

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a neprimární edukace

Výchovné styly pedagogů v mateřské škole

diplomová práce

Autor: Bc. Jana Tesárková
Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce: Ing. et Ing. Mgr. Marie Faltýnková

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení:	Bc. Jana Tesárková
Osobní číslo:	P14K0075
Studijní program:	N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
Název tématu:	Výchovné styly pedagogů v mateřské škole
Zadávací katedra:	Ústav primární a preprimární edukace

Zásady pro vypracování:

Cílem diplomové práce je ověření vztahu mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa s vybranými kritérii interakce při společné aktivitě učitele a dětí. Dalším cílem výzkumu je ověření vztahu mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa a hodnocením společné aktivity dětmi. Teoretická část práce obsahuje vymezení základních pojmů jako dítě, výchova, výchova a vzdělávání v mateřské škole, výchovný styl liberální, demokratický a autokratický a přináší také přehled pojetí výchovných stylů dle různých autorů. Praktická část diplomové práce shrnuje poznatky získané z výzkumu. První část výzkumu je zaměřena na zjištění komponentů výchovných stylů pedagogů v MŠ na základě dotazníkové metody. Poté bude zjišťována souvislost mezi komponenty výchovných stylů a interakcí při společné aktivitě učitele a dětí (všichni učitelé budou vést stejnou aktivitu) a také hodnocením této aktivity ze strany dětí.

Čáp, Jan. (1996). Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Praha: ISV. ISBN 80-85866-15-3.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. (2007). Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807-3672-737.

Vedoucí diplomové práce:	Ing. et Ing. Mgr. Marie Faltýnková Oddělení sociální práce a sociální politiky
Oponent diplomové práce:	PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.
Datum zadání diplomové práce:	27.11.2014
Termín odevzdání diplomové práce:	

doc. PhDr. MgA. František Vaníček, Ph.D.
děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 21. 6. 2017

Anotace

Tesárková, Jana. *Výchovné styly pedagogů v mateřské škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 80 s. Diplomová práce

Text obsahuje základní údaje charakterizující v českém jazyce obsah a výsledky práce

Klíčová slova: výchovné styly, výchova, mateřská škola, dítě, učitel

Anotation

Tesárková, Jana. *Výchovné styly pedagogů v mateřské škole*. Hradec Králové: Faculty of Education University of Hradec Králové, 2017. 80 pp. Diploma Thesis

Text obsahuje základní údaje charakterizující v českém jazyce obsah a výsledky práce

Keywords: educational styles, education, nursery school, child, teacher

Abstrakt

Cílem diplomové práce je ověření vztahu mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa s vybranými kritérii interakce při společné aktivitě učitele a dětí. Dalším cílem výzkumu je ověření vztahu mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa a hodnocením společné aktivity dětmi. Teoretická část práce obsahuje vymezení základních pojmů jako dítě, výchova, výchova a vzdělávání v mateřské škole, výchovný styl liberální, demokratický a autokratický a přináší také přehled pojetí výchovných stylů dle různých autorů. Praktická část diplomové práce shrnuje poznatky získané z výzkumu. První část výzkumu je zaměřena na zjištění komponentů výchovných stylů pedagogů v MŠ na základě dotazníkové metody. Poté bude zjišťována souvislost mezi komponenty výchovných stylů a interakcí při společné aktivitě učitele a dětí (všichni učitelé budou vést stejnou aktivitu) a také hodnocením této aktivity ze strany dětí.

Abstract

The aim of the diploma thesis is to verify the relationship between the components of the educational styles according to Čáp with selected criteria of interaction during the joint activity of teacher and children. Another objective of the research is to verify the relationship between the components of the pedagogical styles according to Čáp and the evaluation of the joint activity of the children. The theoretical part of the thesis includes the definition of basic terms such as child, education, education in nursery schools, liberal, democratic and autocratic educational styles and also provides an overview of the concept of educational styles according to various authors. The practical part summarizes the knowledge gained from the research. The first part of the research focuses on the identification of the components of educational pedagogical styles in the nursery schools based on the questionnaire method. Thereafter a link will be made between the components of educational styles and interactions in the joint activity of teachers and children (all teachers will have the same activity) and an assessment of this activity by children.

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 1/2013
(Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

Datum: 21.6.2017

Podpis:.....

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych tímto poděkovat vedoucí své diplomové práce paní Ing. et Ing. Mgr. Marii Faltýnkové za její podněty, rady, připomínky a pomoc při zpracování diplomové práce. Dále děkuji svým kolegyním, učitelkám Mateřské školy Korálky Havlíčkův Brod. Bez jejich ochoty a vstřícnosti by nevznikla praktická část práce. Poděkování patří i mojí rodině za celkovou podporu v průběhu mého studia.

Obsah

Úvod.....	11
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1.1 Dítě, dětství v pojetí jednotlivých věd.....	13
1.2 Fenomén výchova.....	14
1.3 Výchovné styly a jejich vliv na rozvoj osobnosti dítěte.....	17
1.3.1 Výchovné styly dle Lewina.....	19
1.3.2 Osobnostní pojetí typologického třídění výchovných stylů.....	28
1.3.3 Model dvou dimenzí.....	29
1.3.4 Interakční styl.....	33
1.3.5 Vztah dominantních a integračních forem chování.....	34
1.3.6 Výchovné styly Flanderse.....	34
1.3.7 Výchovné styly podle uplatňování autority.....	37
1.3.8 Výchovné styly z hlediska pravidel.....	38
1.3.9 Efektivní komunikace.....	40
1.4 Výchova a vzdělávání v mateřské škole.....	42
1.5 Shrnutí.....	44
2 EMPIRICKÁ ČÁST.....	46
2.1 Výzkumné cíle a otázky.....	46
2.2 Výzkumné hypotézy.....	46
2.3 Metoda.....	47
2.3.1 Výzkumný design.....	47
2.3.2 Výzkumný soubor.....	47
2.3.3 Nástroje výzkumného šetření.....	49
2.3.4 Sběr dat.....	53
2.3.5 Předvýzkum.....	53
2.3.6 Metody analýzy dat.....	54

3	Výsledky výzkumného šetření	55
3.1	Vztah mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa.....	55
3.2	Výsledky testování hypotéz.....	56
3.3	Vztahy mezi dalšími kategoriemi interakce společné aktivity učitele a dětí a vlastnostmi výzkumného souboru.....	64
4	Rizika omezení a možné zdroje zkreslení výzkumného šetření.....	65
5	Implikace pro další výzkum	66
6	Diskuse a shrnutí výsledků.....	67
	Závěr.....	73
	Použitá literatura	75
	Seznam tabulek	80
	Přílohy	80

Úvod

*„Vychovat dítě znamená milovat a myslet. Milovat dítě znamená mu neposluhovat!
Co dítě už umí, to za něho nedělejme!*

*Milovat dítě znamená vychovat samostatného člověka. Nevypínejte dítěti rozum
a nezapínejte jeho vzdor, vztek a protesty.“*

Pekařová, 2014

Úvodní citace vystihuje téma mé diplomové práce. Jak nejlépe vychovávat děti? Jaký výchovný vliv je pro ně nejlepší? Jak se k dětem chovat, jak s nimi jednat a jak to zařídit, aby z nich vyrostly samostatné, plně rozvinuté osobnosti, které si vždy a se vším poradí. Aby byly empatické a ochotné pomáhat druhým lidem. Aby samy našly lásku a podporu druhých lidí, ale také, aby ji samy dovedly rozdávat. Aby viděly smysl svého života a našly životní pohodu a spokojenost. Aby byly úspěšné.

Návody, nápady a doporučení, jak vlastně vychovávat, můžeme nalézt na mnoha místech. Informace i inspiraci je možné čerpat z odborné literatury, seminářů a besed s odborníky, ale i z životních zkušeností svých i druhých lidí. A je jen na nás, kterou cestou se vydáme, jaké způsoby výchovy zvolíme.

Jsem v úzkém kontaktu s dětmi, kterým se věnuji jako učitelka mateřské školy. Po dobu mé profesní dráhy mi „prošlo rukama“, ale zůstalo v srdci, hodně dětí. Poznala jsem řadu svých kolegyně a setkala jsem se s různými výchovnými přístupy. Proto jsem si problematiku výchovných stylů pedagogů v mateřské škole vybrala jako téma své diplomové práce.

Cílem diplomové práce je ověření vztahu mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa s vybranými kritérii interakce při společné aktivitě učitele a dětí. Dalším cílem je ověření vztahu mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa a hodnocením společné aktivity dětmi.

Práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část práce obsahuje vymezení základních pojmů jako dítě, výchova, výchova a vzdělávání v mateřské škole, výchovný styl liberální, demokratický a autokratický, dále přináší přehled pojetí výchovných stylů dle různých autorů. Empirická část diplomové práce shrnuje poznatky získané výzkumem. Jeho první část je zaměřena na zjištění komponentů výchovných stylů

učitelek mateřské školy na základě dotazníkové metody. Poté bude zjišťována souvislost mezi komponenty výchovných stylů a interakcí při společné aktivitě učitele a dětí a hodnocením této aktivity dětmi.

Tato diplomová práce by mohla být přínosem pro vlastní sebereflexi výchovného přístupu ke svěřeným předškolním dětem. Mohla by se stát podnětem k zamyšlení se nad problematikou výchovného stylu předškolního pedagoga.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Dítě, dětství v pojetí jednotlivých věd

Když se řekne slovo dítě, každý z nás má o tomto pojmu jasnou představu. Jako matka dvou dětí si hned představím své dva syny a vidím v nich pokračování svého vlastního života. Jako učitelka si vzpomenu na skupinu dětí ve své třídě mateřské školy. Většinou vnímáme obsah slova dítě jako člověka v prvním období života. Obdobně objasňuje pojem dítě i odborná literatura. Podle Komenského (1992, s. 79) je *„dítě nový člověk právě na svět vešlý, ve všech věcech neopracovaný, ve všem teprve vzdělání potřebující.“* V Pedagogickém slovníku je shodně definován tento pojem jako *„lidský jedinec v životní fázi od narození do období adolescence. Podle některých pojetí je za dítě považován i jedinec před narozením, tj. v prenatálním období vývoje člověka“* (Průcha, 2013). Helus (2004, s. 87) jednoduše charakterizuje dítě jako *„jedince nacházejícího se v určitém věkovém rozmezí, které lapidárně označuje jako dětský věk.“*

Právo, zejména občanské a rodinné, termínem dítě označuje celoživotní příbuzenský poměr vůči rodičům; věkové ohraničení vychází z legislativního vymezení zletilosti nebo konkrétního věkového určení, například nezletilé dítě nebo nezletilý, mladistvý, osoba mladší 18 let. Rovněž mezinárodní dohoda o ochraně práv dětí, kterou je Úmluva o právech dítěte, přijatá Valným shromážděním OSN v New Yorku 20. 11. 1989, v části I, článku 1, rozumí *„dítětem každou lidskou bytost mladší 18 let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve.“* Dítětem je tedy člověk, který není legislativně svéprávný a nachází se pod zákonně definovanou péčí jiných osob, zpravidla rodičů, upřesňuje Helus (2004) legislativní pohled na dítě.

