

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra etiky, psychologie a charitativní práce

Bakalářská práce

**VÝCHOVNÉ STYLY CHARAKTERIZOVANÉ KURTEM ZADEKEM
LEWINEM A JEJICH PREFERENCE U DĚTÍ A MLÁDEŽE VE VĚKU
PUBESCENCE A ADOLESCENCE**

Vedoucí práce: PsLic. Jan Vyhnálek
Autor práce: Pavlína Převrátilová
Studijní obor: Pedagogika volného času
Ročník: Třetí

2015

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

30. března 2015

.....
Převrátilová Pavlína

Poděkování

Děkuji vedoucímu bakalářské práce PsLic. Janu Vyhnálkovi za cenné rady, připomínky, nesmírnou trpělivost, věnovaný čas a metodické vedení mé práce. Současně velice děkuji i panu RSDr. Jánovi Mišovičovi, CSc. za přínosné rady k výzkumné práci a celé své rodině za jejich celoživotní lásku a podporu.

OBSAH

ÚVOD	7
1 VÝVOJ OSOBNOSTI DĚTÍ A MLÁDEŽE V ONTOGENEZNÍM OBDOBÍ PUBESCENCE A ADOLESCENCE	9
1.1 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ PUBESCENCE	10
1.1.1 Vymezení pojmu	10
1.1.2 Vývojové úkoly.....	10
1.1.2.1 <i>Přijetí vlastního těla</i>	11
1.1.2.2 <i>Vztah k opačnému pohlaví</i>	11
1.1.2.3 <i>Přijetí vlastního postavení ve vrstevnických vztazích</i>	11
1.1.2.4 <i>Vztah k rodinnému prostředí</i>	12
1.1.2.5 <i>Zahájení výběru životních cílů</i>	12
1.1.3 Sebepojetí v období pubescence	13
1.2 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ ADOLESCENCE	14
1.2.1 Vymezení pojmu	14
1.2.2 Vývojové úkoly.....	15
1.2.2.1 <i>Přijetí vlastní fyzické struktury a role svého pohlaví</i>	15
1.2.2.2 <i>Tvorba nových vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví</i>	15
1.2.2.3 <i>Emocionální nezávislost na dospělých</i>	16
1.2.2.4 <i>Volba povolání</i>	16
1.2.3 Identita	16
1.2.4 Sebepojetí v období adolescence	17
1.3 IDEÁL VÝCHOVY Z POHLEDU PUBESCENTŮ A ADOLESCENTŮ	18
1.3.1 Pubescenti a jejich vztahy s dospělými.....	19
1.3.2 Adolescenti a jejich pohled na výchovu	20
2 VÝCHOVA A VÝCHOVNÉ PŮSOBNÍ PEDAGOGA	21
2.1 ZMĚNY V POJETÍ VÝCHOVY S OHLEDEM NA VZTAH PEDAGOGA A VYCHOVÁVANÉHO JEDINCE.....	21
2.1.1 Tradiční pohled na výchovu.....	22
2.1.2 Současný pohled na výchovu.....	22

2.2	VÝCHOVNÉ CÍLE	23
2.3	ČINNITELÉ VÝCHOVY	24
2.3.1	Pedagog.....	24
2.3.2	Vychovávaný jedinec	25
2.3.2.1	<i>Předpoklady jedince</i>	25
2.3.3	Výchovné prostředky	26
2.3.3.1	<i>Kladení požadavků</i>	26
2.3.3.2	<i>Přesvědčování</i>	27
2.3.3.3	<i>Osobní příklad</i>	28
2.3.3.4	<i>Odměny a tresty</i>	28
2.4	CELKOVÝ STYL VÝCHOVY	30
3	VÝCHOVNÉ STYL CHARAKTERIZOVANÉ KURTEM ZADEKEM LEWINEM.....	31
3.1	PŘÍČINY A PRŮBĚH VÝZKUMU K. Z. LEWINA.....	31
3.2	VÝSLEDKY VÝZKUMU A VÝCHOVNÉ STYL	31
3.2.1	Autoritářský výchovný styl.....	32
3.2.2	Liberální výchovný styl	33
3.2.3	Demokratický výchovný styl	34
4	KVANTITATIVNÍ VÝZKUM – PREFERENCE VE VÝCHOVNÝCH STYLECH	37
4.1	CÍL VÝZKUMU.....	37
4.2	VÝZKUMNÁ OTÁZKA	37
4.3	ZKOUMANÝ SOUBOR.....	38
4.4	METODIKA VÝZKUMU	40
4.5	INTERPRETACE DAT	41
4.6	SOUHRNÝ POPIS DOTAZNÍKU	41
4.6.1	Otázky z dotazníku	42
4.6.2	Souhrn odpovědí	45
4.7	VYHODNOCENÍ DAT	45
4.7.1	Alternativy možností a řešení problémů.....	45
4.7.2	Diskuze a monologický výklad pedagoga	48
4.7.3	Systém odměn a trestů	50

4.7.4	Samostatná a skupinová práce	53
4.7.5	Preferovaný výchovný styl	55
4.8	ZÁVĚR VÝZKUMU.....	58
4.8.1	Souhrnná výsledková část.....	60
	DISKUZE	63
	ZÁVĚR	65
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	66
	SEZNAM PŘÍLOH.....	69
	PŘÍLOHY	70
	ABSTRAKT	78
	ABSTRACT.....	79

ÚVOD

Téma Výchovné styly charakterizované Kurtem Zadekem Lewinem a jejich preference u dětí a mládeže ve věku pubescence a adolescence jsem si zvolila z mnoha důvodů. V rámci svého výchovného působení jsem se již dostala do několika situací, kdy jsem sama na sobě zpozorovala, že měním způsoby přístupu při práci s dětmi a mládeží, přičemž jednotlivé obměny se týkají především intenzity hlasového projevu, míry a formy udělovaných trestů a rozkazů, fyzických projevů vůči svěřeným jedincům a celkového emočního rozpoložení.

Z těchto důvodů jsem tudíž sama začala zjišťovat, jakou podobu by měl mít ideální pedagogický přístup. Značný přínos, pro tento můj průzkum, měl předmět Etopedie pro PVČ, který jsem absolvovala v prvním ročníku s panem Mgr. Kuchařem, Ph.D. Jedním z témat přednášek byly právě výchovné styly rodičů, při kterých jsme probírali i osobnost Kurta Zadeka Lewina a jeho výzkum základních výchovných stylů.

Při volbě tématu bakalářské práce na konci druhého ročníku, jsem si právě vybavila toto mé zaujetí, a rozhodla jsem se danou základní myšlenku více prozkoumat s tím, že výsledky práce mi dají konkrétní představu o tom, jaký by měl být vedoucí zájmových útvarů z pohledu svěřených jedinců. Následně jsem se rozhodla tuto vidinu zúžit na mínění jedinců ve věku pubescence a adolescence, jelikož v těchto dvou vývojových stádiích, se nalézá převážná část jedinců, na které se pokouším při své práci výchovně působit.

Cílem této práce je popsat výchovné styly, které charakterizoval Kurt Zadek Lewin a jeho spolupracovníci. Za pomoci dostupných zdrojů určím, který styl výchovy je nejvhodnější pro děti a mládež ve věku pubescence a adolescence, a to s ohledem na odlišnosti těchto dvou ontogenezních stádií, a především se zřetelem na konkrétní vývojové úkoly. Na tuto obsáhlou část bude následně navazovat výzkumný úsek, v rámci kterého budu zjišťovat, jaké skutečné preference mají děti a mládež ve vývojovém období pubescence a adolescence, a zda se jejich zvolený styl shoduje s preferovaným stylem z použitých zdrojů.

Celá práce je rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole popisují vývojová období pubescence a adolescence. Převážná část podkapitol je zaměřena na jednotlivé vývojové úkoly, a tím i na individuální požadavky dětí a mládeže, ze kterých by měl pedagog při svém výchovném působení vycházet, a podle kterých by měl navíc upravovat své chování a především stanovené výchovné cíle.

Druhá kapitola pojednává o výchově a výchovném působení pedagoga. V první podkapitole popisují, jak se pojetí výchovy změnilo vzhledem k výchovnému vztahu mezi pedagogem a vychovávaným jedincem, a jak ji v současné době chápeme. Tuto myšlenku následně více rozepišují v souvislostech s definicemi pedagoga

a vychovávaného jedince, přičemž poukazují na to, že jejich vzájemná spolupráce je možná pouze s využitím vhodných výchovných prostředků. Celá kapitola je ukončena podkapitolou o celkovém stylu výchovy, ve které popisují, jak daný styl může ovlivňovat vývoj jednotlivců.

Třetí kapitola se zabývá výchovnými styly, které charakterizoval Kurt Zadek Lewinem. V rámci první podkapitoly vysvětlují příčiny a průběh Lewinova výzkumu. Ve druhé podkapitole následně popisují jeho výsledky a podrobně se věnují autoritářskému, liberálnímu a demokratickému výchovnému stylu.

V poslední kapitole popisují vlastní kvantitativní výzkum, z jehož výsledku určitým jaký výchovný styl (autoritářský, liberální či demokratický) preferují dotazovaní respondenti ve věku pubescence a adolescence. Výzkum jsem prováděla za pomoci dotazníkové šetření ve čtyřech devátých třídách ZŠ a dvou maturitních ročnících SŠ u studentů ve věku 14, 15, 18 a 19 let, přičemž v rámci celého šetření 102 respondentů vyplnilo odpovídajícím způsobem celý předložený dotazník. Interpretace konečných výsledků bude prováděná ve dvou stupních třídění a na jejich základě budu hledat odpověď na zvolenou výzkumnou otázku.

Mezi základní zdroje patří *Psychologie výchovy a vyučování* od Jana Čápa, *Psychologie pro učitele* od Jana Čápa a Jiřího Mareše, *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče* od Zdeňka Heluse, *Úvod do pedagogiky* od Vladimíra Jůvy st. a Vladimíra Jůvy ml., a *Vývojová psychologie – Dětství, dospělost, stáří* od Marie Vágnerové.

1 VÝVOJ OSOBNOSTI DĚTÍ A MLÁDEŽE V ONTOGENEZNÍM OBDOBÍ PUBESCENCE A ADOLESCENCE

„Základním východiskem uvažování o vývoji osobnosti dítěte musí být, že jde o vývoj osobnosti v jejím celistvém uspořádání.“¹ Všechny složky se rozvíjejí najednou a jsou vzájemně propojené. Stejně tak veškerá vývojová stádia na sebe postupně navazují a každé předchozí období vytváří upravenou a přizpůsobenou „základnu“ pro následující fázi.²

V rámci vývojové psychologie můžeme tedy lidský život rozdělit na celkem jedenáct základních období – prenatalní, perinatální, postnatální, kojenecké, batolecí a předškolní stádium, a na prepubertu, pubertu, adolescenci, dospělost a stáří. Jednotlivé fáze nemají povětšinou ostré hranice a přechody mezi nimi jsou často plynulé. Navzdory tomu, je ale potřebné jednotlivé fáze znát a dokázat je tak od sebe rozeznat, jelikož pro každé vývojové období jsou charakteristické určité potřeby jedinců a konkrétní biologické, psychické a sociální modifikace. Jedinci v jednotlivých vývojových stádiích mají například různorodé formy chování, prožívání či myšlení. Pokud bychom tedy tuto rozmanitost nezohledňovali v rámci naší výchovy, mohlo by docházet k různým konfliktům a především k nepatřičnému vývoji jedince.³

K tomuto názoru se přiklání i Čáp s Marešem, kteří ve své publikaci uvádí, že každá lidská bytost v daném vývojovém období uvažuje, prožívá a evaluuje jinými způsoby. Patrné je to především ve výchově. Například, ne každé desetileté dítě bude mít na totožnou věc stejný názor, nebo nebude o daném problému přemýšlet shodným způsobem jako jeho vrstevníci. Úkolem vychovatele tedy je upravit své působení, dle individuality určitého jedince.⁴

V rámci jednotlivých ontogenezních období jsou stanoveny určité vývojové úkoly, na které by pedagog měl brát ohledy, a upravovat podle nich svojí výchovu a jednotlivé výchovné cíle. Zároveň by měl používat takové výchovné styly, které budou nejvíce efektivní pro osobnostní rozvoj v daném vývojovém stádiu, konkrétněji pak pro vývoj samotného jedince a jeho individuality.

Již z těchto základních informací je patrné, že charakteristiky a výchovné potřeby jednotlivých vývojových etap jsou obsáhlé a značně složité. Z těchto důvodů se v rámci této práce zaměříme pouze na věk pubescence a adolescence. Na období, kdy stěžejními body jsou podpora a vhodné výchovné působení na jedince při hledání a formování jeho vlastní identity a při objevování jeho role mezi ostatními.

¹ HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Kapitola 14 Pojetí vývoje osobnosti dítěte, s. 165.

² Srov. Tamtéž, s. 165.

³ Srov. ČÁP, J.; MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. Kapitola 6.1 Hlediska vývojových stadií, vývojových úkolů, kritických životních událostí a celoživotního běhu, s. 214.

⁴ Srov. Tamtéž, s. 214.

1.1 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ PUBESCENCE

Období pubescence je charakteristické četnými biologickými a sociálními mezníky, které se zároveň promítají do jednotlivých vývojových úkolů. Jedná se o dobu dramatických osobnostních modifikací, které kladou vysoké nároky na jedince i na jeho okolí.

1.1.1 Vymezení pojmu

V české literatuře termíny pubescence, puberta, raná adolescence či střední až starší školní věk označujeme období dětí od 11 do 15 let. Děti v této době přechází z prvního stupně základní školy na druhý, a při tom pomalu opouští etapu vyrovnanosti, která byla charakteristická pro předchozí raný školní věk.⁵ Hranice mezi těmito dvěma fázemi je nejvíce znatelná, oproti přechodům mezi jinými vývojovými obdobími, a to především na emocionální úrovni. Z klidného a harmonického vnitřního světa přechází jedinci do věku častých a rozsáhlých změn, neklidu, konfliktů a náladovosti.

Samotný výraz pubescence pochází z latinského slova „pubes“, které můžeme přeložit jako vousy nebo chmýří, či v širším kontextu jako pohlavní orgány. Vývoj dítěte se v této ontogenezní fázi odehrává převážně na fyziologické úrovni ve formě sexuálního a tělesného dospívání a zvýšeného zájmu o potencionální partnery.⁶

1.1.2 Vývojové úkoly

Podle R. J. Havighursta, dochází v období pubescence k rozsáhlým změnám v pěti různých oblastech lidské osobnosti, které jsou souhrnně označovány jako rozvojové úkoly. Konkrétně se jedná o sféry přijetí vlastního těla, vztahu k opačnému pohlaví, přijetí svého postavení mezi vrstevníky, zahájení výběru životních cílů a změny vztahu k rodinnému prostředí.⁷

Pro uvedené úkoly je podstatné, že jejich zdařilé zvládnání pomáhá při utváření pocitů úspěchu a přináší jedinci vnitřní uspokojení. Zároveň pubescenta upoutávají, osobnostně se ho dotýkají a reagují na jeho touhy, které se následně snaží rozvíjet.⁸ Záměrem dospělého by tedy mělo být, vymýšlet a uskutečňovat konkrétní výchovné kroky, které jedinci umožní naplňovat jejich osobní přání.

⁵ Srov. ČÁP; MAREŠ *Psychologie pro učitele*. Kapitola 6.5 Puberta a adolescence, s. 232.

⁶ Srov. HELUS *Dítě v osobnostním pojetí*. Kapitola 16.6 Stadium pubescence, s. 209.

⁷ Srov. HELUS *Dítě v osobnostním pojetí*. In HAVIGHURST, R. J. *Developmental tasks and education*. New York: Longman, 1982. Kapitola 16.6.1 Rozvojové úkoly období pubescence, s. 210 – 213.

⁸ Srov. Tamtéž, s. 210.

1.1.2.1 Přijetí vlastního těla

První úkol se zaměřuje na přijetí vlastního těla, kdy si jedinci zvykají na to, že se jim prudce mění váha, výška a tělesné rozměry. Tyto změny jsou často rapidní a rychlé. Jedinec se v této době musí znovu zaměřit na své tělo a určit si, čeho je v současném stavu schopen.

Tato osobní orientace se ale nemusí vždy obejít bez potíží. Jednou z mnoha komplikací, ke kterým může v tomto období docházet, je i tzv. dysmorfofobie. Jedná se o formu strachu, která je vyvolávána vzhledem daného dítěte. Jeho obavy pramení především z toho, jak jeho fyzickou stránku přijímá jeho okolí a jaké sociální postavení z něj pro jedince plyne. Minimálně z důvodů těchto potencionálních problémů, bychom měli dětem nabízet vhodnou výchovnou pomoc, například ve formě sportu či nácviku vhodné životosprávy, kterou jim dopomůžeme k tomu, aby své tělo přijali, pečovali o něj a chránili ho.⁹

1.1.2.2 Vztah k opačnému pohlaví

Druhý rozvojový úkol se zabývá vztahem k opačnému pohlaví.¹⁰ Jedinci se v této době snaží nalézt vhodný způsob, který by jim dopomohl k určitým projevům kontaktů nejenom mezi ženami a muži, ale i mezi sourozenci, kamarády a kamarádkami, spolužáky a spolužačkami nebo přáteli a přítelkyněmi.

Pubescenti se snaží přijmout svojí vlastní přirozenost tak, aby ji následně vhodným způsobem rozvíjeli v běžných životních situacích. Současně se ale zaměřují i na druhé pohlaví a pokoušejí se akceptovat jeho odlišnosti.¹¹

1.1.2.3 Přijetí vlastního postavení ve vrstevnických vztazích

Třetí okruh se zaměřuje na přijetí vlastního postavení ve vrstevnických vztazích. Podle Vladimíra Hrabala, lze získat náležitou pozici mezi vrstevníky, v podstatě za pomoci vlivu, oblíbenosti a kompetencí jednotlivce. Nejdůležitějšími kompetencemi jsou pak inteligence a vzdělanost. Jedinci, kteří stojí v čele určité skupiny, jsou vždy natolik inteligentní, aby dokázali odhadnout, jaké chování od nich ostatní vyžadují a zároveň tím u nich vytvářet pocit vlastní oblíbenosti. Oblíbenost je poté podmíněna přátelským chováním, komunikativností, otevřeností a kvalitním či dané skupině odpovídajícím

⁹ Srov. HELUS *Dítě v osobnostním pojetí*. Kapitola 16.6.1 Rozvojové úkoly období pubescence, s. 210 – 211.

¹⁰ Srov. Tamtéž, s. 211 – 212.

¹¹ Srov. ČÁP; MAREŠ *Psychologie pro učitele*. Kapitola 6.5 Puberta a adolescence, s. 234 – 235.

smyslem pro humor.¹²

Američtí psychologové jako K. L. Seifert a R. J. Hoffnung navíc vyzdvihují i důležitost sebevědomí a atraktivity, zároveň ovšem i zdůrazňují zájem o druhé. Oblíbení jedinci vždy kladou důraz na solidaritu, kterou poskytují ostatním.¹³

1.1.2.4 Vztah k rodinnému prostředí

Předposlední oblast se zabývá změnou vztahu k rodinnému prostředí. Někteří autoři, jako například E. H. Erikson, R. W. White, CH. Bühlerová nebo B. Weiner, nazývají období pubescence dobou druhého vzdoru. Děti se v této době staví na odpor svým rodičům a jejich příkazům. Častým důvodem tohoto negativního postoje bývá, že jim daný úkol zadala právě matka nebo otec. Pokud by po nich stejnou věc vyžadoval například jejich kamarád, nebo oblíbený vedoucí, neměli by pubescenti problém s jeho splněním.¹⁴

Smyslem tohoto úkolu je tudíž snaha o obnovu rodinného prostředí tak, aby dětem poskytovala ochranu a vytvořila pro ně prostor pro poskytnutí pomoci. Rodiče a ostatní dospělí, se kterými přichází dítě do kontaktu, by se ale měli pokoušet i o to, aby se jedinec oprostil od nadměrné závislosti na nich. Jednou z možností jak toho docílit, je jednat s dětmi formou pozitivního přístupu s kladnými emočními projevy a usnadňovat jim tak cestu k získávání samostatnosti a odpovědnosti.¹⁵

1.1.2.5 Zahájení výběru životních cílů

S předchozí popsanou problematikou úzce souvisí stěžejní a zároveň i poslední rozvojový úkol - zahájení výběru životních cílů. Jeho záměrem je pomoc a podpora ostatních při hledání postupů, jak dosáhnout své budoucí profese a životních cílů.¹⁶ V tomto období se povětšinou ještě nejedná o určité a konečné zaměření, ale spíše o nástin přibližného směru.

Úvahy o dalších životních cestách se na konci tohoto období týkají nejčastěji budoucího vzdělávání. Pro konečná rozhodnutí se využívají získané informace

¹² Srov. VAGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie – Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. In HRABAL, V. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: UK, 1991. Kapitola 9.5.3 Vrstevníci pubescenta, s. 243 – 245.

¹³ Srov. Tamtéž, In SEIFERT, K. L.; HOFFNUNG, R. J. *Child and adolescent development*. New York: Houghton Mifflin Comp., 1994. s. 243 – 250.

¹⁴ Srov. NOVOTNÁ, L.; HŘÍCHOVÁ, M.; MIŇHOVÁ, J. *Vývojová psychologie*. Plzeň: Typos, 2012. In ERIKSON, E. H. *Identity: youth and erisis Faber*. London, 1986. Kapitola 2.1.7 Pubescence, s. 54.

¹⁵ Srov. ČÁP; MAREŠ *Psychologie pro učitele*. Kapitola 6.5 Puberta a adolescence, s. 234.

¹⁶ Srov. HELUS *Dítě v osobnostním pojetí*. Kapitola 16.6.1 Rozvojové úkoly období pubescence, s. 212 – 213.

o současné úspěšnosti studia v jednotlivých vyučovacích předmětech, nebo se naopak přihlíží k zájmům dítěte, které jsou patrné při volnočasových činnostech. Sami pubescenti mají v souvislosti s tímto rozvojovým úkolem velkou potřebu seberealizace. Kladou na sebe vyšší nároky než doposud, vytváří si propracované plány a jejich alternativy v případě neúspěchů.¹⁷

Během celých výše popsaných procesů jedinec pátrá po vlastní identitě, kterou následně začíná postupně utvářet a propojovat s osobním sebepojetím. Konečný vrchol tohoto děje však nalezneme až v následujícím období adolescence. Pubescenti na jednu stranu vyhledávají zcela nový smysl vlastního sebepojetí. V rámci toho integrují do svých stálých složek identity další kompetence a role, ke kterým následně zaujímají určitý postoj a hodnotí jejich význam.¹⁸ Jedinci tudíž usilují o rozsáhlejší sebepoznání a o preciznější obraz sebe sama, který by jim pomáhal vytvářet podstatu jejich budoucí identity. Na druhou stranu se ale zároveň učí, přijímat vlastní identitu s její zatím nehotovou a variabilní formou. S tímto nelehkým úkolem jim pomáhají i ostatní jedinci, jelikož důležitost a potřeba porovnávání se s druhými je v této fázi nejmarkantnější.

Děti využívají k těmto svým osobním charakteristikám hlavně sociální a psychologické kategorie. Uvědomují si, že je lidé hodnotí různými způsoby a mají tak odlišné názory, které se ve většině případů neshodují s těmi jejich. S touto nevědomou pomocí se tak sebepojetí stává obsáhlejším, souhrnnějším a rozdílnějším, než tomu bylo doposud.¹⁹

1.1.3 Sebepojetí v období pubescence

Sebepojetí, je stěžejní sociálně-psychologický pojem všech vývojových stádií, který v průběhu růstu člověka mění míru své intenzity. Podle P. Macka, A. Plhákové nebo M. Blatného tímto termínem označujeme myšlenky a názory o sobě samém, které mají pro člověka subjektivní důležitost. Sebepojetí vytváří a upravuje obecné celky, ve kterých jsou obsaženy ústřední otázky, jako: Kdo jsem? Kam směřuje můj život? Jaké jsou mé role ve společnosti? Jaký bych chtěl jednou být?²⁰

Sebepojetí se formuje po celý život v souvislosti se sociálními interakcemi a vlastními zkušenostmi se sebou samým. Jedinci se určitým způsobem hodnotí, mají samy na sebe názor a mají celkem konkrétní představu o tom, jakým způsobem je vidí

¹⁷ Srov. PAULÍK, K. *Základy vývojové psychologie*. Ostrava: Harok, 2005. Kapitola Školní dětství, s. 47 – 48.

¹⁸ Srov. VAGNEROVÁ *Vývojová psychologie*. Kapitola 9.4 Rozvoj identity pubescenta, s. 222.

¹⁹ Srov. Tamtéž, s. 225.

