with the preschool child. It also concentrates on free time activities parents and children engage in together. Moreover, it focuses on the involvement of grandparents in the upbringing of their grandchildren. Furthermore, I find with whom and how the preschool children like the most to spend their time.

Obsah

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. Rodina.....	9
1.1 Rodina a domov.....	10
1.2 Současná rodina a trendy nové doby.....	11
1.3 Hodnota dítěte pro současnou rodinu.....	15
1.4 Rodina jako systém interakcí.....	16
1.5 Rodinná výchova.....	18
1.5.1 Způsoby výchovy a jejich projevy.....	20
1.5.2 Prarodiče a výchova.....	23
2. Rodina a dítě předškolního věku.....	24
2.1 Motorický a kognitivní vývoj dítěte předškolního věku.....	24
2.2 Sociální vývoj dítěte předškolního věku.....	26
2.3 Potřeby dítěte předškolního věku.....	27
2.4 Aktivita dítěte předškolního věku.....	28
2.5 Rodiče a prarodiče dítěte předškolního věku.....	29
2.6 Sourozenci a kamarádi dítěte předškolního věku.....	30
3. Rodina a volný čas.....	32
3.1 Trávení volného času v současné rodině dítěte předškolního věku.....	34
3.2 Volnočasové aktivity dítěte předškolního věku s rodiči a prarodiči.....	37
3.2.1 Hra.....	39
3.2.2 Literární aktivity.....	41
3.2.3 Dramatické aktivity.....	43
3.2.4 Hudební aktivity.....	45
3.2.5 Pohybové aktivity.....	47
3.2.6 Výtvarné aktivity.....	50
3.2.7 Multimediální aktivity.....	52
3.2.8 Environmentální aktivity.....	55

3.2.9	Ostatní aktivity.....	57
4.	Shrnutí teoretické části.....	58
II.	PRAKTICKÁ ČÁST.....	60
1.	Cíle.....	60
2.	Hypotézy.....	60
3.	Použité metody.....	61
4.	Charakteristika výzkumného souboru.....	61
5.	Vlastní výzkumné šetření.....	62
5.1	Plán výzkumu a jeho realizace.....	62
5.2	Dotazník pro matku a otce dítěte předškolního věku.....	63
5.2.1	Výsledky dotazníkového šetření od matek a otců dětí předškolního věku.....	64
5.2.1.1	Otázky zaměřené na délku společně stráveného času.....	64
5.2.1.2	Otázky zaměřené na způsob trávení společného času.....	66
5.2.1.3	Otázky zaměřené na řízení společných aktivit.....	70
5.2.1.4	Otázky zaměřené na čas strávený u vybraných skupin aktivit.....	70
5.2.1.5	Otázky zaměřené na zapojení prarodičů do výchovy vnoučat.....	71
5.3	Rozhovor s dítětem předškolního věku.....	72
5.3.1	Výsledky rozhovorů s dětmi předškolního věku.....	72
5.3.1.1	První otázka rozhovoru s dětmi předškolního věku.....	72
5.3.1.2	Druhá otázka rozhovoru s dětmi předškolního věku.....	74
5.3.1.3	Třetí otázka rozhovoru s dětmi předškolního věku.....	75
5.3.1.4	Čtvrtá otázka rozhovoru s dětmi předškolního věku.....	76
5.4	Kresba dítěte předškolního věku.....	77
5.4.1	Výsledky rozborů kresby dětí předškolního věku.....	78
5.5	Vzájemné porovnání získaných dat.....	78
5.5.1	Porovnání získaných dat od obou rodičů.....	78
5.5.2	Porovnání získaných dat od předškolních dětí, z rozhovoru a z kresby.....	81
5.5.3	Další zajímavé poznatky plynoucí z odpovědí dětí.....	82
5.5.4	Porovnání získaných dat od předškolních dětí a rodičů.....	82

6. Shrnutí výsledků a ověření hypotéz.....	83
7. Diskuse.....	85
Závěr.....	88
Abstrakt.....	90
Abstract.....	91
Použitá literatura.....	92
Přílohy.....	95
1. Rodina ve vztahu k dítěti pohledem do historie	
2. Dělení výchovných stylů	
3. Vzor dotazníku pro matku a otce dítěte předškolního věku	
4. Osnova připraveného rozhovoru s dítětem předškolního věku	
5. Vybrané vzorové soubory vyplněných dotazníků od matky a otce, rozhovoru s dítětem a kresby dítěte	
6. Tabulky s výsledky dotazníkového šetření od matek a otců	
7. Tabulky výstupů z individuálních rozhovorů s dítětem	
8. Tabulky s výsledky analýzy kresby	
9. Tabulky porovnávající data od obou rodičů	
10. Tabulky porovnávající data od předškolních dětí, z rozhovoru a z kresby	
11. Tabulky porovnávající data od dětí a rodičů	
12. Grafy porovnávající některé odpovědi obou rodičů, dětí a rodičů, chlapců a dívek	
13. Datové médium s kresbami dětí a jejich komentáři	

Úvod

Při výběru tématu jsem se zamýšlela nad současnou rodinou s dětmi. Podnětem pro mé úvahy bylo pozorování rodin s dětmi. Při jednom rozhovoru mi holčička předškolního věku sdělila, co večer doma dělají. Říkala: „Večer večeříme, my s bráchou jdeme spát a mamka se jde dívat na televizi, taťka je v práci. Je tam skoro pořád.“ Tato odpověď se stala podnětem k mým úvahám. Začala jsem si klást otázky, kolik času tráví rodiče s předškolními dětmi a jakým aktivitám se společně věnují. Přemýšlela jsem, zda jsou tyto aktivity pro děti vhodné a přínosné. Zajímalo mě, zda většina rodičů tráví volný čas s dětmi hrou a pobytem na hřišti, nebo zda tvoří hlavní náplň volného času nakupování v obchodních centrech a mediální aktivity. Dále mě zajímalo, jak se na výchově podílejí prarodiče. Všechny tyto otázky a úvahy se staly podnětem pro mou diplomovou práci a pro můj výzkum.

V teoretické části se zaměřuji na současnou rodinu dítěte předškolního věku a společný volný čas. Charakterizují současnou rodinu, rodinnou výchovu a různé styly výchovy, které se v rodinách uplatňují. Důležitá je také hodnota dítěte pro současnou rodinu. Rovněž se zabývám dítětem předškolního věku. Tento věk charakterizují jako období od tří do šesti let či do vstupu dítěte do základní školy. Zaměřuji se na jeho motorický, kognitivní, sociální vývoj a na jeho specifitu v těchto oblastech. Zabývám se problematikou potřeb dítěte v tomto věku, zejména potřebou aktivity. Věnuji se také vychovatelům dítěte, tedy rodičům a prarodičům a v neposlední řadě také vrstevníkům, tedy sourozencům a kamarádům. Popisují volný čas v současné rodině a volnočasové aktivity, které jsou vhodné pro dítě předškolního věku a jeho rodiče či prarodiče.

V praktické části je mým cílem zjistit, kolik času tráví rodiče se svými předškolními dětmi a jakým aktivitám se věnují, kolik času tráví s dětmi prarodiče a zda se zapojují do výchovy svých vnoučat. Tato fakta získávám od rodičů metodou dotazníkového šetření. Metodou individuálního rozhovoru s dětmi zjišťuji, zda si s nimi rodiči a prarodiče hrají, jakým aktivitám se věnují, s jakými dalšími osobami si hrají a které aktivity s nimi vykonávají. Dále se dětí ptám, s kým si hrají nejraději a co společně dělají. Tuto otázku si následně u dětí ověřuji jejich kresbou.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Rodina

„Rodina“ je pojem, na který se můžeme dívat z různých úhlů a různě ho definovat. Jinak tento pojem bude definovat pedagog, sociolog, právník, atd.

Pedagogickým slovníkem je rodina charakterizována jako nejstarší *společenská instituce, jež „plní sociální, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury. Nejběžnějším modelem rodiny je tzv. nukleární rodina, kterou tvoří nejbližší příbuzní, tj. oba rodiče a děti. V posledních desetiletích se model rodiny, který je historicky flexibilní, významně proměňuje. Zvyšuje se variabilita rodinných typů, zahrnujících nejen rodinu vlastní a úplnou, ale také rodinu neúplnou, nevlastní a náhradní. Současné pojetí tenduje k chápání rodiny jako sociální skupiny nebo společnosti, žijícího ve vlastním prostoru – domově, uspokojující potřeby, poskytující péči a základní jistoty dětem. Rodina spolu se školou plní významné výchovné funkce, které lze chápat jako komplementární.“* (Mareš, J., Průcha, J., Walterová, E., 2003, s. 202)

Rodina jednotlivci umožňuje, aby v ní nalézal oporu a ztotožňoval se s ní. Zároveň mu však dává svobodu k tomu, aby si budoval a zachovával svou osobní odlišnost. (Matoušek, O., 1993)

Rodina je pro dítě místem jistoty a bezpečí, čímž představuje nejvhodnější prostředí pro naplňování základních lidských potřeb. Od dětství je prostorem v němž dochází k utváření osobnosti člověka. Měla by být prostředím vzájemného semknutí a intimity, k němuž je dítě poutáno silnými citovými vazbami, byť se do něj rodí bez možnosti výběru. (Opravilová, E., 2002)

Rodina má rozhodující vliv na utváření bezprostředních vztahů jedince a společnosti. Podílí se na začleňování jedince do společnosti. Pro dítě je nejvýznamnější součástí společenské mikrostruktury, v níž se procesy začleňování a socializace realizují. (Dunovský, J., 1986)

Moderní rodina, tvořená párem rodičů a dětmi, bývá sociology nazývána rodinou nukleární. Rozšíření konceptu rodiny o prarodiče, strýce, tety a ostatní příbuzné umožňuje pojem rodina rozšířená. Prostor pro odlišení typu rodiny, v níž jedinec vyrůstá a kterou později zakládá, nabízejí pojmy rodina orientační a prokreační. Z hlediska průběhu socializačního procesu má význam, do jaké míry se rodině daří vypořádat s funkcemi, které má plnit. Mluvíme tedy o rodině funkční, afunkční a dysfunkční. (Kraus, B., Poláčková, V. a kol., 2001) Matějček (1997) dodává, že značná část rodin jsou tzv. rodiny doplněné, které vznikají, když jeden z biologických rodičů dítěte buď zemře, anebo v důsledku rozvodu rodinu opustí, a rodina je poté doplněna o náhradního otce, v menším počtu případů o náhradní matku.

1.1 Rodina a domov

Rodina jako bezpečné a cituplné místo je také zárukou bezkonfliktního vrůstání do širšího společenství. Setkávání se světem musí probíhat na známém místě, o němž dítě ví, že do něho samo patří stejně jako ostatní členové rodiny, kde platí určitý řád a hodnoty, kterým rozumí. Na tomto známém místě dítě objevuje, poznává, učí se, radostně prožívá a bezstarostně si hraje. Přítomnost blízkých osob, jejich vztahy a zvyky tvoří atmosféru místa, zvaného domov. (Opravilová, E., 2002)

Souhlasím s Matějčkem (1986) a s Opravilovou (2002), podle nichž je dobrý domov základní podmínkou šťastného dětství.

„Domov je základní podmínkou šťastného dětství, protože člověku dává pocit bezpečí, jistoty a důvěry. Na půdě domova vzniká také důvěra v lidi, z níž později vyroste schopnost i potřeba mít vztah k druhým. Domov probouzí v člověku citový fond, dodává mu sebedůvěru a pomáhá mu orientovat se v hodnotách. Domov a rodina vždy byly a jsou nejlepší školou výchovy charakteru a také výchovy k budoucímu vlastnímu rodičovství.“ (Opravilová, E., 2002, s. 5)

1.2 Současná rodina a trendy nové doby

„Současná rodina je se společností úzce svázána a do značné míry je na společnosti závislá. Vztahy mezi rodinou a společností se promítají v ekonomické oblasti, vyjádřené sociální politikou či zdravotní péčí. Vazba rodiny na společnost a společnosti na rodinu se projevuje v oblasti etické a sociální, kdy rodina potřebuje podporu v posilování své výchovné funkce.“ (Opravilová, E., 2002, s. 5)

Dle Matouška (1993) si dnes rodina podržela svou výchovnou funkci jen vůči nejmenším dětem a v ní se zdá nezastupitelná. Jinak je místem uspokojování či frustrování citových potřeb, místem přerozdělování ekonomických hodnot, místem konzumu a rekreace. Na druhou stranu, dle něho, posílila dnešní doba význam rodiny jako útočiště před veřejným světem. Rodina je víc než jindy protiváhou prostoru veřejného. Je společenství, které dává příležitost k uplatnění trvalých hodnot.

Současná rodina a její hodnotově orientační zaměření u nás vykazují tendence, které se po dlouhou dobu projevují ve vyspělejších zemích. Dá se tedy předpokládat, že jde o obecné jevy. Z formálního hlediska je tento stav označován jako krize rodiny. (Opravilová, E., 2002) Všechny tyto tendence, dle mého názoru, přináší důsledky, které můžeme spatřovat ve výchově dětí, v jejich socializaci, v ekonomické situaci rodiny, ve volném čase dětí a rodičů atd.

V posledních letech dochází k **poklesu sňatečnosti**. Dle mého názoru vede k poklesu sňatečnosti také postupné uvolňování tradic a norem. Manželský svazek se stává pro lidi pouze možností, ke které se mohou přiklonit, ale také nemusí. Často dnes lidé žijí v neformálním partnerském vztahu, který není svázán manželským slibem. Žijí, jak se říká, “na hromádce”. Toto soužití bylo dříve nemyslitelné a společností odsuzované. Postupně se však stalo toto partnerské soužití tolerovanou možností, kterou využívá stále více dvojic. V tomto partnerském vztahu spolu žijí a zakládají rodinu. Kořátková (2008) vidí v soužití muže a ženy, kteří zatím nehodlají uzavřít manželský svazek, jakési partnerské soužití nanečisto. Dle ní, zastávají někteří z nich názor, že na společné soužití sňatek nepotřebují a do manželství nevstupují ani tehdy, mají-li děti. Někteří počítají s manželstvím až v případě očekávaného dítěte. Dle Možného (2006) ztratilo rozhodnutí pro sňatek pro mladé lidi přitažlivost po změně politického režimu. Důvod vidí v exploraci nabídek konzumních příležitostí, kdy konzumní aspirace začaly

výrazně přesahovat reálné možnosti mladých lidí. Opravilová (2002) vidí současnou příčinu v tržním prostředí, které zřejmě nutí mladé lidi k racionálnějšímu přístupu při zakládání rodiny, což samo o sobě lze brát jako jev pozitivní.

Vcelku kladně můžeme, dle Opravilové (2002), hodnotit i **stoupající věk s nímž mladí lidé do manželství vstupují**. Ten představuje i větší vyzrálost potencionálních rodičů.

V posledních letech dochází k **odkládání rodičovství** na dobu co nejpozdější a rovněž k velkému poklesu **porodnosti**. Příčinu vidím v proměně životního stylu mladých lidí. Mladí lidé si po ukončení školy budují vlastní kariéru, ekonomické jistoty a “užívají si života”, tj. cestují, poznávají další země, kultury a zdokonalují své jazykové dovednosti. To sebou nese samozřejmě své kladné i záporné stránky. Starší rodiče mají více životních zkušeností, více si svou rodičovskou roli užívají a více vnímají a uspokojují potřeby svých dětí. Mezi záporné stránky odkládaného rodičovství patří fakt, že čím později se páry o založení rodiny snaží, tím se jejich šance na úspěch zmenšují. Někteří nechávají založení rodiny až na dobu po 35. roce svého života a často se pak dostanou do situace, kdy se jim početí dítěte dlouho nedaří a někdy také již nepodaří. Dle Opravilové (2002) mají dnes emancipované a ekonomicky soběstačné ženy zvýšené nároky na životní úroveň a váhají proto při volbě způsobu vlastní seberealizace mezi profesní kariérou a mateřstvím. Ženy zvažují, zda dítě nebude velkou překážkou v náročné volbě mezi rolí matky a úspěšné profesionálky. Také Možný (2006) říká, že ženy, kterým na jejich povolání a nepřerušené kariéře záleží, se stále častěji rozhodují pro bezdětnost. Výraznou příčinu poklesu porodnosti vidí u nás také v klesajícím zájmu mužů o otcovství. Rovněž Kořátková (2008) říká, že mladí lidé dnes velmi zvažují zakládání rodiny s dětmi. Souvisí to, dle ní, s proměnou představ o kvalitním životě. Do něho dnes patří dobré profesní postavení manželů, co nejlepší ekonomické zabezpečení, cestování a poznávání života ve svobodném stavu a též přesvědčení, že rozhodnutí mít dítě je věcí ženy.

Na obhajobu starších rodičů bylo, dle Opravilové (2002), opakovanými výzkumy zjištěno, že mladé matky mají na své děti méně reálné požadavky, mají větší sklon děti trestat a méně si s nimi hrají. Mladí a nezkušení rodiče projevují zájem o dítě hlavně péčí o jeho hygienu, výživu, oblékání a hračky. Děti těchto rodičů neznají téměř nedostatek ve hmotných potřebách, naopak jsou zcela nevhodně přehlcneny konzumním

zbožím. Přitom se musí podřídít stylu života, který vyhovuje hlavně dospělým. Dítě jim bývají hračkou. Z osobního pohodlí rodičů jsou odkládány k prarodičům, známým a do výchovných zařízení. Tito rodiče si zcela neuvědomují závažnost svého počínání ve vztahu k dítěti.

Snížování porodnosti ovlivňuje i **velikost rodiny**. Dle Opravilové (2002) přestala být převažujícím modelem rodina se dvěma dětmi a převažuje rodina s jedním dítětem.

Dle Koťátkové (2008) dochází k **nárůstu porodů s výrazně sníženou kojeneckou úmrtností**, významně se **snižuje potratovost**, což vypovídá o **plánovaném rodičovství** a sníženém počtu narozených tzv. nechtěných dětí.

Jsme také zemí s vysokou mírou **rozvodovosti**. Dle Opravilové (2002) se téměř každé třetí manželství do pěti let rozvádí a průměrná délka manželství je 10 let. „*Vysokou rozvodovost provází také častější uzavírání opakovaných sňatků, čímž se snižuje stabilita rodiny a výchovná situace mezi nevlastními sourozenci je složitá.*“ (Opravilová, E., 2002, s. 7) Koťátková (2008) v souvislosti s rozvodovostí zmiňuje také dopad na primární socializaci dítěte v kontextu širší rodiny. V rodině probíhá nejprve přijetí a po rozvodu vyčlenění některých příbuzných, například prarodičů.

Možný (2006) upozorňuje na fakt, že míru rozvodovosti určuje i míra sňatečnosti. Je-li nižší, je nižší i míra rozvodovosti.

Dle mého názoru si musíme uvědomit, že počet rozvrácených rodin je daleko vyšší, pakliže vezmeme v úvahu také neformální rodiny, ve kterých nejsou partneři ve formálním manželském svazku a tudíž se nerozvádí, ale rozchází. Počty těchto rozpadlých neformálních rodin však nejsou známy.

Další proměnu v péči o dítě přináší, dle Koťátkové (2008), v posledních několika letech zákonné **zakotvení střídavé péče** o dítě po rozluce nebo rozvodu rodičů, která začíná být více využívána. Chybí zde však výzkumy pro vyhodnocení jejího průběhu, doby trvání, způsobu zakončení a o procesu, který ji provází. Jako pozitivní vnímá větší možnost otců podílet se na výchově svého dítěte. Ovšem pro zákonitosti vývoje nejmenších dětí do 18 měsíců, kde se předpokládá vytvoření úzkého vztahu k jedné osobě, vidí taková rozhodnutí jako problematická. Neustálá proměna pečujících osob a celého prostředí a odlišnosti v reagování na potřeby dítěte komplikují vznik a upevňování citové vazby. Střídavou péči vnímá jako problematickou také na počátku

školní docházky. Zakotvení střídavé péče, dle ní, spíše ošetřuje práva a potřeby rodičů než dětí.

Dále Možný (2006) upozorňuje na změny v uspořádání českých rodin, na **přibývání jednočlenných a neúplných rodin**. Počet neúplných rodin, kde žije jedno dítě či děti a jeden z jeho rodičů, v posledních letech rychle roste. (Nejdynamičtěji však roste podíl domácností jednotlivců.) V čele neúplných rodin stojí nejčastěji ženy. Nejčastěji jsou to rozvedené ženy, ale přibývá i domácností svobodných matek. Neúplné rodiny častěji než jiné žijí společně s další rodinou v jednom bytě, většinou u rodičů. Tyto ženy, jež tvoří neúplnou rodinu a bydlí u rodičů, mají často partnera, se kterým ale nebydlí. Podstatná část dětí narozených mimo manželství se rodí ženám, které nežijí s žádným partnerem a podíl osamělých matek stále stoupá.

Dunovský (1986) rovněž upozorňuje, že v důsledku zvyšující se frekvence rozvodů **narůstá počet neúplných rodin**. Hlavou neúplné rodiny se stává především matka, která se současně stává i jediným rozhodujícím činitelem a vychovatelem dětí. Nebezpečí vidí v narůstajícím rodinném modelu: jeden rodič s jedním dítětem. Oslabuje se tím příprava na budoucí vlastní rodičovství. Současná rodina již neposkytuje celistvý obraz o chování otce a matky v rodině. *„Současně se však oslabuje působnost rodiny jako socializačního faktoru a tento faktor není ničím nahrazen. Stále se měnící vzory chování muže a ženy narušují vývoj dítěte, které je vlastně neustále iritováno, a tím je snižována jeho psychická i fyzická stabilita.“* (Dunovský, I., 1986, s. 13)

Role muže a ženy se dnes, dle Matouška (1993), ve veřejné sféře vyrovnávají. Zastává názor, že muž přestává být doma vidět, stává se jedním ze dvou živitelů rodiny, který není příliš ochoten zastávat nutné domácí práce. Emancipovaná žena je dnes mnohem méně ochotna plnit mužovi nároky. Žena je dnes schopna se sama živit, sama vychovávat dítě a dokonce má i možnost, s asistencí zdravotníků, otěhotnět. Úloha muže v rodině je tak v Evropě čím dál nejasnější. Matějček (1986) zastává názor, že otec je dnes mnohem více vychovatelem dítěte než kdykoliv dříve. Už proto, že se s dítětem dostává do styku od prvních dnů a má možnost formovat jeho osobnost od samých počátků. V novém rozdělení úloh v rodině přebírá otec celou řadu prací, které dříve vykonávala žena.

Proměnlivost struktury členů, a to především otců, v některých rodinách má značný vliv na obtíže ve shodě na hodnotách, které jsou výchovou předávány. (Kořátková, S., 2008)

Nejcennějším statkem, který dnes rodina dětem předává, je dle Matouška (1993) **vzdělání**. Svou úlohu zprostředkovatele kulturních hodnot rodina vykonává jen nepřímo a to volbou školy. V ostatních případech ji vykonává v konkurenci s masovými sdělovacími prostředky.

Helus (2004) poukazuje na „**konzumní dětství**“. Jde o dětství vystavené působení reklamy a nabídek trhu. Tržní prostředí může závažným způsobem ohrožovat svébytnost dětí i dospělých dostávajících se do vleku nabídek, jimž nedokážou odolat a od kterých odvozují určující hodnoty svého života, na úkor skutečností závažnějších. Tlakům je vystaveno i současné dítě. Pokud je rodina a škola nevybaví rozvinutějšími hodnotovými orientacemi, mohou se potřeby, provokované reklamou a nabídkou, stát určujícím diktátem jeho způsobu života.

Dále poukazuje na fakt, že rodiče dnes kladou větší **důraz na samostatnost dětí** než na jejich poslušnost, a to již od útlého věku. Také upozorňuje na snahu rodičů **urychlovat vývoj dítěte** tak, aby bylo co nejdříve dospělé.

1.3 Hodnota dítěte pro současnou rodinu

Dítě nemělo v historii vždy stejnou hodnotu. Doklady o tom, že na dětství bylo nahlíženo různě, nám přinášejí dějiny dětství. Přístupy k dítěti a k jeho výchově se postupně měnily, vyvíjely a humanizovaly (viz příloha č. 1).

Dle Heluse (2004) jsou projevy lásky k dětem v mnohém projevem kulturním a vyvíjejí se tak, jako se vyvíjí celý kulturní systém. Láska se odehrávala v konkrétních konstelacích života určité doby a kultury a tyto konstelace ji utvářely. Vnímá současnou hodnotu dítěte, která má souvislost s jeho objevením. Důležitost vidí v osobnostním pojetí dítěte.

Rovněž Matějček (1992) zdůrazňuje, že ne každé dítě bylo vždy stejně ceněno. Říká, že dítě má dnes v naší společnosti vysokou hodnotu a přináší rodičům uspokojení duševních potřeb, stimulaci, nové poznatky a zkušenosti, smysl života, citovou vázanost, společenský status a výhled do budoucna. Naše společnost je, dle něj, k dítěti

velmi nakloněna, je pedocentrická. Ohrožení dětí vzbuzuje pocit obecného ohrožení a onemocnění dětí je vnímáno s větší úzkostí než totéž onemocnění u dospělých. Dále zdůrazňuje, že i když už dítě nabylo uvedené hodnoty a stalo se součástí kulturní úrovně své společnosti, může tuto hodnotu ztratit v dobách hladu, válek, katastrof apod. Jedno dítě může být takovou hodnotou více a jiné méně.

Také dle Dunovského (1986) hodnota dítěte stoupla a dítě se stává smyslem a cílem rodinného života. Takové vztahy mezi rodiči a dětmi vidí jako žádoucí. Současně se však vyznačují značnou citlivostí a zranitelností. Tato rodina je více labilní, než bývaly dřívější rodiny. Osobní faktory nabyly na důležitosti, a proto citová vyzrálost, charakterová vyspělost hraje významnou úlohu v životě současné rodiny.

Opravilová (2002) rovněž vnímá vysokou hodnotu dítěte. Říká: *„Příchod dítěte naplňuje smysl života ženy a muže a tvoří základ pro uplatnění jednoho z nejhlubších lidských principů mravní odpovědnosti za sebe, za druhého a zvláště pak za novou bytost, již byl život dán. Převzít odpovědnost za druhého člověka znamená uvědomit si hodnotu této bytosti, chtít její dobro a ve smyslu tohoto chtění také jednat.“* (Opravilová, E., 2002, s. 4)

Myslím si, že hodnotová orientace rodiny úzce souvisí se způsobem využití volného času.

1.4 Rodina jako systém interakcí

Koncepce systému “rodina” se opírá o několik principů. Prvky tohoto systému nejsou jednotliví lidé sami o sobě, ale lidé ve vzájemných interakcích. Jde o síť vztahů. Systém je však víc, než součet jeho prvků. Rodinu nepoznáváme jen na základě znalosti jednotlivců, protože chování každého ovlivňuje všechny ostatní. (Matějček, Z., 1992)

V jedné konkrétní rodině můžeme pozorovat celou řadu systémů. Rodina je systémem výměny peněz, systémem konzumace potravin atd. Především se však věnuje pozornost systému interakce v chování členů rodiny. Sociální interakce je termín pro všechny způsoby vzájemného ovlivňování lidí. Aby si k sobě lidé mohli vytvořit vztah, musí vstoupit do interakce a komunikovat spolu.

Vztahy v rodině jsou definovány pravidly, která určují, kdo se má ke komu jak chovat. V každodenních situacích se pravidla projevují komunikačními stereotypy rodiny a ustálenými sekvencemi chování. Podle začátku stereotypu je možné předpovědět jeho průběh a vyústění. Komunikační stereotypy mají dobře fungující rodiny, ale i rodiny dysharmonické.

