

## VLIV VOLNOSTI VE VÝCHOVĚ NA PSYCHICKOU ODOLNOST PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ<sup>1</sup>

Júlia Berthótyová

### Abstrakt

Tento článek pojednává o volnosti poskytované vychovatelem jako o konkrétním výchovném prostředku, který ovlivňuje utváření psychické odolnosti u předškolních dětí. Teoretický rámec práce tvoří koncepce vlastní vnímané účinnosti (self-efficacy) A. Bandury. Empirická část se zaměřuje na instituci mateřské školy. Za pomoci kvantitativních i kvalitativních metod mapuje prostředí mateřské školy z hlediska rozvíjení psychické odolnosti. Cílem je zjistit, jaké možnosti zvyšování self-efficacy poskytuje mateřská škola oproti rodinnému prostředí. Zajímá nás míra volnosti, kterou dopřávají dětem na jedné straně učitelé v mateřské škole a na druhé straně rodiče.

Klíčová slova: psychická odolnost, výchova, mateřská škola

## INFLUENCE OF LIBERTY IN UPBRINGING ON SELF-EFFICACY IN PRESCHOOL CHILDREN

### Abstract

*The purpose of this article is to investigate the influence of liberty in upbringing on self-efficacy and resilience in preschool children. As a theoretical framework of this paper we chose the concept of self-efficacy created by A. Bandura. The empirical part is focused on the institution of kindergarten. It maps the background in kindergartens by means of both quantitative and qualitative research. The aim is to define which opportunities of increasing self-efficacy are provided in kindergartens, in comparison to the family milieu. We are interested in degree of liberty given in kindergartens and in families.*

Keywords: *resilience, upbringing, kindergarten*

---

*Došlo do redakce: 17.7.2009  
Schváleno k publikaci: 6.10.2009*

---

<sup>1</sup> Článek vychází ze stejnojmenné diplomové práce: Berthótyová, J. (2008). *Vliv volnosti ve výchově na psychickou odolnost předškolních dětí*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova.

## Úvod

Psychická odolnost se mění a vyvíjí v průběhu celého života člověka. Důležité předpoklady k odolnosti se však výrazně formují již v raném dětství. Předškolní věk je obdobím, kdy se dětem stále více otvírá svět a pro některé z nich začíná být kromě rodiny důležitým činitelem v procesu socializace i instituce mateřské školy.

Prostředí mateřské školy, tolik odlišné od rodinného, představuje pro dítě nový zdroj zkušeností. V jakých situacích se ocitne a jakou zkušenost získá, je do určité míry závislé na přístupu vychovatelů.

V této práci vycházíme z toho, že právě výchovné působení rodičů a učitelů může podstatným způsobem ovlivnit, ať už pozitivně nebo negativně, formování psychické odolnosti u dítěte.

## Psychická odolnost

Nejobecněji se dá psychická odolnost definovat jako „kapacita odolávat a čelit požadavkům prostředí“ (Newman, 2002 dle Kebza, Šolcová, 2008, s. 10). Někteří autoři používají jako synonymum termín resilience.

V literatuře se s pojmem psychické odolnosti často setkáváme ve vztahu ke zvýšeným nárokům, k náročným životním situacím. Pokud se zátěž postupně zvyšuje, člověk se přizpůsobí a jeho odolnost stoupá. Když se setkává s poměrně odlišnými náročnými situacemi, osvojuje si také široký rejstřík technik vyrovnávání se s nimi. V nečekané a náhlé situaci člověk někdy u sebe objevuje nové způsoby chování. Proto vývoj odolnosti spadá do období celé ontogeneze, nejenom do dětství.

Psychická odolnost může být vnímaná jako relativně stálý a zároveň situačně podmíněný osobnostní rys, nebo jako interakce mnoha procesů, jež ve vývoji odolnosti utvářejí (Břicháček, 2003). Odvíjí se od určitých charakteristik osobnosti, jež závisejí na vrozených dispozicích i působení vnějšího prostředí.

K psychické odolnosti se vztahuje množství teoretických konceptů. Některé teorie a modely vznikly přímo k vysvětlení psychické odolnosti, jiné konstrukty primárně objasňovaly jiné fenomény. V minulosti se k odolnosti často vázal koncept vůle: tzv. voluntaristé věřili, že pomocí silné vůle může člověk zvládnout všechno, záleželo tedy hlavně na chtění. Pro S. Freuda byla rozhodující vlastností „síla ega“, která zajišťovala odolnost prostřednictvím ego-obranných mechanismů (Hošek, 1997).

Pocit kontroly nad událostmi se ukazuje být důležitou proměnnou související s psychickou odolností. Je společným jmenovatelem teorie kauzální atribuce F. Heidera, lokalizace kontroly (locus of control) J. Rottera, naučené bezmoci M. Seligmana. Je také součástí vlastní vnímané účinnosti (self-efficacy) A. Bandury, o němž pojednáme níže.

Prvek kontroly je dále obsažen i ve dvou velmi rozšířených koncepcích odolnosti: v A. Antonovského „sense of coherence“ (smysl pro soudržnost) a v pojetí S. Kobasové „hardiness“ (Kebza, Šolcová, 2008). „Smysl pro soudržnost“ kromě dimenze smysluplnosti obsahuje ještě dimenzi srozumitelnosti a zvládnutelnosti. „Hardiness“ neboli „nezdolnost“, „osobnostní tvrdost“ (Křivohlavý, 2001), „pevnost“ (Hoskovcová, 2006) či „tuhost“ (Hošek, 1997)

je také souhrnnou dispozicí patřící mezi nejznámější koncepce odolnosti. Podobně jako předchozí koncept i hardiness má tři složky: kontrolu, závazek a výzvu.

Sociální aspekt zvládnání zátěže je zdůrazněn v teoriích sociální opory. Vztah sociální opory a zvládnání zátěže je nejčastěji chápán tak, že opora působí jako „narázník“, tedy tlumič účinků zátěže (Mareš, 2001).

Hodně podpurných vlivů se připisuje také pozitivním emocím, konkrétně například kladnému sebehodnocení, prožitku naděje (teorie naděje C. R. Snydera) a optimismu (teorie M. Seligmana nebo C. S. Carvera a M. F. Scheiera). Prvek pozitivní emotivity obsahuje i koncept optimální zkušenosti, jenž vytvořil M. Csikszentmihalyi. Termín optimální zkušenost představuje silné psychické zaujetí, zapálení, nadšení pro určitý cíl, které je jedním z prostředků růstu osobnosti (Kebza, Šolcová, 2008).