²⁰ Srov. POLEDŇÁKOVÁ, I. *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: MSD, 2009. In BLATNÝ, M.; PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí. Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2003. Kapitola 1 Proměny vztahu k sobě v průběhu dětství a dospívání, s. 7 – 8.

jejich okolí. Možným rizikem ovšem je, že tato představa může být chybná, a tak se člověk dostává do konfrontace s jinými pohledy. Patrné je to především v době pubescence, kdy vrstevnická skupina vystupuje do popředí. Jedinci vyžadují, aby byli její součástí a měli v ní své právoplatné místo, a to i přes všechny problémy a změny, které musí kvůli tomu podstoupit.²¹

D. Elkind a R. Bowen mluví o tom tak, že oproti předchozím vývojovým obdobím, se míra intenzity sebereflexe zvedá a prohlubuje. Jedinci častěji vnímají vlastní existenci a jsou z ní nadšeni. Mají potřebu být středem pozornosti a dokazovat tak sami sobě i ostatním jak jsou důležití. Cítí se výjimeční, proto jim dle jejich představy nikdo nerozumí a nechápe jejich citové potřeby.²² Naštěstí délka tohoto období je krátká a nastupuje po ní relativně klidná doba, při které se dospívající hodnotí na základě vlastních zkušeností. Přirozeně i zde dochází k malým výkyvům z jinak vyrovnaného stavu. Jejich příčinou nejčastěji bývají pocity rozrušení a nerozhodnosti.²³

1.2 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ ADOLESCENCE

Adolescence společně s předchozí dobou pubescence patří k dlouhé a časově náročné etapě dospívání, přičemž se jedná o poslední vývojové stádium před dospělostí.

1.2.1 Vymezení pojmu

V české literatuře tímto termínem označujeme období člověka ve věku od 15 do 18 – 20 let. Konečná věková hranice se liší z důvodu individuální rychlosti pedagogického, sociologického a psychického rozvoje, s ohledem na ukončení, popřípadě další vzdělávání, vytvoření si vlastní představy dospělého a získání funkční samostatnosti.²⁴

Samotné slovo adolescence pochází z latinského výrazu „adolescere“, což můžeme přeložit jako dospívání či dorůstání. Jedinci v této době ukončují povinnou školní docházku a nastupují na další studia, nebo vstupují do zcela nového prostředí, které je utvářeno zaměstnanými občany.²⁵ V obou případech se mládež snaží osamostatnit a zařadit se mezi dospělé. Tyto změny se však nemusí obejít bez potíží.

Častým a mnohdy složitým problémem, ke kterému v tomto období může docházet, je i psychosociální moratorium, které E. Erikson popsals jako, snahu jedince získat

²¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. Kapitola 5.3 Vývoj sebepojetí, s. 262.

²² Srov. POLEDŇÁKOVÁ *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. In ELKIND, D.; BOWEN R. *Imaginary audience behavior in children and adolescents, 1979*. Kapitola 1 Proměny vztahu k sobě v průběhu dětství a dospívání, s. 17.

²³ Srov. Tamtéž, s. 17 – 18.

²⁴ Srov. VÁGNEROVÁ *Vývojová psychologie*. Kapitola 10 Adolescence, s. 253.

²⁵ Srov. HELUS *Dítě v osobnostním pojetí*. Kapitola 16.7 Adolescence, s. 213.

výhody dospělosti, které ale zároveň odmítá. Mladiství se na jedné straně staví negativně vůči lidem, kteří je stále nepovažují za dospělé jedince, ale na straně druhé se snaží, prodloužit si dobu svobodné lehkomyšlnosti, kdy se nemuseli o nic důležitého starat, jako například o ekonomickou stránku svého života. Nejde zde o žádné otevřené nepřátelství, jako tomu bylo v době pubescence, spíše mládež dospělé jednoduše ignoruje.²⁶

1.2.2 Vývojové úkoly

R. J. Havighurst vymezil v rámci tohoto období čtyři vývojové úkoly, které jsou součástí adolescentovi osobní identity. Za prvé jde o přijetí vlastní fyzické struktury a role svého pohlaví, za druhé o vytvoření nových vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví, za třetí o emocionální nezávislost na rodičích a ostatních dospělých a za čtvrté o výběr povolání a přípravu na něj.²⁷ Posláním těchto úkolů je nabídnout jedincům dostatek času a možností, aby získali potřebné dispozice pro dosažení fáze dospělosti ve všech osobnostních sférách.²⁸

1.2.2.1 Přijetí vlastní fyzické struktury a role svého pohlaví

První vývojový úkol se zaměřuje na přijetí vlastní fyzické struktury a role svého pohlaví. Tělo jedince je srovnáváno s ostatními vrstevníky a zároveň i se současnými ideály. Pokud daná postava odpovídá aktuálním představám druhých, napomáhá tak svému majiteli s budováním jeho sebevědomí a stává se prostředkem k naplnění společenského uznání a prestiže. Adolescenti se proto, v této době vydatně zabývají svým individuálním vzezřením.²⁹

1.2.2.2 Tvorba nových vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví

Druhá oblast se zabývá vytvářením nových vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví. Tyto přístupy směřují především k objeovávání a respektování mezilidské důvěry a intimity.

Jedinci jsou v této době již pohlavně zralí a dochází u nich tak k prvním sexuálním stykům. Samotný akt ovšem není pouze fyziologickou záležitostí, ale naopak možností o intimní sblížení se s druhou bytostí. V důvěrném mezilidském vztahu se identita

²⁶ Srov. ČÁP; MAREŠ *Psychologie pro učitele*. In ERIKSON, E. H. *Childhood and Society*. Penguin Books, 1967. Kapitola 6.5 Puberta a adolescence, s. 236 – 237.

²⁷ Srov. NOVOTNÁ; HRÍCHOVÁ; MIŇHOVÁ *Vývojová psychologie*. In HAVIGHURST, R. J. *Developmental tasks and education*. New York: Longman, 1982. Kapitola 2.1.8 Adolescence, s. 57.

²⁸ Srov. VAGNEROVÁ *Vývojová psychologie*. Kapitola 10 Adolescence, s. 254.

²⁹ Srov. VAGNEROVÁ *Vývojová psychologie*. Kapitola 10.1 Vlastní tělo jako součást identity, s. 255 – 258.

dokončuje za pomoci druhého člověka, který daného jedince přijímá takového jakým je a tím obohacuje identitu partnera a jeho sebepojetí.³⁰

1.2.2.3 Emocionální nezávislost na dospělých

Třetí okruh se věnuje emocionální nezávislosti na rodičích a ostatních dospělých. Adolescenti se v průběhu tohoto období vyprošťují z rodinných vazeb a pokouší se pozměnit jejich vzájemné vztahy. Usilují o dosažení samostatnosti a to takovým způsobem, aby nedošlo ke zvratu v jinak pozitivních rodinných postojích.³¹

Každý jedinec si v této době utváří představu o svém osobním životním cíli. Snaží se zrekapitulovat si svá předchozí léta, zjistit čeho zatím dosáhl a následně určit, kam bude směřovat jeho další cesta. Názory na budoucnost jsou v této sféře odlišné, přičemž značný podíl na tom mají možnosti dalšího vzdělávání, stálosti partnera, finančního zázemí a individuálních schopností.³²

1.2.2.4 Volba povolání

Poslední vývojový úkol se proto orientuje na výběr povolání a přípravu na něj. Rodiče a ostatní dospělí vnímají zaměstnání jako ukazatel toho, že jedinec již patří do jejich sféry vyspělých osobností. Z tohoto důvodu mu nechávají více svobody. Samotní jedinci ovšem nereagují takto pozitivně. Nástup do zaměstnání často otřese s jejich sebestotou, jelikož jejich mnohdy zkušenější a schopnější spolupracovníci se jim vysmívají a podceňují je. Jedincům tedy nezbyvá často nic jiného, než se přizpůsobit danému prostředí pracoviště a skupinám spoluzaměstnanců.³³

Zahájení práce je ale spojeno i s dalším osamostatňováním a přispívá tak, k rozšiřování osobní svobody. Úspěšný vstup do této životní etapy tudíž stojí na nových zkušenostech a upravených názorech jedince.³⁴

1.2.3 Identita

Jak již bylo uvedeno u pubescence, mladiství se pokouší o vlastní konečnou identitu, která se utváří za pomoci tzv. krizí, kdy jsou jedinci nerozhodní ve svých možnostech

³⁰ Srov. HELUS *Dítě v osobnostním pojetí*. Kapitola 16.7 Adolescence, s. 216 – 217.

³¹ Srov. VAGNEROVÁ *Vývojová psychologie*. Kapitola 10.4.1 Vztah adolescentů k dospělým, s. 281 – 284.

³² Srov. ČÁP; MAREŠ *Psychologie pro učitele*. Kapitola 6.5 Puberta a adolescence, s. 237 – 238.

³³ Srov. VAGNEROVÁ *Vývojová psychologie*. Kapitola 10.4.3 Nástup do zaměstnání, s. 294 – 295.

³⁴ Srov. Tamtéž, s. 296.

a volbách.³⁵ Jedná se o zásadní výběry, které následně ovlivní další životní cesty dospívajících. Umožňují jim tak vlastní sebepoznání a sebehodnocení, při kterém si stvoří osobní představu toho, jakým člověkem by měli být. Vypomáhají si při tom posilováním až vyzdvihováním pozitivních vlastností a redukováním či absolutním potlačením negativních rysů.

Celý tento proces je zakončen ustálením tzv. osobní identity. „*Osobní identita označuje vědomí sebe samého, založené na základních, vyhraňujících se životních stanoviscích, plánech životní cesty, klíčových vztazích, hodnotách a názorech.*“³⁶ Podle E. H. Eriksona, J. E. Marcia či Oldse si mnohé totožnosti jedinci formují na základě rodinného prostředí, popřípadě svojí podstatu mají ve zvoleném ideálním vzoru. Důvodem je, že ne každý dospívající vlastní kreativní mysl, která by mu umožnila utvořit si osobní představu.³⁷

Většina mladistvých navíc ignoruje veškeré nežádoucí podněty, které by mohli nějakým způsobem poškodit jejich nově vytvořené role a v průběhu celého adolescentního rozvoje vyžadují, aby jim bylo umožněno všechno si vyzkoušet a tak získávat intenzivní zážitky.

1.2.4 Sebepojetí v období adolescence

Adolescenti staví na pocitu jistoty, který pramení z jejich vlastních úspěchů, a pouze v minimální míře se rozhodují na základě názorů ostatních. Spíše po nich požadují, aby akceptovali jejich myšlenky.

Dospívající jedinci v této době touží po nových zážitcích a zkušenostech. Chtějí být jedinečný ve všem, co dělají, neradi propadají depresivním myšlenkám, prahnou po svobodě a snaží si vytvářet své vlastní názory, které budou schopni před ostatními obhájit.³⁸ Dokazuje to i průzkum, který byl proveden v letech 1992 až 1993 (tab. 1). Výzkum byl zaměřený na jedince ve věku od 14 do 18 let, tedy na konečné období pubescence a ranou dobu adolescence. Ze získaných výsledků vyplývá, že respondenti kladli největší důraz na životní optimismus, snahu hájit své vlastní názory a touhu dozvědět se něco nového.³⁹

³⁵ Srov. ČÁP; MAREŠ *Psychologie pro učitele*. Kapitola 6.5 Puberta a adolescence, s. 237.

³⁶ HELUS *Dítě v osobnostním pojetí*. Kapitola 16.7 Adolescence, s. 215.

³⁷ Srov. VAGNEROVÁ *Vývojová psychologie*. In ERIKSON, E. H. *Insight and responsibility*. New York: Norton, 1964. Kapitola 10.3 Vývoj identity adolescenta, s. 264.

³⁸ Srov. Tamtéž, s. 266 – 267.

³⁹ VAGNEROVÁ *Vývojová psychologie*. Kapitola 10 Adolescence, s. 255.

Tab. 1: Sebehodnocení dvanácti vlastností osobnosti u mládeže ve věku 14 – 18 let.

Dimenze osobnosti	do značné míry (1)	částečně (2)	jen málo (3)	vůbec ne (4)	Průměrná hodnota
Snaha brát život s humorem	66%	28%	5%	1%	1,41
Snaha hájit si svůj názor	59%	34%	6%	1%	1,48
Touha dovědět se něco nového	51%	40%	7%	2%	1,59
Vkus, smysl pro krásu	47%	43%	8%	2%	1,67
Pracovitost	28%	59%	11%	2%	1,87
Přitažlivost osoby opačného pohlaví	30%	51%	14%	5%	1,93
Snaha vyniknout	25%	54%	18%	3%	1,99
Ochota riskovat	28%	42%	26%	4%	2,05
Nezávislost na druhých	22%	48%	24%	6%	2,13
Nepřízeň osudu (smolař)	9%	32%	44%	15%	2,66
Nedostatek peněz, chudoba	10%	37%	28%	25%	2,68
Pocit vlastní zbytečnosti	7%	21%	31%	41%	3,05

1.3 IDEÁL VÝCHOVY Z POHLEDU PUBESCENTŮ A ADOLESCENTŮ

Vychovávané děti a mládež, mají určitou osobní představu o tom, jakým způsobem by s nimi měli dospělí jednat. Tyto názory se v době pubescence a adolescence ve větší míře nemění, pouze u nich dochází k jemným nuancím.

V obou fázích jedinci potřebují, aby jim rodinné prostředí přinášelo pocit bezpečí, pohody a životní jistoty. Na rozdíl od předchozích období ovšem vyžadují, aby k tomu docházelo pouze na symbolické rovině. K jakékoli snaze dospělých „vnutit“ jim svoji lásku a náklonost se staví negativně. Další odlišnosti můžeme nalézt u přístupů jednotlivých vychovávaných a u metod, pomocí kterých si vytváří požadavky na svoji vlastní výchovu.

1.3.1 Pubescenti a jejich vztahy s dospělými

Jedinci ve věku puberty mají sklony k vyžadování absolutní dokonalosti u sebe i svého okolí. Všechno chtějí mít neustále perfektně připravené. Nároky jsou často extrémně vysoké a ve většině případů nesplnitelné. Veškeré nedokonalosti jsou zavrhovány či ignorovány. Tomuto přístupu se nevyhnou rodiče ani ostatní dospělí, kteří proto u dětí ztrácejí své výsadní postavení. Názory obou stran se začínají dostávat do opozice. Rodiče a vychovatelé se pokouší udržet si svoji autoritu, která je součástí jejich vytvořené identity. Rozdávání rozkazů či pokynů jim umožňuje cítit se v bezpečí a příjemně. Ignorování či otevřené neuposlechnutí ze strany dítěte může ohrozit jejich koncept sebehodnocení. Pubescenti naopak vyžadují, aby se snižovala hodnota jejich dětských rolí a pocitů podřízenosti.⁴⁰

Vztah k matce a otci se začíná pomalu rozcházet. Všichni jedinci negativně reagují na pečovatelské potřeby, především ze strany matek. Přehnaná starostlivost a opatrování vyvolává u dětí touhu po úniku.

Dcery hledají naopak u svých maminek podporu při rozvoji jejich vlastních ženských rolí. Často si od nich půjčují kosmetické přípravky, šperky, oblečení nebo obuv a očekávají, že jim matky pomůžou při jejich vhodném používání.⁴¹ Vztah otců a synů funguje na principu výpomoci při utváření mužské role. Podle L. Yablonskyho, synové očekávají, že jim dospělí poskytnou zpětnou vazbu, která jim následně pomůže při upevnování vlastního sebevědomí.⁴²

Součástí toho bývá i častý požadavek dětí, aby dospělí uznali vysokou míru jejich inteligence. Pubescentní jedinci, které považují za ne moc chytré, nezodpovědné a neschopné, jsou mnohokrát chytřejší než oni sami. Neoplývají však zatím bohatými životními vědomostmi, znalostmi a zkušenostmi, proto jsou jejich závěry často unáhlené a jeví se jako nesmyslné a nedospělé.⁴³

Pokud bychom shrnuli celou tuto problematiku, tak největšími vychovatelskými

⁴⁰ Srov. VAGNEROVÁ *Vývojová psychologie*. Kapitola 9.5.2 Rodina, s. 240 – 241.

⁴¹ Srov. Tamtéž, s. 242.

⁴² Srov. Tamtéž, In YABLONSKY, L. *Otcové a synové*. Praha: Portál, 1995. s. 242 – 243.

⁴³ Srov. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. Kapitola Puberta – a co nedělat, s. 83 – 84.

ctnostmi v tomto období jsou asi umírněnost, trpělivost a pozitivní názor na budoucí život s optimální mírou optimismu.⁴⁴

1.3.2 Adolescenti a jejich pohled na výchovu

Adolescence, jak už bylo několikrát zmíněno, je období formování a konečného vytváření vlastní identity. Jedinci se snaží odpoutat od vlastní rodiny a pozměnit formu vztahu, kterou měli do této doby mezi sebou. Požadují po dospělých, aby uznali jejich samostatnost a chovali k nim stejně pozitivně laděné pocity, jako tomu bylo v předchozích letech.⁴⁵

K. Lorenz hovoří o tom, že adolescenti začínají měnit názory na způsob výchovy, který zatím do této doby příliš nekomentovali. Vyjadřují se k hodnotám a způsobům chování, které rodina přijala za vlastní. Jejich smýšlení je ale často hodně kritické. Ne však proto, aby tím ublížili vlastním rodičům, ale protože dané prostředí porovnávají s ideálem, který si vytvořili a kterého chtějí jednou dosáhnout. Vytváří si tak své vlastní názory a postoje.⁴⁶ Rodinné prostředí ale i přesto zůstává jednou z možných variant způsobu života, ke kterému by mohli dospívající směřovat.

Způsob výchovy totiž do určité míry ovlivňuje osobnostní vývoj jedince. Díky tomu, mu mohou rodiče na jednu stranu pomáhat při jeho cestě k vlastnímu samostatnému životu, ale na straně druhé mu nevhodnou výchovou mohou naopak škodit.⁴⁷ Adolescenti v průběhu svého vývoje totiž neschvalují projevy slabosti a nejistoty dospělých, kteří jim dle jejich názoru nedokáží logicky odpovídat na jejich dotazy a připomínky. V tomto období jsou ale již ochotni respektovat dané normy a hranice, které jsou pro ně racionální a správné.⁴⁸

Vhodnou cestou, jak s nimi vyjít, je akceptovat jejich argumenty, ale zároveň obhajovat vlastní názory a stanoviska, a to tím nejvhodnějším rozumným způsobem, který daný dospělý zná. Pomůže jim tak při hledání jejich vlastní identity.

Všichni, kteří tedy nějakým způsobem ovlivňují formování sebepojetí daného jedince v jakémkoli jeho vývojovém stádiu, by měli být ochotní a schopní, v případech pozitivních vlastností, podporovat jejich postupné rozvíjení a naopak u negativních rysů, pomáhat s jejich postupným odbouráváním, a tím minimalizovat možný škodlivý dopad na osobnost jedince. Odměnou pro všechny bude vyrovnaný a klidný dospělý, mající určité životní jistoty.

⁴⁴ Srov. Tamtéž, s. 84.

⁴⁵ Srov. VAGNEROVÁ *Vývojová psychologie*. Kapitola 10.4.1 Vztah adolescentů k dospělým, s. 281.

⁴⁶ Srov. Tamtéž, In LORENZ, K. *Základy etologie*. Praha: Academia, 1993. s. 281 – 282.

⁴⁷ Srov. ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: SV, 1996. Kapitola 3.7 Vývoj dospělých v závislosti na způsobu výchovy v jejich orientační rodině, s. 197.

⁴⁸ Srov. VAGNEROVÁ *Vývojová psychologie*. Kapitola 10.4.1 Vztah adolescentů k dospělým, s. 281 – 283.

2 VÝCHOVA A VÝCHOVNÉ PŮSOBENÍ PEDAGOGA

Výchova je přirozenou součástí života každého člověka, od jeho narození až po jeho úplný konec. Z tohoto pohledu je tedy stejně letitá jako samo lidstvo.

Její vznik můžeme spojit s faktory biologickými, sociálními a psychologickými. Dospělým jedincům se v průběhu mnoha tisíciletí rodila nová potomstva, která byla potřeba určitým způsobem výchovy formovat k obrazu svému.⁴⁹ Výchova ovšem nepatřila mezi vrozené dispozice. Neobjevovala se automaticky, jen tak z ničeho. Vždy vycházela z někoho, kdo prošel alespoň základy daného procesu a měl tak minimálně představu o tom, co to ona výchova je. Tento základní přístup zůstal až do dnešní doby. Po narození dítěte roli vychovatelů nejčastěji přijímají rodiče. Snaží se své dítě naučit základy, které pro ně v dětství byly důležité. Oni sami jsou však neustále vystavováni jejímu působení, jelikož výchova je nekonečný proces v životě člověka, který se uzavře až při jeho smrti. Můžeme tudíž říci, že stejně jako potrava nebo tekutiny, je i výchova stěžejní surovinou v životě každého jedince. Její nedostatek sice nemůže člověk přímo ohrozit na životě, ale může z něj vytvořit zranitelnou, bezmocnou, nesamostatnou a neschopnou bytost, odsouzenou k pomalému zániku.⁵⁰

Ideální výchovné působení by mělo využívat takový výchovný styl, který při své činnosti zohledňuje jedinečnost dítěte, a podněcuje ho k vyváženému a všestrannému rozvoji, přičemž udržuje stabilitu mezi aplikací autority ze strany pedagoga a samostatností, iniciativou a potřebami vychovávaného jedince. Vzájemná spolupráce je následně podporovaná pochopitelnými pravidly a prostředky, které jsou schváleny a akceptovány oběma stranami.

2.1 ZMĚNY V POJETÍ VÝCHOVY S OHLEDEM NA VZTAH PEDAGOGA A VYCHOVÁVANÉHO JEDINCE

Osobnost každého jedince je výsledkem vlivů dědičnosti, prostředí a výchovy. Základem pro její pozitivní a úspěšný rozvoj, je genetická výbava daného organismu, která zaujímá hlavní roli ještě před narozením samotného jedince. V průběhu života vystupují do popředí především vlivy sociálního prostředí a výchovy, které se snaží o záměrné intervence do rozvoje jedince.⁵¹

⁴⁹ Srov. JÚVA, V.; JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007. Kapitola 1.1 Vznik výchovy, s 11.

⁵⁰ Srov. Tamtéž, s. 8.

⁵¹ Srov. JÚVA, V.; JÚVA, V. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1999. Kapitola 2.1 Pojem výchova, s. 27 – 28.

2.1.1 Tradiční pohled na výchovu

Samotný pojem výchova, si většina populace ještě do nedávna spojovala s působením dospělého na dítě, tedy vychovávajícího na vychovávaného. Jednalo se o tradiční představy, které preferovali především rodiče a učitelé. Představovali si, že se jedná o jednosměrný proces od dospělého k dítěti, uskutečňovaný za pomoci výchovných cílů, vytvořených na základě subjektivního názoru vychovávajícího.⁵² Dítě zde bylo považováno pouze za produkt výchovy, tedy jakýsi materiál, se kterým pracujeme, a který za pomoci vnějšího působení měníme k obrazu svému. Veškeré nechtěné, negativní a ohrožující prvky byly zcela odstraňovány, bez ohledu na to, zda tomu tak skutečně bylo. Dospělí veškeré projevy ze strany dětí ignorovali a nevyužívali jejich vlastní aktivity a zájmu o různé věci.⁵³

Tento pohled ovšem kritizoval již Jan Amos Komenský, který vyzdvihoval důležitost myšlenky, že dítě se mění působením jak vnitřního, tak vnějšího prostředí. Z těchto důvodů by lidé měli s dítětem pracovat vždy laskavě a ohleduplně, a nechávat mu prostor pro jeho vlastní zájmy a názory.⁵⁴ Na této představě staví i současný koncept vhodného a pozitivního výchovného působení.

2.1.2 Současný pohled na výchovu

Dnešní moderní demokratická společnost chápe výchovu opačným způsobem. V době kdy jakýkoli jedinec působí na dítě, tak samotné dítě, aniž by o tom třeba vědělo, působí na daného jedince. Nemusí jít jenom o dospělého člověka, jako je učitel, rodič, vychovatel či úplně cizí člověk, ale i o kamaráda, člena vrstevnické skupiny nebo sourozence. Všichni, kteří ale nějakým způsobem ovlivňují vývoj daného jedince, by k němu měli přistupovat s kladnými emočními projevy a úctou k jeho osobnosti. Navíc by mu měli dát šanci k naplňování jeho vlastních cílů, a tím mu umožnit ovlivňovat svojí osobnost skrze sebevýchovu.⁵⁵

„Pojem výchova tedy v dnešní době definujeme jako proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.“⁵⁶ Konkrétnější a výstižnější definicí je výchova „jako záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování,

⁵² Srov. ČÁP; MAREŠ *Psychologie pro učitele*. Kapitola 7.1 Současné pojetí výchovy a psychologie výchovy, s. 247 – 248.

⁵³ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. Kapitola 15.1 Psychologické aspekty výchovy a jejích jednotlivých prostředků. Odměny a tresty. Přesvědčování. Působení slovní a mimoslovní, přímé a nepřímé. Hraní rolí, s. 313.

⁵⁴ Srov. Tamtéž. In PALOÚŠ, R. *K filosofii výchovy. Východiska fundamentální pedagogiky*. Praha: SPN, 1991. s. 313.

⁵⁵ Srov. Tamtéž, s. 313 – 314.