I Pedagogický slovník (2013) označuje dětstvím počáteční období životní dráhy každého jedince, která začíná narozením a končí změnou dítěte v adolescenta, kolem 14. až 15. roku života. Blíže charakterizuje dětství jako období intenzivního tělesného, intelektuálního, jazykového, emocionálního i sociálního vývoje, v jehož průběhu se formují rozhodující rysy osobnosti člověka. Na toto formování má zásadní vliv rodina, dále širší sociální prostředí a také školní prostředí. Tyto vlivy se uplatňují v jednotlivých fázích dětství rozdílně.

Z pohledu biologie člověka a vývojové psychologie rozděluje Vágnerová (2012) období dětství na prenatální, novorozenecké a kojenecké období, batolecí věk a předškolní

období. Důležitým sociálním mezníkem v průběhu dětství je nástup dítěte do školy, tj. zahájení povinné školní docházky. Dále rozlišuje věk školní a období dospívání, tj. pubescenci. Závěrečným obdobím dětství je adolescence. Obdobně, z hlediska ontogeneze člověka, nahlíží na dětství Velký sociologický slovník (1996), který označuje dětství jako první a určující etapu ve vývoji každého člověka, která má biologické, psychické a sociální kvality. Z hlediska sociologie tvoří dětská populace integrovanou součást každé společnosti a přitom specifickou společenskou skupinu, jejíž postavení v konkrétní společnosti, podmínky existence i typ interakce s populací dospělých závisí na kulturně historickém kontextu.

Z pedagogického pohledu je každé dítě od narození vždy subjektem vyvíjejícím se v nějakém edukačním prostředí. To znamená, že každé dítě vyrůstá v určitých životních podmínkách, kde na něj působí záměrné nebo spontánní edukační procesy. Bez nich by se žádný jedinec nemohl rozvíjet (Průcha, 2016). Edukačním prostředím v průběhu raného dětství je obvykle rodina, popř. pěstounská rodina, dětský domov či jiné výchovné zařízení. Za nejvýraznější pedagogický aspekt dětství považuje Průcha (2016) fakt, že jsou děti od určitého věku povinně začleněny do školy jakožto instituce formálního vzdělávání. Většina dětí se stává účastníky předškolního vzdělávání (formálního) již v mateřských školách či obdobných institucích.

1.2 Fenomén výchova

„Cílem výchovy není jen dovést člověka k tomu, aby konal dobré skutky, ale aby v nich nalézal radost. Nejen být čistým, ale i milovat čistotu, nejen být spravedlivým, ale i po spravedlnosti toužit.“

Ruskin (in Tolstoj, 2010)

O výchově bylo vysloveno hodně myšlenek a tematika výchovy se stala součástí řady publikací odborné i populární literatury, přesto problematika výchovy je stále aktuálním tématem. Výchova dětí byla, je a vždy bude nedílnou součástí lidského života. Výchova je specificky lidská činnost, úkol starší generace. Dochází při ní k předávání hodnot společnosti, zprostředkování poznatků, které je nutno uchovat a předat dál mladé generaci. Úkol souvisí s další existencí společnosti. Pojem výchova objasňuje Velký sociologický slovník (1996) jako proces, v němž společnost (jednotlivci, skupiny a instituce) v souladu se svými reprodukčními potřebami, zájmy a cíli působí na jednotlivce a utváří tak individuální předpoklady k zastávání společenských pozic

a rolí u další generace i její předpoklady k využití a rozvinutí hodnot dané kultury. Shodně nahlíží na výchovu Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2015, s. 680), který výchovu vymezuje *„jako záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury apod.“*

Pelikán (1995) považuje výchovu jako jednu z forem utváření osobnosti, které je cílevědomé a systematické. Cílem výchovy je dosažení změn v osobnosti recipienta v jeho chování, a to změn trvalejších. Cílem výchovy je změna samotné osobnosti, její formování.

„Pojem výchova chápeme jako určitý druh sociální činnosti. Jejím podstatným znakem je záměrně a cílevědomě působit na osobnost a dosáhnout trvalejších změn v jejím vývoji, chování a jednání,“ objasňuje Skalková (2007, s. 16) jeden ze základních pojmů pedagogiky.

Upřesňující a prohlubující definici výchovy přináší reprezentativní Pedagogická encyklopedie (Průcha et al., 2009) z pera Pelikána. Výchovu v moderním pojetí lze vymezit jako *„proces záměrného a cílevědomého působení na vychovávaného, a to zejména cestou vytváření a ovlivňování podmínek pro rozvoj dětí a mladých lidí, pro jejich vlastní bytí se sebou samými, s druhými lidmi, se společenstvím, s přírodou.“* Akcentovány jsou zde cesty nepřímého výchovného působení prostřednictvím zážitku formující v konkrétní situaci nejen kognitivní, ale i emocionální stránku osobnosti. Důležitý je především prožitek vychovávaného a proces vytváření jeho osobních zkušeností, které následně ovlivňují jednání i chování jedince výrazně více než čistě verbální podněty přímého působení pedagoga. Toto pojetí předpokládá zajistit podmínky optimálního rozvoje každého jedince v souladu s jeho individuálními dispozicemi. Základním smyslem výchovy je současně stimulace vlastní snahy jedince po zdokonalení sebe sama, po autenticitě, tedy po schopnosti i dovednosti být sám sebou, vnitřní integraci, tj. vnitřní jednotě i psychické ucelenosti a stálosti každého jednotlivce. Významná je i podpora úsilí vychovávaného stát se socializovanou osobností.

Obdobně důraz na prožitek vychovávaného, který formuje či obohacuje jeho osobnost, klade i Rao (2014). Chápe výchovu jako proces, který zahrnuje všechny prožitky dítěte získané ve škole nebo doma, ve společenství určitých osob a společnosti díky interakci

různorodých povah a aktivit. Takové pojetí výchovy zahrnuje proces výchovy, ve kterém se jedinec různými způsoby postupně přizpůsobuje jeho fyzickému, sociálnímu a duchovnímu (duševnímu) prostředí.

Většina autorů odborné literatury definujících pojem výchova se shoduje v obecném a rámcovém vymezení výchovy, kdy výchovu charakterizují jako cílevědomou záměrnou činnost s dosažením relativně trvalých pozitivních změn v rozvoji osobnosti vychovávaného člověka. Přesto se celkové pojetí výchovy a přístup k ní u jednotlivých autorů odlišuje v podílu vlivu vychovatele a v aktivitě vychovávaného jedince na dosažení výchovných cílů.

Nejčastěji se setkáváme se třemi základními způsoby pojetí výchovy. První vychází z klasického zdůraznění rozhodující role pedagoga a z cílů výchovy. Výchova je chápána jako plně řízený proces ovlivnění nehotového člověka pedagogem nebo institucí, naplněný snahou podříditi jej normám společnosti, ale i instituce. Druzí akcentují úlohu samotného vychovávaného jako subjektu vlastního formování a zvýrazňují podíl osobnosti na vlastním utváření. Těžištěm a východiskem výchovy je samo dítě. Třetí proud, pokoušející se o moderní vymezení výchovy, vychází z interakce pedagoga a vychovávaného. Účinnost výchovy je závislá na míře interiorizace výchovných vlivů vychovávaným jedincem. K té dochází, je-li jedinec otevřen pedagogickému působení, odpovídá-li jeho zkušenosti a vytvoří-li se v jeho vědomí potřeba zdokonalovat se, stát se subjektem vlastního utváření (Průcha et al., 2009; Průcha et al., 2013).

Výchovu dětí ovlivňuje rodina, škola, kamarádi i různí lidé, se kterými děti pravidelně či nepravidelně přicházejí do styku, ale i tisk, rozhlas, televize, internet. Nejvýznamnější postavení má však vedle rodiny učitel. Termínem učitel označujeme člověka, který soustavně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je iniciátorem výchovného procesu. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného (Holoušová, 2002).

Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník. Je spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci i výsledky vzdělávacího procesu. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, plánuje, řídí a hodnotí proces učení (Průcha et al., 2013).

Učitel je kvalifikovaný pedagogický pracovník se speciální kvalifikací pro výchovně vzdělávací práci s dětmi a mládeží, ale i dospělými v rámci školy jakéhokoliv typu a úrovně. Je podavatelem kultury lidstva, tradic i hodnot a sociokulturního prostředí mladším generacím. Řídí učební činnost dětí, žáků a studentů a využívá vlastní strategie výuky v souladu s cíli výchovně-vzdělávacího procesu a svého osobního pojetí tohoto procesu (Kolář, 2012).

Mezi učitele jsou řazeni pouze ti, kteří vykonávají přímo vyučovací činnosti (Průcha, 2002). Obdobně nahlíží na učitele česká legislativa. Ustanovení zákona o pedagogických pracovnících (2004) říká, že přímou pedagogickou činnost vykonává učitel. Zákon rozlišuje různé kategorie pedagogických pracovníků, např. učitel, vychovatel. Učitelé jsou nejpočetnější skupinou pedagogických pracovníků (Bendl, 2015).

Vzdělávání se v pedagogické teorii obecně chápe jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., který je realizovaný prostřednictvím školního vyučování. Jde o specifickou edukaci, která obvykle je dlouhodobá a institucionalizovaná, tedy probíhá ve vzdělávacím zařízení, realizují ji profesionální edukátoři, tj. učitelé a je legislativně vymezena co do svého průběhu a produktu, např. délka úrovně vzdělávání, požadované zkoušky, diplom (Průcha, 2000).