Aspektem rodinné interakce je také její rytmičnost. Předpokládá se, že schopnost synchronizovat rytmus v rodinné interakci je podstatná pro vzájemné porozumění, pro spolupráci a pro udržení stabilního vztahu. Rytmičká synchronizace ve dvojici matka a dítě se považuje za podstatnou podmínku dobrého prospívání dítěte. Člen rodiny s rizikovým temperamentem či s vážnou psychickou poruchou může rodinu vyvádět z rytmu. To může být neuvědomovaným důvodem vylučování z rodinné interakce. Členové rodiny nemají stejnou potřebu být s ostatními v interakci. Interakční rytmy jsou výsledkem komplexního pole osobních nároků. (Matoušek, O., 1993) Systém má zpravidla své subsystemy. V rodině jsou dány nejčastěji generační příslušností, postavením v mocenské hierarchii, pohlavím a někdy také specifickými povahovými charakteristikami nebo specifickými zátěžemi, které jednotliví členové do rodiny vnášejí. Subsystemem mohou být děti, či babička s dědečkem, matka s dcerou, otec se synem, matka se svou matkou apod.

Porucha v jedné části, v jednom subsystemu se nutně projeví ve funkci celku. Rodina nemůže být touž rodinou, jestliže se něco stane dítěti, jestliže otec naváže jiný citový vztah a rodinu zanedbává atd. (Matějček, Z., 1992)

Rodina si vytváří jisté konfigurace spojenectví nebo-li podsystémy pro jisté účely. Jednotlivci se spojují pro to, aby pěstovali společný zájem, aby se definovali jako jedna generace vůči jiné generaci atd. V těchto podsystémech platí interakční zvyklosti a každý jedinec má své místo v mnoha podsystémech rodiny. Přecházením z role v jednom podsystému do role v jiném podsystému získává pocit odlišnosti, osobitosti a zvláštnosti. (Matoušek, O., 1993)

Rodina jako systém (mikrosystém) je připojena do širšího systému (mezosystému). Do mezosystému patří příbuzenstvo, přátelé, sousedé, všichni ti, kdo rodinu obklopují a jsou s ní ve styku. Nutně ji ovlivňují a sami jsou stykem s ní ovlivňováni. Rodina je ovšem zapojena do širšího systému sociálních vztahů, který ji obklopuje víceméně zvnějšku (exosystém). Představují jej takové instituce jako zaměstnavatel, škola, služby,

orgány péče o dítě apod. Spolu s tímto exosystémem je rodina obklopena ještě širším okruhem společenských institucí (makrosystémem), které jsou však zcela neosobní a mají celospolečenský dosah. Současný stav těchto institucí je zpravidla výsledkem delšího předchozího vývoje a charakterizuje danou společnost ve srovnání s jinými společnostmi. Jde o společenské normy, postoje, obecně uznávané hodnoty, zákony, předpisy, tradice, zvyky, společenské mýty, výchovné praktiky atd.

Změny, k nimž v rodinném systému dochází, jsou kontinuální a diskontinuální. Každé přinášejí systému jiné zátěže, komplikace a uvádějí v činnost jiné adaptační mechanismy. Kontinuální změny jsou pozvolné. V případě rodiny jsou dány postupem času čili vývojem, dospíváním, stárnutím jednotlivých jejích členů i stárnutím systému jako celku. Jiná je rodina s dítětem předškolního věku a jiná s dítětem, které se osamostatnilo a zakládá vlastní rodinu. Diskontinuální změny jsou náhlé a jejich nositeli jsou tzv. události. Rodina nemůže být po nich tím, čím byla před nimi. Takovými událostmi jsou narození dítěte, rozvod rodičů, nový sňatek jednoho z nich atd. Jde o něco, co překračuje hranice obvyklosti. (Matějček, Z., 1992)

1.5 Rodinná výchova

"Charakteristickým znakem rodinné výchovy je vytváření hlubokých a trvalých citových vztahů mezi dítětem a jeho vychovateli. V citových vztazích se nejvydatněji uspokojuje základní psychická potřeba životní jistoty. Děti lásku přijímají, ale také ji vracejí. Rodiče si zpravidla velmi dobře uvědomují, že dítě je k nim vázáno hlubokým citovým vztahem, a touží si jej udržet. V pozadí bývá představa, že je děti neopustí, i když jednou z původní rodiny odejdou a založí rodinu vlastní." (Matějček, Z., 1992, s. 29-30)

Matějček (1992) pokládá za jeden z klíčových rysů rodinné výchovy také uspokojení psychické potřeby otevřené budoucnosti, jak je přináší dospělému člověku jeho dítě. Otevření budoucnosti a překonání vlastního životního času v dítěti má dva předpoklady. Je nutné, aby vychovatel měl možnost budoucnost dítěte předvídat, plánovat, formovat a být na ni zaměřen. To znamená se současně těšit a dělat si starosti. Další podmínkou je, že vychovatel sám svou vlastní budoucnost předvídá, plánuje a formuje s ohledem na dítě. Vychovatel neodděluje svůj osobní čas od času dítěte.

V rodině, dle něj, není příliš oddělen životní čas a prostor vychovatelů a dítěte. Charakterizuje ji jejich dalekosáhlé vzájemné sdílení. To je také základním předpokladem pro učení a vzdělávání. Dochází v ní k učení nápodobou, učení identifikací, učení přitažlivými vzory, společnou činností a soužitím. Vychovatelé v rodině zpravidla před dítětem roli otce a matky nehrají, ale tuto roli žijí, neboli jsou v ní. Chovají se otevřeněji, přirozeněji a upřímněji než kdekoli jinde. To ovšem předpokládá, že děti a jejich vychovatelé žijí pod jednou střechou a že všechno, co patří k dennímu životu, je přístupné všem. Sdílen je konkrétně naplněný čas a naplněný životní prostor. Účast dítěte na soukromí rodičů neznamena, že je nutně zabere celé. Rodičům i dítěti má zůstat oblast prožitků, které jsou jen jejich.

"Pro rodinu je typický "interakční" model výchovy. Ten předpokládá, že ve výchově nejde o jednostranné záměrné a cílevědomé působení aktivního vychovatele na pasivního vychovávaného, tedy dospělého na dítě, ale o vzájemné působení jednoho na druhého. Dospělý vychovatel je také vychováván (či lépe řečeno výchovně ovlivňován) svým vychovávaným dítětem." (Matějček, Z., 1992, s. 32)

Rysem rodinné interakce je směna citových podnětů a citové zaujetí všech zúčastněných. Rodinný vychovatel nemůže být jen chladným pozorovatelem chování dítěte a odměřovatelem dávek výchovných trestů a odměn. Je nutně účastníkem interakce, je do ní vtažen. Každý projev dítěte se ho osobně dotýká. Prožívá hrdost nad jeho úspěchy a zklamání nad jeho neúspěchy.

V rodině je povýšen princip soužití a sdílení nad výchovnou technologií, jíž se myslí především vhodné užívání trestů a odměn. Profesionální vychovatel si musí zachovat odstup a nadhled, má-li uvážlivě a programově výchovně působit. Má jednat bez většího vzrušení. Avšak při soužití v rodině je citová neutralita sotva možná. Rovina angažovanosti a osobního vztahu převyšuje všechny ostatní. V rodině se dávají odměny bez zásluhy a odpouští se zase bez odčinění. Lidé, kteří spolu žijí, mají tendenci dělat radost jeden druhému a projevovat svůj kladný citový vztah. Podobně je tomu s trestem, který se v rodině málokdy ukládá s chladnou myslí. Pro rodinné vychovatele je typické, že se jim vnitřně uleví, když mohou trest odvolat, nebo jej pokládat za skončený. V citové atmosféře soužití má pak i odpouštění velkou výchovnou účinnost, větší než trest sám. Znamená osvobození od pocitu viny pro toho, kdo se dopustil prohřešku proti principu soužití. Obnovuje též vztah, který byl dočasně narušen. (Matějček, Z., 1992)

Dle Matějčka (1986) si máme počínat ve výchově důsledně. To pokládá za jedno ze základních výchovných pravidel. Důslednost přináší dítěti pocit jistoty a je důležitá pro výstavbu dětské osobnosti.

„Rodinné soužití je tedy mimořádně účinným výchovným nástrojem, kterého bychom měli užívat s rozvahou a odpovědností.“ (Matějček, Z., 1986, s. 188)

1.5.1 Způsoby výchovy a jejich projevy

Způsob či styl výchovy vyjadřuje klíčové momenty vzájemné interakce a komunikace dospělých s dětmi. Způsob výchovy pomáhá orientovat se v síti výchovných jevů, protože usnadňuje rozlišení různých forem výchovného působení a jejich efektivity při využívání všech výchovných prostředků a postupů. Způsob výchovy zahrnuje především dva vzájemně spjaté aspekty, tedy kvalitu emocionálního vztahu k dítěti a formu výchovného řízení. Tyto aspekty ovlivňují např. volbu a způsob užití výchovných prostředků, ale také působí na prožívání a chování dítěte, které zase ovlivňuje dospělého včetně stylu výchovy, který ve vztahu k dítěti projevuje. Tak se utvářejí a rozvíjejí vzájemné vztahy mezi dětmi a dospělými, kterým lze prostřednictvím způsobu výchovy porozumět.

Výchovný styl je součástí životního stylu, který je relativně stabilní charakteristikou rodiny a souvisí s řadou spolupůsobících momentů. (Gillernová, I., In Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

Dle Gillernové (In Mertin, V., Gillernová, I., 2003) se do výchovných stylů promítají sociokulturní podmínky a výchovné tradice. Otec a matka si přinášejí zkušenosti pro výchovu dětí ze své původní rodiny. To, jak prožívali působení svých rodičů a ostatních dospělých, do jisté míry determinuje jejich rodičovské chování. Způsob výchovy ovlivňují také osobní zkušenosti a vlastnosti rodičů, jejich vzájemný vztah a osobní problémy. Výchovné interakce v rodině ovlivňují i vlastnosti, zkušenosti a projevy vychovávaných dětí.

Dle Matějčka (1992) se výchovné postoje k dítěti tvoří ve složitém vývojovém procesu, souvisejícím s celým vývojem osobnosti vychovatele. V jejich utváření spolupůsobí vlastní zkušenosti z dětství, vztah k vlastním rodičům a ostatním vychovatelům, dosavadní citový a psychosociální vývoj, inteligence a vzdělání, osobní

system hodnot a ideálů, ale také všechny konflikty, úzkosti, napětí, jimiž ve svém vztahu k dítěti vychovatel prochází.

Děti zažívají v rodinách od svých rodičů, prarodičů a dalších vychovatelů různé způsoby výchovy. Každý z nich má své představy, svůj výchovný styl. Děti tyto výchovné styly poznávají a srovnávají. Rogge (2005) říká, že setkávání s nejrůznějšími styly výchovy přináší dětem životaschopnost, dodává jim sebevědomí a posiluje jejich důvěru v to, že se v každodenních situacích správně zachovají a osvědčí. Děti potřebují vědět, na koho se mohou v dané situaci obrátit, kdo má za co odpovědnost. Jinak se nedokáží orientovat. Rozdílné způsoby výchovy je, dle něho, možné praktikovat pouze při dodržování určitých principů, které musí dodržovat všichni zúčastnění. Jestliže jeden z rodičů vychovává děti ve volném stylu a druhý zastává tvrdou a důslednou výchovu, může to vést k tomu, že děti budou rodiče využívat a poštvávat je proti sobě.

Existují různá dělení výchovných stylů. Zde uvádím pouze stručná dělení výchovných stylů podle různých osobností. Podrobné dělení a charakteristika jednotlivých výchovných stylů je uvedena v příloze č. 2.

Tradiční, ale poněkud zjednodušující je, dle Gillernové (In Mertin, V., Gillernová, I., 2003), typologické vymezení stylů výchovy podle K. Lewina, které je už z roku 1939:

- autokratický styl;
- liberální styl;
- integrační styl.

Takto vymezené styly výchovy, dle ní, nepopisují výrazněji význam emočního vztahu rodičů k dětem a tím se stávají zjednodušujícími a nepřesnými.

Matějček (1992) dělí výchovné postoje do dvou velkých skupin. První nesou v citovém vztahu k dítěti znaménko mínus. Druhé pak nesou znaménko plus. Do první skupiny patří takové postoje a praktiky, jako je zavrhování dítěte, lhostejnost k němu, zanedbávající výchova, atd. Do druhé skupiny spadají výchova rozmazlující, hyperprotektivní, protekční, perfekcionistická apod.

V současnosti se, dle Gillernové (In Mertin, V., Gillernová, I., 2003), pracuje s dimenzionálními modely způsobu výchovy, které vymezují dvě na sobě nezávislé dimenze, tedy dimenzi emočního vztahu a dimenzi řízení. Tyto modely poukazují na význam emočního vztahu dospělých k dětem, který výrazně ovlivňuje volbu nároků na dítě a i na způsob kladení nároků a požadavků a jejich kontroly, tedy výchovné řízení. Tyto dimenze se podílejí na různých formách způsobu výchovy a tím na charakteru vzájemných interakcí a vztahů dospělých a dětí.

Dimenzi emočního vztahu tvoří dva komponenty, kladný a záporný. Rodiče v různé míře projevují dítěti lásku a kladné citové vztahy. Mohou však také projevovat citový odstup a odmítání dítěte. Podle převažujících projevů vyvozujeme základní formy emočního vztahu. Údaje o podobě emočního vztahu berou v úvahu podíl každého z dvojic komponentů. Lze je vymezit jako základní formy emočního vztahu k dítěti:

- kladný emoční vztah, ve kterém převažují projevy kladného komponentu;
- střední emoční vztah, kde jsou relativně vyrovnány projevy kladného a záporného komponentu. Může nabývat také podoby záporně-kladného vztahu, ve kterém jde o tzv. dvojí vazbu či ambivalentní vztah;
- záporný emoční vztah, ve kterém převažují projevy záporného komponentu.

Předpokladem příznivého vývoje dítěte je láskyplný vztah rodičů i ostatních dospělých. Emoční vztah k dítěti lze tedy považovat za klíčový moment ve stylu výchovy.

Výchovné řízení představuje způsob kladení požadavků, úkolů a nároků a jejich kontrolu. Nabývá různých forem.

Dimenzi řízení je možné chápat jako dvojici komponentů, požadavky a volnost. Výchovná situace předpokládá, že jsou na dítě kladeny nároky, požadavky a dospělými je určeno, zda a jak budou tyto požadavky kontrolovány. Míra a rozsah požadavků, způsob jejich kladení a stupeň kontroly a volnosti dítěte vytváří základní formy výchovného řízení v rodině:

- silné řízení tvoří množství úkolů, požadavků, nároků a jejich důsledná kontrola;
- střední řízení charakterizuje přiměřená míra nároků a požadavků a jejich kontrola;
- slabé řízení je typické minimem požadavků a úkolů či cílů bez důsledné kontroly;
- rozporné řízení zahrnuje množství požadavků, ale bez příslušné kontroly.

Kladný a záporný komponent emočního vztahu a komponent požadavků a volnosti v dimenzi řízení se vzájemně kombinují v různých kvantitativních stupních a kvalitativně odlišných formách. Pro každou z možných kombinací byly zjištěny odlišné znaky ve vývoji činností a osobnosti dětí i dospívajících.

Emoční vztah a výchovné řízení se v interakcích dospělých a dětí projevují společně. Ve vzájemných interakcích hrají významnou roli oba činitelé a záleží na jejich kombinacích.

(Gillernová, I., In Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

Helus (In Kropáčková, J., 2008) charakterizuje čtyři výchovné modely. Tyto modely hodnotí z hlediska jejich významu pro osobnostní vývoj dítěte:

- výchova jako dirigování z vnějšku – přikazovat a zakazovat, dohlížet, trestat a odměňovat;
- výchova jako respektování vývojových tendencí vyvěrajících z dítěte – poskytovat volnost, akceptovat;
- výchova zdůrazňující význam autority pro osobnostní růst dítěte;
- výchova jako cílené, reflektující, strategické uplatňování zřetelů k osobnosti.

1.5.2 Prarodiče a výchova

Prarodiče se ocitají v rozporném postavení. Bývají užiteční pro hlídání dětí, ale přitom by mnohý rodič chtěl, aby se dědeček a babička chovali podobně jako oni sami. Nejraději by je sami hlídali. To je přemrštěný požadavek a děti tím ztrácejí možnost nových zkušeností a zážitků.

Prarodiče vychovávají své vnuky jinak, mají k nim jiný vztah. Nespoutání přímou odpovědností za výchovu bývají nesmírně klidní a mírní, žertují s dětmi a jsou vůči nim srdeční. Jiní zase pokračují se svými vnuky v oné výchově, kterou musely protrpět jejich děti. Není příliš smysluplné a také je to velká zátěž, pokoušet se prarodiče změnit. Oni mají své vlastní, jedinečné zkušenosti, které pro ně platí.

Kdo odevzdá dědečkovi a babičce děti, ten jim předává i odpovědnost za ně. Vztah mezi prarodiči a vnoučaty je záležitost, do níž se rodiče nemají vměšovat. Je to vztah, který si musí vyjasnit jen jeho přímí účastníci, prarodiče a jejich vnoučci. (Rogge, Jan-Uwe, 2005)

Dle Matějčka (1994) nebývají prarodiče vždy ideálními vychovateli. Jsou ve vývojové fázi už ne-rodičovské. Mají sklon ke krajnostem v názorech i postojích. Věk u nich vyhraňuje některé příznivé i nepříznivé vlastnosti. Bývají povolnější a více děti rozmazlují, bývají také úzkostnější a děti hodně omezují.

2. Rodina a dítě předškolního věku

Předškolní věk budeme chápat, stejně jako Vágnerová (1996) a Šulová (2004), jako období trvající přibližně od tří do šesti let. Konec této fáze má individuálně rozličnou časovou lokaci, jelikož je určen hlavně nástupem do školy.

„Toto období je jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka. Je to doba neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o okolní jevy, čas, který je někdy nazván obdobím hry, protože je to právě herní činnost, ve které se aktivita dítěte projevuje především.“ (Šulová, L., 2004, s. 66)

Rodina je pro dítě předškolního věku, dle Šulové (2004), nejvýznamnějším vztahovým rámcem. Poskytuje zdroj jistoty, bezpečí, zázemí a v ideálním případě i bezvýhradného přijetí.

2.1 Motorický a kognitivní vývoj dítěte předškolního věku

V oblasti motorického vývoje předškolního dítěte dochází ke zdokonalování a k růstu kvality pohybové koordinace. Dítě je hbitější, má elegantnější pohyby, dokáže v rámci společných činností s rodiči, vrstevníky dobře pozorovat a napodobovat sportovní aktivity. Je to častý počátek rekreačních sportů, jako je jízda na kole, lyžování. Hry jsou velmi často spojeny s pohybem. Děti skákají, lezou po žebříku, seskakují, hází atd. Pohybová koordinace se projevuje ve schopnosti plné sebeobsluhy. Rozvíjí se také jemná motorika, která je značně determinovaná probíhající osifikací ruky, která bývá

dokončena až kolem sedmi let. Dítě si rádo hraje s různými materiály, s plastelínou, knoflíky, korálky, kamínky, kostkami. Je jakoby okouzleno různými tvary, které se zapojením hmatu napodobuje, řadí je a porovnává. Rozvíjí se také kresba dítěte.

Vnímání předškolního dítěte je globální. Rozvíjí se zraková a sluchová diference. Vnímání prostoru je zatím nepřesné.

Paměť je převážně bezděčná. Záměrná paměť se začíná vyvíjet až kolem pátého roku. Převažuje paměť mechanická. Kapacita mechanické paměti spolu s aktivitou a zvědavostí tohoto věku tvoří základ pro snadné přijímání informací. Dítě si například nad obrázkem knížky vybaví rozsáhlé texty. Paměť je spíše konkrétní a krátkodobá. I když mezi pátým a šestým rokem nastupuje i paměť dlouhodobá.

Mezi třetím až šestým rokem se uzavírá fáze symbolického, předpojmového myšlení. Dítě dobře ví, že vše kolem něho má nějaké označení a ptá se. Zajímá se o příčinné souvislosti okolního světa. Dítě je na konci předpojmového období bezděčně schopno oddálené nápodoby, fiktivní hry, užívání řeči a kresebných symbolických projevů. V předškolním věku se rozvíjí názorné intuitivní myšlení. Dítě se zaměřuje na to, co vidělo nebo vidí, ale již to dokáže jednoduchým způsobem rozčleňovat. Myšlení předškoláka je dosud prelogické, nebo-li předoperační. Mentální pochody jsou zatím nezvratné a vázané na nazírání. Myšlení je stále vázáno na činnost a aktivitu dítěte, jež chápe vztahy mezi ději, pokud se vztahují k jeho činnostem. Dítě je egocentrické, v myšlenkových procesech převládá hledisko zprostředkované jím samým.

Představy předškoláka jsou bohaté. Mezery mezi vnímanými jevy či jednotlivými detaily jsou často doplňovány tzv. dětskou konfabulací. Dospělý sehrává roli jakéhosi korektora či průvodce směrem k pochopení a přijetí reálného světa a jeho odlišení od světa fantazie. Představy jsou pro předškoláka nutné, je nutná „činnost v představách“, ve kterých si dítě přizpůsobuje realitu. (Šulová, L., 2004) Dle Vágnerové (1996) má fantazie v tomto období harmonizující význam.

Zkvalitňují se také řečové dovednosti. Dochází k rozšiřování slovní kapacity a k osvojování gramatických pravidel. Zvětšuje se rozsah a složitost vět a roste zájem dítěte o řeč. Je delší dobu schopno poslouchat čtený text. (Šulová, L., 2004) Děti mají rády, když jim dospělí předčítají z knihy, říkají různá říkadla, dětské verše atd.

Vývojové zvláštnosti psychiky dítěte předškolního věku se projevují ve všech jeho aktivitách.

2.2 Sociální vývoj dítěte předškolního věku

Předškolní období je důležité pro formování základních citových projevů. Citové prožívání dítěte tohoto věku je velmi intenzivní, ale také krátkodobé a proměnlivé. Vytváří se také sebecit, jenž souvisí s pocitem vlastní identity a sebevědomím. V tomto věku převažuje u zdravého dítěte veselá nálada a pozvolna ustupuje strach z neznáma. Na důležitosti nabývají sociální city. Velmi důležitý je vztah k matce a otci, kterému dítě věnuje velkou pozornost. Právě v tomto období jsou pokládány základy citového chování, prožívání a je velmi důležité, v jakém prostředí dítě vyrůstá, jakou pozornost věnuje jeho okolí emocionálním projevům, jaké modely chování může dítě pozorovat. Toto období je velmi důležité z hlediska vytvoření základu morálně etického cítění člověka. Kolem tří let mají děti interiorizovány základní sociální normy. S touto interiorizací souvisí rozvoj svědomí.

V procesu socializace dochází ke změnám ve třech klíčových rovinách. Zkvalitňuje a vyvíjí se sociální reaktivita. Předškolní období poskytuje dítěti vztahy na různých úrovních, s vrstevníky, s rodiči, prarodiči, s širší rodinou, se sourozenci, s cizími dospělými, a tím mu dává možnost procvičování, diferenciací a vytváření kvality vyšší úrovně. Dochází k vývoji sociálních kontrol neboli k přijetí a přijímání norem společensky žádoucího chování. Významnou rovinou je také osvojování sociálních rolí. Roste význam vrstevníků pro dítě. Předškolák je sice silně orientován na rodinu a pro své plynulé osamostatňování potřebuje pevné a láskyplné zázemí, ale má-li je, rád se vydává za vrstevníky, které potřebuje ke svým hrám, které jsou hrami spíše kooperativními. (Šulová, L., 2004)

Formuje se dětská identita, která má svůj zdroj především v postojích a hodnocení rodičů. Předškolní dítě přijímá názor dospělých nekriticky. Jeho osobní identita je naplněna jak lidmi, k nimž dítě náleží, tak věcmi, které mu patří a prostředím, v němž žije. Rozvoj pohlavní role v předškolním věku je výsledkem sociálního učení. Rodičovské postoje a očekávání posilují chování určitého typu. (Vágnerová, M., 1996) Také Šulová (2004) je toho názoru, že pro formování pohlavní identity mají význam rodiče. Dítě potřebuje vidět každodenní interakci rodičů obou pohlaví, aby byla cesta k jeho vlastní identitě a jejímu přijetí co nejsnazší. V předškolním věku dochází k objevení pohlavních odlišností a k velikému zájmu o ně. Mnoho her „na doktora“ je

spojeno s průzkumem těla. Pohlavní identifikace se, dle Vágnerové (1996), také projevuje ve hře.

Vůle dítěte tohoto věku je kolísavá. Motivací jsou pro něho blízké cíle spojené s konkrétním uspokojením nějaké jeho potřeby nebo s konkrétní činností. Vůle předškoláka je často stimulována kolektivní nákazou. Též je podmíněna situačně nebo snahou zalíbit se, udělat dojem a být akceptován. Stimulací značných volních výkonů je často imaginace dítěte. Předškolní dítě nejvíce frustruje nemožnost projevit aktivitu, být v kontaktu s vrstevníky, odtržení od dostatečného kontaktu s rodiči, svěření nepřiměřené zodpovědnosti, vytýkání lži v době, kdy ji není schopno odlišit od reality, nejisté zázemí a neschopnost orientovat se ve vztazích, hodnotách a postojích nejbližších. (Šulová, L., 2004)

2.3 Potřeby dítěte předškolního věku

Psychologickými výzkumy bylo prokázáno, že vedle biologických potřeb, které musí být uspokojeny, aby člověk přežil a mohl se zdárně rozvíjet, existují základní psychické a sociální potřeby, jejichž uspokojování je nezbytné a naléhavé. Ve svém obsahu, kvalitě a rozsahu uspokojování jsou potřeby individualizované. (Opravilová, E., 2002)

Pro dítě předškolního věku vytvořili model potřeb psychologové J. Langmeier a Z. Matějček. Jde o pět potřeb:

1. potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů;
2. potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech;
3. potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů;
4. potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty;
5. potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy. (Matějček, Z., 1994)

Šulová (2004) připomíná potřebu být aktivní, která souvisí s motivačně volní charakteristikou předškoláka. Tato aktivita se projevuje verbálně, v rovině motoriky a stálou aktivitou v herní činnosti. Vedle této potřeby je, dle ní, stejně silná potřeba stability, jistoty, zázemí, bezpečí a trvalosti. Mezi další potřeby tohoto období řadí

potřebu citového vztahu, sociálního kontaktu, společenského uznání, emancipace, identity a seberealizace.

Myslím si, že rodiče by se měli snažit o naplnění potřeb svých dětí každý den. Měli by je mít na paměti i při výběru volnočasových aktivit.

2.4 Aktivita dítěte předškolního věku

Předškolní věk je Eriksonem označován jako věk iniciativy. Hlavní potřebou je aktivita a sebeprosazení jako důsledek této aktivity. V tomto věku jde mnohdy spíše o aktivitu, která dítě uspokojuje sama o sobě, je sama cílem. V tomto období se dále rozšiřuje časoprostorový okruh jejího působení i její kvalita. Činnosti se více diferencují a dostávají nový význam. Aktivita je prostředkem a také potvrzením dětského vývoje. Základním úkolem tohoto období je rozvíjení účelné aktivity, která musí být nějakým způsobem regulována, aby zůstala účelná. Dítě si často samo vybírá, co bude dělat, a jeho činnost mívá nějaké zaměření. Není již roztráštěná. Volba určité činnosti a její regulace a autoregulace dává této činnosti nějaký smysl. Nelze si ji v tomto období představit bez vazby na citové prožitky, které značně ovlivňují postoj dítěte a tudíž ovlivňují i volbu následující aktivity. I když je autoregulace důležitá, nemůže být v tomto období jedinou možností. Iniciativa dítěte musí být regulována objektivně významným způsobem, který nebere v úvahu jen aktuální uspokojení subjektu. Dítě si osvojuje základní normy chování, které mohou jeho aktivitu účelným způsobem regulovat. (Erikson, In Vágnerová, M., 1996)

Dle Vágnerové (1996) má předškolní dítě svůj vlastní názor na svět, který vyjadřuje prostřednictvím různých činností jako je hra, kresba nebo vyprávění. Prostřednictvím těchto činností realitu také dále poznává a vyrovnává se s ní. Dle Matějčka (1986) je v tomto věku zcela převládající spontánní činností hra. Dítě pracuje a tvoří hrou a ve hře.