⁵⁶ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 286.

v souladu s cíli dané skupiny a kultury.“⁵⁷ Přičemž samotný proces výchovy se za prvé prolíná s vývojovou a sociální psychologií, kdy jedinci v různém stáří mají odlišné potřeby a požadavky, a ovlivňují je různé sociální skupiny. Za druhé poté úzce spolupracuje se sociologií, kdy výchovu chápeme jako „záměrné ovlivňování socializačních procesů v souladu se společensky přijatými normami a hodnotami (...).“⁵⁸ Jedince ovlivňují především okolní tlaky ze společnosti, které očekávají, že daná osoba zaujme určitou roli, která bude odpovídat představě ostatních.

Z tohoto pohledu, se celkový model výchovy pokouší o to, aby jedince připravil na život ve společnosti. Na jeho aktivní, kreativní a zaměstnanou osobnost, která svým působením přispěje k pozitivnímu rozvoji nejenom své rodiny, ale i vesnice, města, národa a nakonec celého lidstva. Předpokládá tedy, že k výchovnému působení druhého jedince, čili k heteroedukaci, se připojí i samotná autoedukace, neboli sebevýchova. Působení těchto dvou forem samozřejmě není časově stejné. Zatímco heteroedukace převažuje v mládí, tak její následný vliv pomáhá při tvorbě autoedukace, která jedinci v dospělosti zajišťuje samostatnost a nezávislost.⁵⁹

Výchova však není záležitostí pouze určitých lidí. Dotýká se každého jedince, ať už vědomě nebo naopak nevědomě. Navíc její přítomnost nalezneme nejenom v rodinách, školách či volnočasových organizacích, ale i v kulturních zařízeních nebo masmédiích. Přestože tedy výchovu chápeme převážně jako záměrnou a cílenou činnost, postupem času a vývoje lidstva zjišťujeme, že její hojná část je produktem spontánních interakcí rozličných podmínek okolního prostředí.⁶⁰

2.2 VÝCHOVNÉ CÍLE

Součástí výchovy jsou i různé alternativy výchovných cílů, které jsou zásadní pro správné výchovné působení. Skrze ně se totiž vychovatelé pokouší napomáhat a podporovat vychovávané jedince při jejich úsilí, stát se autentickou, ucelenou a socializovanou bytostí, věřící svým vlastním myšlenkám, prožitkům, charakteru, postojům či hodnotám.⁶¹

Výchovné cíle jsou jednou ze základních pedagogických a historických kategorií, která se mění v souvislostech s jednotlivými časovými érami, národy, státy, kulturami a životními filosofiemi. Pokud chceme tedy porozumět určité konkrétní výchovné koncepci, měli bychom studovat zejména její výchovné cíle. Z takto prozkoumaných

⁵⁷ HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004, s. 294

⁵⁸ HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. Kapitola 1.1 Základní vymezení sociologie výchovy a vzdělávání, s. 13.

⁵⁹ JŮVA; JŮVA *Úvod do pedagogiky*. Kapitola 2.2 Obecné rysy výchovy, s. 30.

⁶⁰ Srov. ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Kapitola 8.2.1 Psychologická charakteristika rodiny, s. 194.

⁶¹ Srov. JŮVA; JŮVA *Úvod do pedagogiky*. Kapitola 2.3 Výchovné cíle, s. 36 – 38.

cílů vyvstávají náležitě výchovné prostředky, metody, formy a principy.⁶²

Primární výchovné cíle jsou zanesené již v Úmluvě o právech dítěte z roku 1989. Jedná se o jeden ze stěžejních dokumentů ochraňující lidský život v zemích, které tuto listinu ratifikovali. „*Státy, které jsou součástí této úmluvy, se shodují, že výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a rozumových i fyzických schopností v co nejširším objemu; výchově zaměřené na posilování úcty k lidským právům a základním svobodám (...); výchově zaměřené na posilování úcty k rodičům dítěte, ke své vlastní kultuře, jazyku a hodnotám, (...) a k jiným civilizacím; přípravě dítěte na zodpovědný život ve svobodné společnosti (...) a výchově zaměřené na posilování úcty k přírodnímu prostředí.*“⁶³

Základní varianty při výchovné práci tvoří dvě dvojice cílů - individuální a sociální; obecné a specifické. První pár tvoří individuální cíle, které jsou podle J. Locka, J. J. Rousseaua či H. Spencera taková zaměření výchovy, která se snaží především o osobní rozvoj jedince. Opakem k nim jsou cíle sociální, které se dle názorů Platóna, Aristotela, J. A. Komenského nebo C. Freineta, orientují na přípravu jedince, který bude svým jednáním co nejvíce prospěšný společnosti a zaujme v ní svojí sociální roli. Druhou dvojici formují cíle obecné, které jsou společné pro běžné výchovné vztahy ke společnosti, k lidem a hodnotám. Naproti nim stojí cíle specifické, které jedince vedou k osvojování určitých kompetencí.⁶⁴

Jednotlivé alternativy výchovných cílů ale i přes všechny své odlišnosti vždy směřují k ideálu kompletního a dokonalého rozvoje osobnosti.

2.3 ČINNITELÉ VÝCHOVY

Pedagogický proces je neustálou interakcí mezi pedagogem a vychovávaným jedincem, který je řízen různými formami výchovných prostředků. Na jedné straně vzájemného působení tedy stojí pedagog, kterým může být například rodič, učitel, vychovatel či lektor a na straně druhé se nachází vychovávaný jedinec, jehož osobnost se snažíme za pomoci výchovy zdokonalovat.

2.3.1 Pedagog

Osobnost pedagoga je zásadním výchovným činitelem, který konkrétně prostřednictvím jeho odborné, pedagogické, lidské a morální kvality ovlivňuje průběh i konečný

⁶² Srov. Tamtéž, s. 34.

⁶³ ČESKÁ RADA DĚTÍ A MLÁDEŽE. *Úmluva o právech dítěte*. [online]. Článek 29. Dostupné na WWW: <<http://www.crdm.cz/download/publikace/umluva/umluva.htm>> [cit. 2015-02-19].

⁶⁴ Srov. JÚVA; JÚVA *Úvod do pedagogiky*. Kapitola 2.3 Výchovné cíle, s. 34 – 35.

výsledek celého výchovného procesu. Z tohoto důvodu byla její důležitost vyzdvihována mnohými autory, jako byly například J. A. Komenský, J. H. Pestalozzi, A. Diesterweg či G. A. Lindner. Dle jejich názorů lze vychovávat pouze v případě, kdy pedagog skutečně na vychovávaného jedince působí svojí osobností.⁶⁵

„Pedagog (...) je v celém výchovně-vzdělávacím procesu činitelem, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost. Je jeho iniciátorem i organizátorem a současně hodnotí dosahované výsledky.“⁶⁶ V rámci svého působení vytváří obsahy výchovně-vzdělávacích činností, evaluuje jedince v průběhu celého výše popsaného procesu výchovy, vybírá a aplikuje jednotlivé výchovné prostředky, metody a formy, a upravuje dané výchovné působení podle věku a individualit jednotlivců.⁶⁷

Jedná se o značně náročné úkoly, které pedagoga zcela zaměstnávají. Jeho výchovné působení totiž ovlivňuje celkový rozvoj osobnosti vychovávaných jedinců a navíc se i svojí činností spolupodílejí na společném cíli dané společnosti, kvalitně vychovávat mladou generaci. Tyto úkoly proto kladou oprávněné nároky na pedagoga, které mají podle Windhama podobu vlastností determinujících kvalitu pedagoga. Konkrétně se jedná o stupeň pedagogovi kvalifikace, rozsah jeho praxe, specializaci v určitých oborech či předmětech, věk, profesní zkušenosti, etnickou příslušnost, verbální schopnosti, postoje a hodnotovou orientaci.⁶⁸

Jedině ve vzájemném a vyváženém spojení těchto vlastností, se nalézají dispozice, pro efektivní a zároveň kvalitní výchovně-vzdělávací působení.

2.3.2 Vychovávaný jedinec

Na druhé straně pedagogické interakce stojí vychovávaný jedinec, na kterého působíme skrze výchovně-vzdělávací proces. Cílem pedagoga je tudíž kompletní rozvoj jeho osobnosti a formování jeho aktivního a kreativního vztahu k realitě.

2.3.2.1 Předpoklady jedince

Vychovávaní jedinci disponují určitými předpoklady, které jsou potřebné pro úspěšný proces výchovy. Konkrétně se jedná o fyzické a psychické dispozice a dosavadní vzdělanost.

Fyzické předpoklady nejsou pevně stanoveny, jelikož se odlišují podle konkrétního

⁶⁵ Srov. JÚVA; JÚVA *Úvod do pedagogiky*. Kapitola 4.1 Pedagog, s. 60 – 61.

⁶⁶ Tamtéž, s. 60.

⁶⁷ ČÁP; MAREŠ *Psychologie pro učitele*. Kapitola 7.6 Učitel a jeho interakce se žáky, s. 264 – 265.

⁶⁸ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. In WINDHAM, D. M. *Effectiveness Indicators in the Economic Analysis of Educational Activities*. International Journal of Educational Research, 12, 1988, č. 6. Kapitola 5.3 Osobnostní charakteristiky učitelů, s. 184.

zaměření výchovy. Vždy se však jejich nároky týkají buďto oblastí celkové tělesné kondice, vhodné anatomie těla, zdraví či pohybové výkonnosti, nebo naopak sfér smyslového vnímání či motorické senzibility. Z těchto důvodů nalzáme jejich nejčastější uplatnění u tělovýchovných a estetických činností. Přičemž mnohé dispozice přesahují i do okruhu psychických předpokladů.⁶⁹

Psychické předpoklady se zaměřují především na individuální schopnosti a talenty konkrétních jedinců. Při jejich postupném rozboru je zapotřebí odlišit je od vloh, které jsou vrozenou individualitou daného organismu a jsou právě východiskem pro následný rozvoj jeho schopností. Schopnosti patří mezi kvality osobnosti, které jsou potřebné k úspěšnému osvojení dovedností a vědomostí, a které se neustále mění a vyvíjejí. Není, tudíž snadné předpovídat do jaké míry se mohou postupně zdokonalovat.⁷⁰

Výchova povětšinou navazuje na osobní zájmy a potřeby konkrétního jedince, na jeho vědomostní a dovednostní úroveň, a především na jeho dosavadní všeobecné a odborné vzdělání, které získává od své rodiny, různých typů školských zařízení a mimoškolního prostředí, jako jsou společenské organizace nebo kulturní instituce. Veškeré tyto hodnoty vytváří složitý soubor, který může být následně žádoucí pro budoucí výchovně-vzdělávací činnosti.⁷¹

V rámci výchovně-vzdělávacího procesu se pokoušíme pozitivně ovlivňovat svěřené jedince a rozvíjet je ve všech jejich směrech. Jedná se o úlohu složitou a obtížnou na splnění, ale je to jediná možná cesta jak vytvořit autentickou a kreativní osobnost, která bude vystupovat iniciativně ve společnosti, ve které žije.

2.3.3 Výchovné prostředky

„Výchovným prostředkem se označuje libovolný jev, kterého je možno užít k výchovnému působení.“⁷² Kladení požadavků společně s přesvědčováním, osobním příkladem a systémem odměn a trestů patří do kategorie výchovných prostředků, při kterých vychovatel přímým způsobem působí na vychovávaného.⁷³

2.3.3.1 Kladení požadavků

Výchova s celým výchovným působením začíná podle A. Makarenka a B. T. Lichačeva právě kladením požadavků na jedince v průběhu jeho života. K počátku procesu dochází

⁶⁹ Srov. JÚVA; JÚVA *Úvod do pedagogiky*. Kapitola 4.2 Vychovávaný jedinec, s. 65.

⁷⁰ Srov. Tamtéž, s. 65-66.

⁷¹ Srov. Tamtéž, s. 67.

⁷² ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. Kapitola 15.1. Jednotlivé prostředky a metody výchovy a jejich psychologická problematika, s. 295.

⁷³ Srov. Tamtéž, s. 295 – 302.

už u malých dětí, kdy na ně rodiče kladou nároky v podobě jednoduchých úkonů. Například aby si před jídlem umyly ruce, vzaly si bundu, když jsou ven do zimy, používaly příbor k jzení jídla, chodily spát, když se jim řekne nebo poděkovaly. Veškeré požadavky, i ty nejzákladnější, vychází z norem, které si daná společnost vytvořila, ze způsobů společného soužití a ze základních výchovných cílů.⁷⁴

Jedná se sice o jednoduché a reálně snadno splnitelné pokyny, ovšem z praktického života vyplývá, že děti mnohdy neuznávají společenské a výchovné nároky. Jedním z důvodů může být problém, že na děti nejsou kladeny přiměřeně vysoké požadavky. Ve větší míře dochází k tomu, že jsou po jedinci vyžadovány věci, které jsou často nesmyslné a tak náročné, že je dítě není schopné naplnit s ohledem na míru své vyspělosti.⁷⁵ Jako ideální se tedy ukázala hranice středních požadavků, která mírným způsobem překračuje předpoklady jedince a tak mu předává podněty ke zvýšení vlastní aktivity. Vysoké nebo naopak nízké nároky mohou vést až k neurotizaci dítěte.⁷⁶

Nejlepší atmosféra, kterou můžeme pro děti vytvořit, je taková, kdy rodina, škola, okolní prostředí, zájmové organizace a jiné, přichází se stejnými požadavky, které jedinci poměrně snadno zvládnou. Požadavky ovšem nestačí pouze rozdávat, musíme dbát na jejich plnění. Pokud by tomu tak nebylo, děti by přestaly nacházet smysl v jejich naplňování.⁷⁷

2.3.3.2 Přesvědčování

Dalším významným výchovným prostředkem je přesvědčování, které stojí na principu vysvětlování daných nezbytností. „*Přesvědčování je využívání slovních obrátů a argumentů, pomocí kterých pracujeme s intelektem dětí a mladistvých.*“⁷⁸ Využívá toho, že daný jedinec je již dospělý a znalý.

Úspěšné přesvědčování staví na kvalitních argumentech, které jsou správným způsobem řazené za sebou a které by mohly být oporou pro naše názory. Jako optimální se zde ukázal způsob, kdy je řadíme od těch nejméně významných až po ty nejdůležitější a nejúčinnější.⁷⁹ V jeho průběhu často využíváme metody kladení otázek, kdy jedinci nenabízíme zodpovězené a vyřešené problémy ale naopak, necháváme ho,

⁷⁴ Srov. ČÁP *Psychologie pro učitele*. In MAKARENKO, A. S. *Spisy*, sv. 5. Praha: SPN, 1954. Kapitola 15.1. Jednotlivé prostředky a metody výchovy a jejich psychologická problematika, s. 295.

⁷⁵ Srov. Tamtéž, s. 295 – 296.

⁷⁶ Srov. ČÁP; MAREŠ *Psychologie pro učitele*. Kapitola 7.2 Kladení požadavků a kontrola jejich plnění, s. 250 – 251.

⁷⁷ Srov. Tamtéž, s. 251.

⁷⁸ ČÁP *Psychologie výchovy a vyučování*. Kapitola 15.1 Psychologické aspekty výchovy a jejich jednotlivých prostředků. Požadavky. Odměny a tresty. Přesvědčování. Působení slovní a mimoslovní, přímé a nepřímé. Hraní rolí, s. 318.

⁷⁹ Srov. Tamtéž, s. 318.

aby se k odpovědi dopracoval sám vlastní cestou a svým uvažováním.⁸⁰

Přesvědčování je tedy hodnotným výchovným prostředkem, jelikož napomáhá dítěti, aby samostatně uvažovalo a zhodnocovalo své možnosti, a tím minimalizovalo požadavky absolutní poslušnosti.

2.3.3.3 *Osobní příklad*

Předposledním výchovným prostředkem je osobní příklad. Osobní příklad je často účinnější než slovní metody, jelikož vychází ze zájmu samotných jedinců. Děti a mládež si na základě subjektivních názorů dobrovolně vybírají svůj osobní vzor či idol, kterému by se sami chtěly přiblížit. Vybraný vzor následně plní důležitou roli v životě jedince. Pomáhá mu při řešení obtížných životních situací a rozhodnutí, jako je volba práce, životních cílů či osobních vztahů.⁸¹

Jedinci si ve většině případů volí takové osobnosti, které jsou pro ně nějakým způsobem výrazné. Může k tomu docházet i nevědomě. Volba se ovšem vždy týká pozitivních idolů. Existují pochopitelně i negativní modely, kterými se nechceme nikdy stát. Je to pro nás něco jako symbol, kterému se budeme snažit vyhnout za každou cenu. V pubertě a adolescenci jsou to často naši rodiče. Odmítáme být takovými, jakými jsou oni. V dalším postupném vývoji ale tento názor přehodnocujeme a zjišťujeme, že v některých rysech se jim podobáme a navíc se je snažíme kopírovat.⁸²

2.3.3.4 *Odměny a tresty*

Posledními a nejčastěji používanými výchovnými prostředky jsou odměny a tresty, které mohou mít fyzickou, psychickou či materiální podobu. Odměny i tresty využívají principu usměrňování a nápravy. Vychovatel kontroluje, jakým způsobem jednotlivci v různých situacích jednají a zda se toto chování přibližuje požadované představě. Podporují pozitivní reakce a zaměřují se na negativní počínání si, které následně hodnotí.⁸³ „*Jedná se tedy o činitele, kteří zajišťují zpevnování, posilování, vytváření dočasných spojů a podmiňování (...). Jejich působení v podstatě patří mezi učení.*“⁸⁴

Odměnu můžeme podle I. P. Pavlova, E. Thorndike či B. F. Skinnera vymezit jako podnět, který je tvořen věcí, událostí, fyzickým kontaktem či procesem. Z výchovného pohledu je to reakce na určité žádoucí jednání, které je ze strany společnosti pozitivně

⁸⁰ Srov. Tamtéž, s. 319.

⁸¹ Srov. ČÁP; MAREŠ *Psychologie pro učitele*. Kapitola 7.5 Osobní příklad a vztah dospělých k dítěti, s. 261 – 263.

⁸² Srov. Tamtéž, s. 263.

⁸³ Srov. ČÁP *Psychologie pro učitele*. Kapitola 15.1. Jednotlivé prostředky a metody výchovy a jejich psychologická problematika, s. 297.

⁸⁴ Tamtéž, s. 298.

přijímáno a uspokojuje potřeby jedince.⁸⁵ Příkladem takové odměny může být pochvala. Jedná se o určitý typ ocenění, které dítě dostane od vychovatele.

V teorii a praxi se ovšem nachází dva druhy odměn. Jedny se zaměřují na samotnou činnost a jsou tudíž vhodnější pro výchovu. Hodnotí například obtížnost úkolu, způsob provedení a míru úspěšnosti dítěte. Naopak druhý typ je nevhodný, jelikož ohodnocuje pouze osobnost jedince, jeho vlastnosti a charakter.⁸⁶ Například sdělit jedinci, že úkol, který jsme mu zadali, byl velice obtížný, ale on ho i přesto dokázal udělat a doplnit toto tvrzení úsměvem, je daleko účinnější, než kdybychom mu řekli, že fotbalový zápas jsme vyhráli díky němu, jelikož je to milý chlapec a dali mu za odměnu pytlíček sladkostí.

Při odměňování je důležité, aby si vychovatel kontroloval průběžné množství vydaných odměn a jejich druhy. Emocionální odměny bývají mnohdy účinnější než materiální. Stejně tak občasná pohlazení či vlídné, povzbuzující slovo silněji na jedince zapůsobí, než kdyby ho vychovatel chválil za jakýkoli splněný úkol.⁸⁷

Trest můžeme definovat jako podnět, který je z pohledu výchovy nežádoucí. Ze strany společnosti je negativně hodnocen, omezuje některé potřeby jedinců a může u nich vyvolávat frustrace, proto by měl být volen s ohledem na předchozí zkušenosti jedince, na jeho vlastnosti a neměl by narušit vztah, který mezi sebou má vychovatel a vychovávaný.⁸⁸

V dnešní moderní době, můžeme narazit na názory, že jediným opravdu účinným výchovným prostředkem je tvrdý fyzický trest. Tato představa stojí na myšlence, že kázeň a pořádek nastolíme na pomoci křiku, fyzických trestů a výhrůzek. Mezinárodní úmluva o právech dítěte ovšem přísně zakazuje, aby bylo dětem tělesně či psychicky ubližováno.⁸⁹ Pokud musíme tedy trestat, mělo by tomu docházet přiměřeným způsobem s ohledem na věk a míru provinění. Velké množství či nepřiměřená míra trestů u dětí vyvolá akorát strach či naopak agresi zaměřenou na trestajícího.

Důležité je, abychom si uvědomili, že trest, který jsme zvolili, nemusí být zároveň trestem pro dítě. Stejně je tomu tak i u odměn. Musíme tedy nalézt takové potrestání, které dítě prožije a odnese si z něj ponaučení.⁹⁰ Optimální tresty stojí na principu metody přirozených následků. Pokud jedinec například rozbije talíř, musí ho buďto

⁸⁵ Srov. ČÁP *Psychologie pro učitele*. Kapitola 15.1. Jednotlivé prostředky a metody výchovy a jejich psychologická problematika, s. 298.

⁸⁶ Srov. LINHARTOVÁ, D. *Psychologie pro učitele*. Brno: MZLU, 2008. Kapitola 3.4.4 Psychologické prostředky výchovy, s. 155.

⁸⁷ Srov. ČÁP *Psychologie výchovy a vyučování*. Kapitola 15.1 Psychologické aspekty výchovy a jejich jednotlivých prostředků. Požadavky. Odměny a tresty. Přesvědčování. Působení slovní a mimoslovní, přímé a nepřímé. Hraní rolí, s. 315 – 316.

⁸⁸ Srov. Tamtéž, s. 315.

⁸⁹ Srov. ČÁP *Psychologie pro učitele*. Kapitola 15.1. Jednotlivé prostředky a metody výchovy a jejich psychologická problematika, s. 299.

⁹⁰ Srov. MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém? O výchovných odměnách a trestech*. Praha: Portál, 1993. Kapitola Mezi odměnou a trestem, s. 26.

opravit, nebo pokud to není možné, tak koupit nový. Trestem je tedy přirozený následek, který vznikl kvůli jeho činu.⁹¹

Volba druhů trestů a odměn a jejich míra je tedy nejenom otázkou účinnosti jednotlivých výchovných prostředků, ale především záležitostí mezilidských vztahů a etiky.⁹²

2.4 CELKOVÝ STYL VÝCHOVY

Pod termínem celkové styly výchovy se nachází konkrétní pojetí výchovy, která jsou ovlivňována na jedné straně všeobecnými principy a metodami výchovy, a na straně druhé osobností pedagoga a vychovávaného jedince. V české literatuře tímto odborným výrazem označujeme převážně tři základní typy, či způsoby výchovy – autokratický, liberální a integrační.⁹³

Jednotlivé typy výchovy jsou vyjmuty ze spleitého souboru výchovných procesů a následně popisují některé jeho stěžejní momenty. Konkrétně se zabývají celkovou interakcí a vzájemnou komunikací mezi pedagogy a vychovávanými jedinci. Jejich projevy jsou zřetelné například při volbách a způsobech užití jednotlivých výchovných prostředků, při průzkumech emočních vztahů mezi pedagogy a vychovávanými jedinci, při formách komunikace, intenzitách požadavků a při volbách výchovných metod a postupů.⁹⁴

Celkový styl výchovy tudíž vyjadřuje tu podstatnou část výchovy, která se zabývá výběrem vhodných výchovných prostředků a postupů, které jsou voleny dle nároků jednotlivých vývojových období a konkrétněji podle požadavků samotných jedinců.

⁹¹ Srov. ČÁP *Psychologie výchovy a vyučování*. Kapitola 15.1 Psychologické aspekty výchovy a jejích jednotlivých prostředků. Požadavky. Odměny a tresty. Přesvědčování. Působení slovní a mimoslovní, přímé a nepřímé. Hraní rolí, s. 317.

⁹² Srov. ČÁP *Psychologie pro učitele*. Kapitola 15.1. Jednotlivé prostředky a metody výchovy a jejich psychologická problematika, s. 299.

⁹³ Srov. ČÁP *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Kapitola 3.1 Pojem způsob výchovy a pojmy příbuzné. Stručně o vývoji problému. Modely způsobu výchovy, s. 136.

⁹⁴ Srov. ČÁP; MAREŠ *Psychologie pro učitele*. Kapitola 8.1 Způsob (styl) výchovy – klíčový moment ve výchově. Modely způsobu výchovy, s. 303.

3 VÝCHOVNÉ STYLY CHARAKTERIZOVANÉ KURTEM ZADEKEM LEWINEM

Výchovné styly charakterizované Kurtem Zadekem Lewinem ukrývají výlučně tři základní způsoby výchovy – autoritářský (autokratický, dominantní), liberální a demokratický (integrační, sociálně integrační, sociálně integrativní, kooperativní). Jedná se o styly, které jsou srozumitelné a pochopitelné, a jsou považovány za základní schémata pro ostatní výchovné způsoby.