### Vlastní vnímaná účinnost

Jak je zřejmé, psychická odolnost je spojována s řadou faktorů. Nejčastěji se popisuje „odolná osobnost“, tedy osobnostní vlastnosti. V poměrně málo pracích se však píše o tom, jak během ontogeneze vytváření takové osobnosti podpořit.

Jedním z autorů, kteří se rozvoji odolnosti věnují, je A. Bandura. Pro teoretické zakotvení naší práce jsme proto vybrali jeho koncepci vlastní vnímané účinnosti (self-efficacy). Vnímanou osobní účinnost můžeme popsat jako přesvědčení individua, že může mít kontrolu nad událostmi, nebo že může ovlivňovat svůj život (Horáková Hoskovcová, 2004).

Vlastní vnímaná účinnost v sobě propojuje mnohé elementy teorií psychické odolnosti. Její největší výhoda spočívá v komplexnosti konceptu: „míra přesvědčení o vlastní účinnosti se projevuje na všech úrovních psychického fungování“ (Hoskovcová, 2004, s. 7). Projevuje se v rovině motivace, kognice, emocí, v samotném chování i na somatické úrovni. Proto vlastní vnímanou účinnost můžeme považovat za poměrně spolehlivý zdroj informací o odolnosti jedince a udělat z ní ústřední pojem této práce.

### Výchova k psychické odolnosti

Jak mají vychovatelé postupovat, aby zvyšovali vnímanou účinnost a tím i psychickou odolnost dítěte?

Nejdůležitějším zdrojem informací o vlastní účinnosti je „**mastery experience**“ – autentická zkušenost se zvládnutím úkolu sloužící jako poměrně pevný a obecný indikátor způsobilosti. Pojmu „mastery experience“ je blízký pojem „mastery“, který popisuje ve své teorii o rozvíjení optimismu a odolnosti M. Seligman (1996). V následujícím textu vycházím především z tohoto autora.

Základem zkušenosti se zvládnutím úkolu je kontingence - souvislost jevů, styčnost. Dítě je velmi citlivé na kontingenci, a to už dlouho předtím, než se naučí mluvit. Pokud má kontrolu nad nějakým předmětem, to znamená, že existuje spojitost mezi tím, co dělá dítě a co se děje s předmětem, přináší to dva důsledky: dítě je předmětem zaujato a zároveň zvyšuje svou

aktivitu při manipulaci s ním. Zážitek zvládnutí se tedy může týkat všech situací, ve kterých si dítě vyzkouší kontrolu nad aktuálním děním.

Při volné hře a exploraci můžeme dítěti postupně rozšiřovat pole působnosti nebo mu dát k dispozici hračky, které určitým způsobem reagují na činnost dítěte. V interakci s dalšími lidmi se dítě učí kontingenci, když dospělý odpovídá na jeho vokalizace, reaguje na jeho pláč, nechá dítě hrát si na dospělého.

Při jídle je dobré začít s používáním příboru co nejdříve. Ještě dřív se osvědčí jídlo, které se dá vzít do ruky. Umožňuje dítěti aktivní manipulaci a tedy větší uplatnění kontroly. Dítě lze také brzy zapojit do nákupu potravin a přípravy jídel. V oblékání můžeme dítěti ponechat možnost, aby se samo rozhodlo, co si vezme na sebe a aktivně pomáhalo.

Uvedená doporučení mohou budít dojem, že pro rozvoj self-efficacy i odolnosti je výhodou větší **volnost ve výchově**. Ta přináší dítěti možnost volby, větší různorodost zátěžových situací a více možností osvojování si různých technik vyrovnávání se s nimi. Pokud je výchova příliš autoritativní, nechává dítěti jen málo prostoru pro vlastní iniciativu a nezávislost a může vést až k nedůvěře v sebe sama a úzkostnosti.

Zdá se, že obecně větší volnost poskytovaná dítěti vede k jeho vyšší psychické odolnosti. Existuje však mez, za kterou už tento vztah neplatí. Příliš velká volnost připomínající až nezáměr o dítě nemůže být prospěšná. Dítě sice získává zkušenosti, ale neohraničeně, chaoticky, chybí mu vedení dospělého a strukturování zkušeností, které je nutné pro jejich pochopení a utřídění.

J. Čáp (1990) konstatuje, že extrémní volnost koreluje se špatným prospěchem a s menší diferencovaností způsobu využití volného času. Dále uvádí, že liberálně vychovávaní mají sklon k riskování, vyhledávají nové podněty a změnu situace, snáze navazují kontakt, jsou bezstarostní až nevázaní a méně korigují své projevy.

Přístup k volnosti, zvládnání náročných situací a podpoře psychické odolnosti se liší v závislosti na různém **výchovném prostředí**. V předškolním věku se jedná hlavně o vliv rodiny na jedné straně a mateřské školy na druhé.

Mateřská škola jakožto předškolní instituce dává výchově a vzdělávání jiný rámec. V rodině je dítě nejčastěji jedno nebo dvě, zatímco ve školce jsou jich většinou desítky. I když se prosazuje snaha o individualizaci, je mnohem těžší ji uplatnit v reálných podmínkách školky než rodiny.

Co se týče volnosti, aktuální výzkumy (Gillernová, 2007) naznačují, že v rodinné výchově dochází k posunu k větší volnosti, zatímco ve školním prostředí tento trend nenastoupil. V rodinné výchově se objevuje důraz na podporování samostatnosti dítěte, aktivity, rozhodování, určování hranic a povinností. Jaká bude situace v mateřské škole?

Institucionální prostředí přináší jistě množství omezení a je zřejmé, že ne všechny konkrétní nápady jak rozvíjet self-efficacy dětí, lze v mateřské škole využít. Jsou i přesto učitelé schopni nacházet cesty, jak dítěti i v prostředí školky zprostředkovat kontrolu, rozhodování, zážitek zvládnutí, jak mu zbytečně nezakazovat, aby si vyzkoušelo i náročnější činnosti?

## Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo zmapovat situaci v mateřských školách z hlediska rozvíjení psychické odolnosti dětí. Zaměřili jsme se především na míru volnosti, která je dětem poskytována. Protože naším teoretickým rámcem je teorie vnímané osobní účinnosti, zajímalo nás, jestli jsou i v prostředí mateřské školy podmínky ke kultivaci self-efficacy a to hlavně prostřednictvím zážitku zvládnutí obtížné situace. Výzkumné otázky byly zařazeny do dvou okruhů:

- 1) Jaké podněty poskytuje vzhledem k rozvíjení psychické odolnosti mateřská škola oproti rodinnému prostředí?
  - Jakou míru volnosti mají děti v mateřské škole?
  - Dostávají děti více volnosti v rodině, nebo v mateřské škole?
  - Jaké různé (resp. nové) aktivity si mohou děti ve školce vyzkoušet?
  - Poskytuje školka jiné možnosti tréninku v obtížných situacích než rodina?
- 2) Jak vnímají učitelé možnou souvislost mezi volností ve výchově a psychickou odolností dětí?
  - Myslí si učitelé, že větší volnost ve výchově může vést k vyšší odolnosti dětí?
  - Jak vnímají na jedné straně riziko a na druhé straně „trénink“ dítěte v náročných situacích v prostředí školky?
  - Jednali by jinak v roli rodiče než v roli učitele?

## Použité metody

Výzkum obsahoval kvantitativní a kvalitativní část. V kvantitativní části jsem učitelům z mateřských škol zadávala „dotazník bezpečné vzdálenosti“. Obsahuje dvě série fotografií: v první sérii je vyfotografován čtyřletý chlapec, v druhé čtyřletá dívka. Oba jsou ve stejných sedmi situacích, které mohou být vnímány jako nebezpečné: dítě leze na žebřiny, hrabe velkou lopatou na zahradě, zatluoká hřebík velkým kladivem, krájí ostrým nožem, míchá něco horkého v hrnci, chová kojence, bojuje venku s tyčí s dalším dítětem.

Instrukce u každé fotografie zněla: „Na fotografii vidíte čtyřleté dítě v určité situaci. Může čtyřleté dítě takovou činnost vykonávat a pokud ano, v jaké vzdálenosti byste od dítěte byli?“ Učitelé vyjadřovali svůj názor na vyobrazenou situaci výběrem jedné z nabízených možností:

- 0 nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat,
- 1 vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a,
- 2 dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit,
- 3 byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout,
- 4 byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout,
- 5 byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo,
- 6 dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná.

Výsledné hodnocení každé situace se tedy pohybovalo v rozmezí 0-6. Takto získaný údaj (tzv. index bezpečné vzdálenosti) posloužil k měření volnosti, kterou učitelé dětem poskytují. Protože skóry měly normální rozložení četností, ke statistickému vyhodnocení dat jsem použila parametrické testy. Výsledky jsem následně porovnávala s již sesbíranými daty od rodičů (matek), které mi poskytla S. Hoskovcová ze svého dřívějšího výzkumu (Hoskovcová, 2006).

Kvalitativní část sloužila k hlubšímu porozumění datům z kvantitativní části. V rámci ní jsem provedla polostrukturované expertní rozhovory s učiteli mateřských škol a jednou psycholožkou. Kromě komentářů k jednotlivým situacím z dotazníku mě zajímaly i názory na volnost v mateřské škole a v domácím prostředí a dále možný vztah mezi volností ve výchově a psychickou odolností.

### **Výzkumný soubor**

Soubor pro kvantitativní část výzkumu byl získán nenáhodným výběrem technikou sněhové koule. V tištěné formě vyplnilo dotazník 61 osob, elektronicky odpovědělo 23 osob. K těmto respondentům jsem ještě přidala data získaná od S. Hoskovcové, která fotografie zadávala učitelkám ve školách osobně v rámci jiného probíhajícího výzkumu psychické odolnosti. Bylo jich 39, takže konečná velikost vzorku byla 123 osob. Ve vzorku byli pouze 4 muži, proto někdy uvádím ženský rod, tedy mluvím o „učitelkách“. Průměrný věk byl 43 let. Ve vzdělání byla nejvíce zastoupena kategorie „střední s maturitou“ – tvořila přes 65 % vzorku. 87 % respondentů mělo rodičovskou zkušenost s vlastními nebo nevlastními dětmi.

Abych mohla soubor učitelek porovnat se souborem matek, využila jsem data získaná prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů v dřívějším výzkumu S. Hoskovcové. Jednalo se o matky, které měly dítě předškolního věku (3-6 let; u šestiletých pouze děti, které ještě nechodily do školy). Soubor tvořilo 59 respondentek, medián věku byl 33 let. Vzdělání bylo vyšší než u vzorku učitelek - převládalo vysokoškolské (68 %).

Rozhovory pro kvalitativní část výzkumu proběhly v šesti mateřských školách a zúčastnilo se jich celkem 10 osob (devět žen a jeden muž). Ve vzorku byl věkový průměr 39 let, tedy o něco nižší, než byl ve kvantitativní části. Nezanedbatelné zastoupení ředitelek mateřských škol vysvětluje velmi vysoké vzdělání ve vzorku: 7 osob mělo vysokoškolské nebo vyšší odborné vzdělání, 3 osoby střední s maturitou.

Pro zajímavost a doplnění jsem jeden rozhovor provedla i s psycholožkou. Cílem bylo získat názor odborníka, který se nijak zvlášť nevěnuje danému tématu, ale má zkušenost s vlastními dětmi a jejich docházkou do mateřské školy.

### **Výsledky kvantitativní části**

Analýza dat získaných od učitelek mateřských škol neprokázala vliv žádných demografických charakteristik na poskytovanou volnost. Jediný rozdíl se ukazuje v závislosti na zdroji dat – liší se data získaná elektronickým dotazováním. Respondenti, kteří vyplňovali

dotazník v této podobě, poskytují dětem méně volnosti. Rozdíl ve volnosti pro dívky a chlapce se v celém souboru neprokázal. Pokud však porovnáváme různé zdroje dat, opět nacházíme odlišnosti v podsouboru z elektronického dotazování: dívky mají celkově větší volnost než chlapci. V tomto podsouboru se rovněž liší stupeň volnosti podle pohlaví dítěte u dvou položek: v situaci lezení na žebřiny a při míchání něčeho horkého v hrnci. U obou mají více volnosti dívky než chlapci.

Srovnání učitelek a matek ukazuje, že matky dopřávají dětem více volnosti než učitelky: bezpečná vzdálenost je pro matky mnohem větší než pro učitelky v mateřské škole (viz tabulka č. 1).