2.5 Rodiče a prarodiče dítěte předškolního věku

Dítě potřebuje rodiče, kteří mu projevují lásku a ukazují mu hranice. Láska, projevy porozumění a bezpodmínečného přijetí dítěte, stejně jako hranice, jež působení dospělých nabízí a poskytuje, jsou pro vývoj dítěte velmi důležité. (Gillernová, I., In Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

Rodiče v této době formují budoucí pracovní a učební návyky svých dětí, kvalitní vztah svého dítěte k sobě a rovněž budují autoritu v rámci společných činností. V rámci společných činností vidí dítě rodiče v reálné situaci, v reálných vztazích a vnímá jeho postavení mezi ostatními dospělými. Kontakt s rodičem umožní dítěti formovat vlastní chování, roli, anticipovat svůj vývoj, vytvářet ideální „Já“, koncepci vlastního života. (Šulová, L., 2004)

Souhlasím s názorem Šulové (2004), že podstatným vztahem je pro předškoláka také vazba s prarodiči, kteří „*poskytují alternativní rodičovskou dyádu s určitými specifiky.*“ (Šulová, L., 2004, s. 76) Jejich životní tempo je odlišné. Mají více času a většinou jsou pozitivně nastaveni na interakci s dítětem. Jejich postoje jsou možná tolerantnější a méně vázané na konkrétní aktuální situace. Prarodiče vnášejí do interakce s dítětem uvolněnost, tvořivost a cit nezátížený bezprostřední zodpovědností za vývoj dítěte. Poskytují dítěti jiné modely chování, nadhled, komplexnější hledisko a mnoho alternativních zážitků. Nebrání se s dítětem dlouhodobě probírat určité otázky a umožňují mu zvažovat různé postoje dospělých autorit. Prarodiče poskytnou dítěti další role, které má možnost pozorovat. Někdy slouží prarodiče jako náhradní identifikační vzor v případě, že je rodina dítěte neúplná nebo dysfunkční. Poskytují dítěti představu o životním kontinuu, o zrání a stárnutí člověka se všemi průvodními jevy.

Dítě dává svým prarodičům pocit sounáležitosti, životního kontinua a smysluplnosti života. Umí spontánně vyjádřit své pocity vůči nim. Dítě je významným posluchačem, který se zájmem poslouchá vyprávění prarodičů. (Šulová, L., 2004)

Také dle Matějčka (1994) představují prarodiče psychologicky nesmírně důležitý činitel v životě dítěte. Usnadňují pochopení minulosti a jsou živým svědectvím dějin nejvlastnějších a nejdůležitějších. Prarodiče sledují vývoj dítěte s větším odstupem

a nadhledem než jeho rodiče. Jsou osvobozeni od odpovědnosti a mohou si více užít radosti nad rozvíjejícím se životem. Ke slovu se u nich hlásí osobní, ale i rodová hrdost.

"Že děti potřebují prarodiče, je nepochybné, ale na to, jak často se mají stýkat, se mohou názory různit." (Hauserová – Schonarová, I., 1996, s. 17)

2.6 Sourozenci a kamarádi dítěte předškolního věku

V předškolním věku pokračuje vývojová emancipace z vazby na rodinu, neboli na dospělé. Dítě je schopné navazovat kontakty s vrstevníky. Prvními vrstevníky, které dítě získává, jsou sourozenci. (Vágnerová, M., 1996)

„Přítomnost sourozenců v rodině vytváří složitou síť reagování všech zúčastněných. Děti jsou v roli sourozence současně soupeři i spojenci. Čím je jich více, tím je vztahová síť komplikovanější, protože nejde jen o kontakty a reakce rodič a každé jednotlivé dítě, ale o mnohovrstevnaté reakce, které vyjadřují i aktuální vztahy dětí mezi sebou a rodičů s různými výchovnými názory, přístupy a metodami.“ (Kořátková, S., 2008, s. 39)

Vazby se sourozenci tvoří intenzivní celoživotní pouto. Dítě hledá svoje místo v sourozenecké skupině a jeho sebeuvědomování se uskutečňuje současně s uvědomováním si druhého, který je mu tak blízký. Sourozenecký vztah je odlišný od vztahu, který mají děti ke svým rodičům. City, které spojují navzájem děti z téže rodiny, jsou silné. Bratři a sestry vytvářejí jakousi uzavřenou kontra-kulturu, s určitými specifickými rysy a hodnotami. Vzniká tak vztahová podskupina. (Šulová, L., 2004)

Sourozenecká skupina je významným výchovným činitelem. Je to „dětské“ společenství. Sourozenci jsou si obvykle věkově blízcí a mají tedy blízké zájmy a potřeby. Jeden je druhému více partnerem, než kdokoliv z rodičů nebo jiných dospělých. To je zdrojem četných konfliktů, ale současně zdrojem velmi pozitivních společenských postojů a tendencí. Formuje se tu soucit, souhra, spolupráce. Děti se musí dělit o přízeň rodičů a o mnoho dalších věcí. Učí se tedy mnohá omezení snášet a přijímat. Život v sourozenecké skupině přispívá k takzvané diferenciaci osobnosti. Často pozorujeme, že dítě chce dělat to, co dělá druhé, chce umět to, co umí druhé a chce mít přesně totéž atd. Se stejnou úporností však hájí něco svého, chce dělat něco jiného atd. Chce být sám sebou. Rovněž se chce zalíbit rodičům a imponovat druhým

dětem něčím svým a osobitým. Odtud pramení mnoho sourozenecké rivality. Ta je přirozená a zdravá, jestliže ji rodiče dovedou podchytit a usměrnit tak, aby nikdo nebyl odstrčen. Je třeba aby každý měl nějakou oblast činnosti a zájmu, ve které by byl úspěšný a vnitřně uspokojen. Pak je v rodině mír a součinnost. (Matějček, Z., 1986)

Matějček (1986) říká, že jeden sourozenec je druhému vydatným zdrojem výchovných podnětů. Vnitřní vazby jsou však dány jejich povahovými a temperamentovými vlastnostmi a řadou dalších činitelů. To, v čem se sourozenci vždy s určitostí odlišují, je věk a sourozenecké pořadí. Matějček (1992) dále říká, že čím menší je věkový odstup jednoho dítěte od druhého, tím spíše se obě děti nacházejí ve stejné vývojové fázi. U batolat a předškolních dětí je to spíše nevýhoda. Starší z dětí často trpí tím, že se mu nevěnuje dost pozornosti, jedno dítě konkuruje druhému v přízni rodičů. Děti v tomto období chtějí obě totéž, berou si hračky a ruší se ve hře. Velký věkový rozdíl mezi dětmi, tedy 6 a více let, naproti tomu působí, že děti vyrůstají jako samostatné jednotky, a ne jako skupina. Mohou se mít rády, mohou se obdivovat a tolerovat, ale starší dítě je v pozici dospělého, ne však partnerského dítěte.

Předškolní děti dnes mají jen zřídka více sourozenců. Matějček (1992) říká, že jsou-li v rodině čtyři děti nebo více, dostávají sourozenecké vztahy jiný ráz. Vytváří se skupina se skupinovou mentalitou. Děti jsou tu plánované a pozitivně přijímané, bez přílišných nároků na výkonnost a úspěšnost. Koťátková (2008) říká: *„Styl života velkých rodin, jejich větší otevřenost pro různé výchovné přístupy, na kterých se podílí i sourozenectví, se zákonitě projevuje i na dětech samých. Mají dříve spolupracující dovednosti, vztahově zralejší tendence přizpůsobit se i prosadit, vysvětlovat i řešit praktické situace, dovedou se přirozeně rozdělit i vcítit do prožitků druhého.“* (Koťátková, S., 2008, s. 40)

Dnes stále více předškolních dětí sourozence nemá. Dle Matějčka (1992) je mezi jedináčky vysoké procento dětí, tzv. vymodlených, na které rodina dlouho čekala. K jednomu dítěti se soustřeďuje daleko více citové angažovanosti rodiny, než je-li dětí více. Dnešní jedináčci jsou tedy častěji vystaveni těm výchovným postojům a praktikám rodičů, které jsme označili jako nezdravé, i když s emocionálně pozitivním předznamenáním. To, co se v rodinách s několika dětmi rozloží na více jedinců, je v případě jedináčka soustředěno jen na jednoho. Znamená to tendenci zatížit ho většími nároky vzdělávacími, sociálními a citovými a současně i zvýšenou snahu dosáhnout

výchovného cíle za každou cenu. V rodině s více dětmi mají rodiče možnost srovnávat a lépe odhadovat nadání každého dítěte, diferencovat své ambice a svá očekávání. V rodině s jedním dítětem je taková možnost snížena. Výraznou tendencí rodičů dětí jedináčků, je přepjatá snaha chránit dítě před nebezpečím ohrožujícím jeho fyzickou existenci. Jedináček se také často stává nástrojem v uspokojování osobních cílů a zájmů některého z rodičů, případně obou. (Matějček, Z., 1992)

Důležití jsou pro předškolní dítě také kamarádi. Dle Vágnerové (1996) získává předškolní dítě kamaráda, na rozdíl od sourozence, vlastní volbou. Vybírá si ho egocentricky, má mít podobné potřeby a zájmy. Dle Matějčka (1996) v tomto věku většina dětí touží po společnosti druhých dětí. Jsou šťastné, když si jich druhé děti všimnou, vezmou je do hry a také, když si mohou vzít kamarádku či kamaráda domů a ukázat je svým rodičům. Ve vztahu k druhým dětem se rozvíjí důležité vlastnosti, jako schopnost spolupráce a pro-sociální vlastnosti, tedy družnost, solidarita, obětavost, tolerance, soucit atd. Dle Šulové (2004) zkouší ve vrstevnické skupině to, co v rodině odporovalo, zkouší si různé role, různé formy chování, eviduje reakce okolí na ně a učí se je modifikovat. Předškolní dítě potřebuje vrstevníky ke svým hrám. Velmi důležitý je kontakt s dětmi různého věku.

3. Rodina a volný čas

“Volný čas je čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život. Někdy se vymezuje jako čas, který zbývá po splnění pracovních i nepracovních povinností – to je tzv. zbytková, reziduální teorie volného času, rozšířená zejména v německé literatuře. Přesnější a úplnější je však jeho charakteristika jako činnosti, do níž člověk vstupuje s očekáváním, účastní se jí na základě svého svobodného rozhodnutí a která mu přináší příjemné zážitky a uspokojení. Jako hlavní funkce volného času se uvádějí: odpočinek (regenerace pracovní síly), zábava (regenerace duševních sil), rozvoj osobnosti (spoluúčast na vytváření kultury).” (Hofbauer, B., 2004, s. 13)

Pod pojem volný čas se tedy běžně zahrnují odpočinek, zábava, rekreace, zájmové činnosti, dobrovolné vzdělávání, dobrovolná společensky prospěšná činnost a časové ztráty s těmito činnostmi spojené. Z hlediska dětí nepatří do volného času vyučování a činnosti s ním související, sebeobsluha, základní péče o zevnějšek a osobní věci, povinnosti spojené s provozem rodiny, domácnosti, výchovného zařízení a také další uložené vzdělávání a časové ztráty. Součástí volného času nejsou ani činnosti zabezpečující biologickou existenci člověka, tedy jídlo, spánek, hygiena a zdravotní péče. Z těchto činností si však někdy lidé vytváří svého koníčka. (Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, V., Pavlíková, A., 1999)

Volný čas a činnosti s ním spojené tvoří zásadní oblast v našem životě. Tyto aktivity dávají našemu životnímu způsobu širší rozměr ve smyslu pestrosti a jeho bohatosti. Volný čas můžeme pokládat za významný fenomén naší doby. Odvíjí se od životní situace, prostředí a podmínek, v nichž člověk žije apod. (Kraus, B., Poláčková, V. a kol., 2001)

Volný čas je ve svém rozsahu a obsahu systémově provázán s typem společnosti, kterému odpovídají určité hodnoty, vzorce chování, instituce a sociální mechanismy spojené s naplňováním volného času.

Ve sféře volného času se rozhoduje o rozvoji talentu jedince a naplnění jeho potřeb a zájmů a současně se tlumí tendence k negativnímu sociálnímu zrání. (Sak, P., 2000)

Na výchově k využívání volného času se podílí řada výchovných činitelů. Významnou roli hraje rodina, kde silně formativně působí vzory rodičů a příbuzných. (Hájek, B., Hofbauer, B., Pávková, J., 2003)

Rodina zůstává pro dítě prvním prostředím, které pro jejich volný čas vytváří příznivé podmínky, tedy hodnotová východiska a motivaci k dosahování životních cílů, a vytváří takové uspořádání života rodiny, aby dětem poskytovalo dostatek času a vytvářelo podmínky pro spoluúčast na jeho plánování a prožívání.

Realizace volného času uvnitř rodiny je tedy podmíněná zejména způsobem jejího života, postoji a výchovnou praxí rodičů vzhledem k dětem nebo časovými a hmotnými předpoklady vytvářenými pro volnočasovou činnost.

Důležitým je poučení, aktivní zájem každé rodiny o to, aby její děti mohly svůj volný čas prožívat bohatě a smysluplně, na základě svého dobrovolného rozhodnutí a současně za citlivého vedení ze strany rodičů, případně dalších příslušníků rodiny.

Rodina jako inspirátor, podporovatel a realizátor volnočasových aktivit může svoje děti učít k volnému času přistupovat tvůrčím způsobem a vytvářet postoje, které budou ochotny a schopny v budoucnosti uplatňovat. Toto působení se uskutečňuje nápodobou a reprodukcí, uskutečňováním individuálních i společných pravidelných zájmových činností dětí v rodině a dále citlivým sledováním a cílevědomým reagováním na potřeby, zájmy a nadání dětí. (Hofbauer, B., 2004)

Životní styl rodiny, dle Hofbauera (2004), významně spoluvytvářejí právě aktivity volného času, které jsou jím i zpětně ovlivňovány.

3.1 Trávení volného času v současné rodině dítěte předškolního věku

Život současné rodiny se od konce minulého století proměnil. Má jiné tempo a jinou kvalitu životního stylu. Změnou rodinného života se změnilo i trávení volného času v rodině. Kraus, Poláčková a kol. (2001) jsou toho názoru, že volný čas a hlavně rodinný volný čas se dostává stále na vyšší stupně našich hodnotových žebříčků. Dle Hofbauera (2004) obohacují životy rodin nové obsahy a způsoby individuální činnosti jejich dětí a podněty pro společné aktivity rodičů s dětmi.

Dle mého názoru, se však do trávení volného času stále promítají také tradice rodiny a společnosti. Některé rodiny jsou zvyklé po několik generací vykonávat v určitou dobu určité aktivity a udržují tak tradice. Například o vánočních svátcích vykonávají rodiče se svými dětmi různé zvyky, o Velikonocích chodí tatínkové se svými syny na koledu atd. Udržovaných tradic v rodině však postupně ubývá.

U rodin s předškolními dětmi záleží, dle mého názoru, především na rodičích, jakým způsobem tráví s dětmi volný čas a jak efektivně ho využijí. Většina dětí tráví volný čas také s prarodiči. Způsob a efektivnost trávení volného času tedy ovlivňují i prarodiče. Volný čas v rodině ovlivňují také sourozenci předškolních dětí a další osoby, které se v rodině vyskytují.

V současné době se do trávení volného času rodičů a dětí promítá řada faktorů.

V důsledku velké rozvodovosti existuje velké procento dětí, které žijí pouze s jedním rodičem nebo ve střídavé péči obou rodičů. To se, dle mého názoru, nutně promítá i do trávení volného času rodičů s dětmi. Společné rodinné aktivity se mění na společné aktivity jednoho rodiče s dětmi.

Dalším faktorem, který dle mého názoru negativně ovlivňuje trávení volného času dětí, je přetěžování dětí velkým množstvím zájmových činností a kroužků, které navštěvují. Děti jsou pak přesycené a nemají čas na odpočinek, volné aktivity a aktivity s rodiči. S tímto se potýká velké procento dnešních dětí a zejména jedináčci. Je-li v rodině více dětí, ambice rodičů se mezi nimi rozdělí. Pokud je v rodině pouze jedináček, všechny ambice rodičů se soustředí pouze na něj. Matějček (1992) ze svých zkušeností říká, že není žádnou zvláštností v anamnéze jedináčka zjistit, že má-li stihnout kromě školních povinností ještě všechny kroužky, které mu rodiče zajistili, nemá ani chvíli volnou jen pro sebe. Rodiče často argumentují tím, že dítě si kroužek vybralo samo a že ho provozuje rádo. To je subjektivní postoj rodičů k věci. Rodiče mají představu, že každá chvíle musí být účelně využita ve prospěch „vyšších“ a „vzdálenějších“ cílů.

Některé předškolní děti se začínají věnovat zájmové činnosti na vrcholové úrovni. Jsem však toho názoru, že původní zájmový charakter činnosti se pak vytrácí a na děti jsou kladeny nepřiměřené nároky. Opět zde hrají velkou roli ambice rodičů.

Opravilová a Kropáčková (2008) upozorňují na dnešní uspěchané tempo, předimenzované aktivity a na tlak směřující k edukačnímu úspěchu. Říkají, *„že dítě podřizuje svůj zájem o poznání světa i svou vlastní fantazii záměrům rodičů, učitelů a vychovatelů i tvůrců mediálních konstruktů. Všudypřítomný nátlak a spěch paradoxně vrací dítě do doby, kdy s ním bylo zacházeno jako s malým dospělým (tedy především z hlediska vnějšího, např. v oblékání). Místo volných pohybových her venku v přírodě nastupují určité tréninky v určeném čase na určeném místě, pod vedením určeného dospělého. Dítě je posouváno od činnosti k činnosti, od akce k akci, od pedagoga k pedagogovi, od jednoho předpokládaného edukačního úspěchu ke druhému.“* (Opravilová, E., Kropáčková, J., In Kropáčková, J, 2008, s. 55)

Myslím si, že trávení volného času rodičů a předškolních dětí ovlivňuje do značné míry „nedostatek času“ rodičů. Děti si často samy hrají, vykonávají různé aktivity a samy tráví čas mediální zábavou. Děti jsou obklopeny velkým množstvím hraček a jiných materiálních věcí, které však nenahradí přítomnost rodiče a společné aktivity s ním. Kraus, Poláčková a kol. (2001) vidí v současnosti několik problémů způsobujících nedostatek volného času lidí. Lidé se čím dál více pouští do podnikání nebo hledají další pracovní příležitosti. Paradox vidí i v tom, že se na jedné straně

zkracuje pracovní doba, ale na druhé straně čím dál více lidí nemůže nic stihnout. Vysvětlení vidí v tom, že si lidé zvykli klást sami na sebe nerealistické požadavky. Za nezbytné považují daleko více věcí od fyzické zdatnosti a úspěchu v zaměstnání až po přemrštěné nároky na kulturu bydlení a mimoškolní činnost dětí.

Dle Opravilové (2002) není v současné době na místě velký optimismus a důvěra ve spolehlivou výchovnou funkci rodiny. Zkušenosti ze zahraničí, dle ní, dokazují, že matky, které zůstávají doma, se dětem nijak výrazněji nevěnují. Místo toho vyhledávají na značnou část dne pečovatelský servis a pomoc placených osob, které by se dětem věnovaly.

Rodina mnohdy výchovnou instituci nevyužívá a přesto se dítěti věnovat nechce nebo nemůže. Proto vznikají zájmové občanské iniciativy a sdružení, které organizují kroužky, herní skupiny, dětské kluby, denní centra a jiné. Obchodní domy a nákupní centra zřizují hrací koutky se zajištěným dohledem. Působení těchto iniciativ je často neprofesionální. (Opravilová, E., 2002)

Specifickým problémem je, dle Heluse (2004) „ostrovni dětství“. Myslí tím, že dítě se nachází na ostrůvcích, kde koná to, co je na daném ostrůvku funkční, aby bylo poté přemístěno na jiný ostrůvek, s jiným funkčním vymezením jeho pobytu. Mezi těmito ostrůvky není žádné kompaktní území, v němž je možné a objevné se samostatně pohybovat. Z životních podmínek dětí mizí přirozená prostředí jejich shromažďování, jakými byly dříve ulice před domem, dvůr, půda, různá volná prostranství. Tyto „nekontrolovatelné“ zóny jsou nebezpečnými nebo zakázanými místy. Mnoho dětí je dnes odkázáno na pobývání doma v pokoji s hračkami, televizí atd. Přemísťují se, za doprovodu rodičů, na jiná funkční místa, tedy zájmové kroužky, sportoviště apod., kde mohou být pod dohledem či začleněny do organizovaných aktivit.

Souhlasím s Kořátkovou (2008), která říká, že v rodinách dochází k velkému nárůstu vizuální percepce, kterou média zprostředkovávají. Děti, dle ní, mají velkou nabídku multimediálních nahrávek, které jsou často dětem nabízeny. Dítě je tím vedené k pasivitě, jeho aktivita je tlumena a jsou omezovány možnosti být při mnoha situacích, které by přinášely dítěti podněty k napodobování běžných denních činností. „*Rodiče si tedy jaksi ulevují od zátěže reagovat, vysvětlovat, hledat možnost, jak od prvopočátku zapojit dítě do běžného rodinného života.*“ (Kořátková, S., In Kropáčková, J, 2008, s. 35) Kořátková (2008) dále zdůrazňuje, že v posledních letech velmi rychle narůstá

čas strávený s počítači. Děti jsou obrazovkou přitahovány a napodobují rodiče, kteří u počítače tráví velké množství času. Dítě je tak s přístrojem samo a vtažené mimo realitu.

Dle mého názoru tráví velká část dnešních rodin volný čas v obchodních centrech. Často v nich tráví značnou část dne. Předškolní děti jsou tak vedeny ke konzumnímu způsobu života a je omezován čas, který by mohly věnovat vhodným a přínosným aktivitám. Vždyť, co dá předškolnímu dítěti celodenní návštěva obchodního centra? Dítě se dostává do vleku konzumnosti a jeho hodnotová orientace se posouvá nežádoucím směrem.

Myslím si, že v současných rodinách, hlavně ve městech, tráví rodiče s dětmi málo času v přírodě. Příčinu vidím v rodičích, kteří mají „nedostatek času“ na děti a raději nechají dítě napospas mediálním aktivitám, a kteří často staví vlastní zájmy a potřeby nad zájmy a potřeby dětí.

Nevhodné volnočasové aktivity v rodině alespoň částečně kompenzuje mateřská škola, která nabízí dítěti dostatek vhodných aktivit. Co však dětem nenahradí, je čas strávený s rodiči.

Hofbauer však říká: „*Přes všechny problémy však rodina zůstává východiskem, na němž v mnohém závisí bohatost současných zážitků dítěte a jeho připravenost na volnočasový život v dospělosti.*“ (Hofbauer, B., 2004, s. 57)

3.2 Volnočasové aktivity dítěte předškolního věku s rodiči a prarodiči

„Volnočasové aktivity jsou ovlivněny biologickým zráním a jsou odrazem dosažené úrovně sociálního, mentálního a psychického zrání. Zároveň jsou stimulem dalšího zrání jedince a posunem v hodnotové orientaci. Realizace zájmů a potřeb dítěte a mladého člověka prostřednictvím volnočasových aktivit patří do sociálního učení. Rozhodující roli zde má rodina. U většiny aktivit je silná mezigenerační kontinuita. S věkem závislost mezi aktivitou dítěte a rodičů klesá.“ (Kraus, B., Poláčková, V. a kol., 2001, s. 166)

Prostřednictvím volnočasových aktivit proniká člověk do různých oblastí skutečnosti a osvojuje si nové znalosti, dovednosti a kompetence. Obsahová a metodická diferenciací volnočasových aktivit umožňuje komplexní působení na různé

stránky osobnosti. Aktivity volného času také napomáhají utvářet sociabilitu člověka. (Hájek, B., Hofbauer, B., Pávková, J., 2003)

V sociálněpedagogickém kontextu můžeme považovat za významné vytváření podmínek k určitým vhodným aktivitám ve volném čase a směřování lidí k těmto aktivitám. Naopak utlumování jiných aktivit může snižovat pravděpodobnost deviantního chování. Jedná se o rozvoj tvůrčích kulturních a sportovních aktivit přinášejících pozitivní prožitky a utlumení konzumních aktivit.

Aktivity volného času jsou determinovány společenskými podmínkami. Lidé většinou ve volném čase nedělají to, co by chtěli, ale to, co mohou. Limitujícím faktorem jsou např. ekonomické poměry, možnosti v dané lokalitě, nabídka různých zařízení apod. (Kraus, B., Poláčková, V. a kol., 2001)

Aktivity předškolních dětí a rodičů či prarodičů ovlivňuje, dle mého názoru, také životní styl rodiny a osobnost rodičů a prarodičů, jejich charakter, postoje a zájmy.

Souhlasím s Hájkem, Hofbauerem a Pávkovou (2003), že výchovné působení ve volném čase by mělo být citlivé, nenásilné a děti je zapotřebí pro činnost pozitivně motivovat.

Myslím si, že společné aktivity by měly vycházet od rodičů, ale své slovo by měly mít i děti. Rodiče a prarodiče musí jejich aktivity korigovat, nežádoucí aktivity potlačovat a nabízet dítěti jiné. Je zapotřebí, aby vybírali takové volnočasové aktivity, které jsou pro předškolní děti vhodné, přiměřené a pro děti zajímavé. Volnočasové aktivity by měli být pestré, vyvážené a z různých oblastí. Při výběru vhodných aktivit by měli vycházet z potřeb předškolních dětí, z jejich schopností a dovedností. Děti by si měly ke vhodným volnočasovým aktivitám vytvořit kladný vztah. Rodiče či prarodiče musí myslet i na to, zda mají pro vykonávání aktivity vhodné podmínky. Dále musí zvažovat, zda jsou aktivity vhodné i pro ostatní děti v rodině. Neměli by konat egocentricky, jako předškolní děti. Volnočasové aktivity předškolních dětí s rodiči či prarodiči mohou být spontánní, příležitostné a také pravidelné. Věnují se jim v pracovních dnech, o víkendech a svátcích a nejintenzivněji obvykle na společných dovolených, kde charakter volnočasových aktivit určuje z velké části prostředí, roční období a klimatické podmínky.

Do volnočasových aktivit předškolních dětí patří bezesporu hra, která je, dle Opravilové (2004), svým významem pro dítě nezastupitelná a měla by být hlavní náplní jejich času. Dle mého názoru sem můžeme zařadit aktivity literární, dramatické, hudební, pohybové, hudebně pohybové, výtvarné, environmentální atd. I tyto činnosti by však měly mít v tomto předškolním věku hrový charakter. Patří sem také výlety do přírody, do ZOO a další kulturní akce pro děti. Zařazujeme sem také mediální aktivity, které bychom však měli využívat střídavě, hodnotně a spíše je omezovat.

Myslím si, že je důležité, aby rodiče věnovali dětem co nejvíce ze svého volného času a tento čas využili ke společným volnočasovým aktivitám. Samozřejmě by měli ponechat dětem i samostatné aktivity, ke kterým patří volná hra. Pro volnou hru by měli vytvořit dětem vhodné podmínky a poté nechat dítě nerušeně a zaujatě hrát. K volné hře však mají děti v rodinách dostatek času, když jejich rodiče vykonávají domácí práce nebo pracují. To, co však dnešní děti hlavně postrádají, jsou, dle mého názoru, společné aktivity s rodiči. Jako velmi přínosný vnímám čas, který prarodiče věnují svým vnoučatům.

3.2.1 Hra

„Hra je jazyk dětství, dorozumívací prostředek, který dítě používá k učení a duševnímu růstu. Je to spontánní, improvizovaná činnost, určená mírou vlastní zkušenosti, v jejímž rámci dítě objevuje svět a různé souvislosti v něm.