3.1 PŘÍČINY A PRŮBĚH VÝZKUMU K. Z. LEWINA

K průzkumům jednotlivých stylů výrazně přispěl i Kurt Zadek Lewin, který kvůli nacismu emigroval z Německa do Spojených států amerických. Na těchto dvou územích si povšiml rozdílných přístupů ve výchově, které na něj výrazně zapůsobily.⁹⁵ V Německu převládal názor, který stavěl na jakémsi přirozeném právu rodičů rozkazovat svým dětem a zanechávat je v podřízených pozicích. Ve Spojených státech amerických tomu bylo naopak. Rodiče s dětmi jednali na rovnocenné úrovni a učili je samostatnosti.⁹⁶

Z důvodu těchto výchovných odlišností provedl K. Z. Lewin se svým týmem, krátce před druhou světovou válkou experimentální výzkum, který byl realizován v prostředí volnočasových organizací. Skupiny dětí ve věku deseti až jedenácti let se jednou týdně setkávaly při společné zájmové činnosti. Po dobu šesti týdnů vedl kolektiv pokaždé jiný zájmový pracovník s rozdílným výchovným přístupem. Během tohoto výzkumu se vystřídali dohromady tři vedoucí, přičemž jeden z nich jednal autoritářským způsobem, druhý liberálním a třetí demokratickým. Chování jednotlivých dětí a dospělých bylo po celou dobu důkladně sledováno a zaznamenáváno.⁹⁷

3.2 VÝSLEDKY VÝZKUMU A VÝCHOVNÉ STYLY

Výsledky tohoto experimentu charakterizovaly tři celkové výchovné styly (autoritářský, liberální a demokratický), které do dnes prezentují patrné odlišnosti ve vystupování a výsledcích dětí v závislosti na diferenci pedagogova vedení.

⁹⁵ Srov. ČÁP *Psychologie výchovy a vyučování*. In LEWIN, K. A. *Dynamic Theory of Personality*. New York, London: Mc Graw-Hill, 1935. Kapitola 15.4 Celkové způsoby (styly) výchovy, s. 332.

⁹⁶ Srov. ČÁP *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. In LEWIN, K.; LIPPIT, R.; WHITE, R. K. *Patterns of Agressive Behavior in Experimentally Created Climates*. Journal of Social Psychology, 1939. Kapitola 3.1 Pojem způsob výchovy a pojmy příbuzné. Stručně o vývoji problému. Modely způsobu výchovy, s. 142.

⁹⁷ Srov. ČÁP; MAREŠ *Psychologie pro učitele*. In LEWIN, K.; LIPPIT, R.; WHITE, R. K. *Patterns of Agressive Behavior in Experimentally Created Climates*. Journal of Social Psychology, 1939. Kapitola 8.1 Způsob (styl) výchovy – klíčový moment ve výchově. Modely způsobu výchovy, s. 304.

3.2.1 Autoritářský výchovný styl

Autoritářský, autokratický či dominantní výchovný styl formuje provázanou výchovnou soustavu, která je utvářena bezmeznou poslušností jedince, splňováním udělovaných příkazů a respektováním zákazů, a zároveň je celý tento proces provázaný strukturou pedagogem vyměřených trestů a sporadických odměn. Pedagog v rámci výchovy uděluje četné rozkazy a tresty, dbá na přesné plnění zadaných úkolů, nerespektuje přání a potřeby vychovávaných jedinců a celkově pro ně nemá pochopení. Jedince determinuje svými osobními názory, rozhodnutími a zkušenostmi. Nedává jim téměř žádný prostor pro jejich vlastní mínění, samostatnost a iniciativu, které jsou v obdobích pubescence a adolescence značně vyžadovány, a kompletně si neváží jejich osobností. Vychovávaná osoba je pouze pasivním příjemcem informací, s ojedinělými aktivními projevy, a tudíž je objektem pedagoga výchovného působení, přičemž jejich vzájemný vztah je výlučně jednosměrný, a je založený na vzájemné nedůvěře.⁹⁸

Pedagog se u tohoto stylu identifikuje s absolutní odpovědností za výchovu, a proto vytváří konkrétní výchovné plány a přiděluje práci jedincům. Jeho přednesy mají nejčastěji formu monologickou, málo originální a stereotypní. Osobnost pedagoga se u tohoto stylu projevuje značným skepticismem, potřebou ustavičné kontroly, nedostatečnou mírou empatie, nutností samostatného řešení veškerých problémů a vyžadováním neustálé kázně a podřízenosti jedinců. Celkově se tedy jedná o netaktní přístup, ve kterém si dospělý všeho všímají a všechno kontrolují. V případě rodičů je vyžadováno, aby jejich děti poslouchali na slovo. Určují jim, jaké musí mít například známky ve škole, kdy mají chodit spát, co mají a nemají jíst a pít nebo kdy se mají učit. Při každém školním neúspěchu se rodiče uchylují k trestům a zákazům, a dítě má zakázáno posuzovat jejich projevy chování nebo se k nim vyjadřovat. Takovéto projevy jednání mohou být příčinami mizerného prospěchu, neochoty navštěvovat školu a začlenění dítěte do nevhodného kolektivu.⁹⁹

Jedná se tedy o výchovu, která jedince vede ke komfortnímu chování, pasivitě ve školských institucích, nesamostatnosti a bojácnosti. Pracovní aktivita je závislá na přítomnosti pedagoga. V případě že se například vedoucí zájmového útvaru vzdálí, účastníci přestávají se samotnou činností a pokračují v ní až při jeho následném návratu. Jedinci mají obavy, že budou v případě neúspěchu potrestáni, a tak zpravidla neopouštějí cestu, kterou jim dospělí vytyčili. Lidé, kteří jsou takovýmto způsobem vychovávaní, mívají často značné pochybnosti sami o sobě, o svém mínění i o okolních lidech. Chlapci mohou být buďto bojácní, mohou trpět pocitů méněcennosti a mohou mít i neurotické poruchy, jako jsou tiky či koktání, nebo naopak mohou být

⁹⁸ Srov. LINHARTOVÁ *Psychologie pro učitele*. Kapitola 3.4.1 Pojem výchova, sebevýchova, převýchova, s. 148.

⁹⁹ Srov. ČÁP *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Kapitola 3.1 Pojem způsob výchovy a pojmy příbuzné. Stručně o vývoji problému. Modely způsobu výchovy, s. 142 – 143
Srov. ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Kapitola 3. 9 Způsob výchovy ve škole, s. 208 – 211.

„rebely“ a strůjci šikan, kterými si kompenzují vlastní ponížení. U dívek se tato výchova projevuje dvěma formami. V rámci první formy jsou děvčata podřídívá a pokouší se zalíbit. Při plnění zadaných úkolů jsou snaživé, důsledné a touží po pochvale. Při dospívání baží po mimořádném společenském postavení a výjimečném partnerovi, na kterém by nemuseli být závislé. Při druhé formě jsou dívky naopak plaché, zakřiknuté, drží se stranou a pokouší se vyhýbat konfliktům s ostatními. Respektují sebevědomé a rozhodné osoby, a vyhledávají direktivní partnery. Celkově však autoritářská výchova formuje u jedinců vyšší napětí, které se projevuje zvýšenou agresivitou, iritabilitou a dominantními projevy vůči vrstevníkům, které se oslabují prostřednictvím ventilace negativních pocitů vůči pedagogovi a jeho kolektivním zavrhováním.¹⁰⁰

Autoritářský výchovný styl je však v některých případech naprosto nezbytný, například u vojenských jednotek či záchranářských týmů, kdy se komunikace v takovéto skupině zaměřuje na pozici vedoucího, který se stává centrem všeobecné pozornosti a direktivně prezentuje problémy a otázky k řešení. Veškerá komunikace je vedena od vůdce k ostatním a vzájemná interakce mezi členy skupiny se ukazuje jako nežádoucí.¹⁰¹

3.2.2 Liberální výchovný styl

Liberální styl výchovy je protipólem ke stylu autoritářskému, a vyznačuje se slabým řízením ze strany pedagoga, který málo nebo vůbec neklade požadavky, a pokud je už vysloví, tak je nekontroluje a nedbá na jejich důsledné plnění. Jedná se o styl, který je méně škodlivý než styl dominantní, ale jeho extrémní volnost neposkytuje potřebné normy pro vhodné formování charakteru. Výchovně-vzdělávací proces je neorganizovaný a jeho řízení je často v rukou vychovávaných jedinců.¹⁰²

Pedagog nemá téměř žádnou autoritu, jeho pozice v kolektivu je nejasná, případně se jí zcela vzdává a klima ve skupině je kolísavé. Autoritu získávají silné a sebevědomé osobnosti. Pedagog se příliš neúčastní skupinových aktivit, nespolupracuje s vychovávanými jedinci, nevede je a nekontroluje. Pedagog neoplývá přílišnými vědomostmi, a proto je kolektivem zavrhován. V rámci samotných programů a činností

¹⁰⁰ Srov. LABUSOVÁ, E. *O nevhodných přístupech v rodičovské výchově, psychickém násilí a jeho vlivu na vývoj dítěte*. [online]. Dostupně na WWW:

<http://www.evalabusova.cz/clanky/nevhodne_formy.php> [cit. 2015-03-14].

¹⁰¹ Srov. ČÁP; MAREŠ *Psychologie pro učitele*. Kapitola 8.1 Způsob (styl) výchovy – klíčový moment ve výchově. Modely způsobu výchovy, s. 304.

Srov. ČÁP; MAREŠ *Psychologie pro učitele*. Kapitola 8.4.1 Základní styly učitelova výchovného působení, s. 325.

¹⁰² Srov. KOHOUT, P. *Výchovné styly*. [online]. Dostupně na WWW:

<<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=28310>> [cit. 2015-03-14].

nejsou stanoveny žádné normy a rady jsou jim udělovány pouze na požádání.¹⁰³

Dospělí, převážně pak rodiče nechávají své děti, aby objevovaly vlastní cesty a způsoby řešení. Systematicky na ně nepůsobí a tímto podporují jejich osobní rozvoj v oblastech individuálních zájmů a spontánního prožívání. Dětem se nic nepřikazuje ani nezakazuje, a tresty nejsou využívány vůbec. Jedinci jsou naopak motivováni a podporováni hojnými odměnami, především v podobě pochval. V rámci výchovy nejsou ustanovena žádná pravidla, kromě těch, která mají jedince alespoň minimálně usměřňovat v jeho přirozeném vývoji. Sami si určují, co kdy budou dělat, například kdy půjdou spát, kdy budou jíst, kdy se budou dívat na televizi, kdy budou hrát počítačové hry nebo kdy budou vstávat. Děti nejsou svými rodiči vedeny k respektování stanovených pravidel, takže mívají často problémy ve školách, i v jiných institucích. Zároveň nejsou schopné většího výkonu, mají problémy s udržováním pozornosti a jejich pracovní nasazení bývá málo kdy efektivní. Mezi jejich velké klady však patří to, že jsou značně kreativní a jsou schopné vytvářet si vlastní názory.¹⁰⁴

V dospělosti se nezaměřují na společenské výkony a pracovní úspěchy, a váží si vlastní svobody a tvorby. Často jsou ale omezováni a zavrhováni okolními lidmi, jelikož se obtížně adaptují na nové prostředí a neorientují se v morálních vztazích. Naopak jsou však zásluhou dané výchovy více autarkní než ostatní a svérázní. Liberální styl výchovy je vhodný pro kolektivy lidí, kde jsou vyžadovány samostatné práce jednotlivých členů a celkový přínos tkví v možnostech využívat svůj osobní přístup a své schopnosti a dovednosti.¹⁰⁵

3.2.3 Demokratický výchovný styl

Demokratický, integrační, sociálně integrační, sociálně integrativní, autoritativní či kooperativní výchovný styl je charakteristický tím, že pedagog poskytuje vychovávaným skupinám přehledy o celkových budoucích činnostech a jejich konkrétních cílech. Na jedince působí vlastním příkladem, než vydatnými zákazy a tresty, a považuje je za své partnery. Komunikuje s kolektivem a diskutuje s ním o společné práci. Pracovní skupinky se vytváří spontánně, nebo skrze vymyšlené hry a je po nich vyžadována dostatečná aktivita. Zásadním výchovným prostředkem je podávání návrhů, kdy dává pedagog jedincům na výběr z několika možností při řešení konkrétních problémů, a následně zavede diskuzi o zvolené eventualitě, která je téměř vždy kompromisem. Zároveň je však otevřen hovorům i o jiných věcech než těch, které

¹⁰³ Srov. ČÁP, *Psychologie pro učitele*. Kapitola 15.4 Celkové způsoby (styly) výchovy, s. 309 – 318.

¹⁰⁴ Srov. ČÁP *Psychologie výchovy a vyučování*. Kapitola 15.4 Celkové způsoby (styly) výchovy, s. 332 – 342.

¹⁰⁵ Srov. ČÁP; MAREŠ *Psychologie pro učitele*. Kapitola 8.1 Způsob (styl) výchovy – klíčový moment ve výchově. Modely způsobu výchovy, s. 304.

Srov. ČÁP; MAREŠ *Psychologie pro učitele*. Kapitola 8.4.1 Základní styly učitelova výchovného působení, s. 325.

se týkají současných činností a mají pro jedince a jejich individuality pochopení. Jedná se tudíž o styl netradiční a značně náročný pro některé pedagogy. Pracovní výsledky jednotlivců jsou výraznější, jejich chování a kázeň je společensky přijatelná, jsou iniciativní, jejich vzájemné vztahy s vrstevníky i pedagogy se pozitivně prohlubují a jedinci jsou svolní jednat podle racionálních požadavků. Ve frustrujících situacích členové kolektivu slučují vlastní úsilí k překonání konkrétních komplikací.¹⁰⁶

Pedagog má vedoucí roli a spolupracuje s vychovávanými jedinci, podporuje jejich iniciativu, je empatický, respektuje přání a názory ostatních, a zároveň jim nabízí možnosti k navrhování alternativ a udržuje s nimi přátelský vztah. Vyhledává přiměřené způsoby jak formovat jejich osobnosti, odkrývá schopnosti jedinců, oceňuje jejich vlastnosti, jednání, úsilí a myšlenky. Stará se o individuální zájmy jednotlivců a dává jim prostor pro jejich vlastní seberealizaci. Jedinci se na pedagogy obrací se žádostmi o pomoc a rady, mají k němu důvěru a uznávají jeho osobu a znalosti. Stává se pro ně vzorem.¹⁰⁷

Demokratický přístup je determinován určitými dominantními formami, jako jsou příkazy, potrestání či výtky. Jde zde však o to, aby dané tresty nepřevládaly. Z těchto důvodů je u tohoto stylu stanovena pravidla a vyvážený systém odměn a trestů. Uznání a opora jednotlivců mají přednost před pochvalami a materiálními odměnami. Tresty jsou používány s rozmyslem. Jedinci jsou vedeni ke konstruktivní spolupráci ve skupině, k uvědomování si vlastní odpovědnosti a důsledku svých činů. Pedagogové nepřeceňují svojí roli v kolektivu a řídí vychovávanou skupinu. Zároveň uznávají jejich osobnosti a dožadují se sebedisciplíny a sebekontroly. U jedinců tudíž dochází ke zvnitřnění požadavků, které následně respektuje pro svůj vlastní dobrý pocit. Výsledkem takovéto výchovy je dospělý, který je schopen realizovat své zájmy, spolupracuje s ostatními a pracuje ve prospěch společnosti.¹⁰⁸

Vychovávaní jedinci nejvíce oceňují právě demokratický styl výchovy, který jim vytváří prostředí pro jejich samostatnost a vlastní iniciativu, jelikož se vyznačuje kladným emočním vztahem k vychovávanému a optimálním řízením ze strany pedagoga, jak je to patrné již z modelu dvou nezávislých dimenzí (obr. 1). Současně pedagogové využívající tento výchovný styl přijímají jedincovo osobnost a konkrétní

¹⁰⁶ Srov. *Prevention-smart parents: Styly výchovy*. [online]. Dostupné na WWW:

<<http://prevence.sananim.cz/node/126>> [cit. 2015-03-14].

Srov. LINHARTOVÁ *Psychologie pro učitele*. Kapitola 3.4.1 Pojem výchova, sebevýchova, převýchova, s. 148.

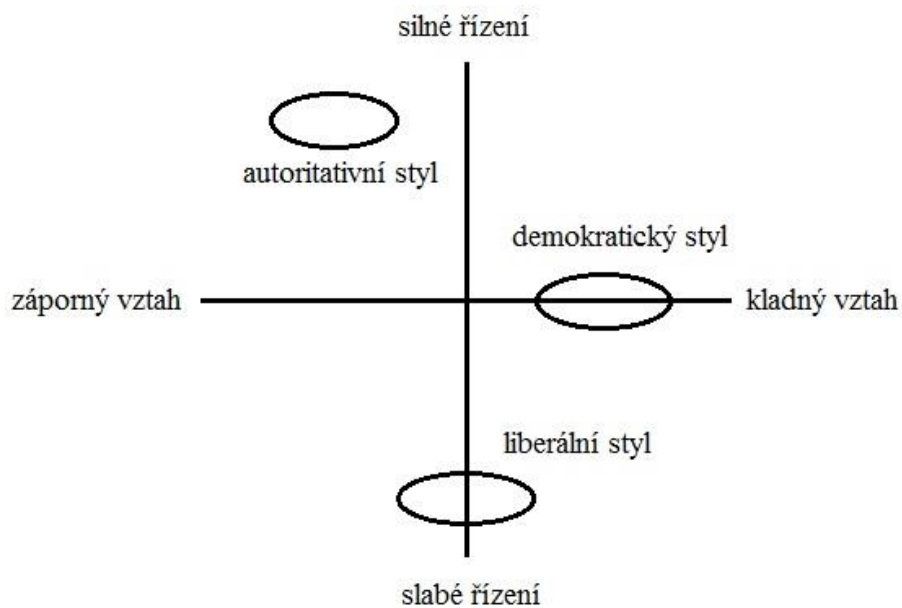
¹⁰⁷ Srov. ČÁP *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Kapitola 3. 9 Způsob výchovy ve škole, s. 211 – 214.

¹⁰⁸ Srov. ČÁP *Psychologie výchovy a vyučování*. Kapitola 15.4 Celkové způsoby (styly) výchovy, s. 332 – 341.

Srov. ČÁP; MAREŠ *Psychologie pro učitele*. Kapitola 8.1 Způsob (styl) výchovy – klíčový moment ve výchově. Modely způsobu výchovy, s. 304 – 313.

Srov. ČÁP; MAREŠ *Psychologie pro učitele*. Kapitola 8.4.1 Základní styly učitelova výchovného působení, s. 326.

jednotlivci uznávají přirozenou autoritu pedagoga a oceňují jeho výchovné působení.¹⁰⁹



Obr. 1: Model dvou nezávislých dimenzí

¹⁰⁹ Srov. ČÁP *Psychologie výchovy a vyučování*. Kapitola 15.4 Celkové způsoby (styly) výchovy, s. 334.

4 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM – PREFERENCE VE VÝCHOVNÝCH STYLECH

Teoretická část této práce se zabývala popisem vývojových období adolescence a pubescence, v rámci kterých byly zohledněny jednotlivé vývojové úkoly a jejich důležitost při utváření osobnosti jedince a jeho výsledného sebepojetí. Současně jsem poukázala na to, že vhodný a pozitivní rozvoj v dané životní fázi je možný pouze v případě užití náležitého výchovného působení, a především při použití patřičného celkového výchovného stylu, který odpovídá konkrétním potřebám určitého jedince. Samotné výchovné styly jsem následně zúžila do kategorie výchovných stylů, které charakterizoval Kurt Zadek Lewin a jeho spolupracovníci, a podle dostupných zdrojů určila, že vychovávaní jedinci preferují demokratický styl výchovy.

Ve výzkumné části se pokouším zjistit za pomoci kvantitativní metody, jaké jsou skutečné preference ve výchovných stylech u dotazovaných respondentů ve věku pubescence a adolescence, a zda se jejich názory shodují s popsanou teorií.

4.1 CÍL VÝZKUMU

Cílem kvantitativního výzkumu bylo za pomoci popisné statistiky zjistit, jaké jsou preference dotazovaných žáků ve věku pubescence a adolescence ve vztahu k výchovným stylům K. L. Lewina. Z těchto výsledků jsem se následně pokusila určit, zda výsledky výzkumu odpovídají popsané teorii v předchozí kapitole, konkrétněji, zda vybraní respondenti upřednostňují právě demokratický styl výchovy u pedagogů, kteří na ně výchovně působí.

4.2 VÝZKUMNÁ OTÁZKA

V rámci tohoto výzkumu jsem si vytvořila jednu základní výzkumnou otázku, na kterou budu následně v dalších částech hledat odpověď, prostřednictvím otázek a odpovědí z dotazníku.

- *Jaký výchovný styl budou preferovat žáci v závislosti na jejich věku?*

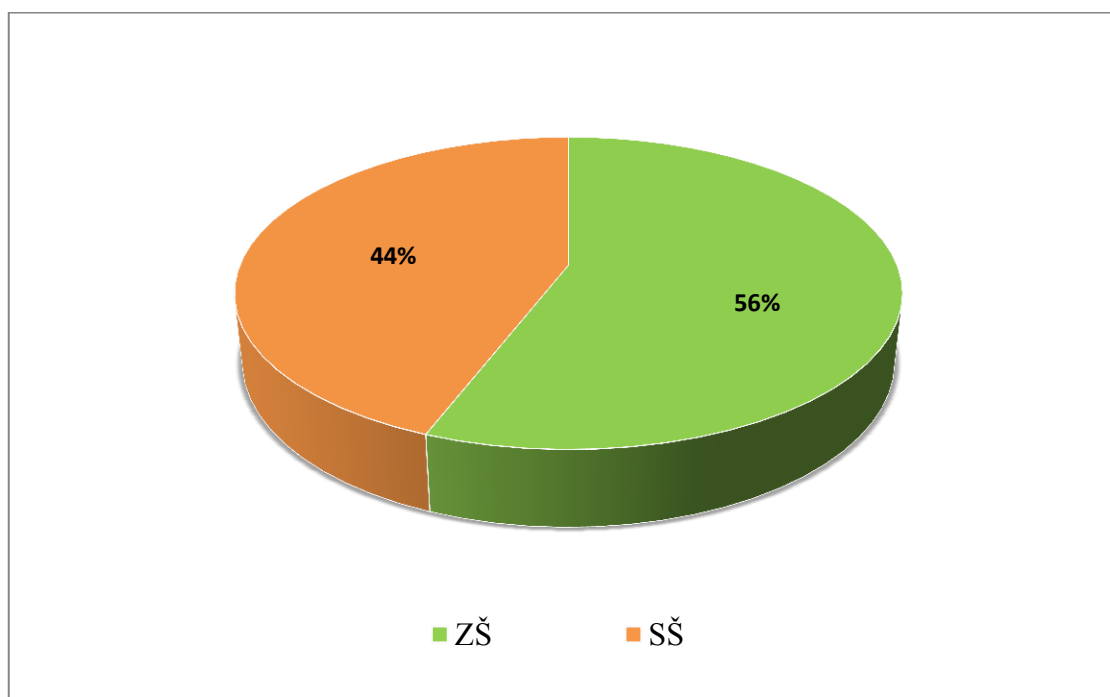
Jednotlivé respondenty jsem rozdělila do dvou věkových skupin, kdy každá z nich odpovídá jednomu vývojovému stádiu. Jednalo se tudíž o jednu skupinu studentů ze základní školy, kteří se nalézali v období pubescence, a jejich věk se pohyboval v rozmezí 14 – 15 let. Druhou skupinu tvořili studenti ze střední školy, kteří se nacházeli ve stádiu adolescence, a jejich věk se pohyboval mezi 18 – 19 lety. Respondenty jsem rozdělila takovým to způsobem, jelikož součástí mé výzkumné otázky bylo, že chci zjistit, jaký výchovný styl preferují žáci s ohledem na jejich věk.

V teoretické části jsem se zabývala popisem období pubescence a adolescence, v rámci kterých jsem charakterizovala jednotlivá vývojová období a především požadavky jedinců na výchovné působení pedagoga, proto jsem všechny respondenty rozdělila do dvou skupin, abych viděla, zda jejich preference odpovídají i popsaným nárokům na výchovu v jednotlivých vývojových fázích.