Tabulka č. 1: Srovnání bezpečné vzdálenosti (průměrné) u učitelek a matek

Soubor	N	Průměr	Medián	Modus	St. odchylka
učitelky	118	14.864	14.25	15	5.984
matky	58	21.931	23.00	24	5.893

Přehledné shrnutí hodnocení všech situací nabízí tabulka č. 2 s uvedenými mediány indexu bezpečné vzdálenosti (IBV) pro oba soubory. Jen při jediné situaci dochází ke shodě: při situaci s kladivem. Jinak matky poskytují o jeden až dva stupně větší volnost než učitelky.

Učitelky vidí položky v pořadí od nejbezpečnějších po nejnebezpečnější takto: s lopatou, žebřiny, s kladivem, s kojencem, s nožem, s vařečkou, s tyčemi. Pro matky je pořadí jiné: s lopatou, žebřiny, s tyčemi, s kladivem, s kojencem, s nožem, s vařečkou.

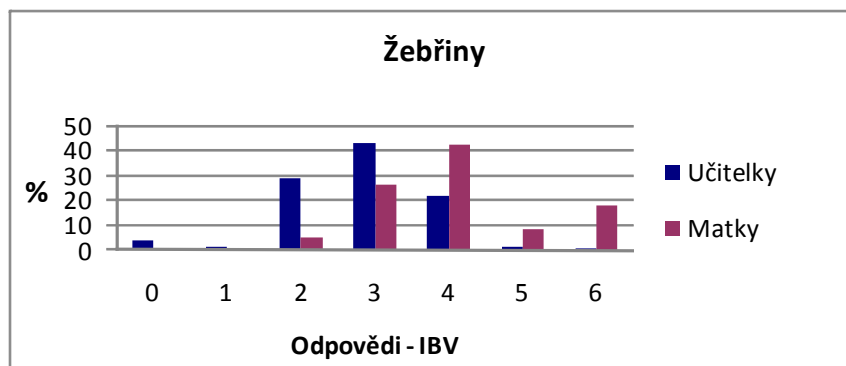
Tabulka č. 2: Celkové hodnocení situací z pohledu učitelek a matek

Situace	Učitelky (medián IBV)	Matky (medián IBV)
1 žebřiny	3	4
2 s lopatou	4	5
3 s kladivem	3	3
4 s nožem	1	3
5 s vařečkou	1	2
6 s kojencem	2	3
7 s tyčemi	0	4

Pro lepší porovnání výsledků hodnocení učitelek a matek se podívejme na každou potenciálně nebezpečnou situaci zvlášť.

## Situace 1: dítě leze na žebřiny

Graf č. 1: Žebřiny – porovnání hodnocení učitelek a matek

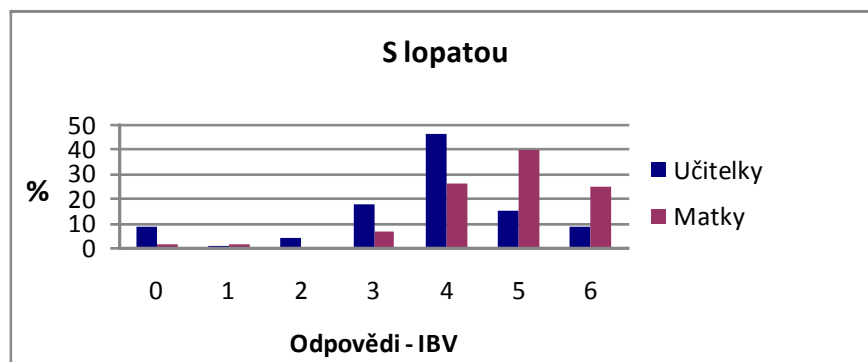


Téměř 43 % učitelek vybralo možnost *byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout* (IBV 3). V odpovědích se vyskytují všechny alternativy, i ty extrémní jako zákaz provádět činnost (3,7 % - 9 voleb) a volnost provádět činnost bez dozoru (0,8 % - 2 volby). Když porovnáváme odpovědi učitelek a odpovědi matek, vidíme, že matky ponechávají dětem více volnosti. Matky vůbec nevolily IBV 0, nebo IBV 1 a u odpovědí IBV 5 a IBV 6 vysoce přesahují soubor učitelek.

Vysvětlení se možná skrývá v podnětových fotografiích. Učitelky jsou zvyklé všimnout si potenciálního nebezpečí v kontextu celé situace. Protože fotografie byly pořízeny v domácím prostředí, připadá jim s ohledem na bezpečnost pro tuto činnost nevhodné. Domnívám se, že učitelky byly ve svých odpovědích více zaměřeny na konkrétní vyobrazenou situaci, zatímco matky byly v rozhovorech vedeny spíše k obecnějšímu zamyšlení se nad „lezením na žebřiny“.

## Situace 2: dítě hrabe velkou lopatou na zahradě

Graf č. 2: S lopatou – porovnání hodnocení učitelek a matek

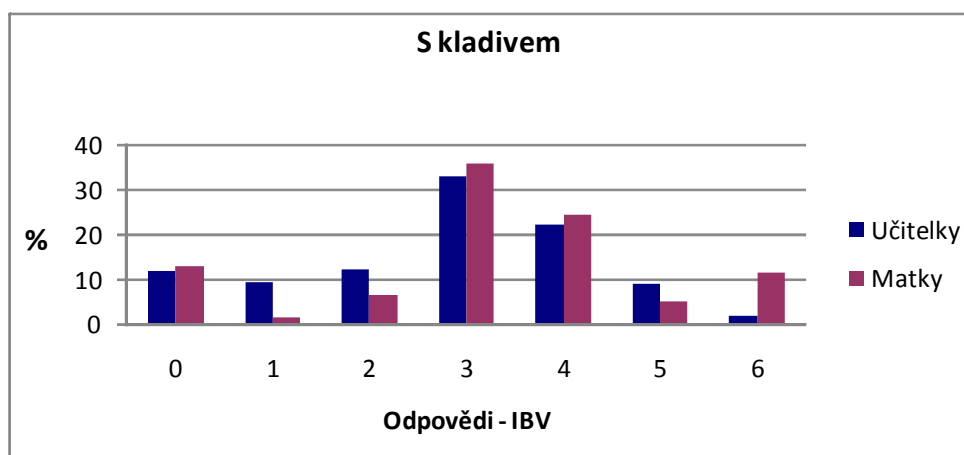




Situace, kdy dítě pracuje na zahradě s velkou lopatou, je oběma skupinami hodnocena jako nejméně nebezpečná (IBV medián: učitelky 4, matky 5). Také rozložení odpovědí je podobné, jen u matek je posunuto přibližně o jeden stupeň směrem k větší volnosti. Učitelky mají v komentářích často výhrady k používanému nářadí. Preferovaly by nářadí přiměřené věku a ne velkou kovovou lopatu: „*lopata je moc těžká*“.