Jako jedna ze základních psychických potřeb má vrozený základ a do většiny jejích forem se promítají myšlenky, přání a touhy, které souvisejí s poznáváním. Dětská hra představuje prezentaci každodenního života a světa tak, jak je viděn dětskýma očima a ve vztazích, které vzhledem ke svému věku dokáže pochopit.“ (Opravilová, E., 2004, s. 7)

Hra souvisí s rozvojem motoriky, ale také s rozvojem kognitivních struktur. Její pestrost, spontánnost, zapojení dítěte, soustředění na ni závisí na mnoha činitelích vývoje. Dále na vztazích a atmosféře v rodině, na dostatku času, kdy si může dítě hrát a na herních kamarádech. (Šulová, L., 2004)

Podle Řičana (2004) si člověk hraje - a měl by si hrát - po celý život, ale v předškolním věku to platí dvojnásob. Předškolák si hraje intenzivně, s vážností a vášnivostí. V tomto věku se repertoár her rozšiřuje. Některé jsou projevem radosti z rostoucí obratnosti a síly. Dítě náruživě běhá, skáče, balancuje a hází. V tomto období jsou děti nepřekonatelné v pexesu, kde porážejí i své rodiče. Vyspělejší jsou v tomto věku také hry v písku. Zajímavým hrovým jevem je, dle něho, tzv. imaginární společník, kterého si děti vymyslí a se kterým mluví a hrají si. Myslím si, že pro děti jsou přitažlivé také hry s vodou a ve vodě. Děti mají rády také jednoduché puzzle. Oblíbené jsou i pohybové hry a různé prolézačky.

Dle Kocha a Matějčka (1960) v předškolním věku nabývá na vrcholu nová, pokročilejší forma hry – hra kolektivní. Kolektiv, který se při hrách dětí tvoří, je ovšem velmi volný. Děti se nejvíce sdružují z vnějších důvodů, např. výzvou dítěte ke hře, protože má pěkné hračky apod. Nedovedou hrát „na pokračování“. Náměty se rychle střídají a spolupráce není vytrvalá.

Jiným charakteristickým rysem dětí tohoto věku je bohatá fantazie a velká dramatičnost. Dítě má složitější představy, které se snaží ve hře uskutečnit. Přenáší do hry pohádkové motivy i motivy ze svých pozorování života dospělých.

Významně se rozvíjejí také konstruktivní hry. Děti staví z kostek a ze stavebnic nejrůznější věže, domy, mosty a další stavby.

V předškolním věku dosahuje svého rozkvětu, dle nich, také hra „úlohová“. Objevuje se značné množství sociálních námětů a úloh, které děti berou na sebe. Hrají si stále „na něco“ – na školu, na doktora, na vlak, na princezny, na rodinu atd. Vydrží dlouho pozorovat dospělé lidi při nějaké činnosti. Všechna zajímavá pozorování ze světa práce dospělých si pak ve hře opakují se snahou po napodobení. S citovým zaujetím si děti hrají na dospělé pracující lidi. Řičan (2004) používá jiné označení, mluví o námětové hře. Tyto hry jsou, dle něho, nejzajímavější a vývojově nejdůležitější.

Hra se stává ucelenější a soustředěnější. Pětileté dítě věnuje jedné hře více času než batole a projevuje smysl pro „konečnost“. Chce činnost, kterou začalo, rozhodně dokončit. (Koch, J., Matějček, Z., 1960)

3.2.2 Literární aktivity

Literární aktivity by měly provázet lidi po celý život. Obzvláště jsou důležité v předškolním období, kdy si dítě utváří ke knihám vztah. Zde mají důležitou úlohu právě rodiče, kteří by měli být dítěti průvodcem a zprostředkovatelem. Jejich prostřednictvím dítě vnímá a poznává literaturu. První vztahy ke knize se utvářejí v rodinné atmosféře.

Opravilová (1984) říká, že malé dítě je pro literární komunikaci zvláště vnímavé. Kniha se mu stává jednou z možností jak poznávat svět kolem sebe i sebe sama, jak objevovat krásu mateřského jazyka, jak si rozšířit aktivní i pasivní slovní zásobu, rozvinout fantazii a estetické city. „*Kniha je pro dítě zdroj citových zážitků, a proto k ní mají kladný a často dokonce vřelý vztah. Znamená pro ně obohacení zkušeností, rozšíření zorného pole, nové možnosti a dimenze. Její obraznost, fantazie a nevšednost myšlenek i nápaditost odpovídají přirozeným potřebám zvědavosti dítěte i jeho silné citovosti.*“ (Opravilová, E., 1984, s. 4)

Kniha má celou řadu výchovných funkcí, především funkci poznávací, dále funkci ideologickou, etickovýchovnou, estetickovýchovnou, popřípadě terapeutickou. Souhrn působnosti těchto funkcí ve vzájemných vazbách zajišťuje vliv knihy na osobnost dítěte, na prohloubení jeho poznávacích a rozumových schopností, posílení vzdělávání i sebevzdělávání a uspokojování touhy po poznání. Prostřednictvím výchovných funkcí vede kniha k přemýšlení, ovlivňuje názory jedince, prohlubuje jeho city, také formuje estetický vkus a pomáhá při kulturním vývoji.

V literatuře pro malé děti jde zejména o dvě mravní kategorie, o dobro a zlo. Dobro se prezentuje jako základní lidská povinnost. Zlo se prezentuje jako něco, co se trestá a co nám škodí. Literatura pro malé děti má výchovnou hodnotu právě v tom, že dává podnět k rozumovému pochopení a citovému prožívání těchto kategorií. Při vhodném působení se právě touto cestou za pomoci literatury vytváří mravní postoje a mravní přesvědčení. Jestliže se spojují s mravními požadavky, vedou u dítěte k mravnímu jednání a přispívají k utváření jeho mravního vědomí. (Opravilová, E., 1984)

V předškolním věku se uplatňují příběhová literatura, povídky se zvířecím hrdinou, říkadla, hádanky, dětské verše, veršované epické příběhy, přísloví, rozpočítadla, obrázkové knihy, uměleckonaučná literatura, pohádky, loutkové, maňáskové a divadelní hry.

Kádnerová (1982) říká, že již v „předliterárním“ období se u dítěte vytváří rytmické normy. U většiny dětí můžeme pozorovat zálibu v rýmu a v souzvučných slovech. Dokládá to obliba „škádlivek“.

Zdůrazňuje také, že při četbě s aktivní spoluúčastí dětí je podněcována vlastní jazyková a umělecká tvořivost dětí. Řadí sem dovyprávění neukončených příběhů, vymyšlení jiného zakončení pohádky, vymyšlení nového názvu pro pohádku, hledání podobnosti s dříve přečteným vyprávěním.

Zvířecí hrdinové, dle ní, patří v předškolním věku k nejoblíbenějším. Často se objevují v pohádkách, kde jsou jim připisovány lidské vlastnosti. Zvířata mluví a jednají jako lidé. Tento postup je v souladu s emocionálním vztahem dítěte ke světu, jehož předměty a přírodní síly si personifikuje a jehož zvířecí a rostlinou říší si antropomorfizuje, nebo-li zlidšťuje. Zvířata se objevují jako hrdinové také v povídkách dobrodružného rázu. Do blízkosti pohádek o zvířatech se staví bajka, která však musí být pro děti předškolního věku svým dějovým a významovým plánem přístupná. Pohádky a povídky o zvířatech jsou výborným materiálem pro pohybové činnosti, pro napodobování hlasů zvířat a pro dramatizaci. Vděčné jsou i obrázkové seriály se zvířecími hrdiny, které kultivují dětskou schopnost vnímat i reprodukovat. Prostřednictvím zvířecích příběhů získávají děti také vztah k přírodě.

Pohádková dobrodružství jsou rovněž v souladu se stupněm psychického vývoje předškolních dětí. A odpovídají jejich způsobu vnímání světa. Mají podněcovat a podporovat dětskou tvůrčí fantazii.

V předškolním věku se dítě ztotožňuje s dětským hrdinou předčítaného vyprávění a představuje si hrdinu jako sebe sama. Psychologický mechanismus projekce je v tomto věku velmi silný.

Ilustrace v dětské knize posilují a umocňují prožitek z četby a podněcují zájem o knihu. Je žádoucí vést děti předškolního věku k souvislému vyprávění příběhu podle obrázků. (Kádnerová, B, 1982)

Dle Řičana (2004) dokáže předškolák sledovat dlouhý děj, do kterého se vžívá. Vyžaduje vyprávění a předčítání pohádek znovu a znovu. Často tyto pohádky umí nazpaměť a opravuje drobné chyby předčítajícího.

Souhlasím s Kádnerovou (1982), že je velmi důležitý osobní kontakt předčítajícího či vyprávějího a posluchače. Dítě potřebuje vědět, že se čte pro něho a že mu čte někdo, kdo ho má rád. Při čtení bychom se zásadně měli držet autorského textu, jehož hodnota je mimo diskusi.

Myslím si, že literární aktivity mohou rodiče zařadit kdykoli během dne, s ohledem na aktuální potřeby dětí. Předčítání dětských knih je dobré zařadit po nějaké rušnější aktivitě. Dítě se zklidní a lépe se na aktivitu soustředí. Důležité jsou také vhodné podmínky. Dítě a rodiče by u knihy nemělo nic rušit. Literární aktivity zařazují rodiče často do večerních hodin, před spaním dítěte. Rodiče uloží dítě do postele, přečtou mu pohádku, nebo dítěti vypráví nějaký příběh. Tato aktivita se často stává rituálem, který rodina opakuje den co den. Literární aktivity také doprovází při dalších činnostech během dne. Rodiče i prarodiče si s dětmi říkají říkadla a básničky při pečení, vaření, uklízení, na houpáče atd. Literární aktivity se stávají podnětem pro další estetické činnosti, výtvarné, hudební, pohybové, dramatické.

3.2.3 Dramatické aktivity

V dramatických aktivitách by se měly děti rozvíjet po stránce osobnostní a sociální. Děti předškolního věku se setkávají s dramatickými aktivitami v předškolních zařízeních, avšak mohou se s nimi setkávat i doma, kde hrají velkou úlohu rodiče.

Mezi dramatické aktivity patří bezesporu dramatické hry. Dle Kořátkové (2008) jsou dramatické hry metodou a základním principem práce. Je to řízená nebo i strukturovaně členěná hra s pravidly. Může nabídnout jednoduchý děj nebo posloupnost dějů, které otevírají prostor pro spontánní tvoření, prožívání, fantazii, rozhodování, improvizované vstupy dětí, přijetí postavy z příběhu a vstoupení do její role, jednání za postavu atd. Opravilová (2004) říká, že v dramatizujících hrách dítě zpracovává a vyjadřuje svou zkušenost, zážitek, situaci nebo to, co v pohádce slyšelo. Poznávací význam dramatizujících her vidí v rozvoji fantazie, prožívání, obohacení a prohloubení představ.

Improvizace je, dle Kořátkové (2008), proces velmi individuální, originální a neopakovatelný. U dětí předškolního věku jsou spontaneita, bezprostřednost a nízká autocenzura dobrými předpoklady pro přirozené sebevyjádření. Dospělý by měl dětem vytvořit přirozené, bezpečné a nehodnotící klima, aby se děti dokázaly s uspokojujícím prožitkem realizovat.

Alterace a charakterizace jsou termíny pro metody dramatické výchovy, které mají v práci s předškolními dětmi svoji elementární naznačenou podobu. Dítě mezi třetím a pátým rokem dokáže obtížně nahlížet na vlastní možnosti chování ve větší rozmanitosti a rozhodnout se, jak by v dané situaci jednalo samo za sebe. Situace vybírané pro alteraci by proto měly mít jednoduchý rámec, nejlépe z okruhu právě prožitého. Charakterizace, která spočívá ve vědomém vyjádření dané postavy s postihnutím jejich vnitřních vlastností, je pro dítě tohoto věku obtížná. Jde o vnější formu charakterizace v krajních polohách jednání postavy. V jednoduché polarizaci radost – smutek, „dobro – zlo“ dítě dokáže z odpozorovaných zažitých zkušeností vyjádřit a prožít si konkrétní znaky charakterizující danou roli. (Kořátková, S., 2008)

Prostředků, které motivují a umocňují práci dramatické výchovy, je dle Kořátkové (2004) velké množství. Jako nezbytné vidí vhodné téma, příběh nebo jeho motivy, situace ze života, které budou děti bavit. Motivaci a chuť být aktivní udržují zápletka, tajemství, napětí nebo otázka. Děj i prožitek můžeme umocňovat využitím některých charakteristických kontrastů, jako tma – světlo, ticho – zvuk. Rytmus a tempo jsou také prostředky podporující dramatičnost, tvořivost a aktivitu a sjednocující skupinové projevy. Navodit představu atmosféry, popustit fantazii a přijmout roli pomáhají dětem rekvizity. Symboly či rekvizity jsou předškolním dětem blízké. Pomáhají jim k prohloubení prožívání, k přijetí fikce a k aktivnímu podílu na originální fantazijní tvořivosti.

Myslím si, že rodiče mohou navštívit se svými dětmi divadelní představení, která jsou určená přímo pro předškolní věk. Často jde o loutková pohádková představení, která děti sledují a někdy bývají i vtaženy do děje tím, že odpovídají, napovídají loutkám atd. Dle Opravilové (1984) má práce s loutkou kulturně výchovnou tradici. Oproti filmu a televizi má tu výhodu, že se na dětského diváka obrací přímo, že může respektovat jeho reakci a může mu poskytnout i příležitost k vlastnímu vyjádření.

3.2.4 Hudební aktivity

Období předškolního věku dítěte je důležité z hlediska fyzického, rozumového, ale i hudebního vývoje. Utváří se v něm základní předpoklady k pěveckým, instrumentálním, hudebně pohybovým a poslechovým činnostem. Hudební vývoj je neoddelitelnou součástí duševního a tělesného rozvoje osobnosti. (Kodejška, M., 1991)

Aby měla hudba pozitivní vliv v rozvoji hudebního vědomí dítěte, musí být umělecky hodnotná. Proto je zapotřebí, aby rodiče záměrně působili na dítě od nejútlejšího věku. Hudba dokáže silně působit na dítě, obohacuje jeho představy, rozšiřuje obrazotvornost, posiluje mezilidské vztahy a vede k objevování estetických kvalit. Hudební činnosti se upevňují jen v takovém prostředí, v němž má dítě možnost je plně uskutečňovat. Nelze přenechávat tento úkol jen předškolním zařízením. Ovlivňovat hudebnost dětí je nutné v rodinném prostředí.

Vliv rodiny na rozvoj hudebních činností dětí předškolního věku je evidentní. Hudebnost je třeba rozvíjet komplexně. Požadavkem kvalitní hudební výchovy v rodině je rozvoj hudebních schopností, které se projevují v příslušných hudebních dovednostech a souvisí s uvědoměným poslechem, kultivovaným zpěvem, hrou na dětské hudební nástroje a hudebně pohybovou činností. Optimální podmínky pro rozvoj hudebnosti dětí předškolního věku umožňují společné hudební hry dětí s rodiči, prarodiči, staršími sourozenci. Tyto hry jsou důležité i z psychologického a výchovného hlediska. Prostřednictvím hudební hry se mezi dětmi a dospělými vytvářejí intimní vztahy, rozvíjí se hudební schopnosti a dovednosti, aktivity a zájem o hudební obsah. Upevňují se i sociální vazby a dochází ke zdravému psychickému a sociálnímu vývoji dítěte. (Kodejška, M., 2002)

„Společný zpěv rodičů a dětí je jednou z nejcennějších hudebně výchovných činností. Děti zpívají doma velice rády a často písně, které se naučily v mateřské škole (více než 60%). Pro zdravý rozvoj pěveckých schopností dítěte předškolního věku je důležité, aby alespoň jeden z rodičů měl ke zpěvu kladný vztah a rovněž intonačně čistě zpíval. Jeho zpěv je pro dítě účinným motivačním prostředkem.“ (Kodejška, M., 2002, s. 35)

Instrumentální hra v rodině je pro rozvoj hudebnosti také podnětná. Pomocí hudebního nástroje je možné doprovodit i usměrňovat zpěv, instrumentální hru nebo pohyb dětí, které pak snadněji sledují hudebněvýrazové prostředky. Instrumentální hra přivádí děti ke snaze se podobat rodičům nebo sourozencům a podněcuje jejich touhu se učit hrát na hudební nástroj. Ve srovnání s minulostí je dnes v prodeji dostatek hudebních nástrojů klasických i tzv. lehko ovladatelných, které jsou určené dětem předškolního věku. Jsou to melodické a bicí nástroje z Orffova hudebního instrumentáře, sopránové zobcové flétny, malé elektrofonické klávesové nástroje a celá řada hudebních nástrojů v provedení dětské hračky. (Kodejška, M., 2002)

Důležité jsou v předškolním věku hudebně pohybové aktivity. Dle Jenčkové (2002) jsou pro děti tyto aktivity prostředkem poznání paralelních výrazových prostředků hudby a pohybu a rovněž příležitostí k relaxaci.

Kodejška (2002) je toho názoru, že hudebně pohybová výchova zpřesňuje hudební vnímání, podílí se na rozvoji hudebních schopností, zlepšuje pohybovou koordinaci a také přispívá k ladnosti pohybu. Uplatňuje se v rozmanitých formách, které se mohou vzájemně propojovat. Jsou to rozmanitá průpravná cvičení při použití hudebních nástrojů nebo zapojení „hry na tělo“, tělesná cvičení s hudbou, scénická vyjádření obsahu zpívaných písní, taneční hry a tance a hry se zpěvy. Hudebně pohybové projevy dětí a rodičů vidí dnes jako vzácné. Děti většinou chtějí předvést to, co se naučili v mateřské škole a vybízejí rodiče, aby se k nim přidali.

Dvořáková (2009) říká, že hudebně pohybové činnosti jsou rytmické a taneční. Prostřednictvím nich dochází ke zkvalitnění pohybových dovedností. Působí na děti motivačně a vedou je k nové kvalitě pohybu – k rytmičnosti, dynamice, ucelenosti a výrazu. Pohyb v rytmu říkadél, písniček a hudby mají děti velmi rády. Při hudbě se děti snaží o estetičtější a lepší pohyb než při cvičení bez hudby. Rozvíjí se u nich schopnost vnímat rytmus, tempo, melodii, dynamiku, členění skladby a její charakter, cvičí se i pohyb a orientace v prostoru, pomocí rytmických celků a tanců se rozvíjí i pohybová paměť.

Jednoduchým rytmickým pohybem jsou, dle ní, souhlasné pohyby rukama, tedy ukazování, mávání, tleskání, kývání, točení, houpání pažemi atd. Jednoduché jsou také základní lokomoční pohyby nohou, rytmická chůze, běh a podupy. Obtížnější jsou pohyby hlavy a trupu, které provádíme nejprve namístě. Spojení pohybu z místa

s pohybem paží už je obtížnější. Kromě chůze a běhu jsou pro děti běžné i další taneční kroky, jako krok poskočný, podupy, krok přísunný, cval přísunný.

V dětském pohybovém projevu můžeme, dle Jenčkové (2002), využít různé rekvizity a hudební nástroje.

„V současné době je třeba, aby hudebně pohybová výchova si zachovala znak dětské radosti a přitom vhodně rozvíjela hudební schopnosti a dovednosti, probouzela v dětech vnitřní zaujetí, estetický zážitek z tanečního pohybu a rovněž vztah k obsahu, který děti svým pohybem vyjadřují. Je třeba si uvědomit, že kultura pohybu má svůj základ v tomto období a nesmírně tak záleží na všech vhodných podnětech, které ovlivní budoucí vkus v této oblasti.“ (Kodejška, M., 2002, s. 47)

Ovlivnit hudební výchovu dětí v předškolním věku mohou také jejich prarodiče a sourozenci. (Kodejška, M., 2002)

3.2.5 Pohybové aktivity

Pohyb je pro dítě jednou ze základních potřeb. Pohybem se rozvíjí jeho tělo a vnitřní orgány, pohybem dítě komunikuje a pomocí pohybu se seznamuje s okolím a experimentuje s předměty. Pohyb je pro ně zdrojem poznatků a prostředkem poznávání. Mnohé dovednosti a kompetence získává dítě prostřednictvím pohybu již v předškolním věku. Pohyb je v životě dítěte základním praktickým, činnostním a hrovým prostředkem k získávání kompetencí. (Dvořáková, H., 2009)

Rodiče se mohou s dětmi předškolního věku věnovat různým pohybovým aktivitám, tedy hudebně pohybovým činnostem, základním sportovním dovednostem, pohybovým hrám, atletickým činnostem, zimním sportům a také hrám ve vodě, které jsou průpravou pro plavání. Myslím si, že v oblíbenosti mají rodiče s dětmi rekreační sporty, zejména jízdu na kole a na kolečkových bruslích.

Dle Dvořákové (2009) se děti v předškolním věku seznamují s různými sportovními činnostmi, se sportovními pomůckami, náčiním a náradím. Postupné ovládnutí dalších dovedností vede k lepšímu ovládnutí vlastního těla v různých podmínkách a situacích. Děti se seznamují se základy sportů, které jsou prvním krůčkem k jejich ovládnutí a oblíbenosti, ale i k vyrovnávání se stále novými nároky.

Atletické činnosti vycházejí z přirozených činností. Obsahem jsou zejména běh, skoky a házení. Běh je pro děti v předškolním věku nejpřirozenější lokomocí. Při dostatečné intenzitě může pozitivně ovlivnit zdatnost dítěte. Vhodné je proto střídat různé druhy běhu, tedy rychlý, pomalejší a dlouhodobý. Důležité jsou také rychlé výběhy na signál, výběhy z různých poloh, krátkodobé běhy s velkým úsilím a déletrvající běhy bez přerušování. K těmto běhům jsou vhodné různé pohybové hry, např. honičky, hra na sochy, „Škatulata, škatulata, hejbejte se“, „Na domečky“ a také překážkové dráhy, kde se střídá běh s dalšími jednoduchými činnostmi, jako jsou přeskoky, poskoky apod. Rozlišujeme několik druhů skoků, které odpovídají atletickému pojetí. Je to skok do dálky z místa odrazem snožmo, skok do dálky z rozběhu a skok do výšky z rozběhu. Házení je manipulační činnost. Jedná se o uchopování a manipulaci s různými předměty a drobnými i většími míči.

Jakoukoli pohybovou činnost můžeme realizovat hrou, což je v předškolním věku dle Dvořákové (2009) optimální. I v pohybových hrách lze pěstovat některé předpoklady pro hry sportovní. Děti jsou schopné se učit z dané hry dovednostem jednotlivce, tedy technice sportovní hry. Nejsou však schopné zvládnout složitější spolupráci týmu. Hra tedy musí mít jednoduchá pravidla. Děti v předškolním věku jsou schopné hrát kopanou nebo hokej dva proti dvěma. V předškolním věku se zaměřujeme na dodržování přiměřeně obtížných pravidel hry a na získávání individuálních dovedností, samozřejmě i ve skupině. Řada her je zaměřena na ovládnutí náčiní, tedy na dovednostech manipulačního charakteru. Jde o široké spektrum ovládnutí různého náčiní pomocí různých částí těla a pomocí dalších pomůcek, tedy hokejkou, pálkou, raketou, tyčí atd. Jde o zvládnutí základních manipulačních dovedností, jako základních předpokladů pro realizaci hry. V hrách je také důležitý pohyb po ploše hřiště. Jde o pohyb po ploše tak, aby na mne spoluhráč nedosáhl, nedohodil a nebo aby mi spoluhráč přihrál. Tyto dovednosti v předškolním věku nevysvětlujeme, ale hrajeme. Děti tak získávají potřebné základní zkušenosti.

Z hlediska obsahu vycházejícího z gymnastických cvičení jsou pro děti předškolního věku vhodné základní pohyby částí těla a změny poloh, zpevnění a uvolnění těla, cvičení rovnováhy, akrobatická cvičení, cvičení s využitím gymnastického nářadí a cvičení s náčiním. Z akrobatických cvičení zařazujeme různé převaly, kolébku, kotoul vpřed, svíčku, stoj na ruce odrazem snožmo. Gymnastické

náradí využíváme u předškolních dětí hlavně jako překážky, které děti různým způsobem překonávají. Využíváme lavičky, švédské bedny, žíněnky, žebřiny, trampolíny a žebříky, příp. speciální dětská náradí. Specifickými gymnastickými dovednostmi pro tento věk jsou rovnovážná cvičení na kladině, výskoky na náradí, seskoky, skákání na trampolíně atd. Cvičení s náčiním patří mezi pestré manipulační činnosti. Důraz je kladen na ovládnutí náčiní při kultivovaném estetickém pohybu. Náčiní může být různorodé. Jsou to míče, balonky, stuhy, závoje, kruhy, švihadla, peříčka, upoutané míčky aj. Balonek můžeme nosit na dlani, hřbetu ruky, přehazovat ho z ruky do ruky, kutálet ho po částech těla, odrážet ho a snášet na dlaň. Stuhami můžeme mávat, tvořit oblouky, vlnovky a spirály. S vlající stuhou či závojem můžeme běhat, mávat, předávat je z ruky do ruky, točit se. Dále je překračujeme a přeskakujeme. Kruh kutálíme, poháníme, rotujeme na zemi a kolem částí těla, vyhazujeme, chytáme, prolézáme a proskakujeme. Švihadlem můžeme vlnit a kroužit s ním pohybem v zápěstí, dále ho přeskakovat, podbíhat, individuálně ho překračovat atd.

Dvořáková (2009) zdůrazňuje, že plavání je dovednost důležitá pro život, hlavně z důvodů bezpečnosti. Výrazně podporuje zdraví a v dospělosti se uplatňuje při rekreaci a odpočinku. Učení této dovednosti můžeme podpořit seznámením dětí s vodním prostředím a jeho vlastnostmi, snahou o odstranění strachu z vody, seznámením s plaváním jako zábavným sportem, procvičováním plaveckých dovedností na suchu a otužováním dětí. Seznamujeme děti s vodou sprchováním, využíváním bazénků a nádob, kdy se děti hrou s vodou a s hračkami seznamují s nadnášením a odporem vody. Vedeme děti k brodění a brouzdání ve vodě, k plazení ve vzporu ležmo. Odstraňovat strach z vody pomůže pozitivní přijímání a hodnocení činností s vodou, vyprávění a oceňování osobních zkušeností a zejména praktické zkušenosti, jako jsou umývání, ponořování hlavy do vody, vydechování do vody v dlaních atd. Můžeme hrát také různé hry ve vodě i na suchu.

Pobyt venku v zimním období s sebou přináší řadu dětských radovánek. Pobyt venku podporuje otužilost dětí a přináší zkušenosti se sněhem a ledem, včetně specifických činností, jako jsou bobování, sáňkování, lyžování, bruslení a klouzání. (Dvořáková, H., 2009)

Pohybové aktivity jsou řízené nebo spontánní. Při řízených pohybových aktivitách si stanovujeme určité cíle, které se snažíme naplnit, děti vedeme a učíme různým pohybovým dovednostem. Spontánní pohybové aktivity vycházejí od dítěte samého, které vykonává pohybové aktivity dobrovolně a samo si z nich vybírá a určuje si i délku jejich trvání. Pro dítě v předškolním věku je charakteristické rychlé střídání spontánních pohybových činností. Dítě při těchto spontánních aktivitách využívá náčiní a nářadí, které má k dispozici, a vykonává ty dovednosti, které se již naučilo při řízených aktivitách, buduje na své zkušenosti a improvizuje. Na nás je, abychom mu k těmto aktivitám vytvořili vhodné podmínky. Spontánní pohybová aktivita se realizuje hlavně venku, kde mají děti dostatečný prostor.

3.2.6 Výtvarné aktivity

Výtvarné projevy předškoláka jsou individuální a značně kreativní. Rodiče i předškolní zařízení by měli podporovat možnost spontánního uměleckého vyjádření dítěte vytvořením vhodných podmínek, jako jsou pracovní prostor, dostatek různých vhodných materiálů, dostatek podnětů a klid pro práci. (Šulová, L., 2004)

Dle Hazukové a Šamšuly (2005) se výtvarně zaměřená aktivita směřující k vybranému objektu může podle průběhu svého procesu a druhu výsledku realizovat jako jedna ze tří základních výtvarných činností. Jde o výtvarné vnímání, výtvarnou imaginaci a výtvarnou tvorbu. Všechny tři základní výtvarné činnosti spolu těsně souvisí.

Výtvarné vnímání jako „vnitřní činnost“. Je smyslovým odrazem spojeným s poznáváním s prožíváním a hodnocením. Nemá samo o sobě žádný hmotný výsledek, ale je podmínkou tvorby.