1.3 Výchovné styly a jejich vliv na rozvoj osobnosti dítěte

Výchova je velmi složitý proces s větším počtem dílčích prostředků a metod. Jeden a týž výchovný prostředek, např. požadavek, napomenutí, vysvětlení či trest, je účinný od jednoho učitele, kdežto od jiné osoby nebo v jiné situaci je bez účinku, popřípadě vede k opačnému výsledku, než jaký byl sledován. Podstatným jádrem výchovy je koncepce celkového výchovného stylu (Čáp, 2007).

Pojem výchovný styl objasňuje Pedagogický slovník (2013, s. 279) jako „*souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému.*“

Téměř shodně vysvětlují pojem výchovný styl Langmeier, Krejčířová (2006), kteří jím souhrnně označují všechny záměrné i spontánní způsoby chování vůči dítěti, které ovlivňují jeho vývoj.

Výchovný styl v protikladu k jednotlivým výchovným prostředkům a metodám vyjadřuje obecné znaky výchovného působení určitého vychovatele, tzn. učitele, rodiče, apod. (Čáp, 1990).

Výchovný styl znamená celkovou interakci a komunikaci dospělých s dítětem. Projevuje se volbou a užitím výchovných prostředků i tomu odpovídajícím prožíváním a chováním dítěte, které opět ovlivňuje prožívání a chování dospělého (Čáp, 1996).

Vzájemný vztah, interakci a komunikaci vychovatele a vychovávaného odráží různé styly výchovy (Čábalová, 2011).

Výchovný styl označuje celkové výchovné působení na dítě, vyjadřuje klíčové momenty vzájemné interakce a komunikace dospělých s dětmi. Ovlivňuje volbu výchovných prostředků a metod, jejich množství i kvalitu. Zahrnuje relativně upevněné postupy, strategie chování a jednání, např. míra a formy kladení požadavků, druhy a množství odměn a trestů. Vyjadřuje vzájemné emoční vztahy dospělých s dětmi, klima jejich společných činností, jejich vzájemnou komunikaci. Výchovné styly jsou výrazně interaktivního charakteru – dospělí, děti, prostředí. Relativní stabilita těchto stylů je důsledkem kontinuity osobnostních vlastností dítěte i vychovatele, hodnotového systému a očekávání dospělých i prostředí, ve kterém se realizují (Gillernová, 2011).

Výchovným styl je vyjádřením autority dospělého. Děti autoritu chtějí, potřebují, dokonce ji vyhledávají (Mikulková, 2015).

Vychovatel je regulátorem propojování vnějších přání, rad, pokynů a vnitřních potřeb, motivů, zájmů, zkušeností, názorů vychovávané osobnosti. Povaha interakce tohoto propojování pak vyvolává různé typy vedení vychovávaného. Hovoříme o tzv. stylech výchovy (Dvořáková, 2015).

Výchovný styl vyjadřuje stabilizovaný způsob výchovné práce učitele nebo i jiného vychovatele, který obsahuje základní principy jím přijaté a s nimi související postupy a metody (Kolář, 2012).

Výchovný styl závisí na větším počtu podmínek, zdůrazňuje Čáp (2007). Lze je uspořádat do pěti skupin:

1. vlastnosti a zkušenosti vychovávajících;
2. vzájemné vztahy a interakce mezi vychovávajícími a vychovávanými;
3. vlastnostmi a zkušenostmi vychovávaných dětí;
4. události a změny v podmínkách v nejbližším prostředí dítěte;
5. širší sociokulturní podmínky.

„Porozumět výchově znamená porozumět vztahu mezi vychovatelem a dítětem,“ zdůrazňuje Matějček (2012, s. 21). Není to vztah jednoznačné závislosti. Nejde o vztah jednoho, kdo dává, a druhého, kdo přijímá, jednoho, kdo radí, a druhého, kdo se učí, nebo dokonce jednoho, kdo poroučí, a druhého, kdo poslouchá. Výchovný vztah je oboustranný, vzájemný. Dítě je svým prostředím ovlivňováno a formováno, ale samo do svého prostředí aktivně zasahuje a svým způsobem si je vytváří a přetváří. Dítě je vychovááno a samo vychovává (Matějček, 2012).

Všechna vymezení výchovného stylu shodně vyjadřují obecné znaky výchovného působení vychovatele, označují jím všechny záměrné i spontánní způsoby chování vůči dítěti. Zdůrazňují jeho interakční povahu, vzájemné vztahy dospělých a dětí, jejich vzájemnou komunikaci i osobnostní vlastnosti vychovatele i vychovávaného. Neopomíjejí ani vliv prostředí, ve kterém se interakce odehrává. Další upozorňují na autoritu dospělého, jako odraz výchovného stylu. Poněkud jiný úhel pohledu upřednostňuje při charakteristice pojmu Dvořáková (2015). Podle ní styly výchovy představují různé typy vedení vychovávaného v závislosti na interakci propojování vnějších a vnitřních podmínek vychovávaného. Odlišněji charakterizuje pojem výchovný styl Kolář (2012) a to z hlediska učitele, popř. jiného vychovatele.

1.3.1 Výchovné styly dle Lewina

Koncepce výchovných stylů vychází z tradic psychologie evropského kontinentu, s důrazem na kvalitativní, popřípadě typologické vyjádření rozdílů mezi lidmi (Čáp, (1990). K poznání, co je celkový způsob výchovy, které jsou jeho hlavní formy i jejich účinky, přispěl experimentální výzkum uskutečněný krátce před druhou světovou válkou psychologem Lewinem se spolupracovníky, připomíná Čáp (1990, 1993, 1996, 2007). Lewin emigroval před nacismem z Německa do Spojených států, což mu

přineslo významnou životní zkušenost týkající se lidských vztahů a speciálně výchovy. Silně na něho zapůsobil rozdíl v postojích k dětem a mládeži i rozdíl ve způsobu výchovných postojů. Na základě svého výzkumu podal Lewin (1939) typologickou formulaci způsobu výchovy ve třech výchovných stylech:

- autokratický (autoritativní, dominantní) styl;
- liberální styl;
- sociálně integrační (sociálně integrativní, demokratický) styl.

Styly výchovy nebyly vymezeny čistě teoreticky a odtrženě od reality, naopak odpovídají důležitým objektivním rozdílům ve výchově i jejich širším společenskohistorickým souvislostem. Lewin je rozlišil podle zkušeností, které získal ve třicátých letech srovnáním výchovy typické pro střední Evropu, zvláště v podmínkách Německa s jeho polofeudálními a militaristickými tradicemi i pokračující fašizací, s volnější výchovou v USA té doby. Autokratický styl odpovídá v dějinách výchovy a pedagogiky tradiční, po tisíciletí se udržující koncepci bezvýhradné poslušnosti a slepé kázně vyžadované vládnoucími třídami. Další dva styly odpovídají kritice této koncepce. Liberální styl navazuje teoreticky na Rosseaua, Tolstého; integrační styl zejména na Komenského (Čáp, 1990).

Z Lewinovy typologie způsobu výchovy vychází Čáp (1990, 1993, 1996, 2007); Procházka (2012); Kolář (2012); Dvořáková (2015) a Hájek (2008) aj., přestože Hájek jméno svého zdroje nezmiňuje. Autoři jednotlivé způsoby výchovy charakterizují v podstatě stejným způsobem, podrobněji se jim věnuje Čáp.

1.3.1.1 Autokratický, autoritativní výchovný styl

Autokratický (autoritativní, dominantní) styl, kdy vychovatel hodně rozkazuje a zakazuje. Hodně vyhrožuje, varuje a přísně trestá. Mnoho sám mluví, nepřipustí druhé ke slovu. Vyčítá a je netrpělivý. Klade podmínky pro dosažení něčeho žádoucího, příjemného, např. pochvaly. Málo přijímá druhé lidi, tak jak jsou, zřídka má pro ně porozumění, není empatický. Málo respektuje přání a potřeby dětí, nemá pro ně pochopení. Má zásadně jiná, širší a vyšší práva než děti. Jednoznačně determinuje žáky svými zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími. Chce, aby se dělalo vše přesně tak, jak on sám určuje. Je přesvědčen o nezbytnosti časté kontroly dětí a také ji realizuje, mnohdy netaktní formou. Vychovatel poskytuje malý prostor pro samostatnost a iniciativu dítěte, dochází k potlačování autonomie dítěte. Děti se tak nevychoávají

k samostatnému, iniciativnímu a tvořivému řešení problémů, rozhodování a jednání. Je to styl výchovy, který odpovídá přípravě dítěte pro podřízenou roli a ne k přípravě na roli občana demokratické společnosti. Autokratické vedení ovlivňuje nejen vztah pedagoga k dítěti, ale i mezi dětmi navzájem. Ve vztahu chybí podněcování i otevřenost. Autokratický styl silně zatěžuje nejen žáky, ale i samotného učitele: stále mluví, kontroluje, napomíná, trestá, je stále ve střehu a je nespokojen s výkonem i chováním dětí, protože neodpovídá jeho perfekcionistaickým požadavkům. Kolektivy dětí jsou výkonné z hlediska kvantity, spokojenost dětí se skupinou bývá průměrná, avšak jsou málo soudržné. Autokratické vedení vyvolává u dětí vyšší napětí, dominantnost a agresivitu k ostatním členům skupiny. Vzájemné napětí mezi dětmi se ventiluje a oslabuje společným odmítáním i odporem k autoritě. Aktivita dětí je závislá na přítomnosti a dozoru autority. Děti se buď závisle přimknou k autoritě, jsou submisivní, málo iniciativní až apatické, nebo jsou naopak agresivní a bouří se proti autoritám. V obou případech jsou silně závislé na pochvale dospělého a snaží se upoutat jeho pozornost. Ve frustrujících situacích se hromadí výčitky a vzájemné obviňování, což vede k dezorganizaci. Nepříznivé emoční klima, napětí, frustrace, dříve nebo později přímo odpor dětí při autokratickém stylu výchovy vede k horším výsledkům v učení. Pro sociální status dítěte i pro jeho sebehodnocení má rozhodující úlohu dospělý, a ne skupina vrstevníků (Čáp, 1990, 1993, 1996, 2007).

S dominantním pedagogem se navazuje vztah obtížněji, protože k navázání vztahu používá často příkazy, rozkazy, donucení. K navázání nemusí ani dojít vzhledem k nevhodným prostředkům, které pedagog používá. Z hlediska psychohygieny je to nejhorší způsob výchovy nejen pro děti, ale i pro učitele (Hájek, 2008).