4.3 ZKOUMANÝ SOUBOR

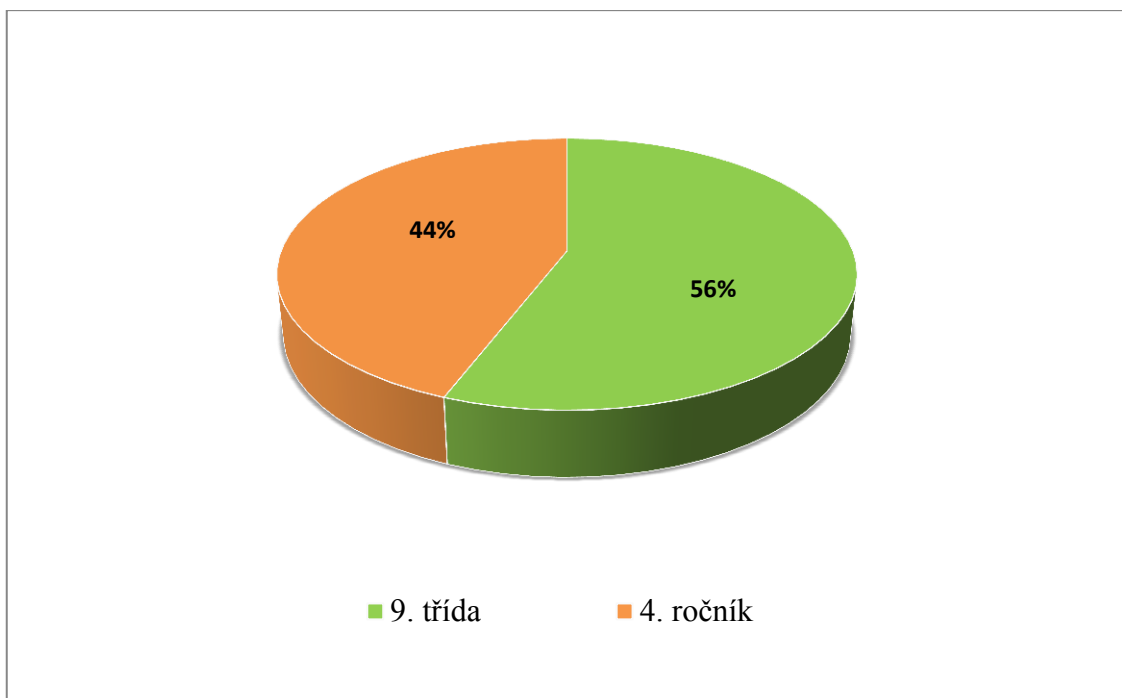
Zkoumanou skupinu tvořili studenti ze čtyř devátých tříd základní školy v Písku, přičemž jejich celkový počet byl 57 respondentů, a dvou čtvrtých ročníků střední školy v Písku, které zastupovalo kompletní množství 45 respondentů (graf 1 a graf 2). Výzkum byl prováděn za pomoci dotazníků, které celkově uplatnitelným způsobem vyplnilo 102 respondentů ve věku 14 (21 respondentů), 15 (36 respondentů), 18 (21 respondentů) a 19 let (24 respondentů). Z toho bylo 59 dívek a 43 chlapců (graf 3 a graf 4).

Graf 1: Typ školy



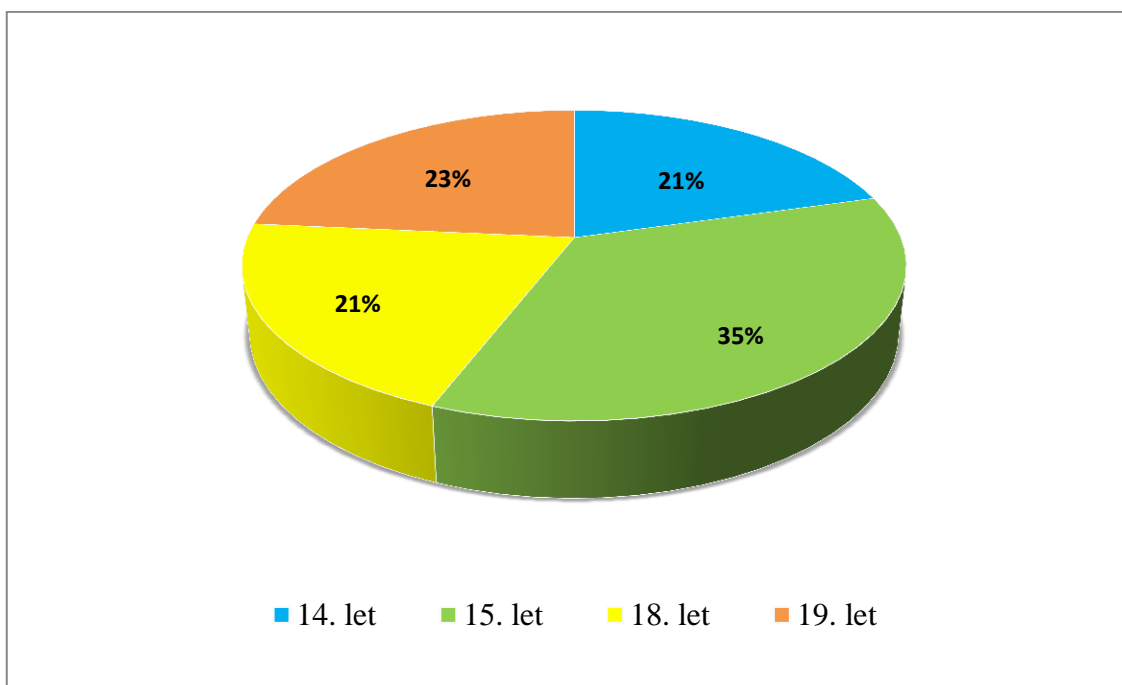
Zdroj: vlastní výzkum

Graf 2: Třída, ročník



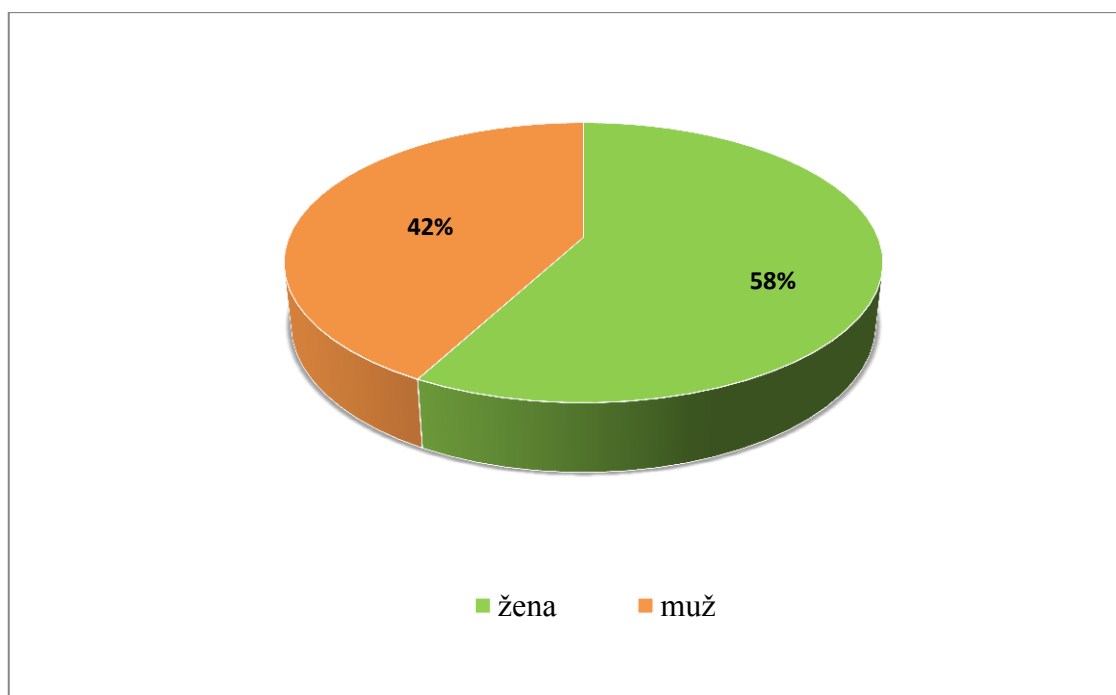
Zdroj: vlastní výzkum

Graf 3: Věkové zastoupení respondentů



Zdroj: vlastní výzkum

Graf 4: Pohlaví respondentů



Zdroj: vlastní výzkum

4.4 METODIKA VÝZKUMU

Pro výzkum k mé bakalářské práci, jsem si zvolila kvantitativní techniku, konkrétně pak metodu dotazníkového šetření, která byla prováděná za pomoci anonymních dotazníků, které jsem po konzultaci s řediteli obou škol umístila na internetové stránky, kde je následně studenti vyplnili při hodinách informatiky.

Na začátku dotazníku respondenti vyplňovali čtyři základní údaje, které se týkaly jejich pohlaví, školy, třídy a věku. Klíčová část dotazníku (příloha I.) byla složena z 10 uzavřených otázek, které jsem vytvořila na základě zvolené a vytvořené výzkumné otázky. Každá otázka vždy obsahovala tři předpřipravené odpovědi, ze kterých si respondenti vybírali pokaždé jednu, která nejvíce odpovídala jejich představám o výchovném vztahu mezi nimi a jejich učiteli. Zvolené odpovědi byly zformulované podle popsané teorie výchovných stylů K. Z. Lewina z předchozích podkapitol (příloha II.). Na konci dotazníku bylo nechané místo pro jejich připomínky, názory či hodnocení, přičemž sedm dotazovaných respondentů tuto možnost využilo pro své komentáře. Celé výzkumné šetření bylo prováděno od 10. 2. 2015 do 17. 2. 2015 a návratnost dotazníků byla 85 %.

4.5 INTERPRETACE DAT

Informace získané z výzkumného šetření budu diferencovat do několika kategorií. Jednotlivé otázky z dotazníku rozdělím do pěti obecnějších skupin, podle toho čím se konkrétněji zabývají v rámci jednotlivých výchovných stylů. Jejich následná interpretace bude prováděná ve dvou stupních třídění. První stupeň bude znázorňován za pomoci kruhových diagramů, které budou prezentovat procentuální hodnotu vybraných odpovědí všech dotazovaných respondentů. Druhý stupeň budu demonstrovat prostřednictvím tabulek, které ukážou počet zvolených odpovědí podle typu navštěvované školy konkrétních respondentů. Důvodem druhého stupně třídění jsou mírné rozdíly v odpovědích na jednotlivé otázky z dotazníku, které mohou být vztahovány k odlišnostem v požadavcích jednotlivých vývojových stádií.

4.6 SOUHRNÝ POPIS DOTAZNÍKU

Dotazník, který jsem si připravila pro svůj výzkum, obsahoval deset uzavřených otázek a čtyři dotazy na základní informace o respondentech (pohlaví, typ navštěvované školy, třída a věk). Jednotlivé otázky a odpovědi jsem stanovila tak, aby mi z nich na závěr vyšel konkrétní výsledek, ze kterého zjistím, jaké jsou preference dotazovaných žáků v určitém věku, konkrétně ve věku pubescence a adolescence.

Otázky do dotazníku jsem si vytvořila tak, že jsem nejdříve sepsala teorii o výchovných stylech, které charakterizoval K. Z. Lewin, a následně jsem ve vytvořeném textu hledala body, které jsou společné pro všechny tři styly, ale zároveň je jejich podstata odlišná, dle pedagogova přístupu. Tímto způsobem jsem našla čtyři větší okruhy, na základě kterých jsem následně vymyslela otázky do dotazníku:

- *Reakce pedagogů a vychovávaných jedinců při problémových situacích a při řešení problémů.* (otázka č. 7 a 8)
- *Komunikace ve skupině a její propojení s pedagogem.* (otázka č. 4 a 5)
- *Zastoupení odměn a trestů.* (otázka č. 6 a 10)
- *Forma činnosti ve vztahu k osobnosti jedince – samostatná a skupinová.* (otázka č. 2 a 9)

Součástí dotazníku byly ještě dvě otázky (otázka č. 1 a 3), které společně s ostatními zjišťovaly, jaký výchovný styl preferují dotazovaní respondenti. Konkrétně se zabývaly obecnými popisy pedagogova přístupu z pohledu dotazovaných jedinců a výběrem ze tří dominantních vlastností.

Odpovědi na jednotlivé otázky jsem utvářela tak, že jsem ke každé otázce přiřadila tři možné alternativy, ze kterých si následně respondenti vybírali tu, která se nejvíce přibližovala jejich individuálním představám. Konkrétní odpovědi vycházely z obsahu sepsané teorie o výchovných stylech (příloha II.).

4.6.1 Otázky z dotazníku

V této podkapitole popíši, jakým způsobem se jednotlivé otázky vztahovaly ke zvolené výzkumné otázce, konkrétněji k dílčím výchovným stylům (autoritářský, liberální a demokratický).

1) Jaká je Vaše představa ideálního učitele?

- a) Učitel, který v hodinách uděluje přesné pokyny a dbá na jejich plnění. Poskytuje málo prostoru pro samostatnost a oceňuje poslušnost. – *autoritářský styl výchovy*
- b) Učitel, který málo nebo vůbec nerozdává tresty, nedohlíží na práci v hodinách a řízení činnosti nechává samotným žákům. – *liberální styl výchovy*
- c) Učitel, který předem dává třídě přehledy o budoucích činnostech a pokud je to třeba, rozdává v hodinách tresty i odměny. – *demokratický styl výchovy*

Tuto otázku jsem do dotazníku zařadila z důvodu toho, že jednotlivé přístupy pedagogů, se liší podle jejich vztahu k používanému výchovnému stylu. Jedná se o otázku, která poskytuje obecnější a souhrnnější odpovědi, které obsahují ty nejpodstatnější rozdíly mezi jednotlivými styly.

2) Pokud si můžete vybrat, pracujete během výuky raději:

- a) Samostatně – *liberální styl výchovy*
- b) Samostatně i ve skupině – *autoritářský styl výchovy*
- c) Ve skupině – *demokratický styl výchovy*

Otázka číslo dvě poukazuje na to, že jednotlivé formy práce se žáky, se liší podle konkrétních výchovných stylů. Z těchto důvodů jsem tuto otázku zařadila do dotazníku, jelikož jsem zjišťovala, jakou formu práce jedinci preferují.

3) Jakou dominantní vlastnost by podle Vás měl mít ideální učitel?

- a) Trpělivost (Učitel vede hovory o společné práci, dostatečně vysvětluje látku a spolupracuje s třídou.) – *demokratický styl výchovy*
- b) Nedůslednost (Učitel klade malé množství požadavků a nekontroluje či nevyžaduje jejich důsledné plnění.) – *liberální styl výchovy*
- c) Přísnost (Učitel rozdává požadavky a dohlíží na jejich přesné plnění.) – *autoritářský styl výchovy*

Tuto otázku jsem zařadila do dotazníku proto, abych obohatila otázku číslo jedna, o konkrétní dotaz a přesnou odpověď, která se týká převládající vlastnosti pedagoga.

4) Jaký upřednostňujete styl při vysvětlování nové látky (výkladu) učitelem?

- a) Výklad, při kterém učitel nedohlíží na společnou třídní práci. – *liberální styl výchovy*

- b) Výklad, proložený úkoly, které musí být přesně splněny a na jejichž včasné odevzdání je dohlíženo. – *autoritářský styl výchovy*
- c) Výklad, při kterém učitel dohlíží, a které zároveň umožňuje komunikaci a spolupráci mezi ním a skupinou. – *demokratický styl výchovy*

Otázka číslo čtyři, se zaměřuje na výklad nové látky, s ohledem na odlišné způsoby předkládání úkolů a jejich následné plnění. Podstatou otázky je, že metody pedagoga výkladu se značně liší, dle používaného výchovného stylu.

5) V průběhu vyučovacích hodin raději nasloucháte přednesu učitele, nebo máte raději, když si můžete o probírané látce povídat?

- a) Raději si o probírané látce povídám jak se svými spolužáky, tak i s učitelem. – *demokratický styl výchovy*
- b) Raději naslouchám přednesu učitele a píšu si z něj poznámky. – *autoritářský styl výchovy*
- c) Raději si o probírané látce povídám převážně se svými spolužáky. – *liberální styl výchovy*

Tato otázka konkretizuje jednotlivé metody výuky, a její odpovědi podrobně popisují znatelné rozdíly v rámci diskuzí v kolektivu, vzájemné interakce mezi pedagogem a vychovávanými jedinci a pedagoga monologického výkladu.

6) Pokud si budete muset v rámci výuky zvolit (týká se pravidel ve třídě). Zvolíte raději:

- a) Tresty – *autoritářský styl výchovy*
- b) Odměny – *liberální styl výchovy*
- c) Tresty i odměny – *demokratický styl výchovy*

Otázku číslo šest se zaměřuje na zastoupení odměn a trestů v jednotlivých výchovných stylech. Do dotazníku jsem ji zařadila proto, že odlišnosti v rámci této oblasti jsou velice markantní.

7) Pokud máte v rámci výuky Vy nebo Vaši spolužáci nějaký problém, jste raději když:

- a) Vám učitel nabídne různé možnosti, jak problém vyřešit s tím, že přijímá Vaše návrhy a následně na toto téma zavede společný rozhovor. – *demokratický styl výchovy*
- b) řešení problémů nechá převážně na Vás a vy mu sdělíte svůj výsledek řešení. – *liberální styl výchovy*
- c) problém za Vás vyřeší učitel. – *autoritářský styl výchovy*

Tato otázka se zabývá reakcemi pedagoga a vychovávaných jedinců při problémových situacích. Do dotazníku jsem ji zařadila z toho důvodu, že se jednotlivé

odpovědi značně liší na základě používaných výchovných stylů.

8) Během výuky Vám učitel oznámí, že budete ve skupinách dělat projekt, a to během následujících hodin literatury. Byli byste raději kdyby:

- a) Vám učitel nechal všechno na starost - skupiny, témata a celý projekt byste si vytvářeli zcela sami. – *liberální styl výchovy*
- b) učitel vymyslel nějaký originální způsob, jak Vás rozdělit do skupinek (např. losováním z klobouku). Byl by otevřen Vaším připomínkám, ale dal by Vám na výběr i z několika možných témat. Závěrečné rozhodnutí byste učinili Vy. – *demokratický styl výchovy*
- c) Vás učitel rozdělil do skupin a zadal by Vám hotové téma projektu a přesné pokyny pro jeho vytváření. – *autoritářský styl výchovy*

Otázka číslo osm se zabývá jednotlivými možnostmi voleb při společné třídní práci, v rámci kterých je podstatná různorodost přístupů pedagoga.

9) Pokud si můžete vybrat, jste raději, když pracujete:

- a) skupinově, práce je řízena ze strany učitele, ale je Vám umožněno využívat svoje nápady. (nabídka témat s možností zvolit si samostatně, nástin požadavků na konečnou práci atd.). – *demokratický styl výchovy*
- b) samostatně, nejste ze strany učitele nijak řízen/a (zbytečně sám od sebe nezasahuje do Vaší práce). – *liberální styl výchovy*
- c) skupinově nebo samostatně, učitel na Vás dohlíží a Váš úkol má pevně dané uspořádání vytvořené učitelem (dopředu vytvořený název práce s konkrétními požadavky). – *autoritářský styl výchovy*

Tuto otázku jsem zařadila do dotazníku proto, abych viděla, zda se názory respondentů změní, pokud více rozvedu odpovědi na stejnou otázku, a tím jim zkonkretizuji předložené možnosti.

10) Pokud si budete muset v rámci výuky zvolit (týká se pravidel ve třídě). Zvolíte raději:

- a) tresty (za nedostatečné známky, nesprávné odpovědi atd.). – *autoritářský styl výchovy*
- b) vyvážený systém odměn a trestů (odměny se týkají spíše tvořivých nápadů, pokrokových myšlenek, nápomocných skutků atd., než jedniček za správnou odpověď, a stejně tak tresty jsou udílány převážně z jiných důvodů, než jsou nedostatečné známky). – *demokratický styl výchovy*
- c) vydatné množství odměn a žádné tresty (odměny jsou udílány za každý pozitivní úspěch i sebemenší a žáci nejsou trestáni ani v případě násilného projevu vůči ostatním). – *liberální styl výchovy*

Otázka číslo deset se zabývá zastoupením odměn a trestů, stejně jako otázka číslo

šest. Do dotazníku jsem ji ale zvolila proto, abych viděla, zda se názory respondentů změní, pokud více rozvedu konkrétní odpovědi na stejnou otázku.

4.6.2 Souhrn odpovědí

Z výše popsaných otázek a odpovědí vyplývá, že pokud budou dotazovaní respondenti preferovat určitý výchovný styl, jejich odpovědi, které získám z dotazníku, by měly vytvořit určité konkrétní schéma. To tedy konkrétně znamená, že pokud budou respondenti upřednostňovat autoritářský výchovný styl, tak schéma jejich odpovědí by mělo být následující: 1 – a, 2 – b, 3 – c, 4 – b, 5 – b, 6 – a, 7 – c, 8 – c, 9 – c a 10 – a. Jestliže budou preferovat liberální výchovný styl, tak schéma jejich odpovědí by mělo být takové to: 1 – b, 2 – a, 3 – b, 4 – a, 5 – c, 6 – b, 7 – b, 8 – a, 9 – b a 10 – c. Pokud budou upřednostňovat demokratický styl výchovy, tak výsledné schéma by mělo vypadat tímto způsobem: 1 – c, 2 – c, 3 – a, 4 – c, 5 – a, 6 – c, 7 – a, 8 – b, 9 – a, a 10 – b.

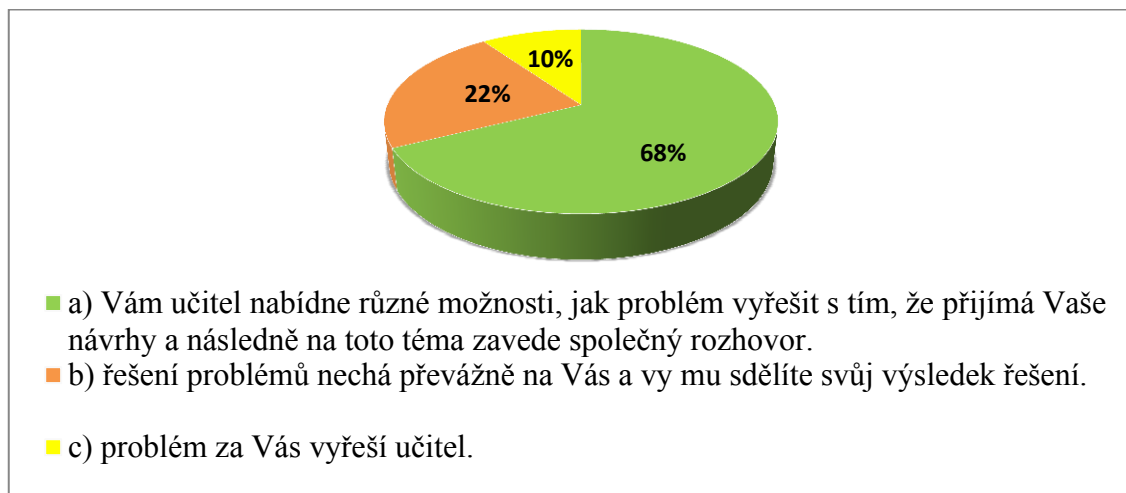
4.7 VYHODNOCENÍ DAT

Názvy jednotlivých vytvořených podkategorií vychází z podstaty přidělených otázek z dotazníku.

4.7.1 Alternativy možností a řešení problémů

V této podkapitole budu vyhodnocovat data získaná z otázek č. 7 a 8. Otázka č. 7 – „*Pokud máte v rámci výuky vy nebo Vaši spolužáci nějaký problém jste raději když:*“ se zabývá reakcemi pedagoga a vychovávaných jedinců při problémových situacích. Odpovědi všech respondentů jsou uvedeny v grafu 5 a tabulce 2. Otázka č. 8 – „*Během výuky Vám učitel oznámí, že budete ve skupinách dělat projekt, a to během následujících hodin literatury. Byli byste raději kdyby:*“, odpovídá na jednotlivé možnosti voleb při společné třídní práci. Výsledky otázky jsou znázorněny v grafu 6 a tabulce 3.

Graf 5: otázka č. 7 – Pokud máte v rámci výuky Vy nebo Vaši spolužáci nějaký problém, jste raději když:



Zdroj: vlastní výzkum

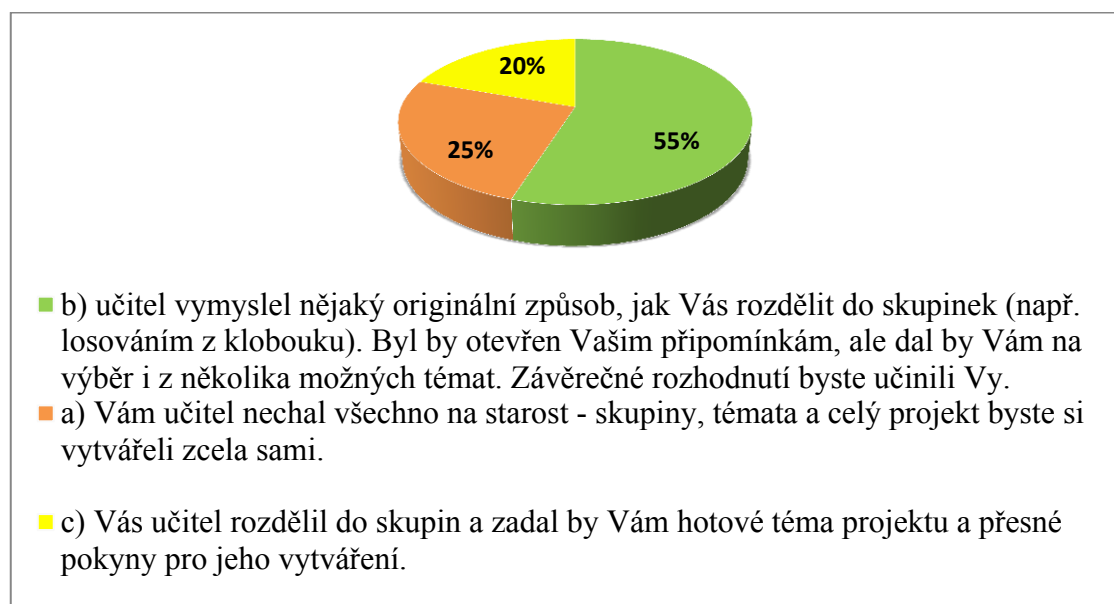
Z tohoto grafu je patrné, že většina dotazovaných respondentů, konkrétně 68 % preferuje možnost A, která vychází z demokratického stylu. Druhou nejčastěji volenou odpovědí byla možnost B (22 %), která odpovídá liberálnímu stylu. Poslední vybranou možností byla odpověď C, kterou si zvolilo pouhých 10 % respondentů, a která vyplývá z autoritářského výchovného stylu.