### Situace 3: dítě zatlouká hřebík velkým kladivem

Graf č. 3: S kladivem – porovnání hodnocení učitelek a matek

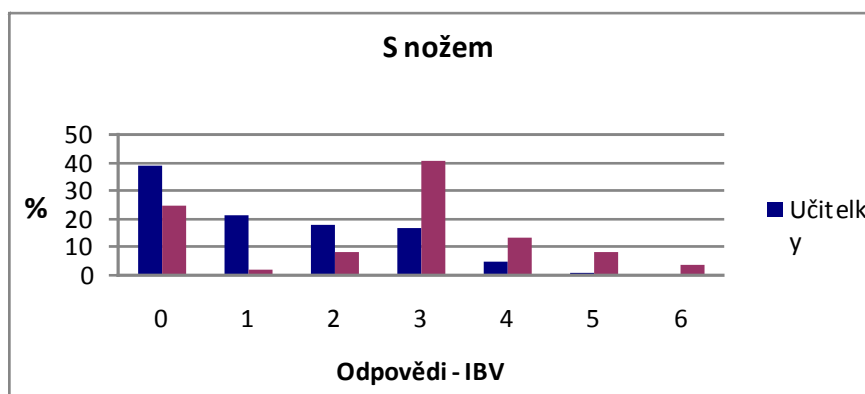


U položky, kdy dítě zatlouká hřebíky kladivem, je medián u souboru učitelek i matek 3 - byly by tedy „na dosah“, aby mohly zasáhnout. V této situaci vidíme nejméně rozdílů mezi oběma soubory.

Nejvíce námitek v komentářích je opět proti používanému nářadí: „*pouze s dětským kladivem bych to dovolila*“; „*lépe je využít dřevěné kladivo*“. Často je podmínkou dobrá znalost dítěte: „*musím dítě dostatečně znát*“; „*záleží na motorické dovednosti každého dítěte*“. Kvůli bezpečnosti jsou velmi důležité také přiměřené instrukce: „*před začátkem této práce je nutno upozornit na nebezpečnost*“; „*vysvětlila bych dítěti předem, jak se může zranit*“.

#### Situace 4: dítě krájí ostrým nožem

Graf č. 4: S nožem – porovnání hodnocení učitelek a matek



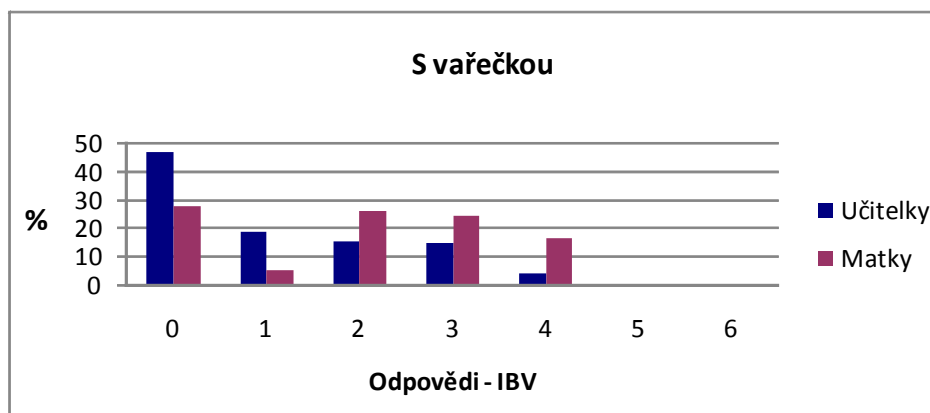
Situaci s nožem učitelky vnímají výrazně nebezpečněji než matky. Učitelky by vedly dítěti ruku, nebo je držely (medián IBV je 1). 39 % z nich by činnost úplně zakázalo. Matek, které by tuto aktivitu nedovolily, je však také dost (25 %).

Učitelky různě radikálně vyjadřují nesouhlas s prováděním této činnosti v mateřské škole: „Nikdy!“, „Nuž do ruky dětí nepatří, rozhodně ne v tomto věku. Je to příliš nebezpečné.“

Největší výhrady jsou proti ostrému noži a dalším prvkům situace. Dítě na fotografii stojí na židličce. Učitelky navrhují raději práci na podlaze nebo u stolku: „je třeba, aby dítě sedělo“, „na židli ne, na podlaze ano“. Dítě by dále mělo být obuté, upozorněno na nebezpečí činnosti, používat spíše měkký materiál a pracovat samo, tedy v prostředí, kde nejsou další děti.

#### Situace 5: dítě míchá něco horkého v hrnci

Graf č. 5: S vařečkou – porovnání hodnocení učitelek a matek

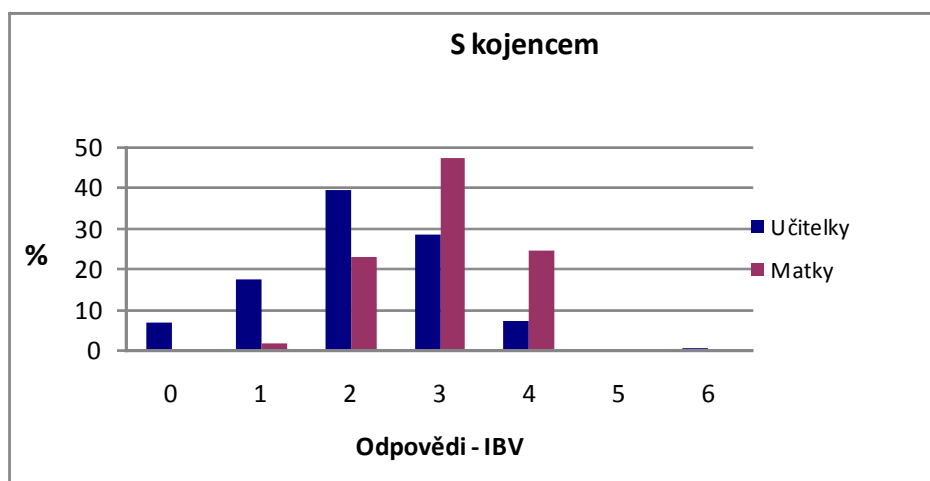


Porovnání souboru učitelek a matek naznačuje opět větší volnost u matek. Činnost by nedovolilo 47 % učitelek a pouze 28 % matek. Vaření je i přesto aktivitou, při které jsou matky nejopatrnější a volí největší blízkost.