Výtvarná imaginace jako „vnitřní činnost“, která je přetvářením, ale dosud neprojeveným ve vizuálně či hapticky vnímatelném výsledku. Je nutnou podmínkou tvorby. Nemusí však do ní vyústit. Sama o sobě je významnou rozvíjející aktivitou. Předpokladem pro její uskutečnění je dostatek předvýtvarných zážitků, zkušeností a představ, získaných v autentických činnostech, včetně výtvarného vnímání.

Výtvarná tvorba jako „vnější činnost“, v níž dochází k přetvářecí změně objektu. Projevuje se jako zrakově a hmatově vnímatelný výsledek v podobě lineární, plošné, prostorové, v případě výtvarné akce i časoprostorové. Je podmíněna „předchozím“ výtvarným vnímáním a určena pro vnímání „následné“. Je syntézou poznání, hodnocení a prožívání skutečnosti, jejího přetváření a také formou sdělení a sebevyjádření. (Hazuková, H., Šamšula, P., 2005) Výtvarná tvorba má podrobnější členění. Za druhy tvorby považujeme tvorbu volnou, užitou, explorační a hrovou, výtvarnou akci a výtvarný koncept. Explorační a hrové činnosti mají řadu podob. Patří sem výtvarný experiment, výtvarná etuda a výtvarná hra. (Hazuková, H., 1995)

Ve výtvarných činnostech uplatňujeme různé techniky. „*Kreslení a malování tvoří přirozený základ dětského zobrazování světa, nejsou to však zdaleka jediné techniky, kterými se dítě může vyjádřit.*“ (Uždil, J., 2002, s. 112) Kreslit můžeme v předškolním věku pastelkami, tužkou, později uhlem a špejlí máčenu v tuži. K malování lze v předškolním věku využít ředěné temperové barvy, které děti nanášejí štětcem nebo i prsty. Dle Uždila (2002) existují techniky, které dovolí lépe se vypořádat s plochou, postupovat s uvážlivostí a hravostí. Mezi tyto techniky zařazuje vytrhávání z barevného nebo potištěného papíru, nalepování a dokreslování, vytváření mozaiky z přírodních materiálů a papíru atd. Oblíbené je u dětí, dle mého názoru, také stříhání a vystřihování z papíru. Děti mají rády i techniky otisků. Barvu mohou otiskovat houbičkou, korkem, bramborou atd. Otiskovat mohou i různé předměty, listy atd.

Dle Uždila (2002) představuje důležitou oblast výtvarných činností také modelování, spojování a prostorové konstruování. K modelování využíváme barevnou plastelínu, sochařskou hlinu a další hmoty. Ve výtvarných činnostech můžeme využít také kladení a hromadění, ale i samo vyhledávání tvarů pro jejich vzhled a zajímavost.

U dětí v předškolním věku se často setkáváme s odmítáním účasti na výtvarných aktivitách. Nejčastější příčinou je zde, patrně, obava z „výtvarného selhání“, které by mohlo mít i sociální důsledky, jako posměch aj. (Hazuková, H., Šamšula, P., 2005)

Měli bychom se snažit chápat výtvarný projev dítěte v souvislosti s celou jeho psychikou, s jejími obecnými funkcemi a se zřetelem na věk dítěte. Naší povinností je respektovat zvláštnosti dětského zobrazení skutečnosti, nevidět v nich nesprávnosti a chyby jen proto, že dítě kreslí jinak než dospělý. Všechno, co dítě nakreslí musíme

brát vážně. Musíme se vyvarovat jak podceňování a ironie, tak přílišné chvály a přeceňování.

Dětský projev má hodnotu pouze tehdy, když není napodobením nebo není pozměněn zásahem dospělých. Nesmíme opravovat, co dítě nakreslilo, ani dítěti vytýkat nedostatky ve výtvoru samém. Hledat bychom je měli spíše v neúplnosti představ, z nichž výtvor vznikl. Pokud shledáme, že kresba neodpovídá věku a že by bylo co do kresby doplnit a rozšířit, pokusme se o tom nenápadně s dítětem promluvit. Zejména dítěti nepředkreslujme, nedovolme mu kopírovat a neradíme mu při práci.

Ne každá kresba musí představovat něco určitého z předmětného okolí dítěte, věcnou představu. Zobrazovat lze i pohyb. Smysl má i počmáraná plocha nebo rozvětvená barevná skvrna. Dětská představivost mnohdy předčí jeho zobrazovací schopnosti. I tvary, které nechápeme, mohou pro dítě znamenat zážitek z tvorby.

Kreslení je jednou z činností, které nutí ke smyslovému ověření světa. Pro oko dospělého je každá kresbička dokladem o širí dětského poznání světa, o množství uložené zkušenosti, o úplnosti a barvitosti představ. (Uždil, J., 2002)

Ilustrace jsou východiskem pro vztah dítěte k výtvarnému projevu. Předškolnímu dítěti bychom měli dát co nejširší možnost k tomu, aby vidělo mnoho ilustrací různého typu a našlo ty, které souznějí s jeho prožitky a city. Dítě potřebuje výběr. Je potřeba poznat, co se mu líbí a proč, abychom mohli jemně tříbit jeho vkus a pomoci mu budovat vztah k výtvarnému umění. Ilustrace v dětské knize jsou východiskem pro vztah dítěte k výtvarnému projevu. (Kádnerová, B., 1982)

Rodiče se s dětmi mohou věnovat výtvarným a estetickým aktivitám doma, nebo mohou navštívit společně nějaký kroužek. Pro děti s rodiči bývají organizovány kroužky keramiky, tvořivé dílničky a další.

3.2.7 Multimediální aktivity

Multimediální aktivity jsou, dle mého názoru, pro děti předškolního věku velmi přitažlivé. Televize a multimediální přehrávače jsou hojně užívány v téměř každé domácnosti. V posledních letech se rozšířilo i používání počítačů a mobilních telefonů.

Pozitivní význam médií na vývoj dětí vůbec nemusí být automatický, ale je až výsledkem specifického edukačního působení, tedy mediální, resp. multimediální výchovy. Je nesporné, že televize, video, počítač masivně ovlivňují u dětí skladbu dne, zájmy, vzory k napodobování, způsoby chování, hodnotové systémy, názory a postoje. (Helus, Z., 2004)

Dle Říčana a Pithartové (1995) přibývá lidí, kteří tráví před obrazovkou většinu svého volného času. Tato zábava vytlačuje z jejich života mnoho cenného a tím je ochuzuje. Tomuto nebezpečí podléhají i děti, pokud jsou ponechány samy sobě. Předškolním dětem, které se teprve učí rozlišovat mezi iluzí a realitou, hrozí, že si vytvoří falešný obraz světa, kterého se budou těžko zbavovat. Televize má v dítěti upevňovat obraz světa, v němž vládne řád, tedy řád dobra a zla a řád přírodních zákonů.

V televizních pořadech pro malé děti je mnoho násilí. Má jen měkčí podobu. Jde o rvačky, výprasky, nadávky, výhrůžky atd. To však neznamená, že to je, když uvážíme věk diváků, méně škodlivé. Toto násilí poškozuje dětskou psychiku. Láká k napodobování, oslabuje schopnost soucitu, vede k bázlivosti. Pokud dítě sleduje televizi příliš, nebo sleduje pořady, které jsou pro něj nevhodné, může se objevit nekázeň, poruchy chování, zejména násilí a jiné projevy agrese, dále neurotická plachost, úzkostnost, nesoustředěnost atd. (Říčan, P., Pithartová, D., 1995)

Opravilová (1984) rovněž zdůrazňuje, že dlouhodobé vysedávání dětí před obrazovkou, programová bezvýběrovost a nezájem rodičů o to, co dítě sleduje, mohou působit na duševní vývoj dítěte škodlivě. Návyk pasivní konzumace považuje za nejzávažnější z negativních vlivů televize. Nebezpečí spočívá v pasivním přijímání neskutečného světa, potlačování dětské hrové činnosti, fantazie a tvořivosti. Nebezpečí vidí také v nepřiměřenosti obsahu a neadekvátnosti ztvárnění z hlediska dětí. Děti vidí na obrazovkách rvačky, mučení, výstřely, přepadení a další násilné činy.

Lejeune (In Ludvík, J., 1994) také shodně zdůrazňuje, že rozsáhlejší a nekritické sledování televize má u dětí vliv na jejich rozvoj. Navozuje obavy, úzkosti a fobie, způsobuje zmatek mezi skutečností a fikcí, rozvrací rozvoj představivosti a vede k pasivitě vůči okolním dějům a vůči bližním. Dítě má příliš brzy přístup k informacím, které jsou příliš pestré, bohaté, roztráštěné a způsobují chaotické nahromadění zpráv. Dítě pak zná mnoho věcí, ale bez jakéhokoliv kritéria vztažných hodnot. Role dospělého se tak zužuje a omezuje.

Myslím si, že velkou zodpovědnost mají rodiče. Rodiče by si měli uvědomit, které televizní pořady či audiovizuální nahrávky jsou pro děti vhodné, co jejich dětem prospívá. Předškolním dětem mohou rodiče pouštět „Večerníček“, pořady pro děti, pohádky a příběhy, které jsou k věku dítěte obsahově a formálně vyvážené. Rodiče by měli sledovat televizi spolu s dětmi a stanovit si rozumnou délku sledování.

Kádnerová (1982), Říčan a Pithartová (1995) shodně říkají, že bychom rozhodně neměli děti odkládat den co den na několik hodin k televizi a výběr obsahu nechat jen na nich. *„Dítě nemá sledovat ani ten nejvhodnější pořad samo. Někdo dospělý se má dívat s dítětem, aby mělo pocit spoluúčasti, osobního kontaktu. Dítě překypuje zážitky, o které se touží podělit. Chce s někým sdílet svůj bezprostřední cit, potřebuje družnost, potřebuje se někoho dotknout, když je napjato a má strach o hlavního hrdinu, potřebuje se s někým blízkým smát a radovat, potřebuje mít se koho zeptat.“* (Kádnerová, B., 1982, s. 77)

Říčan a Pithartová (1995) dále zdůrazňují, že bychom s dětmi měli mluvit o tom, co jsme společně viděli. Čím méně navykne děti na obrazovku, tím lépe se nám pak podaří udržet dávky v přijatelných mezích. Měli bychom učit děti vypínat televizi, když se nám obsah vysílání nelíbí. Nikdy bychom neměli volat děti k televizi, když jsou zabrané do hry.

Můžeme dětem občas půjčit videokameru a naučit s ní děti zacházet. Děti se tak přesvědčí, že obrazovka nepředstavuje nějaký vyšší svět, že ony samy mohou určovat, co s ní bude.

Počítačové hry jsou, dle jejich názoru, ještě nebezpečnější. U nich se dítě nejen dívá, ale ono samo působí tlačítky a páčkou, že na obrazovce padají rány a stříká krev. To rychle oslabuje jejich vnitřní zábrany proti násilnému jednání. Dále jim hrozí, že jim počítač nahradí kamaráda. U některých počítačových her se však děti zábavnou formou naučí pracovat s počítačem.

Kaslová (2010) ukazuje výhody a nevýhody práce s počítačem. Převaha počítačových her určených pro předškolní věk nenutí dítě provést kontrolu odpovědi, nesměruje ke korekci, protože programy jsou koncipovány tak, že počítač chybu opraví nebo na ni přímo upozorní. Některé počítačové hry jsou stavěny na budování podmíněných reflexů, nenutí dítě přemýšlet, limitují škálu metod řešení. Počítač nenahradí aktivity na bázi kineze nebo manipulace, které se dobře ukládají do paměti,

vhodně stimulují řeč, umožňují zaujmout různé role a obměnit prostředí. Na druhou stranu existují programy, které posilují schopnost soustředit se. Řada programů je vhodných pro rozvoj rovinné orientace, rovinné paměti, posilující rozlišovací a identifikační schopnosti. Pozitivní přínos počítačů vidí také v osvojení si technologií specifické komunikace.

„Nadměrné množství času, které tráví děti i dospělí audiovizuální mediální zábavou, vytlačuje ze života aktivní způsoby trávení volného času, brzdí rozvoj řeči a představivosti, potlačuje tvořivost a družnost, oslabuje citové vztahy.“ (Říčan, P., Pithartová, D., 1995, s. 62)

3.2.8 Environmentální aktivity

Zahraniční i české výzkumy dle Jančaříkové (2010) poukazují na skutečnost, že dítě potřebuje ke svému zdravému rozvoji pobyt v přírodě.

Je velmi důležité, v jakém prostředí jsou environmentální činnosti realizovány. Prostor na dítě působí takřka stejnou měrou jako pedagog. Nejvhodnější je pro realizaci environmentálních činností prostředí vnější, přírodní.

Ideálním venkovním prostředím pro děti předškolního věku je zahrada. Dítě se při pobytu na zahradě zamaže od bláta, ochutná různé plody ze zahrádky, pomáhá na zahradě nebo je v kontaktu s živými organismy. Na zahradě je možné sledovat cyklické střídání dne a roku a také nepravidelné odchylky, způsobené počasím atd. Dítě se na zahradě seznámí s běžnými druhy ovoce a zeleniny a bude je moci i ochutnat. Děti by se měly přiměřeně podílet na údržbě zahrady, tedy sázet, zalévat a sklízet. Na zahradě by mělo být krmítko pro ptáky a další domečky pro zvířátka. Dále na ni patří herní prvky, jako skluzavka, domečky, prolézačky atd. Kromě zahrady by děti měly mít možnost navštívit další ekosystémy, tedy louku, les, pole, rybník, hory a jeskyně.

Venkovní prostředí by mělo být využíváno pro hru, činnosti hudební, pohybové, výtvarné, literární a odpočinek. Dětská hřiště, která často rodiče s dětmi navštěvují, by měla dětem umožňovat různé pohybové a další aktivity.

Vnitřní prostředí by mělo být co nejpestřejší. Prostor bychom měli věnovat přírodninám a přírodním materiálům. Vedle běžných hraček můžeme dětem připravit krabice s přírodninami, s šiškami, kameny, ořechy, kamínky, lasturami a ulitami atd. Žádoucí je také pěstování pokojových rostlin a chov zvířat. (Jančaříková, K., 2010)

Děti předškolního věku projevují spontánní zájem o vše živé, tedy o živočichy, rostliny, houby. Odborníci dle Jančaříkové (2010) hovoří o tzv. biofilii, což je vrozený kladný vztah dětí ke všemu živému. Pokud tento zájem není vhodnými způsoby rozvíjen, zaniká a někdy se dokonce mění v odpor. Důležité je tedy biofilii podporovat. Vedle nápodoby rodičů a ostatních dospělých je základem pozorování, ke kterému děti vedeme. Důležité je dát dětem čas a prostor pro pozorování. Dospělý by měl trpělivě naslouchat, když dítě vypráví o tom, co právě objevilo a pochválit dítě, když něco zajímavého zjistilo. Důležitá je péče o volně žijící organismy. Jedná se o přikrmování ptáků v zimě, dolévání vody do pítka atd. Pro dítě je důležitý také kontakt s neživými přírodninami a dlouhodobá péče o libovolný přírodní subjekt. Dlouhodobá péče učí děti trpělivosti, vytrvalosti a umožňuje jim poznání v časovém kontextu. Dítě při tom potřebuje velkou podporu dospělých. Děti se také mohou učit naslouchat přírodě. Hledat její příběhy a získávat informace a odpovědi přímo z přírody. Přínosné jsou přírodovědné vycházky, naučné stezky, návštěvy ekocentra. Významné jsou v předškolním věku hry v přírodě a na přírodu. (Jančaříková, K., 2010)

V předškolním věku záleží především na rodině, zda a po jakou dobu umožní dítěti pobyt a pohybové aktivity v přírodě. V mateřských školách jsou děti v kontaktu s přírodou pravidelně. Na rodičích je, aby se snažili o kontakt s přírodou a o pobyt v přírodě v odpoledních hodinách, o víkendech a prázdninách. „*V uvozovkách „obyčejná procházka“ venku přinese dítěti ničím nenahraditelnou příležitost ke kontaktu s přírodou. Každá činnost ve venkovním prostředí dítě bezpochyby obohacuje o širokou paletu zkušeností.*“ (Šírcová, I., In Kropáčková, J, 2008, s. 50) „*Vztah našich dětí k přírodě se utváří a bude takový, jaký jim umožníme s ní kontakt. Jedině přímý kontakt dítěti umožní pravdivý a nevykonstruovaný zážitek a tím ho obohatí o vlastní zkušenost s přírodním prostředím. Neméně důležitý bude vlastní vklad nás dospělých – bude záležet na našem vlastním vnímání přírody, našem postoji k pobytu venku a k projevům přírodního prostředí.*“ (Šírcová, I., In Kropáčková, J, 2008, s. 51)

3.2.9 Ostatní aktivity

V předškolním věku realizujeme také předmatematické aktivity, které těsně souvisí s aktivitami pohybovými, hrovými, literárními, jazykovými atd. S těmito oblastmi se předmatematické aktivity prolínají a prostřednictvím nich se také realizují.

Do volnočasových aktivit patří také procházky a výlety. Rodiče s dětmi zejména o víkendech podnikají výlety do přírody, do ZOO a výlety za nějakou kulturní zajímavostí. Dále navštěvují Matějskou pouť, divadelní představení a různé akce pro děti. V létě se rodiče s dětmi věnují vodáckým aktivitám, na podzim pouští draka a v zimě si užívají radovánek na sněhu. Patří sem také aktivity, které se váží k vánočním a velikonočním svátkům a jsou každoročním rituálem rodiny.

Předškolní děti mají rády, když jim rodiče nebo prarodiče vypráví. Zajímá je, jací rodiče byli, jaké měli hračky atd. Matějček (1986) říká, že děti bez výjimky mají rády vyprávění o dětství svých rodičů a ty předškolní to poslouchají jako pohádku. Sblížení roviny dospělé a dětské umožňuje dítěti identifikaci s rodiči.

Některé pracovní aktivity bychom neměli do volnočasových aktivit zařazovat, jelikož jsou povinností dospělých. Když se však na danou pracovní aktivitu podíváme pohledem předškolního dítěte, uvědomíme si, že se často jedná o činnost, kterou dítě vykonává pro zábavu. Pracovní činnost pro ně může být hrou. Děti často pomáhají rodičům „vařit“ a „péct“ cukroví, „opravovat“ atd. Matějček (1986) říká, že dětská hra na pomáhání mamince v kuchyni nebo dědečkovi při práci v dílně anebo jakákoliv „spolupráce“ s dospělými je jednou z nejoblíbenějších a výchovně nejužitečnějších forem hraní. Myslím si, že míra jejich zapojení do pracovních činností musí být přiměřená jejich věku a jejich schopnostem. Pakliže jde o volnočasovou aktivitu, měla by být pro dítě zábavou. Samozřejmě by předškolní dítě mělo mít některé pracovní aktivity jako povinnost. Jde o úklid hraček, každodenní hygienu atd. Ty však do volnočasových aktivit nezařazujeme.

4. Shrnutí teoretické části

Rodina je sociální skupina, která plní řadu funkcí a formuje vztahy, hodnoty, postoje a životní styl. Členové rodiny, jejich vztahy, zvyky a hodnoty tvoří atmosféru domova. Současná rodina je úzce svázána se společností. Vykazuje určité tendence, které jsou souhrnně označovány jako krize rodiny. V posledních letech je u nás velká míra rozvodovosti, dochází k poklesu sňatečnosti, k odkládání rodičovství, stoupá věk, s nímž lidé vstupují do manželství, přibývá neúplných rodin atd. Důvodem je především změna životního stylu. Za pozitivní můžeme pokládat snižování počtu narozených nechtěných dětí a plánované rodičovství. Tyto tendence přinášejí své důsledky, promítají se do socializace, výchovy, volného času atd. V současné rodině má dítě obecně vysokou hodnotu a je smyslem života. Rodina je systém, který tvoří jeho členové a jejich interakce. V rodině tedy dochází k výchově interakční. Dochází v ní k učení nápodobou, identifikací, činnostmi, soužitím. Způsob výchovy v rodinách se liší. Svůj výchovný styl mají rodiče i prarodiče.

Předškolní věk dítěte patří k nejzajímavějším obdobím života. Je to doba velkého zájmu o okolní jevy. Dítě prožívá, poznává, objevuje, hraje si a testuje návyky, dovednosti a strategie. V tomto věku dochází ke zdokonalování a růstu pohybové koordinace a ke zdokonalování jemné motoriky. Myšlení je však stále vázáno na činnost dítěte a je egocentrické. Představy jsou bohaté, v činnostech si dítě přizpůsobuje realitu. Formují se základní citové projevy, vytváří se sebecit a rozvíjí se svědomí. Důležité jsou sociální city. Dochází k osvojování sociálních rolí a k osvojování a zvnitřňování základních hodnot a norem. Rodina má pro dítě nezastupitelný význam, je zdrojem jistoty a bezpečí. Prostřednictvím rodiny se uskutečňuje společenská adaptace a dochází k začlenění dítěte do společnosti. Rodiče musí uspokojovat biologické, psychické i sociální potřeby dítěte. Dítě má v předškolním věku velkou potřebu aktivity, která je cílem sama o sobě. Aktivity se rozšiřují a diferencují. Jejich prostřednictvím se dítě vyvíjí. Aktivita se váže na citové prožitky dítěte. Hlavní činností je v předškolním věku hra. Prostřednictvím hry a různých činností dítě poznává realitu a vyrovnává se s ní. Pro dítě je důležité, aby mu rodiče projevovali lásku, porozumění a přijetí. Pro vývoj dítěte jsou důležité hranice, které dospělý ukazuje. Při společných činnostech budují rodiče svou autoritu. Dítě je vnímá, pozoruje jejich vztahy, což mu umožňuje formovat vlastní

chování, vlastní roli a utvářet vlastní identitu. Pro dítě předškolního věku je důležitá vazba s prarodiči. Poskytují mu jiné modely chování, nadhled, odlišné zážitky, více si s dítětem povídají a usnadňují mu pochopení životního vývoje. V předškolním věku roste pro dítě význam vrstevníků. Sourozenci tvoří určitou podskupinu, která je výchovným činitelem. Mají podobné zájmy a potřeby, což je zdrojem konfliktů, jsou spojenci a soupeři. Formuje se soucit a spolupráce. Učí se dělit, přijímat a snášet. Děti touží po společnosti vrstevníků a potřebují je ke hře.

Volný čas je čas, který člověku zbývá po splnění pracovních povinností a činností, které umožňují jeho biologickou existenci. Volný čas by měl člověku přinášet příjemné prožitky a uspokojení. Život současné rodiny se proměnil a s ním i trávení volného času. Aktivity ve volném čase tvoří důležitou oblast našeho života, ve smyslu jeho pestrosti a bohatosti. Do trávení volného času dětí s rodiči se promítají pozitivní i negativní vlivy. Na děti jsou kladeny velké nároky. Aktivity dětí jsou předimenzované, uspěchané a na děti je kladen nepřiměřený tlak, směřující k jejich úspěchu. Dochází k přetěžování dětí velkým množstvím zájmových činností a kroužků. Některé děti se začínají věnovat zájmové činnosti na vrcholové úrovni, zájmový charakter činnosti se vytrácí. Trávení volného času dětí ovlivňují společenské a ekonomické podmínky, životní styl rodiny, osobnosti rodičů a prarodičů, jejich zájmy atd. Významnou roli ve výchově předškolních dětí k využití volného času hraje rodina. Ta je rozhodující při vytváření příznivých podmínek pro volný čas dětí a pro jeho efektivní využití. Rodiče a prarodiče by při plánování a realizaci volnočasových aktivit s dětmi měli brát v úvahu potřeby, schopnosti a dovednosti dětí. Důležité je střídat aktivity z různých oblastí a dbát na vyváženost pohybových a klidových aktivit. Děti si při nich osvojují různé znalosti, dovednosti a kompetence. Působení dospělých by mělo být citlivé, nenásilné a motivující. Důležité je, aby rodiče věnovali svým dětem co nejvíce volného času a vykonávali se svými dětmi společné volnočasové aktivity. Přínosný je i společný volný čas prarodičů a dětí. Mezi vhodné volnočasové aktivity předškolních dětí patří hra, různé aktivity pohybové, hudební, hudebně pohybové, literární, dramatické, environmentální, výtvarné, atd. U všech aktivit by měl být zachován hrový a zájmový charakter.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Cíle

Hlavním cílem výzkumné části této práce je zjistit, kolik času tráví rodiče a prarodiče s předškolními dětmi a jakým aktivitám se společně věnují.

Mezi dílčí cíle patří:

1. Zjistit, kolik času tráví rodiče s předškolními dětmi a jakým aktivitám se společně věnují.
2. Zjistit, kolik času tráví prarodiče s předškolními dětmi a zda se většina prarodičů podílí na jejich výchově.
3. Zjistit, s kým a jak tráví čas předškolní děti nejraději.

2. Hypotézy

Pro každý dílčí cíl jsem vytvořila hypotézu:

1. Předpokládám, že matky tráví s předškolními dětmi více času než otcové. Dále předpokládám, že aktivity rodičů s dětmi předškolního věku budou pestré a převládat bude hra.
2. Předpokládám, že většina prarodičů tráví s dětmi předškolního věku čas minimálně jednou za čtrnáct dní, a že se většina prarodičů podílí na výchově svých vnoučat.
3. Předpokládám, že dívky předškolního věku tráví nejraději čas s matkou, chlapci předškolního věku tráví nejraději čas s otcem a společně se věnují nějaké hře.

3. Použité metody

Pro první část výzkumu jsem zvolila metodu dotazníku, který je určen pro rodiče, tedy matku a otce, předškolních dětí. V dotazníku jsem zjišťovala, kolik času tráví rodiče s dětmi, jakým aktivitám se věnují, kolik času tráví u jednotlivých aktivit, zda a jakým způsobem se prarodiče podílejí na výchově svých vnoučat a kolik času s nimi tráví.

Pro druhou část mého výzkumu jsem zvolila metodu individuálního rozhovoru s dětmi předškolního věku. Při rozhovoru jsem zjišťovala, zda a jak si rodiče s dítětem hrají, zda a jak si s ním hrají prarodiče a s kým si ještě dítě hraje. Dále jsem zjišťovala, s kým si dítě hraje nejraději a jaké činnosti se společně věnují.

Pro třetí část výzkumu jsem zvolila kresbu dítěte na téma „S kým si nejraději hraješ a co společně děláte“. Zde jsem zjišťovala, které osoby dítě nakreslí a jakou činnost společně vykonávají.

4. Charakteristika výzkumného souboru

K výzkumu jsem si vybrala rodiny s předškolním dítětem ve věku od 5 do 7 let, nebo-li do doby, než nastoupí do základní školy. Vybrala jsem pouze rodiny, jejichž děti navštěvují mateřskou školu a žijí v Praze. Navštívila jsem 5 mateřských škol v Praze, v nichž jsem oslovila celkem 118 rodin, z nichž se následně výzkumu zúčastnilo 50 rodin, tedy 50 matek a 50 otců. Následně jsem oslovila 50 předškolních dětí, jejichž rodiče s výzkumem souhlasili a výzkumu se zúčastnili. Účast na výzkumu 64 rodin nejprve přislíbilo, rodiče si vyzvedli dotazníky, ale nakonec je nepřinesli. Účast rovnou odmítly 4 rodiny. Z oslovených rodin se tedy výzkumu zúčastnilo 42,4 %.

Průměrný věk dětí, které tvoří výzkumný soubor, je 5 let a 6 měsíců. Zastoupení chlapců je 44 % a zastoupení dívek je 56 %. Počet sourozenců se u sledovaného počtu dětí liší. Jednoho sourozence má 54 % dětí, dva sourozence má 20 % dětí, tři sourozence má 6 % dětí a žádného nemá 20 % dětí. Věk sourozenců předškolních dětí se u sledovaného vzorku také liší. Sourozenci od 0 do 3 let měli největší zastoupení; byli uvedeni u 30 % rodin. Skupina sourozenců od 3 do 6 let byla uvedena v 18 %, skupina od 6 do 10 let ve 26 % a skupina sourozenců od 10 do 15 let u 18 % rodin.