Jako autokratický, autoritářský výchovný styl je označována taková výchova, která se orientuje na bezmeznou poslušnost, plnění příkazů a dodržování zákazů. Soustřeďuje se na naprosté podřízení se vychovávaného dítěte dospělým a jejich očekáváním, na přesnost a včasnost splnění zadaných úkolů. Vychovatel využívá systému stanovených trestů a občasných odměn. V tomto stylu nemusí být vynucována poslušnost pouze rozkazy, tresty, neposkytnutím nebo odebráním pro dítě důležitých věcí a zákazem oblíbených činností, ale pohrůzkami odnětí své přízně či hrozbami zavržení dítěte. Socializační působení připomíná vojenský dril. Častěji se k tomuto výchovnému stylu uchylují vychovatelé s nižším vzděláním či lidé s primitivní nebo narušenou strukturou osobnosti. Výsledkem autoritářského přístupu bývá konformita

dítěte a jeho pasivita při výchovně-vzdělávací práci, nesamostatnost a často i ustrašenost. Řada takto vedených dětí žije v napětí, že když něco zkazí, bude následovat trest. Lidé vychovávaní hrozbami a tresty nemívají dobré mínění ani o sobě, ani o okolí (Vališová et al., 2011).

V autoritářském výchovném stylu se jedná o výchovu s nejvýraznějším uplatněním vlivu, síly a moci dospělého, který vyžaduje od dítěte poslušnost, plnění příkazů a dodržování zákazů. Vychovatel vede s dítětem strohou komunikaci v příkazech a pokynech, emocionální vztah osciluje mezi chladem a vypjatými reakcemi v případě nesplnění příkazů. Je zde uplatňována manipulativní výchova promyšleným systémem trestů a odměn. Tento styl výchovy může vést zejména v období dospívání k unikům od rodiny, k záškoláctví i rozvoji dalších nežádoucích i rizikových forem chování (Procházka, 2012).

V autokratickém, dominantním stylu vychovatel prosazuje moc a ovládání bez vřelosti a oboustranné komunikace. Vyžaduje poslušnost a úctu k autoritě a tradici, nepřipouští spontaneitu dítěte. Chování dítěte vede k závislosti, nebo naopak k odporu vůči vychovateli. Chlapci mívají sklony k agresivitě vůči vrstevníkům, objevuje se i sklon k sociální izolaci a zvýšené submisivitě (Kolář, 2012).

Autoritativní styl výchovy se vyznačuje tím, že vychovatel příliš nebere ohledy na vnitřní podmínky vychovávaného. Rozhoduje, a to někdy i přes jisté potlačování vnitřních podmínek vychovávaného. Uvedený styl může vést až k manipulaci s dítětem. Výhodiskem autoritativního stylu je přesvědčení vychovatele, že on sám ví nejlépe, co je pro dítě a jeho rozvoj nejlepší, a že vychovávaný ještě nedokáže sám o sobě rozhodovat. Může zde sehrát roli i sama povaha vychovatele či způsob, jakým byl on sám vychováván. Důsledky takové výchovy se projevují nesamostatností dítěte, která může přetrvávat i do dospělosti, nebo narůstajícím vnitřním odporem k vnějšímu vedení, např. vzpoura, podvody a agresivita (Dvořáková, 2015).

Autokratický styl výchovného vedení znamená, že jsou ve výchově stanovena nepřiměřená omezení. Nadvláda a absolutní svrchovanost vychovatele. Tvrdě vyžadovaná poslušnost, mizivá svoboda a vysoká míra kontroly. Oslabená vůle, samostatnost i vlastní zodpovědnost takto vychovávaného dítěte. Autoritářské vedení je mocenské vyžadování podřízenosti dítěte, omezování jeho vůle, hranice bez svobody.

Nezřídka podpořené lidovými rčeními „malý dvůr a velký bič“, „koho chleba jíš, toho píseň zpívej“ aj. (Mikulková, 2015).

Autoritu ovšem nelze ve výchově jednoznačně vyloučit jako zcela nežádoucí prvek. Jsou okamžiky, kdy je skutečná direktivní autorita nutná a žádoucí, např. při hrozící nebezpečné situaci.

Autoritativní výchovný styl je mnohdy nutný při práci s jedinci, kteří se vyznačují závažnými výchovnými problémy, např. ve výchovných ústavech (Pávková, 2014).

1.3.1.2 Liberální výchovný styl

Při slabém, liberálním vedení vychovatel řídí děti málo nebo je neřídí vůbec. Neklade požadavky přímo. Mladší děti úplně nerozumí jeho požadavkům, protože zde chybí konkrétní a jasné vyjádření, názornost a emocionální náboj. Nedochází k vhodné motivaci, děti brzy ztrácí zájem o navázání či udržení vztahu s pedagogem. Pokud učitel požadavek vysloví, obvykle nepožaduje jeho plnění, ani nekontroluje jeho splnění. Děti v tom vycítí jeho nezájem, lhostejnost k dětem nebo jeho nejistotu, slabost a nerozhodnost. Neučí se, vyrušují, a tím ruší práci těch dětí, které se ještě o činnost zajímají a chtěly by v klidu pracovat. Děti nemají žádné hranice, nemají pocit bezpečí, jsou nejisté. Citelně postrádají řád a vedení, proto dochází mnohdy k hašteření ve skupině, které může přerůst i v agresivitu některých dětí vůči slabším jedincům, případně i k vychovateli. Učitel nevede děti k vytyčení vlastních cílů. Výkonnost skupiny je nízká, efektivita společné práce je malá, jsou velké časové ztráty. Nízká je i výsledná úroveň vědomostí, dovedností a návyků a zejména se nerozvíjí u dětí jejich svědomitost a vytrvalost, kladení požadavků na sebe, sebeovládání, důležité rysy charakteru. Děti pocítují nespokojenost ve skupině. Soudržnost kolektivu je také zpravidla minimální (Čáp, 1990, 1993, 1996, 2007).

Liberální styl výchovy je protikladem autoritářské výchovy. Znamená permissivní přístup vychovatele. Shovívavý výchovný styl. Ponechává příliš velký prostor přáním dítěte. Omlouvá ho a předčasně mu poskytuje záchranné síť. Liberální výchova poskytuje dítěti naprostou volnost a svobodu, svobodu bez hranic a absolutní svrchovanost (Mikulková, 2015).

Liberální výchovný styl je založen na přeceňování sebevýchovných aktivit či na přesvědčení, že výchovou můžeme věci jen pokazit, protože v člověku je již

vše předem dáno. Dítě si dělá, co chce, co uzná za vhodné. Někdy dokonce až diriguje, nejčastěji své rodiče. Důsledkem takové výchovy může být sobec, egocentrista, který neuznává potřeby a svobodu jiných (Dvořáková, 2015).

Styl absolutní volnosti nechává děti o samotě. Za neohraničenou velkou svobodou se skrývá neosobní přístup, pro dítě nepřehledná vzdálenost, která vyvolává strach z opuštěnosti a osamělosti a brzy se stává nesnesitelnou. Důsledkem může být odpor, roztržky, ničivá agresivita, přehnaná motorika nebo velký odstup. Tyto způsoby chování jsou projevem zoufalého hledání opory a orientace, místa, stanoviska, smyslu a blízkosti. Bez hranic a pravidel jsou děti intelektuálně i citově přetěžovány. Tento výchovný styl znemožňuje, aby vznikly intenzivní mezilidské vztahy (Rogge, 1996).

Výchova extrémně volná, libertinská ponechává na dítěti, aby si samo nacházelo vlastní cesty a řešení. Formativní působení spojované s vědomím cíle i soustavností ustupují do pozadí. Takto pojímaná výchova má rozvíjet činnost dětí, respektovat jejich bezprostřední zájmy a spontánní projevy prožívání. Vychovatel nevyžaduje, nepřikazuje, nezakazuje. Trestání a omezování dětské pudovosti je považováno za neurotizující. Dospělý záměrně rezignuje na formativní působení na dítě, vědomě se vzdává role vůdce, znalce světa i kritika. Úlohou vychovatele je vytváření podmínek, které umožní optimální rozvoj jedincovy osobnosti v souladu s jejich přirozenými dispozicemi. Ve výchově jsou používány pochvaly a povzbuzení. V extrémních případech dospělí nezauímají nejen vyhraněné morální postoje, ale ani žádná hodnotící stanoviska. Nejsou stanovena žádná pravidla či zásady nebo je usměřování minimální, aby dítě netrpělo omezováním zvenčí. Takovéto výchovné působení bývá typické pro vychovatele, kteří jsou okázale hrdí na svůj intelektualismus, nebo pro ty, kteří za líbivá slova o přirozené výchově skrývají výchovnou nejistotu, či ještě hůře svoji pohodlnost. Volné působení volí i ti, kteří jako děti trpěli autoritativními zásahy svých vychovatelů. Děti vychovávané neomezujícím způsobem mohou mít těžkosti s respektováním pravidel, ale jsou tvořivé a schopné vlastních úsudků a neobvyklých přístupů řešení problémových úloh. V dospělosti nebývají příliš orientovaní na vnější úspěch a společenský výkon, ale cení si svobody, prožitku a tvorby. V oblasti hodnot a morálních vztahů mívají často zmatek. Jejich svéráznost a menší potřeba přizpůsobovat se očekávaným vzorcům chování a sociálním normám je často přivádí do nejrůznějších společenských obtíží. Mohou mít problémy s návykovými látkami,

protože omezování a odříkání v nich nikdo záměrně nepěstoval (Vališová, 2011; Procházka, 2012).

V dětech vyvolává tento přístup zpočátku příjemné pocity, že mohou samy volit aktivity, které je baví. Postupně však jsou nejisté, často se nudí, vznikají konflikty mezi nimi, dožadují se zavedení určitého řádu. Liberální výchovný styl sice poskytuje prostor pro vlastní nápaditost, iniciativu, ta však má často nežádoucí podobu (Pávková, 2014).

1.3.1.3 Sociálně integrační, demokratický výchovný styl

V sociálně integračním (sociálně integrativním, demokratickém) stylu vychovatel dává dětem přehled o celkové činnosti skupiny a jejich cílech. Přiznává dětem lidská práva a důstojnost, respektuje individualitu osobnosti dítěte, bere děti vážně, neponižuje je. Neprojevuje svou převahu a moc nad dětmi. Užívá vlastních sil ve prospěch druhých, a ne proti nim (Čáp, 2007).