Učitelky spatřují nebezpečí především v riziku, že se dítě spálí: „*ne pokud jde o plotnu v provozu*“; „*nebezpečí opaření i při dozoru, je to moment*“. Stejně jako při situaci krájení, i tady často a podobným způsobem komentují židličku, na které dítě stojí. Další výhradou je, že má dítě daleko k hrnci, že by tam nesměly být další děti a že by v hrnci nesměl být olej, který může stříkat. Objevuje se i nutnost řádně dítě poučit.

### Situace 6: dítě chová kojence

Graf č. 6: S kojencem – porovnání hodnocení učitelek a matek

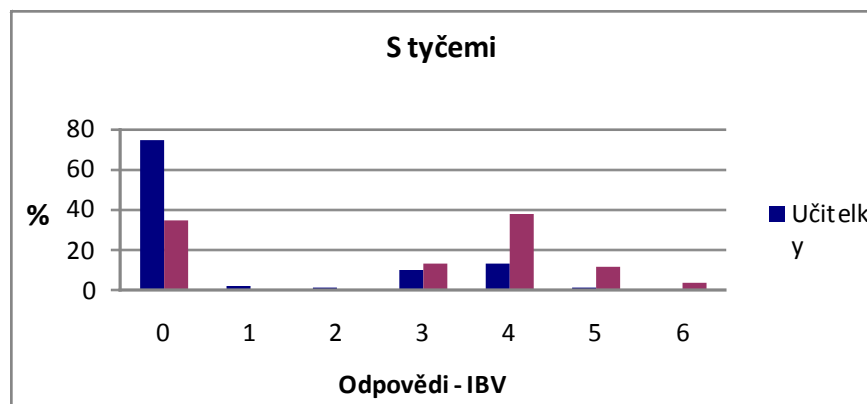


Rozdělení odpovědí u učitelek v situaci, kdy dítě chová kojence, je poměrně symetricky rozloženo kolem hodnoty IBV 2 (medián je rovněž IBV 2). 40 % učitelek by se dítěte dotýkalo, aby ho mohly rychle usměrnit. Komentáře učitelek se u této situace velmi různí. Od názoru, že situace není nebezpečná: „*Miminko je podložené a dítě bezpečně sedí, nepřipadá mi situace nebezpečná.*“ až po názor opačný: „*Nebezpečné!*“

Matky si „vystačily“ s rozsahem odpovědí IBV 1-4. Zatímco 7 % učitelek by chování kojence dítěti zakázalo, matky se takto nerozhodly ani v jednom případě. Je možné, že učitelky volily IBV 0 z důvodu, že ve školce situace nemůže nastat.

## Situace 7: dítě bojuje venku s tyčí s dalším dítětem

Graf č. 7: S tyčemi – porovnání hodnocení učitelek a matek



Situace s tyčemi nejvíce názorově sjednotila učitelky a rozdělila matky. Bojování dětí proti sobě tyčemi je činností, v jejímž hodnocení se učitelky a matky nejvíce rozcházejí: u učitelek je medián IBV 0, tedy zákaz činnosti, u matek je to IBV 4, tedy vzdálenost na dohled. U učitelek jasně převládá názor, že je lepší tuto činnost zakázat - 75 % učitelek volí IBV 0.

V souboru matek jsou poměrně vyrovnaně zastoupeny dvě skupiny: jednak respondentky, které by činnost vůbec nedovolily (34 % matek), a na druhé straně matky, které by činnost povolily a navíc daly i dost velkou volnost – na dohled od dítěte (IBV 4: 38 % matek).

### Výsledky kvalitativní části

Kvalitativní výzkum potvrdil, že je velký rozdíl v tom, jestli je osoba v roli učitele, nebo v roli rodiče. Jako rodič poskytuje více volnosti, protože vzhledem k počtu dětí v rodině může konkrétnímu dítěti věnovat více pozornosti. To mu umožňuje pouštět ho i do obtížnějších situací. V mateřské škole je dětí mnohem více a učitel nemůže tolik uplatnit individuální přístup. Navíc pokud povolí jednomu dítěti určitou náročnější činnost, je pravděpodobné, že se ostatním dětem bude jevit jako atraktivní a budou ji chtít provádět také. To je hlavní důvod, proč jsou hranice ve školce užší a pevněji vymezeny. Učitel zodpovídá za svěřené děti a je pro něj prioritou jejich bezpečnost. Vnímá citlivě možná úskalí různých situací, předvídá, co by mohlo být pro dítě nebezpečné. Mohlo by se zdát, že ho to přiměje být velmi úzkostným a spíše přísným. Avšak může to být i prostředkem, jak dítě do riskantnější situace pustit. Umožňuje mu to totiž upravit situaci tak, aby rizika co nejvíce eliminoval a mohl dítěti dopřát dávku volnosti. Jak jsme měli možnost vidět, učitelé si s množstvím nebezpečných činností poradí, jsou schopni najít řešení, aby nemuseli příliš zakazovat. Pokud vyhodnotí, že riziko vyplývající z určité aktivity je spíše menší (říznutí, klepnutí se kladívkem), jsou ochotni ji vyzkoušet.

Jako hlavní zisk, který má dítě z větší volnosti, vnímají nové zkušenosti. Ty, pokud jsou získávány v určitém ohraničeném rámci, dítě rozvíjejí, podporují jeho samostatnost, sebevědomí, učení a také psychickou odolnost.

Větší volnost vidí učitelé v rodině než ve školce. Více volnosti v rodinách hodnotí většinou negativně: důsledkem je, že dítě není zvyklé na pravidla a povinnosti. V prostředí mateřských škol se posun k volnosti zřejmě uskutečňuje jen částečně, stále převládá důraz na požadavky. Místem, kde ale dochází ke zvětšování volnosti, je především spektrum činností, které ve školce probíhají.

S výchovou v rodině a s minulými zkušenostmi dětí souvisí i jejich individuální odlišnosti. Pedagogové jsou si jich vědomi a berou na ně ohled, stejně jako na temperament a osobnost dítěte. Například dítě nenutí vykonávat činnost, kterou vůbec nezná, a umožňují mu se s ní seznamovat postupně, podle vlastního tempa. Zároveň si uvědomují limity institucionálního prostředí, kde je individuální přístup komplikovanější kvůli množství dětí.