Nejméně zastoupena je skupina sourozenců od 15 do 30 let, kterou uvedlo 12 % rodin. Všechny děti žijí s matkou a otcem ve společné domácnosti. Dále 94 % matek a 88 % otců uvádí, že nežijí ve společné domácnosti s prarodiči. Průměrný věk matek dětí je u sledované skupiny 36 let. Průměrný věk otců dětí je 40 let. Nejvíce zastoupenou věkovou skupinou jsou matky ve věku od 30 do 37 let. Tato skupina tvoří 60 %. Otcové jsou nejvíce zastoupeni ve věkové skupině od 37 do 45 let, a to ze 42 %. Otcové ve věku od 30 do 37 let jsou zastoupeni ze 40 %. U sledovaného výzkumného souboru se objevují také různé stupně dosaženého vzdělání rodičů. Dokončené vysokoškolské vzdělání má 38 % matek a 36 % otců. Středoškolské vzdělání má 34 % matek a 16 % otců. Dokončené střední odborné učiliště má 20 % matek a 38 % otců. Střední odborné učiliště s maturitou má dokončeno 8 % matek a 8 % otců. U sledovaného vzorku tedy dosahují matky průměrně vyššího vzdělání než otcové. U sledovaného vzorku se objevuje velké spektrum různých zaměstnání. Na mateřské dovolené je 26 % matek a na rodičovské dovolené jsou 2 % otců (tedy jeden).

5. Vlastní výzkumné šetření

5.1 Plán výzkumu a jeho realizace

Před samotnou realizací výzkumu jsem si stanovila hlavní cíl a dílčí cíle. Vše jsem si promyslela, napsala hypotézy a zvolila metody realizace. Také jsem navštívila mateřské školy a domluvila si realizaci výzkumu.

Výzkum jsem rozdělila do tří částí. Pro první část výzkumu jsem zvolila metodu dotazníkového šetření s rodiči dětí předškolního věku. Připravila jsem dotazníky pro oba rodiče, v nichž se dotazuji i na prarodiče. Dotazníky jsem v mateřských školách rodičům předávala individuálně v obálce s průvodním dopisem. Rodiči, kterému jsem dotazníky předala, jsem vysvětlila smysl dotazníkového šetření. Rovněž jsem zdůraznila, že je zapotřebí, aby dotazníky vyplnil každý z rodičů samostatně. Ve druhé a třetí části výzkumu jsem se zaměřila na děti předškolního věku, jejichž rodiče vrátili vyplněné dotazníky. Metodou individuálního rozhovoru jsem zjišťovala potřebná data.

Po dokončení rozhovoru jsem dítěti zadala kresbu. Dotazníky, rozhovory dětí a kresby jsem číslovala tak, aby každá rodina byla pod jedním číslem. Tudiž jsem mohla porovnat odpovědi rodičů a jejich dětí. Návaznost vrácených dotazníků na rozhovory mi umožňovala citlivý přístup ke každému dítěti. Dotazníky od rodičů jsem si nejprve přečetla, abych věděla, zda jsou připravené otázky pro dané dítě vhodné.

Výzkumné šetření probíhalo v několika pražských mateřských školách od září 2010 do února 2011.

5.2 Dotazník pro matku a otce dítěte předškolního věku

Dotazníkové šetření patří k první části výzkumu. První část dotazníku zjišťuje základní údaje o rodině, tedy o věku dítěte, o jeho sourozencích, rodičích atd. Tyto údaje slouží pro charakteristiku výzkumného vzorku. Druhá část dotazníku je zaměřena na společný čas předškolních dětí s rodiči a prarodiči. Nejprve jsem se zaměřila na to, kolik času tráví rodiče, tedy matka a otec, s dítětem v pracovních dnech, o víkendech a svátcích, o prázdninách. Dále zjišťuji, jak tráví rodiče s předškolním dítětem čas a jakým aktivitám se společně věnují. Opět se zajímám o to, jak je tomu v pracovních dnech, o víkendech a svátcích, o prázdninách. Zajímám se také o to, zda společné aktivity rodičů s dětmi vycházejí od přání dítěte nebo od rodičů a zda se rodiče snaží některé nežádoucí aktivity, které vychází od dítěte, potlačovat a nabízet dítěti jiné. Skutečnosti si ověřuji také v další otázce. Táži se rodičů, kolik času tráví s dítětem u jednotlivých aktivit, u televize, u počítače, prohlížením nebo čtením knížky, hrou se stavebnicí nebo jinou hračkou, hudební aktivitou, pohybovou aktivitou, nákupem a úklidem. Zabývám se také prarodiči. Ptám se rodičů, zda se prarodiče podílejí na výchově dítěte a jakým způsobem. Dále se ptám, kolik času prarodiče s vnoučetem tráví. Vzory dotazníků pro oba rodiče a vzor připravené osnovy rozhovoru s dítětem se nacházejí v přílohách č. 3 a 4. Ukázky vyplněných dotazníků, rozhovorů a kreseb od dvou rodin se nacházejí v příloze č. 5.

5.2.1 Výsledky dotazníkového šetření od matek a otců dětí předškolního věku

Pro vyhodnocení některých otázek bylo nutné nejprve zvolit způsob zpracování volných odpovědí či uvedených časových údajů tak, aby je bylo možné vzájemně porovnávat.

První tři otázky druhé části dotazníku se týkají celkového společného času rodičů, stráveného s dítětem. Pro přehledné vyhodnocení těchto odpovědí jsem rozdělila tyto výsledky do časových úseků a sledovala jejich procentuální zastoupení. Pro přehlednost jsem u všech těchto otázek zvolila stejné časové úseky: 0–2, 2–4, 4–8, 8–12, 12–24 hodiny denně. Bylo těžké rozhodnout, jak zacházet s několikrát uvedenou hodnotou 24 hodin denně či „celý den“. Zařadila jsem tyto odpovědi do skupiny 12–24 hodin, protože předpokládám, že by tím neměla vzniknout velká chyba.

Na otázky číslo 4 a 5 uváděli rodiče široké spektrum aktivit s velice rozdílnou mírou specificity. Pro přehledné vyhodnocení získaných odpovědí jsem je tedy rozčlenila do kategorií. Některé z těchto kategorií, u nichž se to zdálo být významné, jsem dále členila do podkategorií. Odpovědi, které byly zastoupeny velice řídko a zároveň nebyly zařaditelné do žádné z těchto kategorií, jsem seskupila do samostatné kategorie označené jako „jiné“.

Podobně jako u otázek číslo 1 až číslo 3 jsem zacházela s otázkou číslo 7, kde jsem pro použité skupiny aktivit zvolila časové úseky: ½ a méně, ½–2, 2–5, 5–10 a více než 10 hodin týdně.

5.2.1.1 Otázky zaměřené na délku společně stráveného času

První otázka ve druhé části dotazníku, týkající se společného času rodičů s předškolními dětmi, je zaměřena na délku času, který matka a otec průměrně tráví se svým dítětem v pracovních dnech, a na délku času tráveného v těchto dnech s dítětem společně. Rozdílnost mezi matkami a otci je značná. Uvedu jen tři nejvíce zastoupené časové úseky u matek a otců. Nejčastější odpověď matek (42 %) se pohybovala v časovém úseku od 4 do 6 hodin denně. Shodně zastoupené skupiny matek (22 %) uvedly odpověď v úsecích od 2 do 4 hodin denně a od 6 do 8 hodin denně. Nejčastější odpověď otců (46 %) se pohybovala v časovém úseku od 2 do 4 hodin denně. Za významné ještě považují skupiny otců, které uvedly svou odpověď v úsecích od 0 do 2 hodin denně (30 %) a od 4 do 6 hodin denně (18 %). Matky i otcové rovněž udávali čas v pracovních

dnech, ve kterém jsou s dítětem oba společně. Zde se otcové s matkami shodují v nejuváděnějších časových úsecích, a to s odchylkou vždy menší než 10 %. Největší skupiny matek (44 %) i otců (52 %) uvedly, že tráví oba společně s dítětem čas, který se pohybuje v úseku od 0 do 2 hodin denně. Dále 36 % matek a 28 % otců uvedlo, že tráví oba společně s dítětem čas, který se pohybuje v úseku od 2 do 4 hodin denně. Shodně 12 % matek i otců uvedlo, že tráví s dítětem čas pohybující se v úseku od 4 do 6 hodin denně. V ostatních časových úsecích nad 6 hodin denně se rodiče také shodli. Tyto úseky však mají velmi malé procentuální zastoupení. Procentuální zastoupení všech časových úseků v odpovědích matek a otců udávají tabulky č. 1 a 2 (příloha č. 6) a zobrazuje graf č. 1 (příloha č. 12).

Druhá otázka, týkající se společného času rodičů s předškolními dětmi, je zaměřena na množství času, který matka a otec průměrně tráví se svým dítětem o víkendech a svátcích samostatně a který tráví v těchto dnech s dítětem oba společně. Matky a otcové (samostatně) se shodují v prvních třech nejuváděnějších časových úsecích, odchylka v procentuální zastoupenosti je zde 10 % a méně. Tedy čas strávený s dítětem o víkendech je mezi oběma rodiči mnohem podobnější, než ve všední den. Uvedu jen tři nejvíce zastoupené časové úseky. Nejčastější odpověď matek (48 %) i otců (38 %) se pohybovala v časovém úseku od 12 do 24 hodin denně. Velké množství matek (34 %) i otců (26 %) udávalo čas spadající do úseku od 8 do 12 hodin denně. Dále 6 % matek a 10 % otců uvedlo čas pohybující se v úseku od 6 do 8 hodin denně. Matky a otcové také udávali čas o víkendech a svátcích, ve kterém jsou s dítětem oba společně. I zde se matky a otcové shodují v prvních třech nejuváděnějších časových úsecích, a to s odchylkou vždy do 10 %. Nejvíce matek (44 %) i otců (34 %) uvedlo, že tráví oba společně s dítětem čas, který se pohybuje v časovém úseku od 8 do 12 hodin denně. Podobné procento, tedy 30 % matek a 32 % otců uvedlo, že tráví oba společně s dítětem čas spadající do úseku od 12 do 24 hodin denně. Shodně uvedlo 12 % matek i 12 % otců, že tráví oba společně s dítětem čas pohybující se v úseku od 6 do 8 hodin denně. Ostatní časové úseky, pod 6 hodin denně, mají malé procentuální zastoupení. Procentuální zastoupení všech časových úseků v odpovědích matek a otců udávají tabulky č. 1 a 2 (příloha č. 6) a zobrazuje graf č. 2 (příloha č. 12).

Třetí otázka, týkající se společného času rodičů s předškolními dětmi, je zaměřena na množství času, který matka a otec průměrně tráví se svým dítětem o prázdninách samostatně a který tráví v těchto dnech všichni společně. Matky a otcové se neshodují v nejuváděnějších časových úsecích, ani v procentuální zastoupenosti. Uvedu jen tři nejvíce zastoupené časové úseky matek a otců. Nejčastější odpověď matek (42 %) se pohybovala v časovém úseku od 8 do 12 hodin denně. Dále 34 % matek uvedlo čas pohybující se v úseku od 12 do 24 hodin denně. Pouhých 6 % matek uvedlo čas spadající do úseku od 6 do 8 hodin denně. Nejčastější odpověď otců (24 %) se pohybovala v úseku od 12 do 24 hodin denně. Ostatní časové úseky byly v tomto případě zastoupeny vyrovnaně (okolo 14 %), s výjimkou jen 6 % zastoupení skupiny do 2 hodin denně. Matky a otcové rovněž udávali čas o prázdninách, ve kterém jsou s dítětem oba společně. Procentuální zastoupení všech společně trávených časových úseků, uvedených matkami i otci, jsou zde, na rozdíl od pracovních dnů či víkendů a svátků, poměrně vyrovnaná. U matek (22 %) i otců (18 %) byl nejvíce zastoupen časový úsek od 8 do 12 hodin denně. Procentuální zastoupení všech časových úseků v odpovědích matek a otců udávají tabulky č. 1 a 2 (příloha č. 6) a zobrazuje graf č. 3 (příloha č. 12).

5.2.1.2 Otázky zaměřené na způsob trávení společného času

Čtvrtá otázka dotazníku je zaměřena na aktivity matky a otce s dítětem předškolního věku v pracovních dnech. Spektrum jmenovaných aktivit je u matek a otců široké. Většinu aktivit jmenovalo více matek než otců.

Nejvíce zastoupenou skupinou aktivit jsou u matek (66 %) i u otců (64 %) hry. Druhou nejvíce zastoupenou skupinou aktivit jsou aktivity pohybové, které uvedlo 64 % matek a 52 % otců. Třetí nejvíce zastoupenou skupinou jsou aktivity literární, které jmenovalo 56 % matek a 44 % otců. Další skupinou jsou aktivity výtvarné, které uvedlo 48 % matek a 20 % otců. Práci doma a na zahradě jmenovalo 28 % matek a 22 % otců. Aktivity zahrnuté do „přípravy na školu“, tedy vyplňování úkolů, počítání, grafomotoriku atd., zmínilo 20 % matek a 10 % otců. Aktivity multimediální uvedlo 18 % matek a 20 % otců. Aktivity hudební zmínilo 18 % matek a 8 % otců. Další

aktivity, které jsem shrnula do skupiny „jiné“, jmenovalo 48 % matek a 24 % otců. Někteří otcové (6 %) uvedli, že si s dítětem nehrají či neuvedli žádnou aktivitu.

Když se podíváme na druhy her, které matky a otcové jmenovali, zjistíme, že nejvíce zastoupené jsou hry společenské, které jmenovalo 44 % matek a 36 % otců. Druhou nejpočetnější skupinou her jsou hry konstruktivní, které uvedlo shodně 20 % matek i otců. Stejně procento matek uvedlo ještě obecně „hry“. Třetí nejpočetnější skupinou her jsou u matek hry v přírodě, které uvedlo 10 % matek. U otců jsou to obecně jmenované „hry“, které uvedlo 16 % otců. Z ostatních druhů her matky a otcové jmenovali hry s panenkou, plyšákem, zvířátkem či „mazlem“, dále o hry námětové, puzzle, hry s autem nebo mašinkou, s hrdinou či s jinou hračkou. Otcové jmenovali ještě hry v přírodě. Tyto hry uvedlo vždy méně než 10 % matek či otců.

Při pohledu na druhy pohybových aktivit, které matky a otcové jmenovali, zjistíme, že nejčastěji uváděné byly u matek (38 %) i otců (26 %) procházky. Druhou nejpočetnější skupinou pohybových aktivit je pohyb na hřišti, který uvedlo 32 % matek a 20 % otců. Třetí nejpočetnější skupinou je jízda na kole, kterou zmínilo 18 % matek a 12 % otců. Další skupinu tvoří kolektivní míčové aktivity, do kterých spadá fotbal, házení míčem atd., které jmenovalo 12 % matek a 10 % otců. Mezi další jmenované pohybové aktivity patří plavání, jízda na kolečkových bruslích, tanec, cvičení, zimní sporty, pohybové hry a obecně „sport“.

Z výtvarných aktivit jsou u matek i otců nejvíce zastoupeny plošné výtvarné aktivity, které jmenovalo 40 % matek a 18 % otců. Prostorové aktivity zmínilo 10 % matek a 2 % otců. Blíže neurčenou výtvarnou aktivitu uvedlo 16 % matek a 2 % otců.

Z multimediálních aktivit je nejvíce zastoupeno sledování televize, které jmenovalo 16 % matek a 18 % otců. Počítačové aktivity byly uvedeny u 4 % matek a 8 % otců.

Z hudebních aktivit je u matek nejvíce zastoupen zpěv (14 %) a dále hudebně pohybové aktivity (6 %). U otců jsou všechny dílčí hudební aktivity zastoupeny nejvýše ze 4 %.

Z „jiných aktivit“ je u matek nejvíce zastoupeno nakupování, které jmenovalo 14 % matek. Povídání uvedlo 12 % matek a 10 % otců. Z „jiných aktivit“ matky a otcové jmenovali doprovod do kroužků, hraní divadla, návštěvy, logopedii, vyprávění, pouštění draka, navlékání korálků, jízdu autem, pobyt na horách, mazlení. Otcové

jmenovali ještě výlety, houbaření, jízdu na koni, fotografování a nakupování. Každou z těchto „jiných aktivit“ jmenovalo nejvýše 10 % matek či otců.

Procentuální zastoupení aktivit s předškolními dětmi v pracovních dnech, které uvedli matky a otcové, ukazují tabulky č. 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 (příloha č. 6).

Pátá otázka dotazníku je zaměřena na aktivity matky a otce s dítětem předškolního věku o víkendech, svátcích a prázdninách. Spektrum jmenovaných aktivit je u matek a otců široké. Objevují se zde i celodenní aktivity, které se v odpovědích rodičů pro všední den nevyskytovaly.

Nejvíce zastoupenou skupinou aktivit jsou u matek celodenní aktivity (86 %). U otců jsou nejvíce zastoupenou skupinou pohybové aktivity (80%). Druhou nejvíce zastoupenou skupinou jsou u matek pohybové aktivity, které uvedlo 80 % matek, a u otců celodenní aktivity, které uvedlo 64 % otců. Třetí nejvíce zastoupenou skupinou jsou u matek (52 %) i otců (50 %) hry. Návštěvy zmínilo 38 % matek a 30 % otců. Kulturu uvedlo 32 % matek a 14 % otců. Výtvarné aktivity zmínilo 26 % matek a 10 % otců. Literární aktivity uvedlo 26 % matek a 14 % otců. Multimediální aktivity uvedlo 12 % matek a 10 % otců. Aktivity spadající do „přípravy na školu“ jmenovalo 10 % matek a 8 % otců. Hudební aktivity byly jmenovány jen řídce. „Jiné aktivity“ jmenovalo 34 % matek a 12 % otců.

Z druhů her uváděly matky (30 %) i otcové (34 %) nejvíce hry společenské. Dále uvedlo 30 % matek a 14 % otců „hry“ obecně jako společnou aktivitu. Z dalších druhů her byly matkou i otcem uvedeny hry v přírodě, hry konstruktivní, hry s panenkou, plyšákem, zvířátkem či „mazlem“, hry s autem či mašinkou, puzzle a hry s postavou hrdiny. Tyto druhy her uvedlo vždy 8 % či méně otců nebo matek.

Při pohledu na druhy pohybových aktivit, které matky i otcové jmenovali, zjistíme, že nejvíce zastoupené jsou procházky, které uvedlo 38 % matek a 44 % otců. U matek je nejpočetnější pohybovou aktivitou také jízda na kole (38 %). Druhou nejpočetnější pohybovou aktivitou je u otců jízda na kole (32 %). Mezi tři nejpočetnější pohybové aktivity u matky patří také pohyb na hřišti, který jmenovalo 36 % matek. Třetí nejpočetnější pohybovou aktivitou je u otců plavání (28 %), jenž bylo stejně zastoupeno i u matek. Zimní sporty jmenovalo shodně 22 % matek i otců. Kolektivní míčové aktivity uvedlo 18 % matek a 16 % otců. Obecně „sport“ jmenovalo 18 % otců a 6 % matek. Jízdu na kolečkových bruslích zmínilo shodně 10 % matek i otců. Stejně

procento otců jmenovalo také pohyb na hřišti. Z dalších pohybových aktivit uvedly matky pohybové hry, jízdu na koloběžce, tanec a otcové pohybové hry. Tyto zbývající aktivity byly zastoupeny nejvýše u 2 % otců či matek.

Z výtvarných aktivit jsou u matek (16 %) i otců (6 %) nejvíce zastoupeny plošné výtvarné aktivity. Prostorové aktivity uvedlo 6 % matek. Blíže neurčenou výtvarnou aktivitu uvedlo 10 % matek a 4 % otců.

Z multimediálních aktivit je nejvíce zastoupeno sledování televize, které zmínilo 12 % matek a 8 % otců. Počítačové aktivity byly uvedeny u 4 % matek a 6 % otců.

Hudební aktivity jsou o víkendech zastoupeny tak řídko, že jejich další členění nemá význam.

Z „jiných aktivit“ bylo nejčastěji zmíněno houbaření, uvedené 10 % matek a 4 % otců, doprovod do kroužků, uvedený 6 % matek a 2 % otců, a též logopedie, uvedená 4 % matek. Z dalších aktivit jmenovaly matky hraní divadla, nákupy, pouštění draka, jízdu na koni, akce pro děti, návštěvu kostela, sbírání plodů a povídání. Otcové jmenovali hraní divadla a rybaření. Každou z těchto dalších aktivit zmínili 2% matek či otců (tedy po jedné osobě).

Nejvíce zastoupenou celodenní aktivitou byly výlety, uváděné u 54 % matek a 52 % otců. Dále uvedlo 26 % matek pobyt u vody a 24 % matek pobyt na chatě. Ten byl uveden také u 16 % otců. Návštěvu ZOO uvedlo 12 % otců a 14 % matek. Výlety po památkách uvedlo 18 % matek. Výlety do přírody zmínilo 12 % matek a 8 % otců. V 6 % a méně uvedly matky táboření, vodácké aktivity, pobyt na horách a cyklistické aktivity, otcové pobyt u vody, na horách a výlety po památkách.

Procentuální zastoupení aktivit s předškolními dětmi o víkendech, svátcích a prázdninách, které uvedli matky a otcové, uvádějí tabulky č. 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 (příloha č. 6).

Při celkovém shrnutí odpovědí matek a otců pro všední i jiné dny jsem získala hrubý náhled na zastoupení jednotlivých aktivit s dítětem v rámci rodiny z pohledu rodičů. Pokud se objevila aktivita či hra u matky či otce v pracovní či jiný den alespoň jedenkrát, zahrnula jsem ji do těchto tabulek aktivit či her jedenkrát. Při tomto pohledu jsou celkem vyrovnaně zastoupeny tři dominantní aktivity. Jsou to hry (94 %), pohybové aktivity (92 %) a celodenní aktivity (88 %). Z her byly nejvíce zastoupeny hry společenské (74 %) a konstruktivní (32 %). „Hry“ obecně byly uvedeny u 44 %

rodin. Z pohybových aktivit měly největší zastoupení procházky (62 %), jízda na kole (56 %) a pobyt na hřišti (56 %). Tyto výsledky uvádějí tabulky č. 19, 20, 21 (příloha č. 6).

5.2.1.3 Otázky zaměřené na řízení společných aktivit

V šesté otázce dotazníku zjišťují, zda vycházejí společné aktivity od přání dítěte nebo od jeho rodičů. Nejvíce matek (60 %) i otců (52 %) uvedlo, že společné aktivity vycházejí od dítěte i od rodičů. Dále 14 % matek a 12 % otců uvedlo, že od rodičů, a 6 % matek a 2 % otců uvedlo, že většinou od rodičů. Naopak 12 % matek a 22 % otců odpovědělo, že společné aktivity vychází od dítěte. Pouze 4 % matek a otců uvedla, že většinou od dítěte. Na otázku neodpovědělo 10 % matek a otců.

Dále zjišťují, zda rodiče nežádoucí aktivity dítěte potlačují a nabízí dítěti jiné. Nejvíce matek (68 %) i otců (52 %) uvádí, že nežádoucí aktivity dítěte potlačuje a nabízí mu jiné. Dále uvedla 4 % matek a 10 % otců, že nežádoucí aktivity dítěte nepotlačuje a nenabízí mu jiné. Na otázku neodpovědělo 28 % matek a 36 % otců. Výsledky obou otázek uvádějí tabulky č. 22, 23 (příloha č. 6).

5.2.1.4 Otázky zaměřené na čas strávený u vybraných skupin aktivit

V sedmé otázce dotazníku se táži na průměrný čas rodičů strávený s dítětem u jednotlivých aktivit. Uvedu jen nejvíce zastoupené časové úseky u matek a otců. První dotazovanou aktivitou je sledování televize. Největší procento matek (46 %) i otců (34 %) uvedlo, že tráví s dětmi touto aktivitou čas v úseku od 5 do 10 hodin týdně. Aktivitami u počítače tráví s dítětem nejvíce matek (52 %) i otců (50 %) v časovém úseku do 0,5 hodiny týdně. Celkově 32 % matek i otců uvedlo čas trávený u multimediálních aktivit delší než 10 hodin týdně. Další sledovanou aktivitou je četba nebo prohlížení knihy. Nejvíce matek (48 %) i otců (42 %) uvedlo, že tráví s dítětem u této aktivity čas v úseku od 2 do 5 hodin týdně. Dále 40 % matek uvedlo, že tráví s dítětem u knihy více než 5 hodin a jen 10 % matek nejvýše 2 hodiny týdně, zatímco 36 % otců uvedlo, že tráví s dítětem u knihy nejvýše 2 hodiny a jen 22 % otců více než 5 hodin týdně. Hrou se stavebnicí nebo jinou hračkou tráví s dítětem nejvíce matek (42 %) i otců (34 %) čas v úseku od 5 do 10 hodin týdně. U hudebních aktivit uvedlo

nejvíce matek (38 %) i otců (60 %), že jimi s dítětem tráví 0,5 hodiny týdně či méně. Dále u této aktivity uvedlo 32 % matek čas v úseku 0,5 do 2 hodin týdně. U pohybových aktivit uvedlo nejvíce matek (36 %) i otců (32 %), že jimi tráví s dítětem čas v úseku od 5 do 10 hodin týdně. Podobně zastoupená skupina matek (34 %) u této aktivity uvádí více než 10 hodin týdně. Čas strávený s dítětem u nakupování uvedlo nejvíce matek (88 %) i otců (90 %) v délce do 2 hodin týdně. Úklidem tráví s dítětem většina matek (52 %) 0,5 až 2 hodiny týdně, zatímco většina otců (54 %) nejvýše 0,5 hodiny týdně. Procentuální zastoupení všech aktivit ve všech časových úsecích v odpovědích matek a otců udávají tabulky č. 24, 25 (příloha č. 6).

Matky a otcové také upřesnili, co dítě sleduje v televizi. Nejpočetnější skupinou jsou pohádky a dětské pořady, které uvedlo shodně 82 % matek i otců. Druhou nejpočetnější skupinou jsou naučné pořady, dokumenty o přírodě a zvířatech, které uvedlo opět shodně 24 % matek a otců. Třetí nejpočetnější skupinou jsou filmy pro děti, které uvedlo 14 % matek a 12 % otců. Filmy pro dospělé zmínilo shodně 6 % matek i otců. Hudební pořady byly uvedeny také shodně u 4 % matek i otců. Zpravodajství bylo uvedeno u 2 % matek a 8 % otců. Sport byl uveden u 2 % matek a 6 % otců. Procentuální zastoupení sledovaných žánrů v televizi, které uvedli matky a otcové, uvádí tabulka č. 26 (příloha č. 6).

5.2.1.5 Otázky zaměřené na zapojení prarodičů do výchovy vnoučat

V osmé otázce dotazníku se zaměřuji na prarodiče dítěte předškolního věku. Zaměřuji se na to, zda se podílejí na výchově vnoučete a jakým způsobem. Procentuální výsledky u matek a otců jsou přibližně shodné. Podíl prarodičů na výchově vnoučete zaškrtno 80 % matek a 88 % otců. Hru prarodičů s vnoučetem označilo 78 % matek a 68 % otců. Hlídaní vnoučete a péči o ně zaškrtno 68 % matek a 60 % otců. Společné procházky a výlety prarodičů s vnoučetem označilo 68 % matek a 58 % otců. Dále zaškrtno 50 % matek a 56 % otců, že prarodiče vštěpují dítěti určité hodnoty. Jiný, výše neuvedený, způsob podílu prarodičů na výchově vnoučete zaškrtno 16 % matek a 20 % otců. Odpovědi otců a matek na výchovné působení prarodičů uvádějí tabulky č. 27, 28 (příloha č. 6) a zobrazují grafy č. 6 a 7 (příloha č. 12).