Respektovat druhé, chovat se k nim s úctou, znamená především dvě věci, vysvětluje Kopřiva (2008). Chovat se k druhým lidem tak, aby to nezraňovalo jejich lidskou důstojnost. Základním vodítkem při tom je, nedovolit si k nim nic, co nechceme, aby si oni dovolili k nám. Druhou podmínkou respektujícího chování je přijmout fakt, že se od nás mohou ostatní lidé lišit, mají např. jiné názory, jiný vkus, jiné schopnosti než máme my, aniž by byli horší nebo lepší než my. Jsou prostě jiní, každý člověk je jedinečný v tom, jaký je.

Učitel v demokratickém výchovném stylu projevuje dětem důvěru, věří, že splní požadavky. Chová se klidně, bez agresivních výbuchů, ale také bez úzkosti a nervozity. Snaží se dětem porozumět a pomoci. Dovede s dětmi mluvit o věcech, které se netýkají přímo školy. Podporuje iniciativu dětí, užívá málo příkazů, působí spíše příkladem než trestem a zákazem, poskytuje dětem prostor pro samostatné rozhodování, společné diskuse a rozhovory ve skupině. Skupina diskutuje o společné práci, podskupiny se vytvářejí spontánně, nikoliv příkazem. Učitel hojně užívá návrhů, otázek, podnětů pro děti, aby samy přemýšlely, měly možnost navrhnout a zvolit řešení, podporuje týmovou spolupráci dětí i jejich vysokou participaci na řízení. Učitel nemluví stále sám, nechává mluvit děti. Místo příkazů podává informace, popisuje situaci. Neomezuje se jen na přímé působení, ale často užívá nepřímého působení: činností skupiny, poskytnutí vhodných materiálních a organizačních předpokladů pro činnost. Ovlivňuje jednotlivé

děti nejen přímo, ale také prostřednictvím skupiny. Je sám také členem skupiny, i když zvláštním, patří k ní, účastní se společné činnosti, neomezuje se třeba při práci nebo zájmové činnosti jen na dozor. Neužívá hojně odměn a trestů. Často stačí, aby se soustředěně podíval na dítě, a dítě přestane dělat to, co je nežádoucí. Pokud je nutné potrestat, volí formu, která dítě neponižuje; pokud možno užívá metodu přirozených následků. Volí takový přístup, aby dítěti bylo jasné: trest se týká konkrétního nežádoucího chování, a dítě celkově není považováno za špatné nebo neschopné; když nebude opakovat nežádoucí chování, bude mezi ním a učitelem zase všechno v pořádku. Kolektiv dětí často pracuje i bez přímého bezprostředního vedení. Výkonnost nemusí být tak vysoká, jako u autoritativního vedení, ale tento fakt je vyvážen vysokou kreativitou a spokojeností členů se skupinou. Celkově má lepší účinky jak v pracovních výsledcích, tak i v chování a kázni dětí, ve vztazích k vedoucímu i mezi dětmi navzájem. Děti jsou ochotny jednat podle rozumných požadavků, lépe se u nich rozvíjí skupinové vztahy i postoj k práci, jsou přátelské. Ve frustrujících situacích členové skupiny spojují své úsilí ke zvládnutí překážky. Soudržnost skupiny je na vysoké úrovni. Učitel podporuje rozvoj prosociálního chování dětí. Demokratičnost v řízení se projevuje zejména v plánování, přípravě činnosti a hodnocení výsledků. Pro sociální status dítěte i pro jeho sebehodnocení má rozhodující úlohu skupina vrstevníků, dospělý má roli průvodce či rádce, pokud o radu nebo pomoc dítě požádá. Tento styl výchovy předpokládá reálné zhodnocení osobnosti dítěte a vyzvedávání především jeho kladných vlastností. Učitel zná schopnosti dítěte, jeho úspěchy, všímá si žádoucích projevů chování a rysů osobnosti a vychází z nich ve svém výchovném působení. Taktně upozorňuje na negativní projevy a vlastnosti dítěte. Kritiku formuluje v první osobě – mluví za sebe. Musí být konkrétní a adresná. Nesmí zesměšňovat ani ponižovat (Čáp, 2007).

Za demokratický výchovný styl se pokládá takové socializační působení, kde jsou stanovena srozumitelná pravidla a je vyvážen systém odměn a případných trestů. Jako výchovný nástroj převládá vysvětlování, osobní příklad a přirozená autorita vychovatele a podpora dítěte. Povzbuzování dítěte, spolu s vyjádřením uznání jsou upřednostňovány před přílišnými pochvalami a věcnou odměnou. Tresty jsou zmiňovány jako možná alternativa ocenění, ale užívají se zřídka a s rozvahou. Děti jsou vedeny ke spolupráci a vědomí důsledků své činnosti jak pro sebe, tak pro ostatní. Základní zásadou demokratického výchovného stylu je respekt k osobnosti dítěte,

ale rovněž požadavek na sebekontrolu a sebeukáznění. Jde o výchovu, která dokáže vyvážit věku přiměřené požadavky kladené na dítě a volnost poskytovanou jeho pudovostí. Výsledkem přiměřeného tlaku i laskavé zdrženlivosti a tolerance je dospělý člověk, který dokáže uskutečňovat svoje zájmy a kooperovat přitom s druhými, je schopen vlastní individualitu zaměřit ve prospěch ostatních, dovede milovat, pracovat a hrát si (Vališová, 2011).

Demokratický výchovný styl vyjadřuje vychovatelovu snahu o harmonii mezi nároky, požadavky a prostorem, svobodou. Jeho základem je systém pravidel, která jsou diskutována, dále osobní příklad vychovatele a poskytování podpory dítěti (Procházka, 2012).

Demokratický výchovný styl pokládá za nejdůležitější respektování dítěte jako samostatné osobnosti s právem rozhodovat o sobě poměrně svobodně vzhledem k věku a k předpokládaným následkům jednání. Dítě musí poznávat svou odpovědnost vůči druhým lidem. Tento styl klade důraz na dosažení společně přijatého řešení konfliktů a na význam společného rozhovoru (Lagmeier, Krejčířová, 2006).

Sociálně integrační styl je symbolem přiměřenosti. Vyjadřuje svobodu v rámci hranic. Rozdíl mezi autoritativní výchovou je v míře respektu k osobnosti dítěte, ve volbě výchovných metod. V uplatňování hranic a jejich postupném rozšiřování. V růstu zodpovědnosti, v míře volnosti a svobody i v posilování autonomie dítěte. V důvěře v jeho schopnosti a motivaci dítěte. Vychovatel uplatňující demokratický styl je autoritou, je stabilní, vyrovnaný, laskavý, důsledný, zdravě sebejistý. Je pro dítě čitelný a jednoznačný, srozumitelný (Mikulková, 2015).

Demokratický styl je založen na vzájemném chápání a respektování, na spolupráci a dohodě. Pokud je nezbytný určitý tlak na vychovávaného, pak je racionálně založený a zhodnocuje vzájemné pozitivní vztahy. Mezi jeho základní prostředky patří výchova vlastním příkladem a organizovaná spolupráce, využívání iniciativy vychovávaného a podpora jeho samostatnosti (Dvořáková, 2015).

Sociálně integrační, demokratický styl je autory odborné literatury považován za optimální způsob výchovy, který nejvýrazněji a nejpříznivěji působí na kvalitní vztah mezi pedagogem a dítětem i na vývoj osobnosti dítěte. Ani tento přístup se však neobejde bez určité míry dominance, tyto projevy ale nepřevažují.

Jsou však i situace, kdy můžeme či musíme nechat rozhodnutí i případné provedení na samotných dětech. Výše uvedené styly se v praxi většinou neobjevují v čisté podobě. Často se prolínají, avšak převládají prvky toho či onoho stylu (Dvořáková, 2015).

1.3.2 Osobnostní pojetí typologického třídění výchovných stylů

Z jiného úhlu pohledu nahlíží Kohoutek (1996) na typologické třídění výchovných stylů učitelů podle Lewina. Poukazuje na to, že struktura psychických vlastností vytváří osobnost učitele a determinuje styl jeho výchovného působení na dominantní, liberální a demokratické.

Dominantní, autokratický styl výchovy a vztahů k žákům je typický tím, že v jednání učitele převažují dominantní prvky, učitel mnoho rozkazuje, hrozí, trestá a málo respektuje přání a potřeby dětí., má pro ně málo porozumění, neumožňuje jim projevit samostatnost, tvořivost či iniciativu. Takto jedná učitel rozhodný, odvážný až hazardér, anebo učitel opatrnický, malicherný či neochotný snášet riziko. Skupina vedená tímto stylem se vyznačuje vyšším napětím ve vztazích, vykazuje vysoký výkon, ale pouze za kontroly učitele (Kohoutek, 1996).

V **nezasahujícím, liberálním stylu** učitel málo řídí žáky nebo je neřídí vůbec. Neklade požadavky přímo, spíše využívá neosobních výzev celé skupině, např. je třeba, mělo by se. Učitel má často až neoprávněnou důvěru v žáky. Bývá to typ učitelů vnitřně nejistých, pasivních, ale také takových, kteří se snaží vyhnout chybám autoritativního postupu a nemají dosud správně vyváženou koncepci výchovy. Tento způsob nedává dětem normy a požadavky nezbytné k formování charakteru, nezajišťuje potřebnou organizaci společné činnosti. Skupina obvykle nedosahuje výsledků, kterých by mohla a chtěla dosáhnout (Kohoutek, 1996).

Při **integračním, sociálně integračním, demokratickém stylu** jsou prvky vedení vyváženy dostatkem kontroly a pevného výchovného působení, ale přitom je i prostor pro samostatnost, iniciativu a tvořivost v práci a interpersonálních vztazích. Sankce jsou uplatňovány vyváženě a spravedlivě. Skupina má přehled o postupu k cíli. Uvolněné napětí ve třídě umožňuje navázání užší přirozené vazby, lepší spolupráci. Integrační styl je optimální nejen pro utváření kolektivu, ale i pro výchovnou práci vůbec, je však pro učitele značně obtížný. Málomocný učitel má ideální strukturu vlastností, která by vedla ke spontánnímu rozvoji integračního stylu. Zpravidla se tomuto stylu musí učit, upevňovat v sobě vlastnosti výhodné pro tento styl a potlačovat nevýhodné. Jsou s tím

spojeny i mravní a volní vlastnosti charakteru učitele, které úsilí o ideální styl usnadňují (Kohoutek, 1996).