Naopak intersexuální rozdíly mezi dětmi nepovažují za podstatné. Neříkají, že dívky a chlapci jsou stejní, ale preferují jednotný přístup a vedou děti obou pohlaví ke stejným aktivitám.

## Odpovědi na výzkumné otázky

### 1) Jaké podněty poskytuje vzhledem k rozvíjení psychické odolnosti mateřská škola oproti rodinnému prostředí?

- Jakou míru volnosti mají děti v mateřské škole?

Volnost v mateřské škole je nejvíce limitovaná počtem dětí vzhledem k počtu dospělých. Obtížnost individuální asistence a podpory dítěte vyžaduje pevnější hranice a pravidla. Prvořadá je především bezpečnost a některé rizikové činnosti je nutné omezit. Dítě musí akceptovat pravidla, která platí pro všechny, a jeho individuální potřeby tím mohou být snáze opomenuty.

Na druhou stranu je dítě ve školce vedeno zpravidla k větší samostatnosti v sebeobsluze: při oblékání, jídle, hygieně. V této oblasti je mu často dovoleno více než v rodině, protože je více odkázáno samo na sebe.

- Dostávají děti více volnosti v rodině, nebo v mateřské škole?

Děti mají více volnosti v rodině než v mateřské škole. Vyplynulo to z porovnání bezpečné vzdálenosti pro všechny potenciálně nebezpečné situace společně, i z hodnocení těchto situací jednotlivě. Při určování bezpečné vzdálenosti u jednotlivých činností matky nechávají o jeden až dva stupně větší volnost než učitelky.

- Jaké různé (resp. nové) aktivity si mohou děti ve školce vyzkoušet?

I když je v mateřské škole volnosti méně než doma, děti mají možnost vyzkoušet si šest ze sedmi popisovaných potenciálně nebezpečných činností. „Vyzkoušet si“ znamená, že ve většině případů tyto aktivity nejsou zakázané. Jedinou činností, kterou více než polovina učitelek nedovoluje, je situace, kde děti spolu bojují s tyčemi. Dále jsou výrazně proti vaření a krájení ostrým nožem.

Zda děti přichází ve školce do kontaktu i s novými aktivitami, tedy takovými, které neznají z domova, záleží vždy na konkrétní zkušenosti z rodiny. Učitelky mluví jak o rodinách poskytujících mnoho aktivit, tak i o rodinách, kde jsou činnosti dítěte poměrně omezené.

Dítě je ve školce zapojováno do rozmanitých aktivit společně s ostatními dětmi. Tím mateřská škola do určité míry „vyrovnává“ zkušenosti dětí pocházejících z různě podnětného rodinného prostředí. Pro některé z nich to může znamenat přínosnou kompenzaci, co se týče prováděných činností, výchovného působení i dospělých vzorů.

- Poskytuje školka dítěti jiné možnosti tréninku v obtížných situacích než rodina?

Rozdílné pohledy učitelek a matek na potenciálně nebezpečné situace svědčí o tom, že školka a rodina přinášejí dítěti jiné možnosti aktivit. Může nastat situace, že činnosti, které jsou ve školce striktně zakázány, nejsou doma považovány za tak nebezpečné a dítě si je může zkusit. Může to být i naopak – to, co je doma nepřijatelné, je realizovatelné v mateřské škole.

Dítě se dostává do intenzivní interakce s dalšími dětmi, setkává se s novými autoritami, pravidly. Může se cítit omezeno v prosazování vlastní vůle. Je zapojováno do programově vybíraných činností, které jsou často zaměřené na rozvoj určitých dovedností a mohou být pro dítě náročné. Jako zvýšenou zátěž může pociťovat i nedostatek podpory dospělého a individuální práce s ním. Dítě se tedy setkává s novými nároky, se kterými se učí nějakým způsobem vypořádat.

## **2) Jak vnímají učitelé možnou souvislost mezi volností ve výchově a psychickou odolností dětí?**

- Myslí si učitelé, že větší volnost ve výchově může vést k vyšší odolnosti dětí?

Většina učitelů (i psychologka) si myslí, že tomu tak být může. Žádný respondent neviděl vztah těchto proměnných negativně: že s rostoucí volností by klesala odolnost. Těsnou souvislost předpokládají tam, kde je volnosti skutečně nedostatek – tam je i odolnost nízká. Proto příliš málo volnosti kritizují.

Ani extrémní volnost však k vysoké odolnosti nevede. Respondenti zdůrazňují, že volnost je potřebná, ale musí být vymezena, ne neohraňovaná. Proměnnou, která zprostředkovává vliv volnosti na odolnost, by mohla být zkušenost, vlastní zážitek, který dítě získá.

- Jak vnímají učitelé na jedné straně riziko a na druhé straně „trénink“ dítěte v náročných situacích v prostředí školky?

Zkušenost s mnoha dětmi vybavuje učitele dobrou schopností odhadnout riziko určité činnosti. Citlivě vnímají potenciální úskalí, předvídají, co by se mohlo stát. Na druhou stranu ale umějí situaci pozměnit tak, aby možné riziko eliminovali, a mohli dítěti dovolit do takové situace vstoupit. Pokud se jim i přesto zdá situace příliš riskantní, raději volí bezpečnost. Vysvětlují to právní odpovědností za svěřené dítě. „Trénink“ v náročnějších situacích však považují za prospěšný. Mají zájem na tom, aby si dítě vyzkoušelo nejrozumnější činnosti a získalo nové zkušenosti. V případě, že je dítě proti a nechce, nenutí ho.

- Jednali by pedagogové jinak v roli rodiče než v roli učitele?

Učitelé vidí v těchto rolích velké rozdíly. Jako rodiče by nechali mnohem větší volnost. V roli učitele opět argumentují právní odpovědností za dítě a jasně preferují bezpečnost.

Dalším důvodem, proč by jednali jinak, je menší míra pozornosti, kterou mohou ve školce dítěti věnovat.

## Diskuze

Při stanovení výzkumných otázek pro empirickou část jsem narazila na otázku, jak „měřit“ volnost ve výchově. Využila jsem možnost pracovat s fotografickým materiálem na určování bezpečné vzdálenosti, ale uvědomuji si, že jsem tím zúžila obsah pojmu „volnost“ na „bezpečnou vzdálenost“. Také jsem pracovala pouze s omezeným počtem potenciálně nebezpečných situací.