Dále se v této otázce zabývám časem, který prarodiče s vnoučetem tráví. I v těchto časových údajích se objevují procentuální rozdíly mezi matkami a otci. Matky nejčastěji zaškrtnuly, že prarodiče tráví s vnoučetem čas minimálně 2x týdně. To uvedlo 36 % matek. Časový údaj 1x týdně uvedlo 18 % matek. Dále 16 % matek uvedlo, že prarodiče tráví s vnoučetem čas každý den. Časový údaj 1x za 14 dní zaškrtnulo 14 % matek. Údaj 1x měsíčně označilo 8 % matek. Otcové nejčastěji zaškrtnuli, že prarodiče tráví s vnoučetem čas 1x týdně. Tento údaj uvedlo 26 % otců. Časový údaj minimálně 2x týdně označilo 20 % otců. Dále 18 % uvedlo, že prarodiče tráví s vnoučetem čas každý den a též 18 % otců uvedlo čas 1x za 14 dní. Údaje 1x měsíčně či minimálně čtvrtletně zaškrtnuli otcové shodně po 8 %. Odpovědi otců a matek na společný čas prarodičů s vnoučaty uvádí tabulka č. 29 (příloha č. 6).

5.3 Rozhovor s dítětem předškolního věku

V této části výzkumu jsem navazovala individuální rozhovory s předškolními dětmi, jejichž rodiče vrátili vyplněné dotazníky. Při rozhovoru jsem se dítěte ptala, zda si s ním hrají maminka a tatínek, babička a dědeček a kdo si s ním ještě hraje. U každé skupiny jsem se ještě ptala, co společně dělají, jak si hrají. Poslední otázkou jsem zjišťovala, s kým si hraje dítě nejraději a co společně se jmenovanou osobou dělají.

5.3.1 Výsledky rozhovorů s dětmi předškolního věku

Podobně jako u vyhodnocování dotazníků od rodičů, bylo i zde pro vyhodnocení většiny otázek nutné nejprve zvolit způsob zpracování volných odpovědí. Pro přehledné vyhodnocení získaných odpovědí jsem je tedy opět rozčlenila do kategorií.

5.3.1.1 První otázka rozhovoru s dětmi předškolního věku

Většina dětí odpověděla na otázku číslo 1, zda si s nimi maminka a tatínek hrají, kladně. „Ano“ tedy odpovědělo 66 % dětí. „Někdy“ odpovědělo 26 % dětí. „Moc ne“ odpovědělo 6 % dětí. Odpovědi shrnuje tabulka č. 30 (příloha č. 7).

Na otázku číslo 1a, která se týkala společných aktivit s rodiči, jmenovaly děti široké spektrum aktivit. Nejvíce zastoupenou skupinou aktivit jsou hry, které jmenovalo 80 % dětí. Druhou nejvíce zastoupenou skupinou jsou pohybové aktivity venku, které jmenovalo 28 % dětí. Třetí nejvíce zastoupenou skupinou jsou práce doma či na zahradě, které uvedlo 14 % dětí. Výtvarné aktivity s rodiči jmenovalo 12 % dětí. Multimediální aktivity uvedlo 10 % dětí. Literární aktivity, neboli četbu z knih, jmenovalo 8 % dětí. Z „jiných aktivit“ děti uvedly „praní se“, vyvádění, mazlení, povídání, pokusy, koukání se na sebe, „školní přípravu“ a pobyt na horách. „Praní se“ bylo uvedeno u 8 % dětí, zbylé aktivity byly zastoupeny u 4 % a méně dětí. Když se podíváme na uváděné druhy her, zjistíme, že nejvíce jsou zastoupeny hry společenské. Uvedlo je 34 % dětí. Hry konstruktivní jmenovalo 30 % dětí. Hru s panenkou, plyšákem, zvířátkem či „mazlem“ zmínilo 22 % dětí. Hru s autem nebo mašinkou uvedlo 18 % dětí. Obecně „hry“ jmenovalo 10 % dětí. Z ostatních druhů her děti jmenovaly hry námětové, hru s puzzlem a jinou hračkou. Procentuální zastoupení společných aktivit s rodiči, které děti jmenovaly, uvádějí tabulky č. 31, 32, 33, 34 (příloha č. 7).

Při porovnání jmenovaných aktivit chlapců a dívek s rodiči jsem zjistila, že shodně většina chlapců (77,3 %) i dívek (82,1 %) uvedla nějakou hru. Větší procentuální rozdíly v odpovědích chlapců a dívek jsou u dalších skupin aktivit. Pohybové aktivity uvedlo 22,3 % chlapců a 32,1 % dívek. Pomoc v domácnosti s vařením nebo úklidem jmenovalo 18,2 % chlapců a 10,7 % dívek. Výtvarné aktivity zmínilo 4,6 % chlapců a 17,9 % dívek. Multimediální aktivity uvedlo 13,6 % chlapců a 7,1 % dívek. Literární aktivity jmenovalo 13,6 % chlapců a 3,6 % dívek. Z her děti jmenovaly různé druhy. Nejvíce chlapců (45,5 %) uvedlo hry společenské. Ty uvedlo jen 25,0 % dívek. Nejvíce dívek (32,1 %) uvedlo překvapivě hry konstruktivní. Ty jmenovalo také 27,3 % chlapců. Rozdíly se objevují také u her s panenkou, plyšákem, zvířátkem či „mazlem“, které jmenovalo 13,6 % chlapců a 28,6 % dívek, a u her s autem či mašinkou, které zmínilo 27,3 % chlapců a 10,7 % dívek. Procentuální zastoupení společných aktivit s rodiči, které chlapci a dívky jmenovali, uvádějí tabulky č. 35, 36 (příloha č. 7).

5.3.1.2 Druhá otázka rozhovoru s dětmi předškolního věku

Většina dětí odpověděla na otázku číslo 2, zda si s nimi babička a dědeček hrají, kladně. „Ano“ odpovědělo 80 % dětí. „Někdy“ odpovědělo 8 % dětí. „Ne“ odpovědělo 12 % dětí. Odpovědi dětí uvádí tabulka č. 30 (příloha č. 7).

V otázce číslo 2a, která se týkala společných aktivit s prarodiči, jmenovaly děti široké spektrum aktivit. Nejvíce zastoupenou skupinou aktivit jsou hry, které jmenovalo 68 % dětí. Druhou nejvíce zastoupenou skupinou jsou pohybové aktivity, které zmínilo 38 % dětí. Třetí nejpočetnější skupinou aktivit jsou práce doma a na zahradě, které jmenovalo 16 % dětí. Výtvarné aktivity uvedlo 14 % dětí. Multimediální aktivity zmínilo 10 % dětí. Literární aktivity, neboli četbu z knih, zmínila 4 % dětí. Z „jiných aktivit“ děti uvedly povídání, smích, návštěvy hospody, nakupování, sběr přírodnin, pobyt na chatě a na horách, divadlo a „přípravu na školu“, do které jsem zařadila vyplňování úkolů a počítání. Každá z těchto aktivit byla uvedena nejvýše u 4 % dětí. Když se podíváme na uváděné druhy her, zjistíme, že nejvíce zastoupené jsou hry s panenkou, plyšákem, zvířátkem či „mazlem“, které zmínilo 26 % dětí. Hry konstruktivní a společenské uvedlo shodně 14 % dětí. Z ostatních druhů her děti jmenovaly hry námětové, hry s autem nebo mašinkou, obecně „hry“, hru s puzzlemi a hru s postavou hrdiny. Žádná z těchto skupin her nebyla zastoupena u více než 8 % dětí. Procentuální zastoupení společných aktivit s prarodiči, které děti jmenovaly, uvádějí tabulky č. 31, 32, 33, 34 (příloha č. 7).

Při porovnání jmenovaných aktivit chlapců a dívek s prarodiči jsem zjistila, že shodně většina chlapců (63,6 %) i dívek (71,4 %) uvedla nějakou hru. U dalších skupin aktivit se objevily mezi chlapci a dívkami velké rozdíly. Pohybové aktivity uvedlo 27,3 % chlapců a 46,4 % dívek. Výtvarné aktivity byly uvedeny u 4,6 % chlapců a 21,4 % dívek. Multimediální aktivity zmínilo 13,6 % chlapců a 7,1 % dívek. Chlapci a dívky uváděli různé druhy her. Největší rozdíly se ukazují u her s panenkou, plyšákem, zvířátkem či „mazlem“, které jmenovalo 13,6 % chlapců a 35,7 % dívek, dále u her společenských, které uvedlo 22,7 % chlapců a 7,1 % dívek a také u her konstruktivních, které byly uvedeny u 4,6 % chlapců a 21,4 % dívek. Procentuální zastoupení společných aktivit s prarodiči, které chlapci a dívky jmenovali, uvádějí tabulky č. 37, 38 (příloha č. 7).

5.3.1.3 Třetí otázka rozhovoru s dětmi předškolního věku

Otázka číslo 3 se týkala dalších osob, se kterými si děti hrají. Děti jmenovaly nejčastěji kamarády, a to v 70 %, dále sourozence ve 44 %, tetu v 18 %, bratrance nebo sestřenici v 10 % a strýce v 8 %. Do zcela jiné kategorie patří skupina „zvíře“, kterou zde uvedlo 6 % dětí. Odpovědi dětí uvádí tabulka č. 39 (příloha č. 7).

Při porovnání odpovědí chlapců a dívek se mezi nimi objevily pouze malé procentuální odlišnosti. Větší rozdíl se pohybuje pouze ve skupině bratranců a sestřenic, které uvedlo 14,3 % dívek a pouze 4,6 % chlapců. Odpovědi dětí uvádí tabulka č. 44 (příloha č. 7).

V otázce číslo 3a, která se týkala společných aktivit s dalšími osobami, jmenovaly děti rovněž široké spektrum aktivit. Nejvíce zastoupenou skupinou aktivit jsou hry, které jmenovalo 80 % dětí. Druhou nejvíce zastoupenou skupinou jsou pohybové aktivity, které uvedlo 38 % dětí. Třetí nejpočetnější skupinou jsou multimediální aktivity, které jmenovalo 14 % dětí, a to s výraznou převahou počítačových aktivit. Výtvarné aktivity uvedlo 6 % dětí. Ostatní aktivity byly uvedeny ze 2 % a méně, a to literární aktivity, pomoc doma či na zahradě a z „jiných aktivit“ povídání, lezení pod stůl, blbnutí, jízda na koni a řádění ve vaně. Děti jmenovaly více druhů her. Nejvíce zastoupené jsou hry konstruktivní, které jmenovalo 28 % dětí. Hry s panenkou, plyšákem, zvířátkem či „mazlem“ uvedlo 26 % dětí. Hry námětové uvedlo 22 % dětí a hry s mašinkou nebo autem 16 %. Obecně jmenované „hry“ jmenovalo 10 % dětí. Společenské hry zmínilo 8 % dětí. Z ostatních druhů her jmenovaly děti hru s puzzlemi, hru s postavou hrdiny a hru s jinou hračkou. Procentuální zastoupení společných aktivit s dalšími osobami, které děti jmenovaly, uvádějí tabulky č. 40, 41, 42, 43 (příloha č. 7).

Při porovnání jmenovaných aktivit chlapců a dívek s dalšími osobami jsem zjistila, že shodně většina chlapců (86,4 %) i dívek (75,0 %) uvedla nějakou hru. Druhou nejčastěji jmenovanou skupinou byly jak u chlapců, tak u dívek pohybové aktivity venku. Více ji však jmenovali dívky (46,4%) než chlapci (27,3 %). Největší rozdíly mezi chlapci a dívkami jsou patrné u výtvarných a multimediálních aktivit. Výtvarné aktivity chlapci nejmenovali, naopak 10,7 % dívek je jmenovalo. Multimediální aktivity jmenovalo výrazně více chlapců (22,7 %) než dívek (7,1 %). V uváděných typech her se mezi chlapci a dívkami objevují velké rozdíly. Chlapci (36,4 %) nejčastěji jmenovali

hru s autem či mašinkou, kterou dívky nejmenovaly vůbec. Dívky (35,7 %) nejčastěji uváděly hru námětovou; tu však jmenovalo jen málo chlapců (4,6 %). Mezi další často uváděné hry patří hry konstruktivní a hry s panenkou, plyšákem, zvířátkem či „mazlem“, které jmenovalo podobné procento chlapců jako dívek. Rozdíly mezi chlapci a dívkami se objevují také u her společenských a her s hrdinou. Procentuální zastoupení společných aktivit s dalšími osobami, které chlapci a dívky jmenovali, uvádějí tabulky č. 45, 46 (příloha č. 7).

5.3.1.4 Čtvrtá otázka rozhovoru s dětmi předškolního věku

Na otázku číslo 4, s kým si nejraději hrají a co společně dělají, většina dětí uvedla někoho ze svých sourozenců nebo kamarádů. Sourozence jmenovalo 38 % dětí a kamaráda 34 % dětí. Shodně zastoupené jsou babičky a maminky, každou z nich jmenovalo 10 % dětí. Rodiče obecně uvedlo 8 % dětí. Odpovědi uvádí tabulka č. 47 (příloha č. 7).

Zajímavé bylo v této otázce porovnání odpovědí chlapců a dívek. Objevují se mezi nimi značné odlišnosti. Nejvíce chlapců uvedlo, že si nejraději hrají s bratrem (31,8 %) či kamarádem (31,8 %). Na dalším místě u nich byly sestry (18,2 %). Nejvíce dívek (28,6 %) uvedlo, že si nejraději hrají s matkou. Na druhém místě byly u dívek kamarádky (21,4 %). Na třetím místě byly u dívek sestry (17,9 %). Většina dívek (82,1 %) uvedla osobu, která je ženského pohlaví; většina chlapců (72,7 %) uvedla osobu, která je mužského pohlaví. Větší procento dívek (57,1 %) a chlapců (90,9 %) uvedlo, jako osobu s níž si nejraději hrají, svého vrstevníka, tedy sourozence či kamaráda. Odpovědi uvádějí tabulky č. 52, 53, 54 (příloha č. 7) a zobrazuje graf č. 8 (příloha č. 12).

Nejvíce zastoupenou skupinou oblíbených aktivit jsou hry, které uvedlo 72 % dětí. Druhou nejvíce zastoupenou skupinou jsou pohybové aktivity, které jmenovalo 14 % dětí. Každá z dalších zde uvedených aktivit byla zastoupena pouze 2 % dětí (tedy jedenkrát). Byly to výtvarné, multimediální, literární aktivity a v rámci „jiných aktivit“ uvedly děti pouštění draka, mazlení, sbírání květin, hraní divadla a povídání. Děti jmenovaly různé druhy oblíbených her. Nejvíce oblíbené jsou hry s panenkou, plyšákem, zvířátkem či „mazlem“, které uvedlo 20 % dětí. Druhou nejvíce oblíbenou

skupinou her jsou hry námětové, které zmínilo 18 % dětí. Na třetím místě v oblíbenosti jsou konstruktivní hry, které jmenovalo 16 % dětí. Společenské hry uvedlo 12 % dětí. Hry s autem nebo mašinkou zmínilo 8 % dětí. Hry s postavou hrdiny jmenovalo pouze 6 % dětí. Procentuální zastoupení oblíbených aktivit s dalšími osobami, které jmenovaly děti, uvádějí tabulky č. 48, 49, 50, 51 (příloha č. 7).

Při porovnání jmenovaných aktivit chlapců a dívek jsem zjistila, že většina dívek (78,6 %) i chlapců (68,2 %) se nejraději se jmenovanou osobou věnuje nějaké hře. Největší rozdíl u dívek a chlapců byl u pohybových aktivit, které jmenovalo 22,7 % chlapců a dívek pouze 7,1 %. Ostatní jmenované aktivity měly u dívek i chlapců malé procentuální zastoupení. V druzích her, které chlapci a dívky uváděli, se objevují velké rozdíly. Dívky nejčastěji uvedly hru s panenkou, plyšákem, zvířátkem či „mazlem“ (28,6 %) a dále hru námětovou (25 %). U chlapců mají hry s panenkou, plyšákem, zvířátkem či „mazlem“ (9,1 %) a hry námětové (9,1 %) malé zastoupení. Chlapci nejčastěji uváděli hru s autem či mašinkou a hru konstruktivní, které uvedlo shodně 18,2 % chlapců. U dívek nejsou hry s autem a mašinkou zastoupeny vůbec a hry konstruktivní jmenovalo 14,3 % dívek. U dívek mají dále vysoké zastoupení hry společenské, které jmenovalo 17,9 % dívek. U chlapců mají naopak společenské hry malé zastoupení (4,6 %). Chlapci jmenovali také hru s nějakým hrdinou (13,6 %); tu však dívky nejmenovaly vůbec. Procentuální zastoupení oblíbených aktivit s dalšími osobami, které jmenovali chlapci a dívky, uvádějí tabulky č. 55, 56 (příloha č. 7) a zobrazuje graf č. 9 (příloha č. 12).

5.4 Kresba dítěte předškolního věku

Další částí mého výzkumu je kresba dítěte předškolního věku. Kresbu na téma „S kým si nejraději hraješ a co společně děláte“ jsem dítěti zadala hned po skončení individuálního rozhovoru. Dítě ji realizovalo pastelkami na papír formátu A4 a mělo na její provedení dostatek času. Dbala jsem na to, aby děti měly na rozhovor a kresbu klid, aby je nikdo nerušil. Poté jsem zjišťovala, které osoby dítě nakreslilo a jakou aktivitu společně vykonávají. Ptala jsem se dítěte co nakreslilo, kdo je na kresbě a co spolu dělají. Komentář dítěte jsem napsala na zadní stranu kresby. Tyto údaje mi pomáhaly při vyhodnocování.

5.4.1 Výsledky rozborů kresby dětí předškolního věku

Všechny děti nakreslily samy sebe a další postavu nebo postavy. Z dalších postav děti nejčastěji nakreslily sourozence, a to v 38 %. Druhou nejčetnější osobou je kamarád nebo kamarádka; ty nakreslilo 26 % dětí. Rodiče nakreslilo 20 % dětí a prarodiče 8 % dětí. Pouze sebe bez další osoby nakreslilo 8 % dětí. Procentuální zastoupení nakreslených osob uvádí tabulka č. 57 (příloha č. 8).

Tyto postavy děti nakreslily při různých aktivitách. Nejčetněji byly nakresleny různé hry, které zobrazilo 74 % dětí. Pohybové aktivity venku tvoří druhou nejpočetnější kategorii nakreslených aktivit, zastoupenou 18 % dětí. Z „jiných aktivit“ nakreslily děti pouštění draka, mazlení, sbírání květin, opalování a spaní v bunkru.

Hry, které tvoří nejpočetněji zastoupenou kategorii na kresbách předškolních dětí, můžeme ještě konkretizovat. Nejvíce dětí, tedy 18 %, nakreslilo hru s panenkou, plyšákem, zvířátkem či „mazlem“. Hru s autem nebo mašinkou nakreslilo 12 % dětí. Obecně „hry“ nakreslilo a při rozhovoru označilo rovněž 12 % dětí. Shodné procento dětí, tedy 10 %, nakreslilo hru konstruktivní a společenskou. Hru námětovou nakreslilo 8 % dětí a hru s postavou hrdiny 6 % dětí. Procentuální zastoupení nakreslených aktivit uvádějí tabulky č. 58, 59, 60 (příloha č. 8). Kopie všech kreseb i s komentáři jsou umístěny na přiloženém médiu (příloha č. 13).

5.5 Vzájemné porovnání získaných dat

5.5.1 Porovnání získaných dat od obou rodičů

Zajímavé údaje jsem získala porovnáním údajů od matky a otce v každé rodině. Zjistila jsem tak, k jaké shodě v rodinách dochází, jaký je rozdíl v množství tráveného času s dítětem mezi matkou a otcem v každé domácnosti, jaké aktivity vykonávají s dítětem oba rodiče a jaké pouze některý z nich a jak se liší výchovné řízení obou rodičů. Dále jsem v odpovědích porovnávala názory otce a matky na otázku, zda se prarodiče podílejí na výchově dítěte.

V rámci každé rodiny jsem zjistila rozdíl v čase, který rodiče tráví s dítětem. Pro označení jednotlivých skupin v tabulce č. 61 (viz příloha č. 9) jsem použila časové skupiny rozlišené znaménkovou konvencí. Pro označení převahy matky jsem použila kladné znaménko a pro označení převahy otce jsem použila záporné znaménko. Z uvedených tabulek je patrná jasná převaha času stráveného matkou s dítětem v pracovních dnech. Většina matek (66 %) tráví denně s dítětem minimálně o 1 hodinu déle než otec. U 32 % rodin je denní rozdíl nejvýše 1 hodina. O víkendech a svátcích je nejvíce zastoupena skupina rodin (44 %), ve kterých matky a otcové věnují dítěti podobné množství času (rozdíl mezi oběma rodiči je nejvýše 1 hodina). Dále 28 % matek tráví s dítětem o více než 3 hodiny déle než otec a 8 % otců tráví s dítětem o více než 3 hodiny denně déle než matka. O prázdninách jsou nejzajímavější dvě skupiny. A to skupina 28 % rodin, ve kterých matka tráví denně s dítětem o více jak 6 hodin déle než otec, jakož i skupina 28 % rodin, ve kterých je rozdíl mezi oběma rodiči nejvýše 1 hodina denně. Tyto výsledky zobrazuje graf č. 4 (příloha č. 12)

Rozdíly mezi otci a matkami v rámci jednotlivých aktivit uvádí tabulka č. 62 (viz příloha č. 9). Je z ní patrné, že u počítače i u nakupování je poměrně vysoká shoda v zastoupení jednotlivých časových skupin. Matky a otcové se v rámci času stráveného s dítětem u těchto aktivit příliš neliší. Rozdíl nejvýše jedné hodiny, v časech strávených matkou či otcem s dítětem sledováním televize, uvádí 42 % rodin. U 26 % matek je tento čas o více než 3 hodiny větší než u otců a u 12 % je tomu naopak. U knih tráví s dítětem 30 % matek o více než 3 hodiny týdně déle než otec. U 34 % rodin je tento čas u matky i otce podobný, ve smyslu vzájemného rozdílu nejvýše 1 hodiny týdně. U stavebnice či hračky tráví s dítětem 28 % matek o více než 3 hodiny týdně déle než otec. U 36 % rodin je tento čas u matky i otce podobný. V 62 % rodin tráví otec i matka podobný čas s dítětem u hudebních aktivit. Pohybovými aktivitami tráví 36 % matek s dítětem o více než 3 hodiny týdně více než otec. U 32 % rodin je čas strávený s dítětem pohybovými aktivitami mezi matkou i otcem podobný a u 16 % rodin je tento poměr o více než 3 hodiny ve prospěch otce. Úklidem tráví s dítětem 22 % matek o více jak 1 hodinu týdně déle než otec. U 70 % rodin je tento rozdíl nanejvýš 1 hodina. Z výsledků jsou vypuštěny hodnoty, které byly zadány neurčitě a nebylo s nimi možné provádět výpočty. Proto součtem hodnot v jednotlivých sloupcích tabulky nedostaneme vždy 100 %.

Při porovnání uvedených aktivit matkou a otcem v každé rodině v pracovních dnech je patrné, které aktivity s dítětem v pracovních dnech vykonávají oba rodiče a které aktivity s dítětem vykonává pouze matka či pouze otec. Aktivity, porovnané v rámci vytvořených skupin aktivit, udává tabulka č. 63 (viz příloha č. 9). Z této tabulky je patrné, že u pohybových aktivit (42 %) a her (46 %) jsou nejvíce zastoupeny rodiny, ve kterých uvedli oba rodiče, že se s dítětem této aktivitě věnují. U pohybových aktivit lze považovat za významné i 26 % rodin, ve kterých rodiče shodně uvádějí, že se těmito aktivitám s dětmi nevěnují, jakož i 22 % rodin, ve kterých uvádí pouze matka, že se jim s dítětem věnuje. U výtvarných (10 %) a literárních (8 %) aktivit je kladná shoda mezi oběma rodiči zastoupena řídce. Naopak ve významných skupinách rodin (42 %, resp. 44 %) ani jeden z rodičů tuto aktivitu neuvádí. Obě tyto skupiny aktivit uvádějí nejčastěji pouze matky. Multimediální aktivity s dětmi uvádějí jen v 10 % rodin oba rodiče. Ve většině rodin (72 %) však žádný z rodičů neuvádí, že se s dítětem věnuje multimediálním aktivitám. Hudebním aktivitám se s dětmi věnují ve 14 % rodin oba rodiče a v 52 % rodin je neuvádí žádný. Ve 30 % rodin uvádějí, že se s dítětem věnují hudebním aktivitám, jen otcové. Práci doma či na zahradě s dětmi uvádějí v 10 % rodin oba rodiče, v 60 % rodin žádný z rodičů.

Při porovnání aktivit uvedených matkou a otcem v každé rodině o víkendech, svátcích a prázdninách je zde výrazně větší míra shody mezi oběma rodiči, než v pracovních dnech, a to u všech skupin aktivit uvedených i u pracovních dnů. Výsledky udává tabulka č. 64 (viz příloha č. 9). Pohybové aktivity s dětmi uvádí v 72 % rodin oba rodiče, u 12 % rodin tyto aktivity nejsou uvedeny. Otcové či matky je samostatně uvádějí vyrovnaně jen v 8 %. Ve 40 % rodin uvádějí oba rodiče, že se s dětmi věnují hrám a v 38 % rodin je neuvádí žádný; samostatně jedním rodičem jsou uvedeny v podobné míře. Výtvarné aktivity s dětmi uvádějí jen v 8 % rodin oba rodiče, v 72 % je neuvádí žádný. V 18 % rodin uvádějí jen matky, že se s dětmi věnují výtvarným aktivitám. Multimediální aktivity s dětmi vůbec neuvádí 84 % rodin; rozptřeni jejich uvedení mezi matkami a otci je zde vyrovnané. Hudební aktivity s dětmi shodně neuvádí žádný z rodičů v 94 % rodin. Literární aktivity s dětmi uvádí jen u 4 % rodin oba rodiče. Ve 22 % rodin uvádějí pouze matky, že se s dítětem věnují literárním aktivitám, v 10 % rodin je uvádějí jen otcové. Ve většině rodin však neuvádí literární aktivity s dětmi žádný z rodičů. Práci doma či na zahradě s dětmi uvádějí v 8 % rodin

oba rodiče. V 16 % rodin uvádějí práci doma či na zahradě s dětmi jen matky a ve 4 % rodin jen otcové. Ve většině rodin však neuvádí práci doma či na zahradě s dětmi žádný z rodičů. Celodenní aktivity s dětmi uvádějí v 62 % rodin oba rodiče. Ve 24 % rodin uvádějí, že se celodenním aktivitám s dětmi věnují, jen matky a ve 12 % rodin žádný z rodičů.

Porovnání odpovědí matky a otce v každé rodině na otázku, od koho vychází společné aktivity, uvádí tabulka č. 65 (viz příloha č. 9). Matky a otcové se ve 36 % rodin shodli na tom, že společné aktivity vychází od dětí i rodičů. Shodně 8 % rodičů odpovědělo, že společné aktivity vychází od dítěte. Shodně 6 % rodičů odpovědělo, že vychází od rodičů. U 24 % rodin uvedla matka, že aktivity vychází od dětí i rodičů, přičemž otec uvedl něco jiného. U 14 % rodin uvedl otec, že aktivity vychází od dítěte, přičemž matka uvedla, že vycházejí od dětí i rodičů. Porovnání odpovědí matky a otce v každé rodině na druhou část otázky, ve které se táži, zda rodiče nežádoucí aktivity dítěte potlačují a nabízejí dítěti jiné, uvádí tabulka č. 66 (viz příloha č. 9). Matky a otcové se ve 44 % rodin shodli na tom, že nežádoucí aktivity dítěte potlačují a nabízejí dítěti aktivity jiné. Ve 24 % rodin uvedla matka, že aktivity dítěte potlačují a nabízejí mu jiné, zatímco otec neodpověděl nebo uvedl něco jiného.

Porovnání odpovědí matek a otců v každé rodině v otázce, zda se prarodiče podílejí na výchově dítěte, uvádí tabulka č. 67 (viz příloha č. 9). Ve většině rodin se otcové a matky shodují. V 76 % rodin matky a otcové shodně uvedli, že se prarodiče na výchově dětí podílí. V 6 % rodin matky a otcové shodně uvedli, že se prarodiče na výchově dítěte nepodílí. V 18 % rodin se otcové a matky v této otázce neshodli.