Tab. 2: otázka č. 7 - Pokud máte v rámci výuky Vy nebo Vaši spolužáci nějaký problém, jste raději když:

TYP ŠKOLY	ODPOVĚĎ A	ODPOVĚĎ B	ODPOVĚĎ C
ZŠ	30	17	10
SŠ	39	6	0
CELKOVÝ POČET	69	23	10

Zdroj: vlastní výzkum

Graf 6: otázka č. 8 – Během výuky Vám učitel oznámí, že budete ve skupinách dělat projekt, a to během následujících hodin literatury. Byli byste raději kdyby:



Zdroj: vlastní výzkum

Z tohoto grafu je patrné, že většina dotazovaných respondentů, konkrétně 55 %, upřednostňuje možnost B, která vychází z demokratického stylu. Druhou nejčastější volenou odpovědí, byla možnost A, kterou si vybralo 25 % respondentů, a která odpovídá liberálnímu stylu. Poslední možnost C, která vyplývá z autoritářského výchovného stylu, si zvolilo 20 % dotazovaných

Tab. 3: otázka č. 8 - Během výuky Vám učitel oznámí, že budete ve skupinách dělat projekt, a to během následujících hodin literatury. Byli byste raději kdyby:

TYP ŠKOLY	ODPOVĚĎ A	ODPOVĚĎ B	ODPOVĚĎ C
ZŠ	24	24	9
SŠ	2	32	11
CELKOVÝ POČET	26	56	20

Zdroj: vlastní výzkum

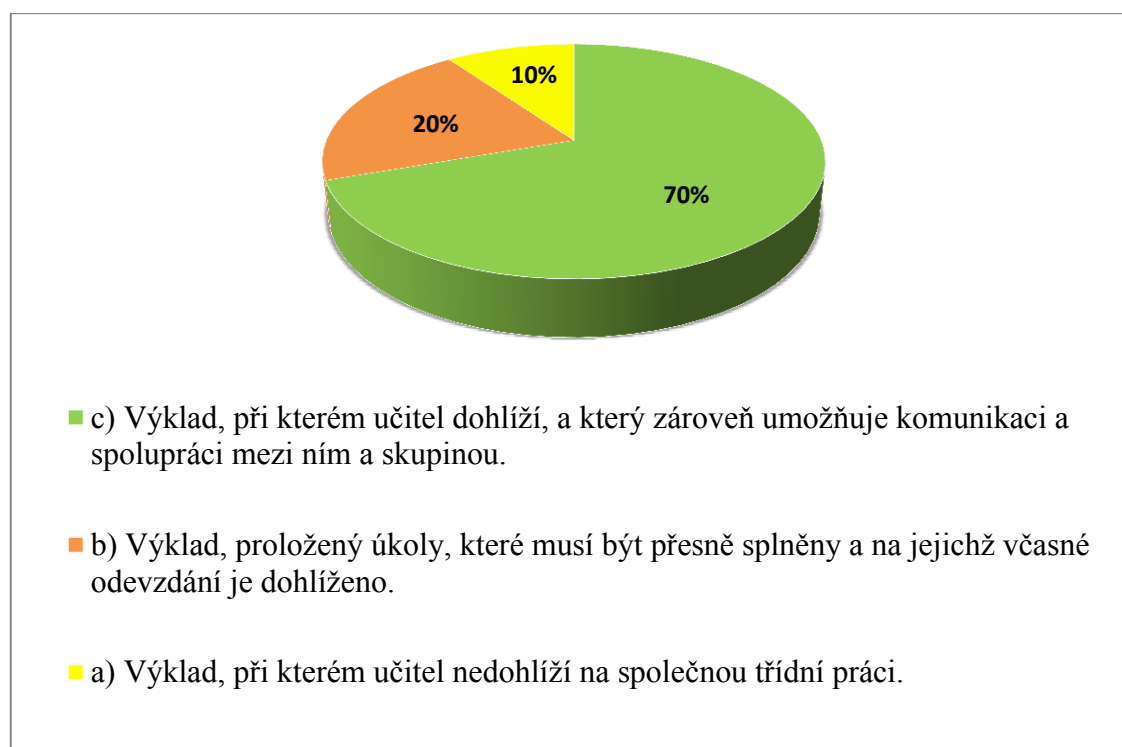
Z uvedených výsledků je zřejmé, že většina dotazovaných jedinců v této

podkapitole, preferuje demokratický výchovný styl, v rámci kterého stojí řešení problémů a společná třídní práce na kompromisech mezi pedagogem a vychovávanou skupinou.

4.7.2 Diskuze a monologický výklad pedagoga

V této podkapitole budu vyhodnocovat data získaná z otázek č. 4 a 5. Otázka č. 4 – „*Jaký upřednostňujete styl při vysvětlování nové látky (výkladu) učitelem?*“, se zabývá výkladem nové látky s ohledem na předkládané úkoly a jejich následné plnění. Odpovědi všech respondentů jsou uvedeny v grafu 7 a tabulce 4. Otázka č. 5 – „*V průběhu vyučovacích hodin raději nasloucháte přednesu učitele, nebo máte raději, když si můžete o probírané látce povídat?*“, se věnuje diskuzím v kolektivu, vzájemnou interakcí mezi pedagogem a vychovávanými jedinci a pedagogovo monologickým výkladem. Výsledky otázky jsou znázorněny v grafu 8 a tabulce 5.

Graf 7: otázka č. 4 - Jaký upřednostňujete styl při vysvětlování nové látky (výkladu) učitelem?



Zdroj: vlastní výzkum

Z tohoto grafu vychází, že většina dotazovaných respondentů, konkrétně 70 %, preferuje možnost C, která vychází z demokratického stylu. Druhou nejčastější volenou odpovědí, byla možnost B, která odpovídá autoritářskému stylu, a kterou si zvolilo

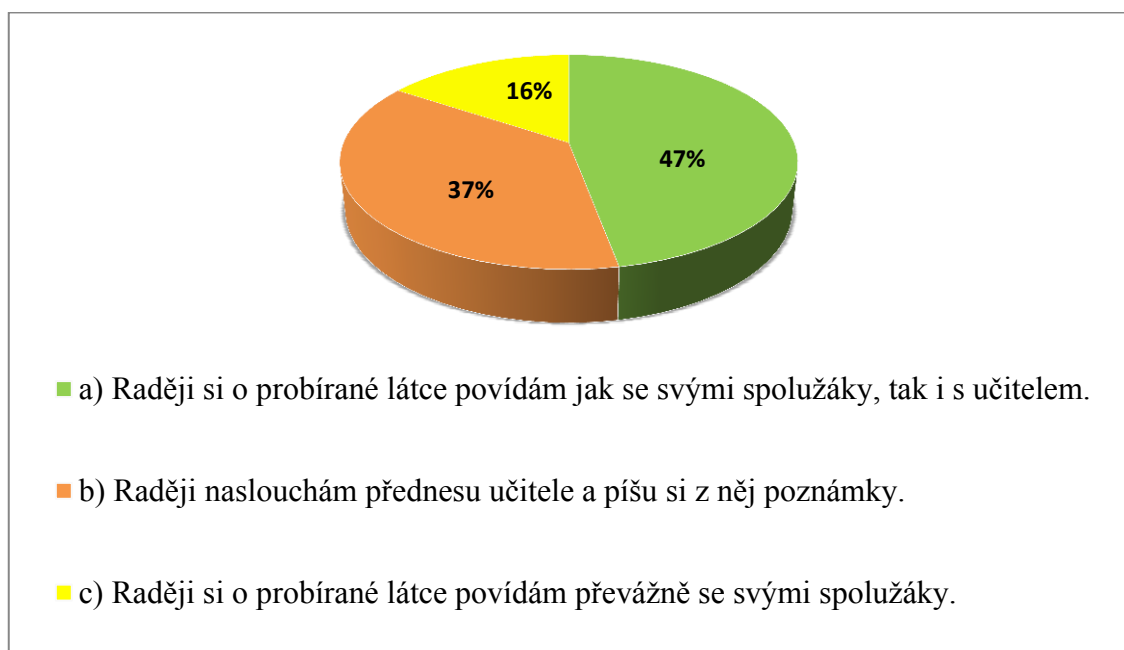
25 % respondentů. Poslední možnost A, která vyplývá z liberálního výchovného stylu, si vybralo 20 % dotazovaných.

Tab. 4: otázka č. 4 - Jaký upřednostňujete styl při vysvětlování nové látky (výkladu) učitelem?

TYP ŠKOLY	ODPOVĚĎ A	ODPOVĚĎ B	ODPOVĚĎ C
ZŠ	9	18	30
SŠ	1	3	41
CELKOVÝ POČET	10	21	71

Zdroj: vlastní výzkum

Graf 8: otázka č. 5 - V průběhu vyučovacích hodin raději nasloucháte přednesu učitele, nebo máte raději, když si můžete o probírané látce povídat?



Zdroj: vlastní výzkum

Z tohoto grafu je patrné, že 47 % dotazovaných respondentů upřednostňuje odpověď A, která vychází z demokratického stylu. Druhá nejčastější volená odpověď

byla možnost B, kterou si vybralo 37 % respondentů, a která odpovídá autoritářskému stylu. Poslední možnost C, která vyplývá z liberálního stylu výchovy, si zvolilo 16 % dotazovaných.

Tab. 5: otázka č. 5 - V průběhu vyučovacích hodin raději nasloucháte přednesu učitele, nebo máte raději, když si můžete o probírané látce povídat?

TYP ŠKOLY	ODPOVĚĎ A	ODPOVĚĎ B	ODPOVĚĎ C
ZŠ	17	26	14
SŠ	31	12	2
CELKOVÝ POČET	48	38	16

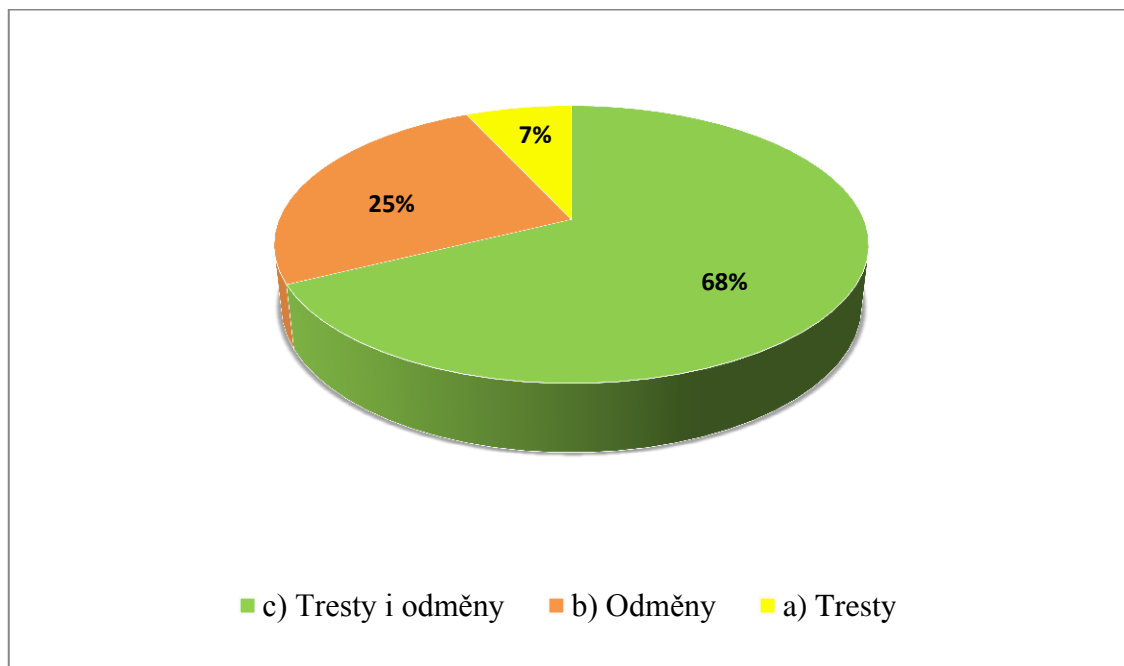
Zdroj: vlastní výzkum

Z těchto získaných údajů je očividné, že většina dotazovaných respondentů preferuje v této podkapitole demokratický výchovný styl, v rámci kterého jsou kontrolováni pedagogem a jsou od nich vyžadovány diskuze v hodinách, a to jak v kolektivu, tak i při vzájemné interakci s pedagogem.

4.7.3 Systém odměn a trestů

V této podkapitole budu vyhodnocovat data získaná z otázek č. 6 a 10. Otázka č. 6 – „*Pokud si budete muset v rámci výuky zvolit (týká se pravidel ve třídě). Zvolíte raději:*“, se zabývá tresty a odměnami. Odpovědi respondentů jsou uvedeny v grafu 9 a tabulce 6. Otázka č. 10 – „*Pokud si budete muset v rámci výuky zvolit (týká se pravidel ve třídě). Zvolíte raději:*“, se zabývá rovněž systémem odměn a trestů. Do dotazníku jsem ji zvolila proto, abych viděla, zda se názory respondentů změní, pokud více rozvedu konkrétní odpovědi na stejnou otázku. Výsledky otázky jsou znázorněny v grafu 10 a tabulce 7.

Graf 9: otázka č. 6 - Pokud si budete muset v rámci výuky zvolit (týká se pravidel ve třídě). Zvolíte raději:



Zdroj: vlastní výzkum

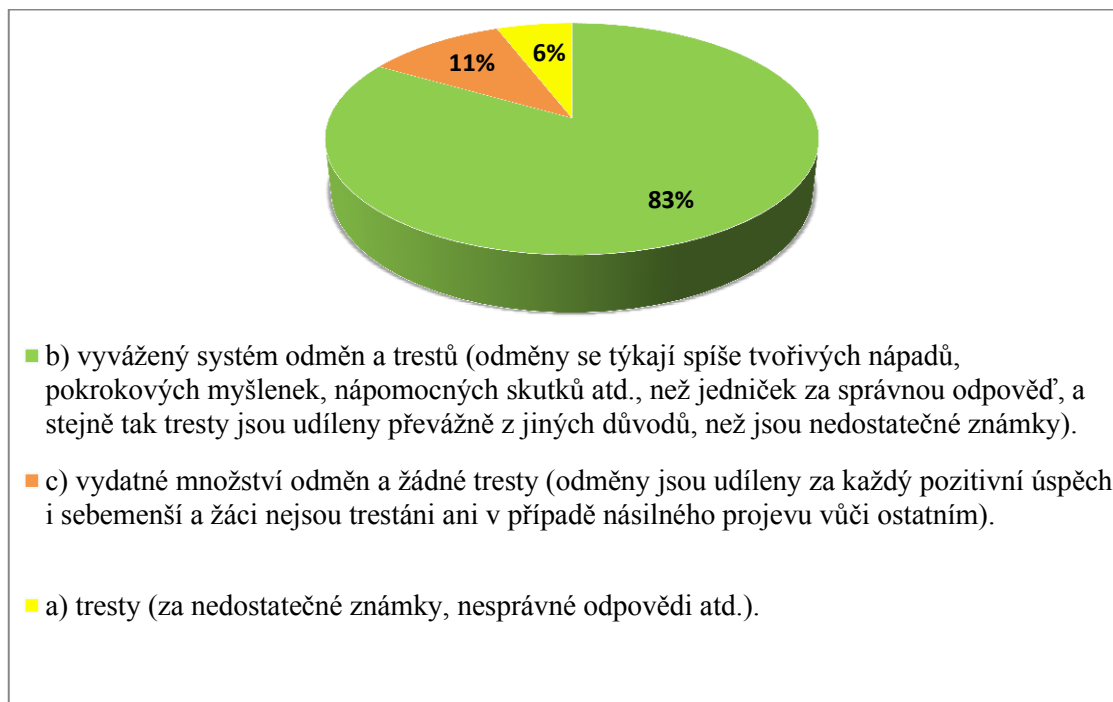
Z tohoto grafu je evidentní, že většina dotazovaných respondentů, konkrétně 68 %, preferuje možnost C, která vychází z demokratického stylu. Druhá nejčastější volená odpověď, byla možnost B, která odpovídá liberálnímu stylu, a kterou si vybralo 25 % dotazovaných jedinců. Poslední možnost A si zvolilo pouhých 7 % respondentů, a vyplývá z autoritářského stylu výchovy.

Tab. 6: otázka č. 6 - Pokud si budete muset v rámci výuky zvolit (týká se pravidel ve třídě). Zvolíte raději:

TYP ŠKOLY	ODPOVĚĎ A	ODPOVĚĎ B	ODPOVĚĎ C
ZŠ	7	26	24
SŠ	0	0	45
CELKOVÝ POČET	7	26	69

Zdroj: vlastní výzkum

Graf 10: otázka č. 10 - Pokud si budete muset v rámci výuky zvolit (týká se pravidel ve třídě). Zvolíte raději:



Zdroj: vlastní výzkum

Z tohoto grafu je zřejmé, že většina dotazovaných respondentů, konkrétně 83 %, preferuje možnost B, která vychází z demokratického stylu. Druhá nejčastěji vybraná odpověď, byla možnost C, která odpovídá liberálnímu stylu, a kterou si zvolilo 11 % dotazovaných jedinců. Poslední možnost A si vybralo jenom 6 % respondentů, a tato odpověď vyplývá z autoritářského stylu výchovy.

Tab. 7: otázka č. 10 - Pokud si budete muset v rámci výuky zvolit (týká se pravidel ve třídě). Zvolíte raději:

TYP ŠKOLY	ODPOVĚĎ A	ODPOVĚĎ B	ODPOVĚĎ C
ZŠ	6	40	11
SŠ	0	45	0
CELKOVÝ POČET	6	85	11

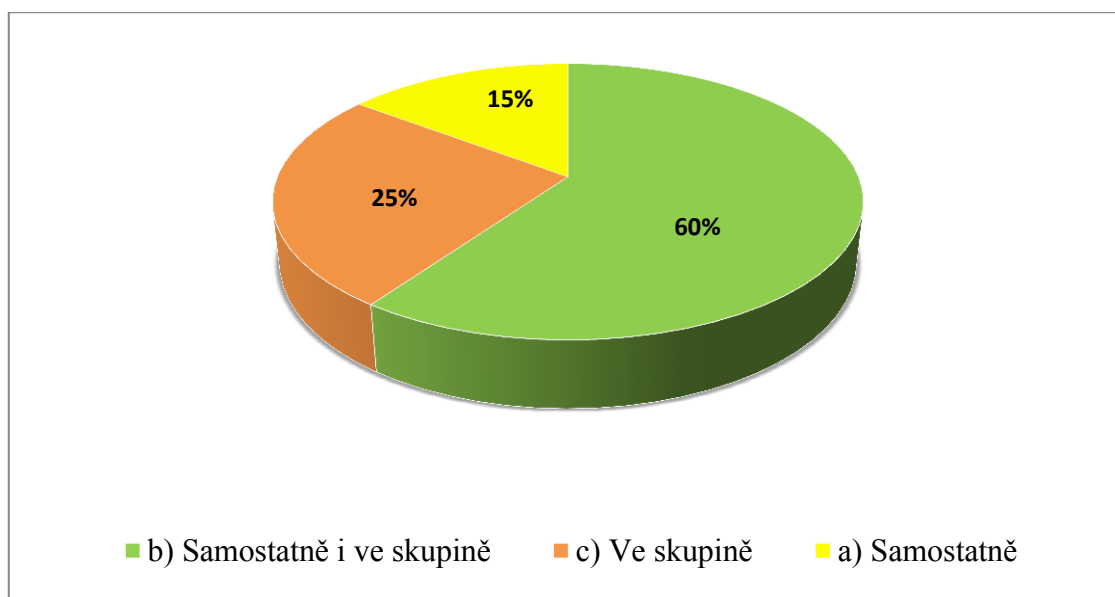
Zdroj: vlastní výzkum

Z těchto získaných a vyhodnocených dat je zřejmé, že většina dotazovaných respondentů preferuje v této podkapitole demokratický výchovný styl, v rámci kterého je uplatňován systém vyváženého množství odměn a trestů, které jsou používány s rozmyslem. Současně se ukázalo, že respondenti, kteří studovali na SŠ, své názory u obou odpovědí nezměnili, zatím co u respondentů pocházejících ze ZŠ došlo v rámci jejich voleb k jemným nuancím (tabulka 6 a 7).

4.7.4 Samostatná a skupinová práce

V této podkapitole budu vyhodnocovat data získaná z otázek č. 2 a 9. Otázka č. 2 – „*Pokud si můžete vybrat, pracujete během výuky raději:*“, se věnuje otázce samostatné a skupinové práce během výuky. Odpovědi respondentů jsou uvedeny v grafu 11 a tabulce 8. Otázka č. 9 – „*Pokud si můžete vybrat, jste raději, když pracujete:*“, se zabývá rovněž skupinovou a samostatnou prací při vyučovacích hodinách. Do dotazníku jsem tuto otázku opět zvolila proto, abych viděla, zda se názory respondentů změni, pokud více rozvedu konkrétní odpovědi na stejnou otázku. Výsledky otázky jsou znázorněny v grafu 12 a tabulce 9.

Graf 11: otázka č. 2 - Pokud si můžete vybrat, pracujete během výuky raději:



Zdroj: vlastní výzkum

Z tohoto grafu je patrné, že většina dotazovaných respondentů, konkrétně 60 %, upřednostňuje možnost B, která vychází z autoritářského stylu. Druhá nejčastěji vybraná odpověď, byla možnost C, kterou si zvolilo 25 % respondentů, a která

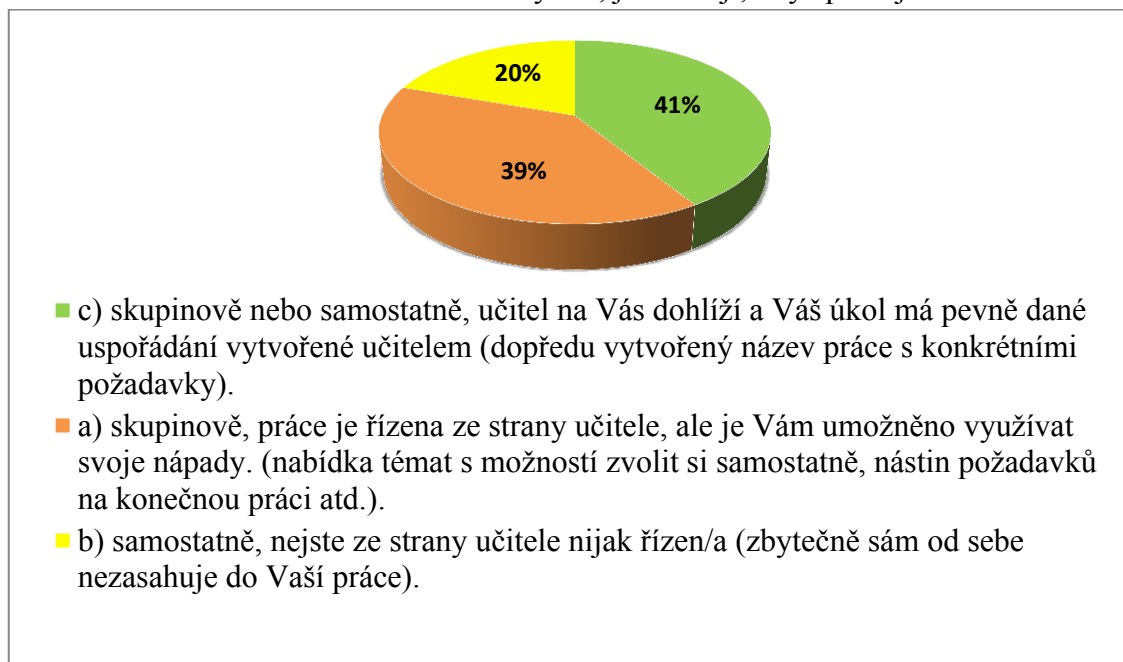
odpovídá demokratickému stylu. Poslední možnost A si vybralo 15 % dotazovaných jedinců a vyplývá z liberálního stylu výchovy.

Tab. 8: otázka č. 2 - Pokud si můžete vybrat, pracujete během výuky raději:

TYP ŠKOLY	ODPOVĚĎ A	ODPOVĚĎ B	ODPOVĚĎ C
ZŠ	4	37	16
SŠ	11	24	10
CELKOVÝ POČET	15	61	26

Zdroj: vlastní výzkum

Graf 12: otázka č. 9 - Pokud si můžete vybrat, jste raději, když pracujete:



Zdroj: vlastní výzkum

Z tohoto grafu je znatelné, že 41 % dotazovaných respondentů upřednostňuje možnost C, která vychází z autoritářského stylu. Druhá nejčastěji vybíraná odpověď, byla možnost A, kterou si vybralo 39 % jedinců, a která dopovídá demokratickému stylu. Poslední možnost B, která vyplývá z liberálního stylu výchovy, si zvolilo 20 %

respondentů.