Podnětové fotografie představovaly velmi konkrétní materiál. Tato konkrétnost byla nutná pro navození představy jednotlivých potenciálně nebezpečných situací. Vedla však i k tomu, že dotazovaní si všímali mnoha detailů a často nekomentovali samotnou činnost dítěte ale prostředí, ve kterém se situace odehrává. Vnímavost vůči různým rizikům prostředí se ale zároveň ukázala jako typická pro učitele.

Výsledky nelze zobecňovat i z důvodu nereprezentativnosti vzorku. Zařazení respondentů do výzkumného souboru bylo podmíněno především jejich ochotou spolupracovat. Je tedy možné, že vlivem samovýběru osob byla data do určité míry zkreslená. Kvůli větší časové náročnosti rozhovorů měl samovýběr zřejmě ještě větší vliv při konstrukci vzorku do kvalitativní části. Tento soubor také tvořil nízký počet respondentů a jejich vzdělání bylo kvůli značnému zastoupení ředitelk mateřských škol velmi vysoké.

Soubory matek a učitelk porovnáváné v kvantitativní části výzkumu se lišily v demografických charakteristikách: vzdělání bylo u matek vyšší, věk výrazně nižší. Data pro jednotlivé soubory zároveň nepocházela ze stejných zdrojů.

V důsledku těchto skutečností předpokládám, že se mi nepodařilo obsáhnout celou škálu informací a proměnných týkajících se dané problematiky. Kombinace kvantitativního a kvalitativního přístupu však umožnila splnit cíl práce a odpovědět na výzkumné otázky.

Osobně mě překvapila otevřenost pedagogů k rozmanitým činnostem v mateřské škole. Příjemným zjištěním byla také jejich kreativita při vymýšlení možností, jak potenciálně nebezpečné situace pozměňovat směrem ke snižování rizik.

Práce se sice zaměřovala na prostředí mateřské školy, ale nejvíce mě zarazily popisy rodinné výchovy z pohledu učitelů. V první řadě mám na mysli výpovědi učitelů svědčící o nedostatečném vymezení hranic a přílišné volnosti. Tuto tendenci učitelé vnímají jako jeden z aktuálních trendů rodinné výchovy. Lze předpokládat, že učitelé zmiňovali především extrémy. Avšak tento posun v rodičovském působení popisovali i v případech, kdy se snažili své výpovědi generalizovat. Uváděným důvodem, proč jsou rodiče nedůslední a nevytyčují hranice, byla často jejich neochota ustupovat ze své pohodlnosti. Protože věřím, že učitelé mají o rodinné výchově dobrý přehled, považuji tento fakt za alarmující.

## Závěr

Dítě celkově dostává větší volnost v rodině než v mateřské škole. Hlavním důvodem je počet dětí ve školce a z něj vyplývající obtížnost individuálního přístupu. Dalším argumentem, proč učitelé dbají přednostně na bezpečnost, je jejich odpovědnost za dítě. Stejná zdůvodnění učitelé používají pro vysvětlení rozdílných přístupů z pozice rodiče a z pozice učitele. Jako rodiče by nechávali větší volnost než v roli učitele.

Pro rodiče a pedagogy je vnímaná rizikovost jednotlivých výzkumných situací značně odlišná. Klasifikace situací podle bezpečnosti je z pohledu rodičů a učitelů jiná. Tato rozdílnost může být pro dítě přínosná: činnosti, které si nemůže vyzkoušet doma, jsou mu umožněny v mateřské škole a naopak. To znamená, že nástupem do školky získává nové možnosti „tréninku“ v náročných situacích.

Učitelé jsou velmi vnímaví na potenciální rizika prostředí nebo vykonávané činnosti. Přesto se automaticky neuchylují k zákazům, ale dávají striktní pravidla a snaží se modifikovat situaci tak, aby byla méně nebezpečná. Umožnění nejrůznějších zážitků a zkušeností považují za důležitý prostředek rozvíjení dítěte. Předpokládají i vliv zkušeností na psychickou odolnost, proto kritizují příliš úzkostnou nebo hyperprotektivní rodičovskou výchovu s nedostatkem volnosti.

Ani přílišnou volnost ze strany vychovatelů však učitelé nehodnotí pozitivně. Ta bývá podle nich v rodině zapříčiněná hlavně pohodlností rodičů. Učitelé podporují jasné vymezování hranic a pravidel ze strany dospělých. Získávání zkušeností s nejrůznějšími činnostmi je pro dítě prospěšné, ale musí probíhat v určitém vymezeném rámci.

## Literatura

- Břicháček, V. (2003). Člověk si potřebuje vyzkoušet své síly. *Psychologie dnes*, 9 (3), 12-13.
- Čáp, J. (1990). *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha: SPN.
- Gillernová, I. (2007). Edukační interakce dospělých a dětí. In Krámský, D. (Ed.), *Humanitní vědy dnes a zítra* (205-219). Liberec: Nakladatelství Bor.
- Horáková Hoskovcová, S. (2004). *Vnímaná osobní účinnost dětí předškolního věku*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Hoskovcová, S. (2004). Odolnost dítěte vůči stresu. In Šulová, L. (Ed.), *Problémové dítě a hra* (B 1.3). Praha: Raabe.
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
- Hošek, V. (1997). *Psychologie odolnosti*. Praha: Karolinum.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2008). Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie*, 52 (1), 1-19.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.



Mareš, J. (2001). Teoretické přístupy ke zkoumání sociální opory. In Mareš, J. (Ed.), *Sociální opora u dětí a dospívajících I*. Hradec Králové: Nucleus.

Newman, T. (2002). *Promoting resilience: A review of effective strategies for child care services*. Exeter: University of Exeter.

Seligman, M., et al. (1996). *The optimistic child : a proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience*. New York: Harper Perennial.

**O autorce:**

Autorka je absolventkou magisterského studia psychologie (2009) a francouzské filologie (2007) Filozofické fakulty UK v Praze. Pracuje jako psycholožka v Psychiatrické léčebně Bohnice a věnuje se i výuce francouzského jazyka.

**Kontaktní údaje:**

e-mail: [yiulya@centrum.cz](mailto:yiulya@centrum.cz)

adresa: Dukelských hrdinů 46, 170 00, Praha 7

---

Berthotyová, J. (2009). Vliv volnosti ve výchově na psychickou odolnost předškolních dětí. *E-psychologie* [online]. 3(3), 16-33 [cit. vložít datum citování]. Dostupný z WWW: <<http://e-psycholog.eu/pdf/berthotyova.pdf>>. ISSN 1802-8853.