5.5.2 Porovnání získaných dat od předškolních dětí, z rozhovoru a z kresby

Zajímavé je porovnání dat získaných z kresby a rozhovoru každého dítěte. Při rozhovoru i v kresbě měly děti vyjádřit „s kým si nejraději hrají a co společně dělají“. Většina dětí, tedy 74 %, odpověděla a nakreslila stejnou osobu. U 18 % dětí se lišila osoba, kterou dítě jmenovalo při rozhovoru a nakreslilo na kresbě. Nedošlo tam tedy ke shodě. U 8 % dětí došlo ke shodě jen částečně, jmenovaly více osob a nakreslily pouze některou z nich nebo naopak. Větší rozdíly se objevily u jmenovaných a kreslených aktivit. Nejvíce dětí (50 %) odpovědělo a nakreslilo stejnou aktivitu. U 28 % dětí se

lišila aktivita, kterou dítě jmenovalo při rozhovoru, od aktivity nakreslené. U 20 % dětí došlo ke shodě jen částečně. Shodovala se oblast aktivit, ale lišila se zcela konkrétní aktivita. Procentuální zastoupení shod a rozdílů z dat od předškolních dětí uvádí tabulka č. 68 (příloha č. 10).

5.5.3 Další zajímavé poznatky plynoucí z odpovědí dětí

Lze vypořádat, že skladba oblíbených aktivit či zastoupení zmíněných skupin her se liší v závislosti na tom, s kým si děti hrají. Ve všech případech je po hře nejčastěji uváděna pohybová aktivita, ale v případě 4. otázky (s kým si hraješ nejraději a jak) je procentuální zastoupení této varianty výrazně nižší (14 %), než u všech ostatních otázek (28 % až 38 %). Pomoc doma či na zahradě uvádějí děti jen s rodiči a prarodiči. U her s rodiči jsou dominantní společenské hry, jejichž dominance se u jiných skupin neopakuje a jejichž zastoupení v ostatních skupinách je vždy méně než poloviční. Hry konstruktivní i hry s autem či mašinkou mají největší zastoupení s rodiči a s „další osobou“, kterou bylo v těchto případech zejména dítě věkově blízké. Námětové hry byly nejčastěji zastoupeny v odpovědích na otázky číslo 3 a 4 (tj. v aktivitách s další osobou a „nejoblíbenější“ osobou). Dá se tedy říci, že jsou zastoupeny zejména v kombinaci s dítětem věkově blízkým. Zmíněné hodnoty jsou uvedeny v tabulkách č. 31, 32, 40, 41, 48, 49 (příloha č. 7).

5.5.4 Porovnání získaných dat od předškolních dětí a rodičů

Při porovnání získaných dat od každého dítěte a jeho rodičů zjistíme další zajímavé údaje, jejich shody a rozdíly. Děti odpovídaly na otázku, zda si s nimi prarodiče hrají. Stejně tak odpovídaly i oba rodiče, zda si s dětmi hrají prarodiče. U 64 % rodin došlo u obou rodičů a dítěte ke vzájemné shodě v odpovědi „hrají“. U 6 % rodin došlo u obou rodičů a dítěte ke vzájemné shodě v odpovědi „nehrají“. Zajímavá byla také skupina 14 % rodin, ve kterých dítě odpovědělo, že si s ním prarodiče hrají, přičemž zároveň to nevedl žádný z rodičů. Z uvedené tabulky je patrné, že o 10 % více otců (než matek) uvedlo, že si prarodiče s dítětem nehrají. Procentuální zastoupení shod a rozdílů z dat od rodičů a dětí uvádí tabulka č. 69 (příloha č. 11).

Pro celkové srovnání aktivit uvedených rodiči (otázky č. 4 a 5) a dětmi (otázka č. 1a) jsem se rozhodla použít shrnuté odpovědi rodičů do jedné tabulky za oba rodiče pro pracovní i ostatní dny dohromady. Výsledky získané od rodičů i dětí v tomto směru vykazují poměrně dobrou shodu. Rodiče i děti nejvíce uvádějí hry a pohybové aktivity. Pokud pomineme obecně uvedené „hry“, je shoda v prvních dvou nejčastěji uvedených typech her, tedy hře společenské a konstruktivní. Tyto hodnoty uvádějí tabulky č. 19, 20 (příloha č. 6), 31, 32 (příloha č. 7) a zobrazuje graf č. 5 (příloha č. 12).

6. Shrnutí výsledků a ověření hypotéz

Hlavním cílem mé práce bylo zjistit, kolik času tráví rodiče a prarodiče s předškolními dětmi a jakým aktivitám se společně věnují.

Prvním dílčím cílem bylo zjistit, kolik času tráví rodiče s předškolními dětmi a jakým aktivitám se společně věnují. První hypotéza, která předpokládala, že matky tráví s předškolními dětmi více času než otcové, a že aktivity rodičů s dětmi předškolního věku budou pestré a převládat bude hra, se potvrdila částečně.

Matky uvádí, že tráví s předškolními dětmi v průměru více času, než uvádějí otcové, a to jak v pracovních dnech, tak i o víkendech, svátcích a prázdninách. U otců je výrazně větší rozdíl času tráveného s dítětem v pracovních dnech oproti víkendům, svátkům a prázdninám než u matek. Rodiče uvedli značné spektrum aktivit z různých oblastí. Uváděli různé hry, aktivity pohybové, literární, výtvarné, multimediální, hudební, pracovní aktivity doma či na zahradě, „přípravu na školu“ a „jiné aktivity“, do nichž jsem shrnula dalších 20 aktivit uvedených v malém zastoupení. Převládající skupinou aktivit v pracovních dnech jsou dle matek (66 %) i otců (64 %) hry, ze kterých rodiče nejvíce uváděli hry společenské a konstruktivní. Dále rodiče často uváděli nespécificky pouze „hry“. V 10 % zastoupení se objevily ještě hry v přírodě. Nejčastěji uvedenou skupinou aktivit o víkendech, svátcích a prázdninách jsou u matek celodenní aktivity (86 %) a u otců pohybové aktivity (80 %). Hra se objevuje u matek i otců vždy až na třetím místě po pohybových a celodenních aktivitách. Z celodenních aktivit uváděla většina rodičů výlety. Většina rodičů také odpověděla, že společné aktivity vychází od dítěte a od rodičů, a dále odpověděla, že nežádoucí aktivity dítěte potlačují

a nabízí dítěti jiné. Celkové shrnutí odpovědí rodičů v rámci rodin v pracovních dnech i mimo ně ukazuje dominantní a zároveň vyrovnané zastoupení her, pohybových a celodenních aktivit.

Na společné aktivity s rodiči jsem se ptala i předškolních dětí, na rozdíl od rodičů jsem u dětí nerozlišovala pracovní dny od ostatních. Děti ve svých odpovědích zmínily také široké spektrum aktivit. Uváděly hry, pohybové aktivity venku, pomáhání v domácnosti, výtvarné, multimediální, literární aktivity a „jiné“, do kterých jsem zahrнула 8 dalších uvedených aktivit. Nejčastěji byly uvedeny hry (80 %) a pohybové aktivity (28 %). Z her byly nejčastěji zmiňovány společenské hry (34 %) a konstruktivní hry (30 %). Dále byly u dívek často uváděny hry s panenkou, plyšákem, zvířátkem či „mazlem“ a u chlapců hry s autem či mašinkou.

U společných aktivit uvedených dětmi a rodiči, v celkovém pohledu nerozlišujícím pracovní dny od ostatních dní, je s výjimkou celodenních aktivit, které děti v podstatě neuvádějí, shoda ve dvou nejčastěji uvedených aktivitách a také u dvou nejčastěji uváděných typů her.

Druhým dílčím cílem bylo zjistit, kolik času tráví prarodiče s předškolními dětmi a zda se většina prarodičů podílí na jejich výchově. Druhá hypotéza, která předpokládala, že většina prarodičů tráví s dětmi předškolního věku čas minimálně jednou za čtrnáct dní, a že se většina prarodičů podílí na výchově svých vnoučat, se potvrdila.

Většina rodičů uvedla, že prarodiče tráví s dětmi čas každý týden, někteří uvedli 1x týdně, někteří minimálně 2 x týdně a někteří denně. Většina rodičů také odpověděla, že se prarodiče podílí na výchově vnoučat. Dále většina odpověděla, že prarodiče děti hlídají, hrají si s nimi, chodí s nimi na procházky a vštěpují jim určité hodnoty. Také většina předškolních dětí odpověděla, že si s nimi prarodiče hrají. To následně potvrdily výčtem společných aktivit. Nejčastěji děti ze společných aktivit s prarodiči uvedly nějakou hru, z nichž nejvíce chlapců hry společenské a nejvíce dívek hry s panenkou, plyšákem, zvířátkem či „mazlem“. Druhou nejčastěji uváděnou skupinou aktivit jsou pohybové aktivity venku.

Třetím dílčím cílem bylo zjistit, s kým a jak tráví čas předškolní děti nejraději. Třetí hypotéza, která předpokládala, že dívky předškolního věku tráví nejraději čas s matkou a chlapci předškolního věku tráví nejraději čas s otcem a společně se věnují nějaké hře, se zcela nepotvrdila.

Nejvíce dívek (28,6 %) uvedlo, že si nejraději hrají s matkou. Nejvíce chlapců však uvedlo, že si nejraději hrají s bratrem (31,8 %) či s kamarádem (31,8 %). Otce uvedlo jen malé procento chlapců (9,1 %). Většina dívek však uvedla, že si nejraději hraje s osobou ženského pohlaví a většina chlapců uvedla, že si nejraději hraje s osobou mužského pohlaví. Převažující procento dívek (57,1 %) a naprostá většina chlapců (90,9 %) uvedla, jako osobu, s níž si nejraději hrají, svého vrstevníka. Většina dívek (78,6 %) a chlapců (68,2 %) uvedla, že se nejraději se jmenovanou osobou věnují nějaké hře. Dívky nejčastěji uváděly hru s panenkou, plyšákem, zvířátkem či „mazlem“ a dále hru námětovou. Chlapci nejčastěji uváděli hru s autem či mašinkou a hru konstruktivní.

7. Diskuse

Zvažovala jsem, zda nebude lepší u rodičů zvolit místo metody dotazníkového šetření raději metodu rozhovoru. Měla jsem však obavy, že rodiče nebudou mít na rozhovor čas a nebudou ochotni k rozhovoru, při kterém budou přímo, tváří v tvář, odpovídat na dané otázky. Ředitelky a učitelky mateřských škol nebyly metodě rozhovoru nakloněny. Důvody, které uvedly, byly shodné s mými obavami. Dále namítaly, že nebude k rozhovoru s rodiči v mateřské škole prostor. Proto jsem od metody rozhovoru s rodiči definitivně upustila a vrátila se opět k metodě dotazníkového šetření. V původních úvahách jsem zvažovala i vytvoření samostatných dotazníků pro prarodiče. Od tohoto jsem nakonec taktéž upustila, jelikož se domnívám, že by z organizačních důvodů byla jejich návratnost příliš nízká. Výzkum by byl navíc příliš obsáhlý.

Při zpracování některých otázek, týkajících se času, jsem se rozhodla rozčlenit odpovědi do skupin v rámci určitých časových úseků. Volba hranic těchto časových úseků je složitá a je třeba říci, že může mít vliv na výsledné zhodnocení. Snažila jsem se proto úseky zvolit citlivě tak, aby dávaly smysl. Domnívám se, že s rostoucí velikostí

výzkumného souboru lze lépe posoudit správnost dané volby a zřejmě lze najít i jiný způsob práce se získanými daty. Podobně citlivě bylo třeba volit i kategorie pro třídění volných odpovědí, jejichž nevhodná volba by opět mohla mít vliv na výsledky. U takovýchto kategorií navíc může docházet k překryvům jedné volné odpovědi do více kategorií, na což je třeba brát ohled jak při zpracovávání vlastních dotazníků, tak při další práci s těmito daty.

Z výsledků výzkumného šetření vyplynula, nad rámec stanovených cílů a hypotéz, některá zajímavá fakta. Objevily se velké rozdíly v kvalitě odpovědí rodičů. Bylo vidět, že někteří rodiče nad svými odpověďmi uvažují a někteří odpovídají ledabyle. Například v otázce 2 a 3 uváděli společný čas trávený s dítětem 24 hodin denně, o čemž můžeme důvodně pochybovat. Je též možné, že dotazovaní nepochopili, že je třeba rozlišit čas, po který mají za dítě odpovědnost, od času, po který se mu věnují. Při dalším podobném šetření, by bylo zřejmě vhodné více se zaměřit na formulaci položených otázek tak, aby dotazovaní snadněji pochopili jejich přesný význam. Dále je zarážející, že někteří rodiče neuvedli ve volných odpovědích (otázky číslo 4 a 5), které se týkaly společných aktivit, některé aktivity, u kterých však později v otázce číslo 7 uvedli nenulový čas, který aktivitou s dítětem tráví. Největší rozdíl byl u multimediálních aktivit, kde je v otázkách číslo 4 a 5 uvádí 26 % otců a 24% matek, přičemž v otázce číslo 7 uvedlo 78 % otců a 86 % matek, že s dítětem u televize tráví více než 2 hodiny týdně. Domnívám se, že v některých případech nebyly tyto aktivity ve volných odpovědích uvedeny z některého ze dvou důvodů. Prvním důvodem může být fakt, že jim rodiče nepřisuzují význam, tím druhým, že nechtějí upozorňovat na aktivity, o kterých vědí, že nejsou pro dítě přínosné. Nesrovnalosti se objevují také u literárních aktivit. Uvedlo je ve svých volných odpovědích 36 % matek a 44 % otců, zatímco v rámci otázky na čas strávený s dítětem u této aktivity uvedlo 96 % matek a 86 % otců více než půl hodiny týdně, více než 2 hodiny týdně uvedlo 88 % matek. Tyto hodnoty uvádějí tabulky číslo 18, 24, 25 (viz příloha č. 6). Pro hlubší prozkoumání těchto rozdílů, by bylo při dalším šetření možné využít získaného přehledu o uváděných aktivitách a otázky směřované na čas, u těchto aktivit s dítětem strávený, položit ve shodě se získanými kategoriemi.

V kapitole 5.5.4 jsem uvedla, že se skladba oblíbených aktivit či zastoupení zmíněných skupin her liší v závislosti na tom, s kým si děti hrají. K největším odlišnostem docházelo ve vazbě s otázkou, s kým si hraješ nejraději a jakým aktivitám se společně věnujete. Některé aktivity uvedly děti pouze ve vazbě s rodiči a prarodiči. Tyto vlivy by bylo jistě zajímavé zkoumat dále při dalších rozhovorech s dětmi. Bylo by samozřejmě optimální, kdyby na otázky, týkající se společného času prarodičů a dítěte, odpovídali přímo prarodiče. To je však organizačně velmi těžké zrealizovat.

Zajímavé by rovněž bylo porovnání, jak se do zjištěných skutečností promítá věk rodičů, jejich vzdělání a také počet a věk sourozenců. Dále se domnívám, že při dalším podobném šetření by bylo zajímavé soustředit se i na celkový čas, který děti tráví v zájmových kroužcích, a porovnat jej s časem, který děti tráví společnými aktivitami v rámci rodiny. Zkoumat by bylo vhodné i to, v jaké míře jsou tyto kroužky vybírány s ohledem na přání dítěte.

Výstupy provedeného šetření potvrzují teoretické předpoklady této práce. Současný trend změny spektra aktivit je ovlivněn silící konzumností dnešní společnosti, avšak stále některé z významných činností, důležitých pro rozvoj dítěte, zůstávají významnou součástí společně tráveného času s dítětem. Ve shodě s důležitostmi pohybových aktivit pro rozvoj dítěte tráví rodiče těmito aktivitami či pobytem venku s dítětem významnou část volného času. Zdá se, že hlavní náplní času předškolních dětí zůstává hra, s tím, že silící zastoupení multimediálních aktivit již zdaleka není zanedbatelné.

Závěr

Diplomová práce byla zaměřena na současnou rodinu dítěte předškolního věku, zejména na volný čas rodičů a prarodičů s dětmi.

Současná rodina je velice ovlivněna razantními změnami životního stylu, ke kterým dochází v posledních dekadách. Toto přináší pozitivní i negativní důsledky, které se promítají i do organizace a povahy trávení volného času. Rodina má pro dítě zcela zásadní význam, je základním faktorem, který určuje jeho celkový rozvoj. Předškolní dítě má velký zájem o svět kolem a intenzivně prožívá, poznává, objevuje a hraje si. Tento zájem je hlavním hnacím motorem pro jeho další rozvoj, a proto je třeba dítěti nabídnout dostatek vhodných aktivit. Tím, že rodiče a prarodiče vykonávají tyto aktivity s dítětem a jsou mu vzorem k nápodobě, si dítě k těmto aktivitám lépe buduje vztah. Rodiče by měli při výběru aktivit pro děti vycházet z jejich potřeb, schopností a dovedností. Je žádoucí, aby volené aktivity byly pestré, docházelo ke střídání aktivit z různých oblastí a vyváženě byly zastoupeny jak klidové, tak rušné aktivity. Důležitý je jejich hrový a zájmový charakter.

Provedené výzkumné šetření ukázalo, že matky a otcové tráví svůj čas s dítětem podobným způsobem. Nejčastěji uváděnou všednodenní aktivitou byla u obou rodičů hra. O víkendech byly nejvíce zastoupeny aktivity pohybové a celodenní akce. Rozdíl mezi oběma rodiči nastává při porovnání délky času stráveného s dítětem. Zejména ve všední den je čas matky strávený s dítětem významně delší, než je tomu u otce. Při porovnání časů trávených s dítětem i výčtů volně uváděných aktivit v rámci jednotlivých rodin je o víkendech, svátcích a prázdninách výrazně větší míra shody mezi rodiči, než je tomu v pracovních dnech. Podobně jako rodiče, uváděly ve velké míře i děti, že s rodiči hrají různé hry či s nimi tráví čas pohybovými aktivitami. Byla tedy dobrá shoda mezi tím, co uváděli rodiče a děti, avšak děti, na rozdíl od rodičů, neuváděly aktivity, jenž jsem řadila do celodenních. Z odpovědí rodičů vyplývá, že se naprostá většina prarodičů svým vnoučatům věnuje alespoň jedenkrát za 14 dní a že se prarodiče podílejí na výchově. Většina rodičů uváděla, že prarodiče vnoučata hlídají, vštěpují jim určité hodnoty, chodí s nimi na procházky a společně si hrají. To také ukazovaly odpovědi dětí. Z jejich výpovědí je dále patrné, že skladba aktivit dětí s prarodiči je podobná jako s rodiči. Dalšími osobami, se kterými děti uváděly, že si

hrají, byli nejčastěji kamarádi, sourozenci a členové širší rodiny. U této skupiny osob, stejně jako u rodičů i prarodičů, děti nejčastěji uváděly hry a pohybové aktivity, méně však uváděly literární aktivity a pomoc doma. Z odpovědí dětí také vyplynulo, že si nejraději hrají, dle zvoleného úhlu pohledu, s osobou stejného pohlaví nebo se svým vrstevníkem. Největší skupiny dívek si nejraději hrají s matkou nebo s kamarádkou a největší skupiny chlapců s kamarádem nebo s bratrem. Nejoblíbenější aktivitou chlapců i dívek je dle očekávání hra, s tím, že mezi chlapci byly oblíbené zejména hry konstruktivní a hry s autem či mašinkou, zatímco u dívek hry s panenkou, plyškem, zvířátkem či „mazlem“ a hry námětové.

Z výzkumného šetření je patrné, že rozložení aktivit rodičů s dětmi v rodině často není optimální. Bylo by tedy třeba rozvinout povědomí rodičů o vhodných aktivitách a řízení volného času dítěte předškolního věku, které musí respektovat jeho vývojová specifika. Učitelky mateřských škol mohou zvýšit povědomí o vhodných způsobech trávení volného času s dítětem a to zejména u rodin, které nemají potřebné znalosti o vývoji dítěte, ale jsou ochotny mu věnovat dostatek času a péče. Důležitost spatřuji v dostatečném respektu rodičů ke znalostem pedagogů a v jejich vzájemné kooperaci.

Pozitivním výstupem této práce je fakt, že rodiče tráví s dětmi čas hrou a pohybovými aktivitami venku ve větší míře, než jsem předpokládala. Na druhou stranu je znepokojivou skutečností, že v některých rodinách tráví rodiče s dítětem mediálními aktivitami přes 10 hodin týdně. Pozitivním zjištěním je také fakt, že se většina prarodičů podílí na výchově svých vnoučat. Jsem si vědoma, že s ohledem na velikost výzkumného souboru a omezenou lokalitu provedeného šetření nelze získané výsledky příliš zobecňovat.

Tato práce mi přinesla cenné zkušenosti. Získala jsem představu, kolik času rodiče předškolním dětem věnují, jaké aktivity společně vykonávají a v jaké míře se do výchovy předškolních dětí zapojují prarodiče. Tyto poznatky mohu dále využít ve své budoucí profesi při plánování vzdělávací činnosti v mateřské škole, především v podpoře spolupráce školy a rodiny.

Abstrakt

Rodina má pro dítě předškolního věku nezastupitelný význam. Je základním faktorem, který určuje jeho celkový rozvoj a charakter trávení volného času. Důležité jsou společné aktivity dítěte a rodičů či prarodičů, kteří hrají významnou roli ve výchově předškolních dětí ke smysluplnému využití volného času. Volba aktivit by měla být přiměřená věku dítěte, měla by vycházet z jeho potřeb, schopností a dovedností. Aktivity by měly být zajímavé, pestré, z různých oblastí a měly by mít hrový charakter. Hlavní náplní volného času dětí by měla být hra. Provedené výzkumné šetření ukázalo, že většina matek tráví s dítětem více času než otec, s tím, že největší rozdíl nastává v pracovních dnech. Spektrum uváděných aktivit bylo u rodičů širší než u dětí, ale byla zde dobrá shoda v dominantně uvedených hrách a pohybových aktivitách. U rodičů patřily k dominantním ještě celodenní aktivity mimo pracovní den. Naprostá většina rodičů uvedla, že se prarodiče dítěti věnují alespoň 1x za 14 dní a že se podílejí na jeho výchově. Děti také uváděly, že si s prarodiči hrají a že s nimi tráví čas venku. Z odpovědí dětí též vyplynulo, že si nejvíce dívek nejraději hraje s matkou či kamarádkou a nejvíce chlapců s kamarádem či bratrem. Nejoblíbenější aktivitou chlapců i dívek je hra, s tím, že se oblíbené typy her mezi chlapci a dívkami výrazně liší.

Abstract

A family has an invaluable significance for a child of preschool age. It is a basic factor that determines his overall development and nature of free time activities. One of the most important activities are the shared activities of the child and his parents or grandparents, who play an important role in raising of preschool children and showing him a meaningful use of free time. The choice of free time activities should be appropriate to the child's age and should be based on their needs, abilities and skills. The activities should be interesting, varied, from different areas and should have the character of a play. The main way for children to spend free time should be a game. My research has shown that most of the mothers spend more time with their child than the father, with the largest difference occurring during working days. The range of activities reported by parents was greater than those reported by children, but there was a good agreement in the predominantly indicated plays and physical activities. Among the parents' predominant activities were also full-time activities outside the working day. The vast majority of parents indicated that grandparents spend time with the child at least once in 14 days and that they participate in his upbringing. Children also reported that they play with the grandparents and spend time with them outdoors. The responses of children also revealed that most girls prefer to play with their mother and a girlfriend and most boys with a boyfriend or brother. The most popular activity for boys and girls is a game, with the favorite types of games differing significantly in boys and girls.

Použitá literatura

- DUNOVSKÝ, J. *Rodina a její poruchy ve vztahu k dítěti*. Praha : Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 1986.
- DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha : Raabe, 2009. ISBN 80-86307-27-1.
- DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z. *Radosti a strasti prarodičů aneb když máme vnoučata*. Praha : Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-455-X.
- HAUSEROVÁ – SCHONEROVÁ, I. *Děti potřebují prarodiče*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-105-3.
- HAZUKOVÁ, H. *Příprava učitele na rozhodování II*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1995.
- HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2005. ISBN 80-7290-237-7.
- HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2003. ISBN 80-7290-128-1.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí : obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. In KROPÁČKOVÁ, J. *Dítě předškolního věku dříve a dnes*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2008. ISBN 978-80-7290-377-1.
- HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- JANČAŘÍKOVÁ, K. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha : Raabe, 2010. ISBN 978-80-86307-95-4.
- JENČKOVÁ, E. *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové : Orlice, 2002. ISBN 80-903115-7-1.
- KASLOVÁ, M. *Předmatické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha : Raabe, 2010. ISBN 978-80-86307-96-1.
- KÁDNEROVÁ, B. *Metodika literární výchovy v mateřské škole*. Praha : SPN, 1982.
- KODEJŠKA, M. *Hudební výchova dětí předškolního věku. II. Hudební prostředí v rodině a mateřské škole*. Praha : Univerzita Karlova, 1991. ISBN 80-7066-488-6.
- KODEJŠKA, M. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2002. ISBN 80-7290-080-3.

- KOCH, J., MATĚJČEK, Z. *Psychologie a pedagogika dítěte*. Praha : SZN, 1960.
- KOŽÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha : Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KOŽÁTKOVÁ, S. Dítě v širším výchovném kontextu (fakta, úvahy, otázky). In KROPÁČKOVÁ, J. *Dítě předškolního věku dříve a dnes*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2008. s. 29-42. ISBN 978-80-7290-377-1.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. A KOL. *ČLOVĚK – PROSTŘEDÍ - VÝCHOVA*. K otázkám sociální pedagogiky. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- LEJEUNE, G. Rodina a televize. In LUDVÍK, J. *Význam rodiny pro současnost a budoucnost*. Praha : Rok rodiny, 1994.
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha : Sociologické nakladatelství, 1993. ISBN 80-901424-7-8.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-853-8.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-494-X.
- MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-25236-2.
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha : Avicenum, 1986.
- MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost*. Praha : SLON, 2006. ISBN 978-80-86429-87-8.
- GILLERNOVÁ, I. Dítě v rodině. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky MŠ*. Praha : Portál, 2003. s. 203-215. ISBN 80-7178-799-X.
- OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. Dítě jako východisko konstrukce cíle výchovy a vzdělání. In KROPÁČKOVÁ, J. *Dítě předškolního věku dříve a dnes*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2008. s. 53-60. ISBN 978-80-7290-377-1.
- OPRAVILOVÁ, E. *Knih jako prostředek výchovy*. Praha : Univerzita Karlova, 1984.
- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika I. Smysl a proměny dětství*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083656-3.
- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika II. Hra (cesta k poznání předškolního dítěte)*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2004. ISBN 80-7083-786-1.
- PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B., HRDLÍČKOVÁ, V., PAVLÍKOVÁ, A. *Pedagogika volného času : teorie a praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-295-5.

- PRŮCHA, J., Walterová, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- ROGGE, J.-U. *Rodiče určují hranice*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-990-9.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- ŘÍČAN, P., PITHARTOVÁ, D. *Krotíme obrazovku*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-084-7.
- SAK, P. *Proměny české mládeže*. Praha : Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8.
- ŠÍRCOVÁ, I. Dnešní předškolní dítě a příroda. In KROPÁČKOVÁ, J. *Dítě předškolního věku dříve a dnes*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2008. s. 49-52. ISBN 978-80-7290-377-1.
- ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha : Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.

Přílohy

1. Rodina ve vztahu k dítěti pohledem do historie
2. Dělení výchovných stylů
3. Vzor dotazníku pro matku a otce dítěte předškolního věku
4. Osnova připraveného rozhovoru s dítětem předškolního věku
5. Vybrané vzorové soubory vyplněných dotazníků od matky a otce, rozhovoru s dítětem a kresby dítěte
6. Tabulky s výsledky dotazníkového šetření od matek a otců
7. Tabulky výstupů z individuálních rozhovorů s dítětem
8. Tabulky s výsledky analýzy kresby
9. Tabulky porovnávající data od obou rodičů
10. Tabulky porovnávající data od předškolních dětí, z rozhovoru a z kresby
11. Tabulky porovnávající data od dětí a rodičů
12. Grafy porovnávající některé odpovědi obou rodičů, dětí a rodičů, chlapců a dívek
13. Datové médium s kresbami dětí a jejich komentáři