Tab. 9: otázka č. 9 - Pokud si můžete vybrat, jste raději, když pracujete:

TYP ŠKOLY	ODPOVĚĎ A	ODPOVĚĎ B	ODPOVĚĎ C
ZŠ	30	9	18
SŠ	10	11	24
CELKOVÝ POČET	40	20	42

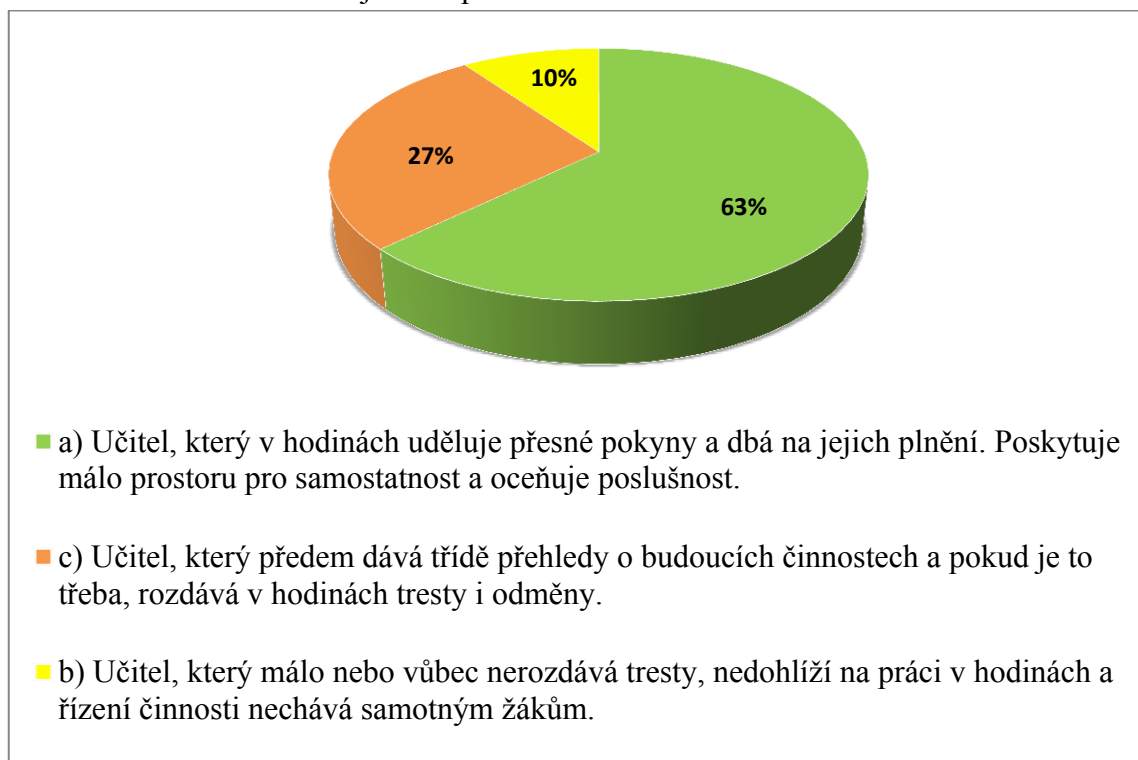
Zdroj: vlastní výzkum

Ze získaných údajů je zjevné, že většina dotazovaných respondentů upřednostňuje v této podkapitole autoritářský výchovný styl, v rámci kterého jsou vychovávaní jedinci kontrolováni pedagogem a práce ve třídě se děje samostatně i skupinově. Zároveň se ukázalo, že respondenti lehce měnili své odpovědi v daných otázkách (tabulka 8 a 9).

4.7.5 Preferovaný výchovný styl

V této podkapitole budu vyhodnocovat pouze data získaná z otázek č. 1 a 3. Ostatní otázky byly vyhodnoceny již v předchozích podkapitolách. Otázka č. 1 – „*Jaká je Vaše představa ideálního učitele?*“, se zabývá konkrétní podobou pedagoga přístupem z pohledu dotazovaných jedinců. Odpovědi respondentů jsou uvedeny v grafu 13 a tabulce 10. Otázka č. 3 – „*Jakou dominantní vlastnost by podle Vás měl mít ideální učitel?*“, obohacuje otázku č. 1 o konkrétní dotaz, který se týká převládající vlastnosti pedagoga. Výsledky otázky jsou znázorněny v grafu 14 a tabulce 11.

Graf 13: otázka č. 1 - Jaká je Vaše představa ideálního učitele?



Zdroj: vlastní výzkum

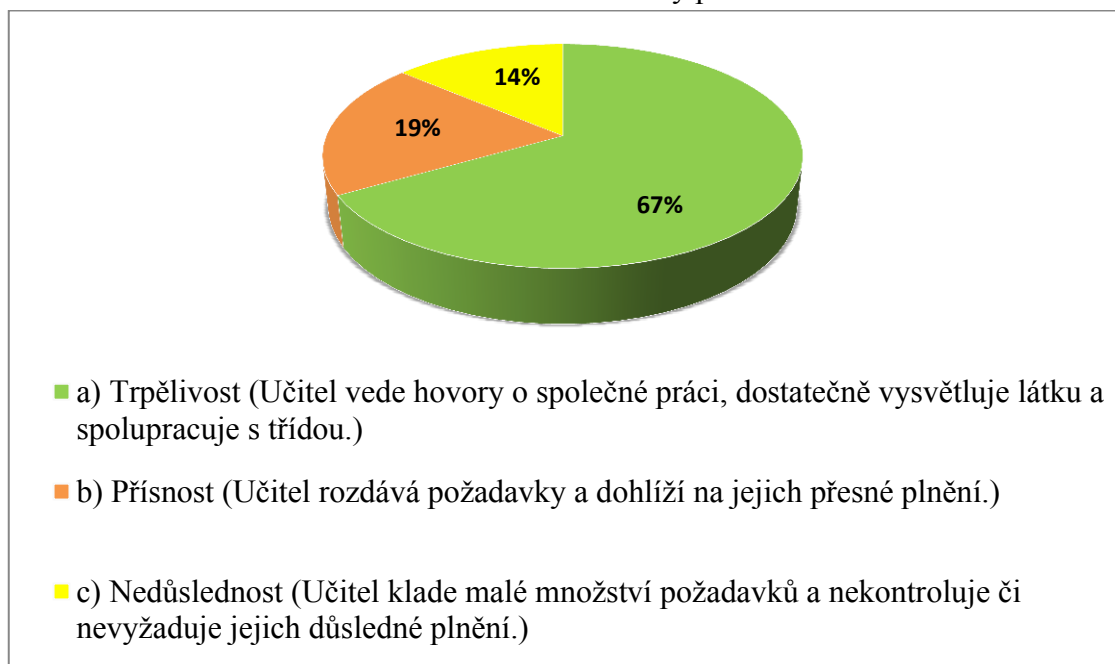
Z tohoto grafu je zřejmé, že 63 % dotazovaných respondentů, preferuje možnost A, která vychází z autoritářského stylu. Druhá nejčastěji vybraná odpověď byla možnost C, kterou si zvolilo 27 % respondentů, a která odpovídá demokratickému stylu. Poslední možnost B si vybralo pouze 10 % jedinců, a vyplývá z liberálního stylu výchovy.

Tab. 10: otázka č. 1 - Jaká je Vaše představa ideálního učitele?

TYP ŠKOLY	ODPOVĚĎ A	ODPOVĚĎ B	ODPOVĚĎ C
ZŠ	42	10	5
SŠ	22	0	23
CELKOVÝ POČET	64	0	28

Zdroj: vlastní výzkum

Graf 14: otázka č. 3 - Jakou dominantní vlastnost by podle Vás měl mít ideální učitel?



Zdroj: vlastní výzkum

Z tohoto grafu je znatelné, že 67 % dotazovaných respondentů, preferuje možnost A, která vychází z demokratického stylu. Druhá nejčastěji vybraná odpověď byla možnost B, kterou si zvolilo 19 % respondentů, a která odpovídá autoritářskému stylu. Poslední možnost C, která vyplývá z liberálního výchovného stylu, si vybralo 14 % jedinců.

Tab. 11: otázka č. 3 - Jakou dominantní vlastnost by podle Vás měl mít ideální učitel?

TYP ŠKOLY	ODPOVĚĎ A	ODPOVĚĎ B	ODPOVĚĎ C
ZŠ	42	7	8
SŠ	26	13	6
CELKOVÝ POČET	68	20	14

Zdroj: vlastní výzkum

Z předchozích uvedených výsledků je zřejmé, že většina dotazovaných jedinců

preferuje demokratický styl výchovy, tento konečný výsledek vychází z odpovědí na otázky č. 3, 4, 5, 6, 7, 8 a 10. U otázek č. 1, 2 a 9 si převážná část dotazovaných zvolila možnost, která odpovídala autoritářskému výchovnému stylu. Část odpovědí, na zvolenou výzkumnou otázku, by mohla mít tudíž takovou podobu, že většina dotazovaných respondentů, bez ohledu na jejich věk, preferuje demokratický výchovný styl.

4.8 ZÁVĚR VÝZKUMU

Cílem výzkumné části bakalářské práce bylo zjistit, jaké jsou preference dotazovaných respondentů v souvislostech s výchovnými styly (autoritářský, liberální nebo demokratický). V rámci tohoto výzkumu jsem si stanovila jednu stěžejní výzkumnou otázku, kterou v této části zodpovím, podle získaných a vyhodnocených dat z předchozí podkapitoly.

▪ Alternativy možností a řešení problémů

V rámci této části jsem předpokládala, že respondenti budou preferovat možnost vybrat si z několika alternativ pro společnou práci a při řešení problémů.

Této části se týkaly otázky č. 7 a 8. Otázka č. 7 (*„Pokud máte v rámci výuky vy nebo Vaši spolužáci nějaký problém jste raději když:“*) se věnovala třem předvoleným odpovědím, jak by mohli pedagog a vychovávaní jedinci reagovat na problémové okolnosti. Z počtu 102 respondentů si celých 68 % vybralo možnost, která nabízela eventuality při řešení problémů, a vycházela právě z demokratického výchovného stylu (*„Vám učitel nabídne různé možnosti, jak problém vyřešit s tím, že přijímá Vaše návrhy a následně na toto téma zavede společný rozhovor.“*).

Otázka č. 8 (*„Během výuky Vám učitel oznámí, že budete ve skupinách dělat projekt, a to během následujících hodin literatury. Byli byste raději kdyby:“*) opět nabízela tři odpovědi, mezi kterými si respondenti vybírali tu, která se nejvíce shodovala s jejich názory, ohledně společné třídní činnosti. Ze 102 dotazovaných respondentů, jich 55 % zvolilo možnost, která poskytovala výběr z několika potencialit, a odpovídala demokratickému výchovnému stylu (*„učitel vymyslel nějaký originální způsob, jak Vás rozdělit do skupinek (např. losováním z klobouku). Byl by otevřen Vašim připomínkám, ale dal by Vám na výběr i z několika možných témat. Závěrečné rozhodnutí byste učinili Vy.“*).

▪ Diskuze a monologický výklad pedagoga

V rámci druhé podkapitoly jsem předpokládala, že respondenti budou upřednostňovat

diskuze v hodinách se svými spolužáky i učitelem.

K této části se vztahovaly otázky č. 4 a 5. Otázka č. 4 (*„Jaký upřednostňujete styl při vysvětlování nové látky (výkladu) učitelem?“*) se zabývala třemi různými způsoby, jak by mohl pedagog vykládat třídě novou látku, a jakou formou by jim předkládal vyžadované úkoly. Z počtu 102 respondentů si 70 % vybralo možnost, v rámci které pedagog při svém výkladu diskutuje s vychovávanými jedinci, a která vychází z demokratického stylu výchovy (*„Výklad, při kterém učitel dohlíží, a které zároveň umožňuje komunikaci a spolupráci mezi ním a skupinou.“*).

Otázka č. 5 (*„V průběhu vyučovacích hodin raději nasloucháte přednesu učitele, nebo máte raději, když si můžete o probírané látce povídat?“*) nabízela výběr ze tří možností, které se věnovaly diskuzím a monologickým výkladem pedagoga. Ze 102 dotazovaných respondentů, jich 47 % zvolilo možnost, která nabízela diskuzi mezi vrstevníky a pedagogem, a odpovídala demokratickému výchovnému stylu (*„Raději si o probírané látce povídám jak se svými spolužáky, tak i s učitelem.“*).

▪ **Systém odměn a trestů**

V této části jsem předpokládala, že respondenti budou preferovat vyvážený systém odměn a trestů.

Této části se týkaly otázky č. 6 a 10. Otázka č. 6 (*„Pokud si budete muset v rámci výuky zvolit (týká se pravidel ve třídě). Zvolíte raději:“*) se zabývala tresty a odměnami, přičemž dotazovaní jedinci si mohli vybrat ze tří předpřipravených odpovědí. Z počtu 102 respondentů si 68 % vybralo možnost, v rámci které pedagog trestá i odměňuje, a která vychází právě z demokratického výchovného stylu (*„Tresty i odměny“*).

Otázka č. 10 (*„Pokud si budete muset v rámci výuky zvolit (týká se pravidel ve třídě). Zvolíte raději:“*) se opět věnovala trestům a odměnám. Odpovědi byly ovšem více obsáhlejší a uváděly konkrétní příklady výchovných prostředků. Ze 102 dotazovaných respondentů, jich celých 83 % zvolilo možnost, která poskytovala vyvážený systém odměn a trestů, a odpovídala demokratickému stylu výchovy (*„vyvážený systém odměn a trestů (odměny se týkají spíše tvořivých nápadů, pokrokových myšlenek, nápomocných skutků atd., než jedniček za správnou odpověď, a stejně tak tresty jsou udíleny převážně z jiných důvodů, než jsou nedostatečné známky).“*).

▪ **Samostatná a skupinová práce**

V rámci této části jsem předpokládala, že respondenti budou upřednostňovat řízenou práci ve skupinách, umožňující jejich osobní rozvoj v oblastech kreativity, spolupráce, asertivity atd.

K této části se vztahovaly otázky č. 2 a 9. Otázka č. 2 („*Pokud si můžete vybrat, pracujete během výuky raději:*“) nabízela výběr ze tří odpovědí, které byly zaměřené na samostatnou a skupinovou práci během výuky. Z počtu 102 respondentů si 60 % vybralo možnost, ve které jedinci pracují samostatně i skupinově, a která vychází z autoritářského stylu výchovy („*Samostatně i ve skupině*“).

Otázka č. 9 („*Pokud si můžete vybrat, jste raději, když pracujete:*“) se opět zabývala samostatnou a skupinovou prací. Odpovědi byly ovšem více podrobné a uváděly konkrétní příklady přístupu pedagoga. Ze 102 dotazovaných respondentů, jich 41 % zvolilo možnost, která nabízela samostatnou a skupinovou práci, a odpovídala autoritářskému výchovnému stylu („*skupinově nebo samostatně, učitel na Vás dohlíží a Váš úkol má pevně dané uspořádání vytvořené učitelem (dopředu vytvořený název práce s konkrétními požadavky)*“).

▪ **Preferovaný výchovný styl**

V této poslední části jsem předpokládala, že většina respondentů bude preferovat demokratický výchovný styl.

Této části se týkaly otázky č. 1 – 10, nicméně otázkami č. 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9 a 10 jsem se již zabývala v předchozích částech, takže se zde budu věnovat pouze otázkami č. 1 a 3. Otázka č. 1 („*Jaká je Vaše představa ideálního učitele?*“) se věnovala třem předvoleným odpovědím, které popisovaly konkrétní podoby pedagoga přístupu k vychovávaným jedincům. Z počtu 102 respondentů si 63 % vybralo možnost, která nabízela podobu pedagoga, jenž uděluje konkrétní pokyny, neuznává samostatnost a oceňuje poslušnost, a která současně vycházela z autoritářského výchovného stylu („*Učitel, který v hodinách uděluje přesné pokyny a dbá na jejich plnění. Poskytuje málo prostoru pro samostatnost a oceňuje poslušnost.*“).

Otázka č. 3 („*Jakou dominantní vlastnost by podle Vás měl mít ideální učitel?*“) nabízela výběr ze tří odpovědí, které vystihovaly převládající vlastnost pedagoga. Ze 102 dotazovaných respondentů, jich 67 % zvolilo možnost, která považovala trpělivost za dominantní vlastnost, a odpovídala demokratickému výchovnému stylu („*Trpělivost (Učitel vede hovory o společné práci, dostatečně vysvětluje látku a spolupracuje s třídou.)*“).

4.8.1 Souhrnná výsledková část

V této části znázorním za pomoci grafu a tabulek, které výchovné styly respondenti preferovali v závislosti na jejich věku. Tabulka bude obsahovat souhrnné číselné údaje, které budou znázorňovat, kolik respondentů si v dané otázce zvolilo určitý výchovný styl. Graf bude následně ilustrovat celkovou číselnou hodnotu jednotlivých výchovných

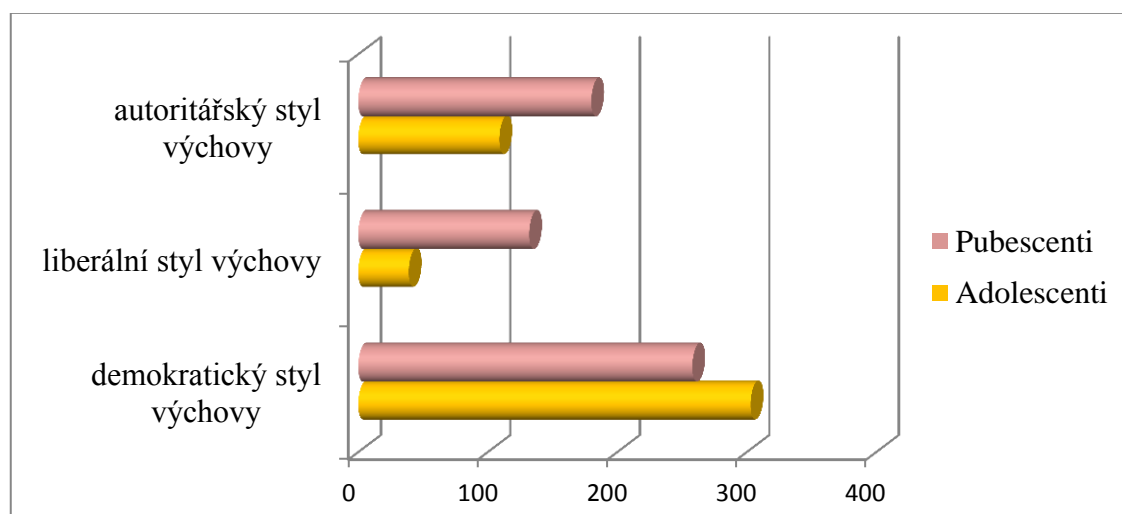
stylů v závislosti na vývojovém období dotazovaných jedinců.

Tab. 12: Souhrnný výsledek otázek – počet odpovědí podle vývojových období

otázka	Autoritářský styl výchovy		Liberální styl výchovy		Demokratický styl výchovy	
	Pubescenti	Adolescenti	Pubescenti	Adolescenti	Pubescenti	Adolescenti
1	42	22	10	0	5	23
2	37	24	4	11	16	10
3	7	13	8	6	42	26
4	18	3	9	1	30	41
5	26	12	14	2	17	31
6	7	0	26	0	24	45
7	10	0	17	6	30	39
8	9	11	24	2	24	32
9	18	24	9	11	30	11
10	6	0	11	0	40	45
celkově	180	109	132	39	258	303

Zdroj: vlastní výzkum

Graf 15: Souhrnný výsledek otázek – počet odpovědí podle vývojových období



Zdroj: vlastní výzkum

Z výše uvedené tabulky a grafu je patrné, že obě vývojové skupiny dotazovaných respondentů, preferovali demokratický styl výchovy. Odpověď na výzkumnou otázku – „*Jaký výchovný styl budou preferovat žáci v závislosti na jejich věku?*“ je tudíž taková, že jedinci bez ohledu na jejich věk preferují demokratický výchovný styl. Došla jsem tedy ke stejnému závěru jako použité zdroje o výchovných stylech.

DISKUZE

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký výchovný styl preferují děti a mládež ve věku pubescence a adolescence. Současně jsem se pokoušela stanovit, zda preferovaný výchovný styl z výzkumné části odpovídá stylu výchovy z popsané teorie v kapitole 3 - Výchovné styly charakterizované Kurtem Zadekem Lewinem. Závěr celého výzkumu ukázal, že většina respondentů upřednostňovala demokratický styl výchovy, tedy stejný preferovaný styl, který jsem určila i na základě dostupných informací z použitých zdrojů.

Tento konečný výsledek mě ale i tak značně překvapil, jelikož jsem předpokládala, že si všichni dotazovaní jedinci vyberou styl, který jim umožňuje samostatnost a oceňuje jejich vlastní iniciativu, tak jak jsem to viděla i v praxi, kdy vychovávaní jedinci vyžadují, aby pedagogové, kteří na ně výchovně působí, byli zdrženliví a trpěliví. Domáhají se vlastní samostatnosti a nárokují si situace, ve kterých si mohou vybrat z několika možností. Požadují, aby veškeré jejich interakce s pedagogem, byly dobrovolné a založené na vzájemné důvěře a porozumění. Současně chtějí mít vše pevně ve svých rukách, a chtějí si všechno sami vyzkoušet a vytvořit. Ideálním výchovným prostředkem je pro ně osobní příklad, přičemž je nejlepší, když daným vzorem je samotný pedagog. Jedinci současně oceňují, že jsou pedagogem konstruktivně vedeni ke společné práci ve skupinách, v rámci kterých se učí kooperovat s ostatními a asertivně se projevovat.

Demokratický výchovný styl jim právě toto všechno přináší. Pedagogové dopředu poskytují vychovávaným jedincům přehledy o budoucích činnostech a při společné práci s nimi o všem komunikují. Jejich stěžejní vlastností je trpělivost, kterou téměř neustále využívají, jelikož veškeré volby jsou výsledkem vzájemných kompromisů mezi nimi a svěřenými jedinci. Navíc i odpovídá jejich představě o kolektivní práci.

Proto mě poměrně dost konsternovalo, že výsledek demokratického výchovného stylu není 100 %, jelikož v rámci několika odpovědí si respondenti zvolili autoritářský styl výchovy. Jedinci si tudíž vybrali, že preferují samostatnou i skupinovou práci, následně že úkoly které po nich budou vyžadovány, budou mít pevnou strukturu, jako například dopředu vytvořené téma s konkrétními nároky. Navíc se většina rozhodla pro odpověď, která popisuje představu pedagoga, který uděluje přesné pokyny, dbá na jejich plnění, poskytuje málo prostoru pro samostatnost a oceňuje poslušnost.

Tyto jejich výsledné preference ovšem neodpovídají popsané teorii o výchovných stylech, v rámci kterých bylo stanoveno, že jedinci vyžadují, aby veškeré volby vycházely ze vzájemných kompromisů. Na základě použitých zdrojů chtějí mít vše pevně ve svých rukách, a chtějí si všechno sami vyzkoušet a vytvořit.

Z těchto důvodů by bylo nejspíše potřeba uchopit popsanou teorii trochu jiným

způsobem. Uvědomuji si totiž, že ačkoliv jsou tyto základní výchovné styly (autoritářský, liberální a demokratický) snadno pochopitelné, jsou v současné teorii a praxi využívány spíše jako schémata. Jejich interpretace jsou příliš zjednodušené, a ne všechny výchovné případy jdou přiřadit jenom k jedné z těchto tří možností. Co se týče výsledků dotazníkového šetření, mohla bych s nimi i nadále pracovat, minimálně s tou částí, která se zabývala samostatnou a skupinovou prací. Například bych mohla využít kvalitativního výzkumu ve formě rozhovorů s menším množstvím respondentů, při kterém bychom si jednotlivé otázky více rozebrali a společně si určili, jak daným odpovědím osobně rozumíme.

ZÁVĚR

Bakalářská práce je zaměřena na základní styly výchovy (autoritářský, liberální a demokratický), které na základě svého výzkumu charakterizoval Kurt Zadek Lewin a jeho spolupracovníci. Cílem práce bylo zjistit, který z těchto tří výchovných stylů preferují dotazované děti a mládež ve věku pubescence a adolescence, a zda se jejich volba shoduje s preferovaným stylem z použitých zdrojů.

V teoretické části jsem se zaměřila na charakteristiku vývojových období pubescence a adolescence, s ohledem na jednotlivé vývojové úkoly a individuální potřeby konkrétních jedinců, na výchovu a výchovné působení pedagoga, které by mělo být upravováno podle dílčích ontogenezních požadavků, stejně tak jako celkový styl výchovy, který by měl vést k optimální vzájemné interakci mezi pedagogem a vychovávanými jedinci, a na výchovné styly, které charakterizoval Kurt Zadek Lewin. Tato část vytvořila podklad pro následující výzkumnou část.