Účinnost učitelova výchovného působení závisí také na jeho sebepoznání a sebekontroli, na jeho emoční vyzrálosti. Příznivě působí na děti učitel, který je zralou osobností. Naopak nepříznivě působí učitel nezralý, např. egocentrický, agresivní, učitel, který neumí spolupracovat s lidmi a vážit si jich, který je podezřívavý, ukvapeně činí úsudky o lidech, neuvědomuje si své motivy a nedovede regulovat svoje afekty. Ani integrační postup se neobejde bez určité míry dominantních forem, jde však o to, aby tyto formy nepřevažovaly. (Kohoutek, 1996).

1.3.3 Model dvou dimenzí

Styly výchovy typologicky vyjadřují celkový způsob výchovy a mají přednosti i nedostatky typologického způsobu myšlení. Tři styly – typy výchovy jsou výrazné i dobře pochopitelné, ale jsou až příliš zjednodušené. Všechny případy se nedají zařadit do jednoho ze tří typů, musel by být zaveden větší počet typů, včetně typů přechodných a smíšených, podotýká Čáp (2007). Takto vymezené styly výchovy opomíjejí význam emočního vztahu dospělých k dětem. Proto se v psychologickém výzkumu objevují další přístupy, které tuto proměnnou považují za významnou. Jedním z prvních byl např. Schaeffer (1959), později významně přispěli např. manželé Tauschovi (1977) aj. (Čáp, 1996).

K překonání nedostatků typologického přístupu slouží vyjádření způsobu výchovy modelem dvou dimenzí, který je obdobou některých modelů osobnosti, např. modelu Eysencka. Způsob výchovy vyjadřuje to podstatné ve výchově; tím je emoční vztah k dítěti a způsob výchovného řízení. O tyto dva aspekty způsobu výchovného působení doplňuje Čáp charakteristiku stylu výchovy. Uvádí (2007, s. 303), že „*výchovný styl, vyčleňuje z vysoce složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty: zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly.*“

Model dvou dimenzí (Čáp, 2007):

1. **Dimenze emočního vztahu k dítěti:** od lásky, kladného postoje až k nepřátelství, zápornému, chladnému, zavrhujičímu postoji.

Kladný – záporný emoční vztah k dítěti souvisí s protikladným chápáním člověka, možností jeho vývoje a výchovy. Kladný, láskyplný vztah k dítěti odpovídá humanistickým koncepcím člověka a optimistickému názoru: člověk je v podstatě dobrý, je schopen příznivého vývoje, výchova ho dokáže formovat k lepšímu, i když se v přítomné době projevuje nežádoucím způsobem. Každý člověk, každé dítě zasluhuje úctu. Úcta k osobnosti, láskyplné a ohleduplné zacházení jsou předpokladem příznivého vývoje dítěte. Naproti záporný, přezíravý až nenávistný vztah k dítěti souvisí s negativním hodnocením člověka, s pesimistickým pohledem na možnosti jeho vývoje a výchovy (Čáp, 2007).

2. Dimenze řízení: od autonomie, minimálního řízení až k přísné kontrole, maximálnímu řízení.

Silné výchovné řízení je obvykle spjato s koncepcemi přísné, autoritativní výchovy, bezvýhradné poslušnosti a slepé kázně. V krajní podobě tyto koncepce souvisely s negativním pohledem na člověka a možnosti jeho vývoje, s nedůvěrou v dítě. Uchylovaly se k přísné výchově se silným omezováním dítěte, s četnými hrozbami a tresty. Naopak zdůraznění mírnější kontroly a regulace dítěte, podpora jeho samostatnosti, iniciativy a aktivity, rozvíjení jeho sebevýchovy a autonomie souvisí s humanistickým pohledem na člověka (Čáp, 2007).

Klíčovým momentem ve způsobu výchovy je emoční vztah dospělého k dítěti. Naladění vztahu porozumění, důvěry, sympatie a úcty k osobnosti je předpokladem, podmínkou působení na děti a mladistvé, včetně budování kázně, dodržování norem a požadavků. Někteří rodiče či učitelé mají k dětem kladný emoční vztah – mají je rádi a respektují je jako osobnost, ale z jejich projevů to není dostatečně zřejmé. Děti vnímají takového dospělého jako příliš věcného, chladného, bez zájmu o ně. To dětem nestačí k dobrému životnímu pocitu a k příznivému vývoji. Hodně záleží na adekvátním projevu vnitřního postoje s jeho vnějšími emočními projevy. Kladný emoční vztah k dítěti se projevuje následujícími znaky:

- oční kontakt, opakem je vyhýbání se pohledu z očí do očí, dospělý mluví na dítě, ale přitom se dívá jinam;
- laskavý pohled a tón řeči, u malých dětí i laskavý dotyk, např. pohlazení;

- naslouchání dítěti, opakem je dospělý, který stále mluví jen sám; slovních a emočních projevů dítěte si nevšímá, považuje je za nedůležité, či přímo jako obtěžující;
- verbalizování toho, co dítě dělá, tím dospělý projevuje, že dítě sleduje, že má o ně zájem;
- parafrázování slovních sdělení dítěte, dospělý jinými slovy opakuje to, co řeklo dítě, tím opět projevuje svůj zájem, popř. dítěti pomáhá upřesnit nebo lépe pochopit, o čem dítě samo mluví;
- spoluprožívání emocí, živé, ne však přemrštěné emoční reagování na situace; nepříznivě působí dospělý, který je emočně chladný;
- kladné hodnocení dítěte, jeho dobrých výsledků, třeba jen malých i pouze projevené snahy dítěte;
- klima pohody při společných činnostech (Čáp, 2007).

„Humor a legrace jsou chováním společenským s kladným citovým nábojem a jako takové jsou tedy silou, která přispívá k soudržnosti i sounáležitosti. Můžeme se smát a dělat legraci jen tehdy, když jsme dokonale v bezpečí, když nás nic neohrožuje. A kdy to je? Nejspíše, když jsme mezi svými, mezi těmi, kdo nám rozumějí a na koho je spolehnutí. Smát se společně představuje jakýsi vyšší stupeň komunikace. Je to něco, co jde nad dívání z očí do očí, nad dotyky. Jde o vzájemnost na vyšší úrovni, o vzájemné sdílení radosti,“ zdůrazňuje pozitivní roli společného smíchu dospělých a dětí Matějček (1994, s. 50 – 56).

Ze zdůraznění emočního vztahu nevyplývá podcenění výchovného řízení, kladení požadavků a kontroly jejich plnění. Láska a úcta k osobnosti je spjata s důvěrou v ní, v její schopnosti a charakter, v možnosti jejího rozvíjení. Je tedy spjata s kladením požadavků a kontrolou jejich plnění. Příznivě na vývoj dítěte působí řízení spjaté s kladným emočním vztahem, které přihlíží k možnostem dítěte na daném stupni jeho vývoje. Chyby a nedostatky bere jako přirozený moment v procesu učení a využívá jich k tomu, aby dítě získalo zkušenost a naučilo se dělat činnosti lépe. Kladením otázek podněcuje dítě k myšlení a rozhodování. Navrhuje alternativy, a tím opět stimuluje dítě k myšlení a rozhodování, samostatnosti, přejímání odpovědnosti. Podněcuje dítě k tomu, aby se učilo autoregulaci, tj. sebeřízení podle vnitřních, interiorizovaných principů, a ne podle stálého a podrobného řízení zvenčí. Řízení spjaté s kladným

emočním vztahem respektuje v dítěti odmalička osobnost, podporuje vývoj jeho kladného sebehodnocení a zdravého sebevědomí. Nepříznivě na vývoj dítěte působí řízení realizované formou vyplývající ze záporného emočního vztahu. Řízení pak má podobu autokratického ovládání, strohého přikazování ve spojení s hrozbou trestu za neuposlechnutí. Dospělý tak do podrobnosti diktuje dítěti způsob činností a chování, považuje za správnou jen svou metodu, nepřipouští odchylky od ní. Je skeptický k samostatnosti, iniciativě, kreativě dítěte. Bývá to perfekcionista, požaduje od dítěte jen dokonalé výkony a vzorné chování – vše ostatní kritizuje, popř. trestá (Čáp, 2007).

Výchovné styly učitele vyjmenovává a stručně charakterizuje Kolář (2012), podrobně se jimi zabývá Čáp (2007):

Autokratický styl (záporný emoční vztah a silné řízení)

- učitel stále něco rozkazuje a zakazuje;
- mnoho sám mluví, nepustí druhé ke slovu;
- vyčítá, vyhrožuje, varuje a často trestá; vyvolává napětí a strach;
- zajímá se jen o výkony a kázeň, a ne o možnosti a podmínky žáků;
- málo přihlíží k přáním a potřebám dětí, popřípadě je nezná, ani se nesnaží je poznat, děti prostě musí poslouchat;
- požaduje, aby se vše dělalo přesně podle jeho pokynů, nepřipouští jiný, samostatný způsob řešení úlohy;
- omezuje samostatnost a iniciativu dětí;
- pokud se pokouší o humor, přechází do ironie a zesměšňování některých dětí.

Liberální styl s nezájmem o dítě (záporný emoční vztah a slabé řízení)

- učitel má nízké požadavky na výkon žáků a kázeň, nedostatečně kontroluje jejich plnění;
- jeho chování působí dojmem lhostejnosti k tomu, co se kolem něho děje, lhostejností k dětem, k jejich výkonům a chování; děti učitele „unavují a obtěžují“;
- někdy se učitel chová nejistě, popřípadě si před žáky stěžuje na svoje problémy.

Rozporný autokraticko-liberální styl (záporný emoční vztah a rozporné řízení)

- směs, popřípadě střídání předchozích dvou stylů.

Laskavý liberální styl (kladný emoční vztah a slabé řízení)

- učitel projevuje sympatie k dětem, porozumění pro jejich potřeby, podmínky a problémy;
- omlouvá však nedostatky, klade nízké požadavky a nekontroluje jejich plnění;
- v krajních případech se učitel chová jako litující a ochraňující matka.

Integrační styl (kladný emoční vztah a střední až zesílené řízení)

- učitel respektuje osobnost dítěte, neponižuje je a bere je vážně;
- učitel se chová klidně, bez agresivních výbuchů, ale také bez úzkosti a nervozity;
- snaží se dětem porozumět a pomoci;
- je ochoten s nimi mluvit i o věcech, které se netýkají přímo školy;
- klade přiměřené, postupně se zvyšující požadavky a kontroluje jejich plnění laskavou formou, bez urážení a ponižování dětí;
- projevuje dětem důvěru, věří, že splní požadavky;
- podporuje samostatnost a iniciativu dětí;
- působí spíše příkladem lidského vztahu a komunikace respektující v druhém osobnost, než množstvím příkazů a zákazů;
- místo striktních příkazů pokládá vhodné otázky, dává návrhy a podněty dětem k přemýšlení;
- poskytuje dětem prostor k účasti na rozhodování;
- využívá formativního působení činností a malé sociální skupiny (Čáp, 2007).

1.3.4 Interakční styl

Činnost učitele je ovlivněna vnějšími činiteli, jako např. vzdělávací činnost, počet a věk dětí ve třídě a vnitřními činiteli, mezi které lze zařadit osobnostní vlastnosti učitele či subjektivní koncepci vzdělávání. Přesto u každého učitele převažují projevy interakce, které se pravidelně opakují. Souhrnně se nazývají interakční styl. Jde o trvalou charakteristiku učitele, která je relativně stabilní a pro děti značně přínosná.

Učitel je pro děti čitelný, mohou předvídat jeho jednání či reakci a připravit se na ni. Jednotlivé interakční styly byly specifikovány v podobě dvou protikladných charakteristik, v autoritativním a demokratickém stylu, někdy se přidával i třetí liberální styl (Sklenářová, 2013).

1.3.5 Vztah dominantních a integračních forem chování

Anderson (1939) zkoumal vztah dominantních a integračních forem chování. Dominantní chování, jehož formou je příkaz, kontrola, napomenutí či potrestání, trvá inertně na jedincových názorech, cílech a metodách, neprojevuje ochotu přihlížet k potřebám a cílům druhých. Nerespektuje vývoj a možnost změn. Odpovídá dominantnímu, autokratickému stylu. Naproti tomu integrační chování, jako je povzbuzení, vyjádření důvěry, ocenění, ponechání prostoru pro samostatnost, je pružné, respektuje osobnost druhého, je charakteristické pro integrační, demokratický výchovný styl.

Chování učitele vyjadřuje IDQ – integračnědominantní kvocient

$$IDQ = \frac{\text{Počet integrujících forem chování za časovou jednotku}}{\text{Počet dominantních forem chování za tutéž časovou jednotku}} \times 100$$

IDQ vyšší než 100 znamená převahu integračního chování, naopak IDQ nižší než 100 převahu dominantního chování.

Tradice, vnitřní nejistota, podrážděnost při únavě aj. bohužel vedou k tomu, že u mnoha učitelů převládá dominantní chování. U učitelů s nejlepšími výsledky IDQ okolo hodnoty 190, tj. na jeden dominantní projev připadají dva integrační. Dominantní chování učitele vede k reakci dětí také dominantním způsobem. Chovají se agresivně ke spolužákům, ale i k učiteli, přejímají učitelovu labilitu, egocentrický nezájem o druhého a jeho potřeby. Existuje i obrácený směr působení, kdy děti svým chováním stimulují učitele k chování téhož druhu (Anderson in Čáp, 1996; Kohoutek, 1996).

1.3.6 Výchovné styly Flanderse

Psychology a sociální pedagogy stále více zajímal pohled na interakci učitele a žáků ve třídě. Několik ambiciózních výzkumných projektů zahrnovalo pokusy o kvantifikaci kvalitativních aspektů spontánního chování ve třídě. Byly zaměřeny na míru spontánnosti projevů dětí ve třídě a na přístup učitele pomocí interakční analýzy, který klasifikoval verbální výroky učitele i žáků se zaměřením na direktivní a nedirektivní

projevy učitele. Nedirektivní způsoby interakce učitele a dětí představovaly respektující dialog. Učitel kladl otázky, které podněcovaly žáky ke konstruktivním návrhům, podporovaly jejich kreativní, tvořivé myšlení, poskytovaly prostor pro svobodné vyjádření názoru, pro samostatné řešení úloh. Učitel mluvil po kratší čas. Žáci projevovali menší závislost na učiteli a skupina měla celkově větší motivaci, lepší výsledky a větší efektivitu. Direktivní projevy interakce učitel – žák jsou pravým opakem. Výklad látky jde jedním směrem, tzn., že učitel vykládá a žák poslouchá. Učitel stále mluví, žák má malou svobodu, interakce je chudá. Čas, po který hovoří učitel, je delší. Vzniká velká závislost na učiteli, není zde prostor pro žáky, není podporována samostatnost (Flanders, 1970).

Nedirektivní projevy interakce učitel - žák jsou v souladu s integračním demokratickým výchovným stylem, direktivní projevy pak odpovídají autokratickému výchovnému stylu.¹

Základem interakční analýzy Flanderse je dimenze direktivnosti a nedirektivnosti učitele. Direktivita se projevuje v potlačujícím rozhovoru, do kterého patří např. tyto znaky: rozkazování, dirigování, přednášení, moralizování, kritizování dětí, naprostá organizace práce ve třídě, dávání pokynů či instruování. Oproti tomu stojí druhý nedirektivní typ učitele, který se projevuje povzbuzováním dětí, vyslovováním důvěry, od dětí si žádá otázky, podporuje hodnotící a tvořivé myšlení dětí; zadává divergentní úlohy a otázky; všímá si jejich citů, prožívání, nálady, potřeby a zaujetí dětí; respektuje je a plně je rozvíjí (Feldmannová, 2014).

Flandersův systém má šest kategorií pojmenovaných pomocí akronymu OSTR AQ:

- O (nula) – ticho ve třídě, nic se neděje, tichá práce;
- S (speaking) – žáci mluví;
- T (talking) – učitel mluví (kromě otázek pro žáky);
- R (rejection) – odmítání, trestání, kritizování žáků;
- A (akceptation) – akceptace, empatie, odměny, povzbuzování žáků, pochvala;
- Q (questions) – otázky, možné je rozlišení otázek konvergentních a divergentních.

¹ Podle typologie Lewina.

Základem diagnostiky stylu je sledování aktivit hodiny, nebo analýza protokolů (mikrovyučovací analýzy) a zde počet reakcí učitele a žáků v jednotlivých oblastech (Feldmannová, 2014).

Pozorovatel sleduje ve třídě vyučovací hodinu a každou třetí sekundu udělá záznam kategorie, která se právě vyskytla. Tímto způsobem lze provést buď přímé pozorování vyučovací hodiny, nebo nepřímé pozorování z audio či video nahrávky. Alternativně lze tento systém použít s přirozeným kódováním, tzn., že pozorovatel udělá záznam vždy, když zpozoruje jev patřící do další kategorie. Jde v podstatě o převedení dění ve třídě do soustavy numerických kódů, která popisuje interakci mezi učitelem a žáky (Sklenářová, 2013).

Časová dotace jednotlivých prvků Flandersova systému kategorií na základě pozorování a hodnocení 36 vyučovacích hodin byla např. tato:

- akceptace 3,9 min.;
- otázky 3,8 min.;
- direktivita 19,4 min.;
- odpovědi 8,4 min.;
- iniciativa 0,9 min.;
- ticho 8,7 min. (Gnoth – Nagy in Fulková, 2001).

Po sečtení kategorií se prvky dosadí do vzorce direktivity:

$$i/d = \frac{A + Q \text{ (nedirektivní složka)}}{T + R \text{ (direktivní složka)}}$$

V americké populaci mají učitelé tyto indexy i/d:

- nejdirektivnější učitelé v rozsahu od 0,01 po 2,0 s větší částí pod 0,4;
- nejnedirektivnější učitelé od 0,01 po 14,0 s větší částí nad 1,0 (Fulková, 2001).

Flanders (1978) a Zelina (2009) zjistili, že přibližně 80 % učitelů je direktivních více jak v polovině interakcí, které předvedli na hodině (Feldmannová, 2014).

Flandersovy výsledky výzkumů vyústily do stanovení tzv. dvojtřetinového pravidla:

- dvě třetiny času někdo na hodině mluví;
- dvě třetiny z tohoto času mluví učitel;
- dvě třetiny z tohoto času učitel používá direktivní styl (Fulková, 2001).

Oproti tomu méně direktivní učitelé používali 5 – 6 krát více akceptace a povzbuzení žáků. Nedirektivní učitelé (Zelina in Feldmannová, 2014):

- používali 5 – 6 krát méně kritiky, příkazů a nařízení;
- mluvili o 10 % méně;
- povzbuzovali 2 – 3 krát více žáků než direktivní učitelé.

1.3.7 Výchovné styly podle uplatňování autority

Podle toho, jakým způsobem učitel uplatňuje a využívá svou autoritu, je možné, podle Podlahové (2004), rozlišovat rozmanité výchovné styly.

Pedagogický slovník (2013) vysvětluje pojem autorita jako legitimní moc uplatňovanou v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládaní, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas. Rozlišuje autoritu formální, která je založená na postavení nositele autority v hierarchii určité sociální skupiny, bez ohledu na jeho osobní kvality, a autoritu neformální, která vyplývá ze svobodného uznání převahy v některé významné oblasti vzhledem ke znalostem nebo jiným odborným předpokladům pro určitou funkci a pozitivního hodnocení jejího nositele dané zvláštními povahovými rysy či jeho charismatem. Neformální autoritu učitele u žáků vytváří způsob, jakým vyjadřuje svůj status, kompetentnost jeho vyučování, úroveň řízení činností ve třídě a účinnost jeho přístupů k nežádoucímu chování žáků.

Kopřiva (2008) chápe autoritu ve dvou základních významech: autorita ve smyslu moci a autorita ve smyslu vlivu. Autorita moci představuje jednání a chování z pozice moci, zneužívání moci a nadřazenosti, snaha ovládat a manipulovat s druhými, užívání mocenských prostředků: příkazy, zákazy, vyhrožování, tresty i odměny. Důsledkem výchovy založené na uplatňování moci bývá vzdor nebo poslušnost. V průběhu vývoje dítěte je žádoucí autorita ve smyslu vlivu. Vychovatel má na dítě pozitivní vliv, protože se k němu chová respektujícím způsobem a dítě si ho váží pro to, jaký je a touží být takovým, jako je on. Šance vychovatele ovlivnit tak dítě jsou značné, protože dítěti poskytuje vzor a současně pocít bezpečí.