Na základy, které jsem získala z popsané teorie, jsem navázala výzkumnou částí, která byla vypracována prostřednictvím kvantitativní analýzy, a za pomoci popisné statistiky. V rámci výzkumu jsem si stanovila jednu stěžejní výzkumnou otázku, na kterou jsem následně hledala odpověď za pomoci otázek z dotazníku. Jednotlivé otázky jsem rozdělila do čtyř větších částí, v rámci kterých jsem vytvořila dílčí odpovědi, které mi následně stanovily celkovou odpověď:

- většina respondentů upřednostňovala přísně řízenou samostatnou či skupinovou práci s pevnou strukturou
- dotazovaní respondenti preferovali možnost vybrat si z několika alternativ pro společnou práci a při řešení problémů
- dotazovaní respondenti upřednostňovali diskuze v hodinách se svými spolužáky i učitelem
- většina respondentů preferovala vyvážený systém odměn a trestů
- většina dotazovaných respondentů preferovala demokratický výchovný styl

Připravený dotazník vyplnilo odpovídajícím způsobem 102 respondentů ve věku 14, 15, 18 a 19 let, z jejichž odpovědí jsem následně vycházela při stanovení konečného závěru. Interpretace všech odpovědí byla prováděna ve dvou stupních třídění, kdy první stupeň byl znázorňován za pomoci kruhových diagramů a druhý prostřednictvím tabulek. Konečný výsledek ukázal, že většina dotazovaných respondentů preferovala demokratický styl výchovy, čímž jsem došla ke stejnému závěru jako použité zdroje, které se týkaly výchovných stylů.

Ze závěru výzkumu ale také vyplynulo, že většina respondentů upřednostňovala přísně řízenou samostatnou či skupinovou práci s pevnou strukturou, která vycházela z autoritářského stylu výchovy, proto by bylo pravděpodobně vhodné dále pracovat s výsledky tohoto kvantitativního výzkumu.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura:

- CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama, 1984.
- ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. 3. doplněné vydání. Brno: SURSUM, 1997. ISBN 80-85799-03-0.
- ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Vydání 3. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: SV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, J.; MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.
- HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- 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.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického šetření: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JŮVA, V.; JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-78-8.
- JŮVA, V.; JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Šesté rozšířené vydání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.
- LINHARTOVÁ, D. *Psychologie pro učitele*. Druhé nezměněné vydání. Brno: MZLU, 2008. ISBN 978-80-7375-222-4.
- MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém? O výchovných odměnách a trestech*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-78-X.

- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.
- NOVOTNÁ, L.; HŘÍCHOVÁ, M.; MIŇHOVÁ, J. *Vývojová psychologie. 4.* vydání. Plzeň: Typos, 2012. ISBN 978-80-7043-0115-4.
- PAULÍK, K. *Základy vývojové psychologie*. Ostrava: Harok, 2005. ISBN 80-7368-039-4.
- POLEDŇÁKOVÁ, I. (ed.) *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: MSD, 2009. ISBN 978-80-210-5085-3.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. 6.*, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PUNCH, K. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.
- REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
- SEKOT, A. *Sociologie v kostce*. Třetí rozšířené vydání. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-126-X.
- VAGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie – Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0841-3.

Elektronické zdroje:

- *Česká rada dětí a mládeže: Úmluva o právech dítěte. Článek 29*, [online]. Posl. úpravy 14. 11. 2013 [cit. 2015-02-19]. Dostupné na WWW: <<http://www.crdm.cz/download/publikace/umluva/umluva.htm>>.
- KOHOUT, P. *Výchovné styly*. [online]. © 2005 – 2015, [cit. 2015-03-14]. Dostupné na WWW: <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=28310>>.
- KRATINOVÁ, Š. *Specializační studium výchovného poradenství – Vývojová psychologie*. [online]. © 1999 – 2015, [cit. 2015-02-24]. Dostupné na WWW: <<http://www.ssvp.wz.cz/vyvojovka.html>>.

- LABUSOVÁ, E. *O nevhodných přístupech v rodičovské výchově, psychickém násilí a jeho vlivu na vývoj dítěte.* [online]. © 2006 – 2015, [cit. 2015-03-14]. Dostupné na WWW:
<http://www.evalabusova.cz/clanky/nevhodne_formy.php>.
- *Prevention-smart parents: Styly výchovy.* [online]. Posl. úpravy 4. 7. 2014 [cit. 2015-03-14]. Dostupné na WWW:
<<http://prevence.sananim.cz/node/126>>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I. Dotazník

Zdroj: vlastní výzkum

Příloha II. Odůvodnění odpovědí z dotazníku

Zdroj: informace z podkapitol 3.2.1 Autoritářský výchovný styl, 3.2.2 Liberální výchovný styl a 3.2.3 Demokratický výchovný styl

PŘÍLOHY

Příloha I.

DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Pavlína Převrátilová a studuji Pedagogiku volného času na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí praktické části mé bakalářské práce. Dotazník je anonymní a obsahuje 10 otázek. Veškeré získané informace budou užity výhradně ke zpracování bakalářské práce na téma Výchovné styly pedagogických pracovníků.

U každé otázky prosím zakroužkujte vždy jednu Vámi zvolenou možnost nebo slovy vepište odpověď.

Velice Vám děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

Pohlaví:

Typ školy (ZŠ, SŠ):

Třída:

Věk:

1) Jaká je Vaše představa ideálního učitele?

- a) Učitel, který v hodinách uděluje přesné pokyny a dbá na jejich plnění. Poskytuje málo prostoru pro samostatnost a oceňuje poslušnost.
- b) Učitel, který málo nebo vůbec nerozdává tresty, nedohlíží na práci v hodinách a řízení činnosti nechává samotným žákům.
- c) Učitel, který předem dává třídě přehledy o budoucích činnostech a pokud je to třeba, rozdává v hodinách tresty i odměny.

2) Pokud si můžete vybrat, pracujete během výuky raději:

- a) Samostatně
- b) Samostatně i ve skupině

c) Ve skupině

3) Jakou dominantní vlastnost by podle Vás měl mít ideální učitel?

- a) Trpělivost (Učitel vede hovory o společné práci, dostatečně vysvětluje látku a spolupracuje s třídou.)
- b) Nedůslednost (Učitel klade malé množství požadavků a nekontroluje či nevyžaduje jejich důsledné plnění.)
- c) Přísnost (Učitel rozdává požadavky a dohlíží na jejich přesné plnění.)

4) Jaký upřednostňujete styl při vysvětlování nové látky (výkladu) učitelem?

- a) Výklad, při kterém učitel nedohlíží na společnou třídní práci.
- b) Výklad, proložený úkoly, které musí být přesně splněny a na jejichž včasné odevzdání je dohlíženo.
- c) Výklad, při kterém učitel dohlíží, a který zároveň umožňuje komunikaci a spolupráci mezi ním a skupinou.

5) V průběhu vyučovacích hodin raději nasloucháte přednesu učitele, nebo máte raději, když si můžete o probírané látce povídat?

- a) Raději si o probírané látce povídám jak se svými spolužáky, tak i s učitelem.
- b) Raději naslouchám přednesu učitele a píšu si z něj poznámky.
- c) Raději si o probírané látce povídám převážně se svými spolužáky.

6) Pokud si budete muset v rámci výuky zvolit (týká se pravidel ve třídě). Zvolíte raději:

- a) Tresty
- b) Odměny
- c) Tresty i odměny

7) Pokud máte v rámci výuky Vy nebo Vaši spolužáci nějaký problém, jste raději když:

- a) Vám učitel nabídne různé možnosti, jak problém vyřešit s tím, že přijímá Vaše návrhy a následně na toto téma zavede společný rozhovor.
- b) řešení problémů nechá převážně na Vás a vy mu sdělíte svůj výsledek řešení.
- c) problém za Vás vyřeší učitel.

8) Během výuky Vám učitel oznámí, že budete ve skupinách dělat projekt, a to během následujících hodin literatury. Byli byste raději kdyby:

- a) Vám učitel nechal všechno na starost - skupiny, témata a celý projekt byste si vytvářeli zcela sami.
- b) učitel vymyslel nějaký originální způsob, jak Vás rozdělit do skupinek (např. losováním z klobouku). Byl by otevřen Vašim připomínkám, ale dal by Vám na výběr i z několika možných témat. Závěrečné rozhodnutí byste učinili Vy.
- c) Vás učitel rozdělil do skupin a zadal by Vám hotové téma projektu a přesné pokyny pro jeho vytváření.

9) Pokud si můžete vybrat, jste raději, když pracujete:

- a) skupinově, práce je řízena ze strany učitele, ale je Vám umožněno využívat svoje nápady. (nabídka témat s možností zvolit si samostatně, nástin požadavků na konečnou práci atd.).
- b) samostatně, nejste ze strany učitele nijak řízen/a (zbytečně sám od sebe nezasahuje do Vaší práce).
- c) skupinově nebo samostatně, učitel na Vás dohlíží a Váš úkol má pevně dané uspořádání vytvořené učitelem (dopředu vytvořený název práce s konkrétními požadavky).

10) Pokud si budete muset v rámci výuky zvolit (týká se pravidel ve třídě). Zvolíte raději:

- a) tresty (za nedostatečné známky, nesprávné odpovědi atd.).
- b) vyvážený systém odměn a trestů (odměny se týkají spíše tvořivých nápadů, pokrokových myšlenek, nápomocných skutků atd., než jedniček za správnou odpověď, a stejně tak tresty jsou udílány převážně z jiných důvodů, než jsou nedostatečné známky).
- c) vydatné množství odměn a žádné tresty (odměny jsou udílány za každý pozitivní úspěch i sebemenší a žáci nejsou trestáni ani v případě násilného projevu vůči ostatním).

Pokud máte například nějaké vlastní připomínky, názory či chcete zhodnotit tento dotazník, zde k tomu máte prostor. Veškeré komentáře jsou s nadšením vítané.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Velice Vám děkuji za Vaše odpovědi a názory.

Příloha II.

1) Jaká je Vaše představa ideálního učitele?

- a) Učitel, který v hodinách uděluje přesné pokyny a dbá na jejich plnění. Poskytuje málo prostoru pro samostatnost a oceňuje poslušnost. – autoritářský styl výchovy
*Autoritářský, autokratický či dominantní výchovný styl formuje provázanou výchovnou soustavu, která je utvářena **bezmeznou poslušností** jedince, (...). Pedagog v rámci výchovy **uděluje četné rozkazy a tresty**, dbá na **přesné plnění zadaných úkolů**, (...). Nedává jim téměř žádný prostor pro jejich vlastní mínění, **samostatnost a iniciativu**, (...).*
- b) Učitel, který málo nebo vůbec nerozdává tresty, nedohlíží na práci v hodinách a řízení činnosti nechává samotným žákům. – liberální styl výchovy
*Liberální styl výchovy je protipólem ke stylu autoritářskému, a vyznačuje se **slabým řízením ze strany pedagoga**, (...). Výchovně-vzdělávací proces je neorganizovaný a jeho řízení je často v rukou vychovávaných jedinců. Dětem se nic nepřikazuje ani nezakazuje, a **tresty nejsou využívány vůbec**.*
- c) Učitel, který předem dává třídě přehledy o budoucích činnostech a pokud je to třeba, rozdává v hodinách tresty i odměny. – demokratický styl výchovy
*Demokratický, integrační, sociálně integrační, sociálně integrativní či kooperativní výchovný styl je charakteristický tím, že **pedagog poskytuje** vychovávaným skupinám **přehledy o celkových budoucích činnostech a jejich konkrétních cílech**. Demokratický přístup je determinován určitými dominantními formami, jako jsou příkazy, potrestání či výtky. Jde zde však o to, aby dané tresty nepřevládaly. Z těchto důvodů je u toho stylu stanovena pravidla a **vyvážený systém odměn a trestů**.*

2) Pokud si můžete vybrat, pracujete během výuky raději:

- a) Samostatně – liberální styl výchovy
*Liberální styl výchovy je vhodný pro kolektivy lidí, kde jsou vyžadovány **samostatné práce jednotlivých členů** (...).*
- b) Samostatně i ve skupině – autoritářský styl výchovy
V používaných zdrojích nebylo nijak specifikováno, zda tento styl upřednostňuje individuální nebo skupinový přístup. Z tohoto důvodu jsem tu nechala obě možnosti.
- c) Ve skupině – demokratický styl výchovy
*Jedinci jsou **vedeni ke konstruktivní spolupráci ve skupině**, k uvědomování si vlastní odpovědnosti a důsledku svých činů.*

3) Jakou dominantní vlastnost by podle Vás měl mít ideální učitel?

- a) Trpělivost (Učitel vede hovory o společné práci, dostatečně vysvětluje látku a spolupracuje s třídou.) – demokratický styl výchovy

Komunikuje s kolektivem a diskutuje s ním o společné práci. Pedagog má vedoucí roli a spolupracuje s vychovávanými jedinci, (...).

- b) Nedůslednost (Učitel klade malé množství požadavků a nekontroluje či nevyžaduje jejich důsledné plnění.) – liberální styl výchovy

*Liberální styl výchovy je protipólem ke stylu autoritářskému, a vyznačuje se slabým řízením ze strany pedagoga, který **málo nebo vůbec neklade požadavky**, a pokud je už vysloví, tak je **nekontroluje a nedbá na jejich důsledné plnění**.*

- c) Přísnost (Učitel rozdává požadavky a dohlíží na jejich přesné plnění.) – autoritářský styl výchovy

*Hlavním znakem je **přísná výchova**, (...).*

4) Jaký upřednostňujete styl při vysvětlování nové látky (výkladu) učitelem?

- a) Výklad, při kterém učitel nedohlíží na společnou třídní práci. – liberální styl výchovy

*Pedagog se příliš **neúčastní skupinových aktivit, nespolupracuje s vychovávanými jedinci, nevede je a nekontroluje**.*

- b) Výklad, proložený úkoly, které musí být přesně splněny a na jejichž včasné odevzdání je dohlíženo. – autoritářský styl výchovy

*Hlavním znakem je **přísná výchova**, v rámci které pedagog uděluje četné rozkazy a tresty, dbá na **přesné plnění zadaných úkolů**, (...).*

- c) Výklad, při kterém učitel dohlíží, a který zároveň umožňuje komunikaci a spolupráci mezi ním a skupinou. – demokratický styl výchovy

Komunikuje s kolektivem a diskutuje s ním o společné práci. Zároveň je však otevřen hovorům i o jiných věcech než těch, které se týkají současných činností a mají pro jedince a jejich individuality pochopení.

5) V průběhu vyučovacích hodin raději nasloucháte přednesu učitele, nebo máte raději, když si můžete o probírané látce povídat?

- a) Raději si o probírané látce povídám jak se svými spolužáky, tak i s učitelem. – demokratický styl výchovy

Komunikuje s kolektivem a diskutuje s ním o společné práci. Zásadním výchovným prostředkem je **podávání návrhů**, kdy dává pedagog jedincům na výběr z několika možností při řešení konkrétních problémů, a následně zavede diskuzi o zvolené eventualitě, která je téměř vždy **kompromisem**.

- b) Raději naslouchám přednesu učitele a píšu si z něj poznámky. – autoritářský styl výchovy
*Vychovávaná osoba je pouze **pasivním příjemcem informací**, (...). Jeho přednesy mají nejčastěji **formu monologickou**, (...).*
- c) Raději si o probírané látce povídám převážně se svými spolužáky. – liberální styl výchovy
*V rámci samotných programů a činností nejsou stanoveny žádné normy a **radly** jsou jim **udělovány pouze na požádání**. Pedagog se příliš **neúčastní skupinových aktivit, nespolupracuje s vychovávanými jedinci** (...).*
- 6) Pokud si budete muset v rámci výuky zvolit (týká se pravidel ve třídě). Zvolíte raději:**
- a) Tresty – autoritářský styl výchovy
*Při každém školním neúspěchu se rodiče uchylují **k trestům** a zákazům, (...). Autoritářský, autokratický či dominantní výchovný styl formuje provázanou výchovnou soustavu, která je utvářena bezmeznou poslušností jedince, splňováním udělovaných příkazů a respektováním zákazů, a zároveň je celý tento proces provázaný strukturou **pedagogem vyměřených trestů**, (...).*
- b) Odměny – liberální styl výchovy
*Jedinci jsou naopak motivováni a podporováni **hojnými odměnami**, především v podobě pochval.*
- c) Tresty i odměny – demokratický styl výchovy
*Z těchto důvodů je u toho stylu stanovena pravidla a **vyvážený systém odměn a trestů**.*
- 7) Pokud máte v rámci výuky Vy nebo Vaši spolužáci nějaký problém, jste raději když:**
- a) Vám učitel nabídne různé možnosti, jak problém vyřešit s tím, že přijímá Vaše návrhy a následně na toto téma zavede společný rozhovor. – demokratický styl výchovy
*Zásadním výchovným prostředkem je podávání návrhů, kdy dává pedagog jedincům na **výběr z několika možností při řešení konkrétních problémů**, a následně zavede **diskuzi** o zvolené eventualitě, která je téměř vždy **kompromisem**.*
- b) řešení problémů nechá převážně na Vás a vy mu sdělíte svůj výsledek řešení. – liberální styl výchovy
*Dospělí, převážně pak rodiče nechávají své děti, aby **objevovaly vlastní cesty a způsoby řešení**.*
- c) problém za Vás vyřeší učitel. – autoritářský styl výchovy

*Osobnost pedagoga se u tohoto stylu projevuje značným skepticismem, potřebou ustavičné kontroly, nedostatečnou mírou empatie, **nutností samostatného řešení veškerých problémů**, (...). Jedinice determinuje svými osobními názory, rozhodnutími a zkušenostmi.*

8) Během výuky Vám učitel oznámí, že budete ve skupinách dělat projekt, a to během následujících hodin literatury. Byli byste raději kdyby:

- a) Vám učitel nechal všechno na starost - skupiny, témata a celý projekt byste si vytvářeli zcela sami. – liberální styl výchovy

*Dospělí, převážně pak rodiče nechávají své děti, aby **objevovaly vlastní cesty** a způsoby řešení. **Pedagog se příliš neúčastní skupinových aktivit, nespolupracuje s vychovávanými jedinci, nevede je a nekontroluje.** Mezi jejich velké klady však patří to, že jsou značně **kreativní** (...).*

- b) učitel vymyslel nějaký originální způsob, jak Vás rozdělit do skupinek (např. losováním z klobouku). Byl by otevřen Vaším připomínkám, ale dal by Vám na výběr i z několika možných témat. Závěrečné rozhodnutí byste učinili Vy. – demokratický styl výchovy

*Zásadním výchovným prostředkem je podávání návrhů, kdy dává pedagog jedincům na výběr z **několika možností při řešení konkrétních problémů**, a následně zavede **diskuzi** o zvolené eventualitě, která je téměř vždy **kompromisem**. Pracovní skupinky se vytváří spontánně, nebo skrze **vymyšlené hry** a je po nich vyžadována dostatečná aktivita.*

- c) Vás učitel rozdělil do skupin a zadal by Vám hotové téma projektu a přesné pokyny pro jeho vytváření. – autoritářský styl výchovy

*Nedává jim téměř žádný prostor pro jejich **vlastní mínění, samostatnost a iniciativu**, (...). Pedagog se u tohoto stylu identifikuje s absolutní odpovědností za výchovu, a proto **vytváří konkrétní výchovné plány a přiděluje práci jedincům**.*

9) Pokud si můžete vybrat, jste raději, když pracujete:

- a) skupinově, práce je řízena ze strany učitele, ale je Vám umožněno využívat svoje nápady. (nabídka témat s možností zvolit si samostatně, nástin požadavků na konečnou práci atd.). – demokratický styl výchovy

*Pedagog má **vedoucí roli a spolupracuje** s vychovávanými jedinci, **podporuje jejich iniciativu**, je empatický, respektuje přání a názory ostatních, a zároveň jim nabízí **možnosti k navrhování alternativ** a udržuje s nimi přátelský vztah.*

- b) samostatně, nejste ze strany učitele nijak řízen/a (zbytečně sám od sebe nezasahuje do Vaší práce). – liberální styl výchovy

*Liberální styl výchovy je vhodný pro kolektivy lidí, kde jsou vyžadovány **samostatné práce jednotlivých členů** (...). Pedagog se příliš neúčastní skupinových aktivit, **nespolupracuje s vychovávanými jedinci, nevede je a nekontroluje.***

- c) skupinově nebo samostatně, učitel na Vás dohlíží a Váš úkol má pevně dané uspořádání vytvořené učitelem (dopředu vytvořený název práce s konkrétními požadavky). – autoritářský styl výchovy

*V používaných zdrojích nebylo nijak specifikováno, zda tento styl upřednostňuje individuální nebo skupinový přístup. Z tohoto důvodu jsem tu nechala obě možnosti. **Komunikace** se v takovéto skupině **zaměřuje na pozici vedoucího**, který se stává centrem všeobecné pozornosti a **direktivně prezentuje problémy a otázky k řešení**. Veškerá komunikace je vedena od vůdce k ostatním a vzájemná interakce mezi členy skupiny se ukazuje jako nežádoucí.*

10) Pokud si budete muset v rámci výuky zvolit (týká se pravidel ve třídě). Zvolíte raději:

- a) tresty (za nedostatečné známky, nesprávné odpovědi atd.). – autoritářský styl výchovy

*Při **každém školním neúspěchu** se rodiče uchylují **k trestům a zákazům**, (...). **Autoritářský, autokratický či dominantní výchovný styl formuje provázanou výchovnou soustavu, která je utvářena bezmeznou poslušností jedince, splňováním udělovaných příkazů a respektováním zákazů, a zároveň je celý tento proces provázaný strukturou pedagogem vyměřených trestů, (...).***

- b) vyvážený systém odměn a trestů (odměny se týkají spíše tvořivých nápadů, pokrokových myšlenek, nápomocných skutků atd., než jedniček za správnou odpověď, a stejně tak tresty jsou udílány převážně z jiných důvodů, než jsou nedostatečné známky). – demokratický styl výchovy

*Z těchto důvodů je u toho stylu stanovena pravidla a **vyvážený systém odměn a trestů. Uznání a opora jednotlivců mají přednost před pochvalami a materiálními odměnami. Tresty jsou používány s rozmyslem.***

- c) vydatné množství odměn a žádné tresty (odměny jsou udílány za každý pozitivní úspěch i sebemenší a žáci nejsou trestáni ani v případě násilného projevu vůči ostatním). – liberální styl výchovy

*Jedinci jsou naopak motivováni a podporováni **hojnými odměnami, především v podobě pochval. Dětem se nic nepřikazuje ani nezakazuje, a tresty nejsou využívány vůbec.***

ABSTRAKT

PŘEVŘÁTILOVÁ, P. *Výchovné styly charakterizované Kurtem Zadekem Lewinem a jejich preference u dětí a mládeže ve věku pubescence a adolescence*. České Budějovice, 2015. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra etiky, psychologie a charitativní práce. Vedoucí práce J. Vyhnálek.

Klíčová slova: období pubescence, období adolescence, vývojové úkoly, výchova, výchovné cíle, činitelé výchovy, výchovné prostředky, celkový styl výchovy, autoritářský styl výchovy, liberální styl výchovy, demokratický styl výchovy, kvantitativní výzkum, dotazník

Práce se zabývá výchovnými styly, které charakterizoval na základě svého výzkumu Kurt Zadek Lewin a jeho spolupracovníci. Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaký výchovný styl preferují děti a mládež ve věku pubescence a adolescence. Práce je rozdělena na čtyři stěžejní části, které současně odpovídají jednotlivým kapitolám. První kapitola se věnuje charakteristice vývojových období adolescence a pubescence, s ohledem na vývojové úkoly, ze kterých by měly vycházet odpovídající výchovné cíle a celkový styl výchovy. Druhá kapitola popisuje výchovu a výchovné působení pedagoga, konkrétněji vymezuje interakci mezi pedagogem a vychovávaným jedincem, a charakterizuje celkový styl výchovy. Třetí kapitola objasňuje autoritářský, liberální a demokratický styl výchovy. Obsahem poslední kapitoly je vlastní kvantitativní výzkum, v rámci kterého byly použity dotazníky. Záměr tohoto výzkumu koresponduje s již výše uvedeným cílem.

ABSTRACT

Educational styles educators characterized by Kurt Zadek Lewin and their preferences for children and young generation at the age of puberty and adolescence.

Key words: pubescence, adolescence, developmental tasks, education, educational goals, education officials, educational resources, overall educational style, authoritarian style, liberal style, democratic style of education, quantitative research, deskriptiv analysis, questionnaire

This thesis is about educational systems which were characterized by Kurt Zadek Lewin and his co workers based on Lewin's research. The goal of the thesis was to find out which educational styles prefer the children and youth in the age of pubescence and adolescence. The thesis is divided in 4 main parts, where each of the part fit the individual chapters. The first chapter deals with the characteristics of development during adolescence and pubescence, with regard to the developmental tasks, which should be based on appropriate educational goals and the overall style of education. The second chapter describes upbringing and educational activity of the teacher; it specifically defines the interaction between the teacher and educated individual, and characterizes the overall style of education. The third chapter explains authoritarian, liberal and democratic style of education. The final chapters content is my own quantitative research, in which the questionnaires were used. The intention of this research corresponds with the above stated goal.