Podle uplatňování a využívání autority rozlišuje Podlahová (2004) způsoby výchovy:

Autoritativní (autokratický) styl, kdy učitel má moc a výhradní právo na určování aktivit, předkládá úkoly nebo udílí pokyny a rozkazy. Určuje kroky na cestě k výsledkům, neocňuje nebo omezuje žakovskou iniciativu a kritiku. Předpokládá

závislost žáků, jejich nesamostatnost a bezvýhradnou poslušnost. Výchovu pokládá za prostředek stabilizace své moci.

Patriarchální styl. Učitel se cítí zodpovědný za žáky, chce se o ně starat, chránit je. Omezuje je tím, že věří v samozřejmý předstih zkušenosti a moudrosti stáří před nezkušeností mládí. Přehlíží fakt, že i mladí či malí mohou něco vědět i lépe než on.

Byrokratický styl, ve kterém učitel reprezentuje a prezentuje pravidla pro řízení společného života a činností, prosazuje je a nepřipouští demokratické přeformulování pravidel, drží se předpisů a vyžaduje jejich plnění. Potírá samostatnost a iniciativu dětí. Jeho autorita odpovídá úřední autoritě bez osobních a lidských kvalit.

Demokratický styl, při kterém se učitel nevzdává své výchovné kompetence a odpovědnosti, nevyžaduje ale podřízenost a závislost na své osobě. Preferuje samostatnost, úsudek a dobrovolnou spolupráci. Podle věku a zralosti dětí je zapojuje do rozhodování, radí se s nimi. Nechce autoritu vládnoucí, ale sloužící. Svou převahu nepopírá, ale nezdůrazňuje, vítá diskusi a kritiku. Vidí se v roli poradce. Pravidla společné činnosti jsou vytvářena společně, a proto jsou i dodržována, a podle potřeby jsou stále obnovována.

Liberální (Laissez-faire-styl). Učitel zasahuje pouze tehdy, když je to nezbytné, nechává věci plynout. Je to lhostejnost a bezvládí, umrtvení iniciativy. Aktivitu vyvíjí jen několik jedinců, kteří si sami a nekvalifikovaně kladou cíle.

Antiautorativní styl. Učitel nechce být vychovatelem. Výchovné zásahy chápe jako násilí na dítěti. Věřící, že volností bude samočinně dosaženo rozvoje žákovy individuality. Eventuální přestupky bere jako projev osobnosti dítěte. V krizových momentech se uchyluje k autoritativnímu zásahu, který působí zmateně, protože nevychází z celkového pojetí výchovné práce, ale z okamžité situace a odporuje tomu, na co si děti navykly.

1.3.8 Výchovné styly z hlediska pravidel

Podle Kopřivy (2008) vycházejí výchovné styly z celkového uspořádání společnosti. Existují tři základní modely: autoritativní – tj. diktatura různého typu, totalita, monarchie, anarchie (jsou spíše pozorovatelné tendence k anarchii, nedá se hovořit o anarchistickém modelu) a demokratický model. Tytéž možnosti uspořádání existují i v životě menších skupin, jako je rodina, škola, firma... Obdobou anarchie je ve výchově volná, permissivní nebo laissez-faire výchova (z francouzštiny – „nechte

věcem volný průběh“). Lidé často hledají demokracii někde na půli cesty mezi autoritativním stylem a anarchií. Nenapadne je, že je to něco jiného, nějaká třetí cesta. Podstatou demokracie v každé společenské skupině je společné vytváření norem a pravidel soužití, která by byla přijatelná pro všechny její členy. Základní modely společnosti a styly výchovy popisuje Kopřiva (2008) z hlediska třech kritérií, které se týkají vytváření norem a pravidel: jaký druh norem a pravidel v nich existuje, kdo je vytváří a pro koho platí.

Autoritativní styl

- spíše než o pravidla jde o velké množství příkazů, zákazů a povinností;
- určují je ti, co mají moc;
- platí především pro ty, kdo moc nemají.

Lidé vychovávané tímto stylem, ve kterém převažují zákazy, příkazy, povinnosti, tresty a odměny, se chovají poslušně či neposlušně, tzn., že se bouří proti autoritám nebo se chovají mocensky, nikdy ne zodpovědně a s respektem. Při vyžadování poslušnosti, tj. podřízení se autoritě, děti učíme nepřijímat zodpovědnost za důsledky svého konání. Situaci řídí někdo jiný, dítě necítí zodpovědnost za své chování. Tu považuje za záležitost toho, kdo něco nařídil a koho dítě poslechl. Je „z obliga“, nemůže za to. Poslušný člověk se neumí rozhodnout, samostatně přemýšlet a je manipulovatelný, zneužitelný. Vedením dítěte k poslušnosti ho učíme, že větší důležitost než obecné zákonitosti má rozhodnutí autority.

Anarchie (vše dovolující styl)

- nejasná pravidla a normy nebo jejich neexistence;
- není jasné, kdo je určuje, vznikají nahodile;
- nejsou závazná.

Od úplné anarchie ve stylu laissez-faire, vyjadřující hlavní zásadu, aby dění byla ponechána volnost, po umírněnější formy liberální výchovy. U jedinců vychovávaných tímto stylem nevzniká odpovědnost za své chování, ani návyky, ani povědomí, co je správné a co ne; dítě si dělá, co chce, nemá žádné hranice chování.

Demokratický styl

- smysluplné normy a pravidla, které odrážejí skutečné potřeby společnosti, základních pravidel není mnoho;
- vytvářejí je všichni členové společnosti, jsou výsledkem konsensu;
- platí pro všechny.

Základním rysem demokratické výchovy je spoluúčast dětí na věcech, které se jich týkají. Není zodpovědnosti bez spoluúčasti na rozhodování. Zodpovědnost je žádoucím protipólem poslušnosti, nikoliv neposlušnost ani dělání si, co chci. Zodpovědnost se nepodřizuje druhé osobě (autoritě), ale řídí se správností věcí, zvnitřněnými hodnotami. Je velký rozdíl mezi řídit se něčím a podřídit se někomu. U zodpovědnosti jdou následky na náš účet. Děti v tomto stylu jsou vedené ke vzájemnému respektu, k úctě, ke spoluúčasti při řešení problémů, mají prostor pro samostatné rozhodování a svobodnou volbu, a tím jsou vedeny k odpovědnosti za své chování. Dostává se jim pozitivní zpětné vazby a projevů uznání. Demokratický styl výchovy podporuje efektivní komunikace (Kopřiva, 2008).

1.3.9 Efektivní komunikace

Komunikace mezi vychovateli a dětmi probíhá obvykle ve dvou rovinách:

1. v rovině osobních vztahů sdělováním pocitů, sympatií, projevů lásky a náklonnosti, žertováním, při hře i při péči o druhého;
2. v rovině funkčních vztahů, kdy vychovatel sděluje požadavky dítěti, které vyplývají z odpovědnosti dospělého. Měly by být oprávněné, tedy jejich naplnění by mělo mít smysl, např.: uklidit si své věci. Tyto nároky na druhé lze vyjadřovat respektujícími efektivními způsoby, které jsou pro obě strany přijatelné a obvykle vedou k domluvě, nebo způsoby neefektivními, které mohou druhou stranu spíše popudit a odradit.

V efektivní komunikaci s dítětem by mělo platit, že jsou obě roviny vyrovnané, že nepřevažuje funkční komunikace na úkor komunikace osobní (Svobodová, 2010).

V běžné komunikaci s dítětem často používáme techniky, které jsou vedeny z pozice moci, nejsou pro dítě příjemné a neumožňují mu vlastní rozhodování. Jsou to nejčastěji pokyny, někdy zostřené tónem hlasu i obsahem slov do příkazů, zákazů, někdy doplněné o poučování či výčitky. Časté kritizování a poukazování na chyby dítěte může vést k tomu, že na dítěti ulpí nelichotivá nálepka, kterou lze jen velmi těžce odstranit.

Mocenský přístup pedagoga ve formě vyhrožování, křiku, ironie, shazování dítěte může vyprovokovat ještě větší odpor dítěte. V prostředí, ve kterém se zabydlí tyto komunikační techniky, nemůže být dobře ani dětem, ani učitelce (Svobodová, 2010; Kopřiva, 2008).

Jsou různé příčiny, proč tyto neefektivní metody užíváme. Jednou z nich je nezvládnutá emoce. Obvykle nás nejvíce vyvedou z emoční rovnováhy ti lidé, na kterých nám nejvíce záleží. Další příčinou je nesprávný vzor, který si neseme jako zátěž z vlastní rodiny. V neposlední řadě máme obvykle pocit, že abychom dosáhli požadovaného efektu, musíme dítě co nejsilněji motivovat, postrašit, zvýšit tlak ke splnění požadavku, který na dítě klademe. Máme obavy, že podáme-li dítěti pouze informaci, nebude k vytvoření návyku potřebného chování stačit. Proto přidáme třeba výhrůžku (Svobodová, 2010).

Nový pohled na možnosti komunikace přináší efektivní komunikace, prezentovaná komunikačními dovednostmi, které vedou k partnerským a respektujícím vztahům. Někteří lidé je používají naprosto přirozeně, protože měli to štěstí se s nimi setkat ve svém dětství. Jiní se s nimi setkali v menší míře a pro některé mohou být novinkou. Dobrou zprávou pro všechny je, že se jim, jako každé dovednosti, dá naučit (Svobodová, 2010; Kopřiva, 2008).

Sama jsem většinu technik používala intuitivně. Po bližším seznámení s možnostmi efektivní komunikace, jsem začala tyto techniky používat vědomě. Doma ve své rodině, ale především v dětském kolektivu, jsem brzy pocítovala pozitivní změny. V mojí třídě mateřské školy se zlepšilo klima, zavládla v ní větší pohoda a spokojenost všech, včetně mě. Děti se projevovaly samostatněji, uměly se rozhodnout, lépe se domluvit a vyřešit spory i odmítnout nepříjemnou komunikaci či chování druhého. Někdy k připomenutí pravidla či splnění požadavku stačilo mlčky ukázat na piktogram pravidla třídy, či s pouhým úsměvem a vlídnou neústupností důsledně trvat na splnění požadavku.

Vědomé používání způsobů efektivní komunikace zlepšuje již velmi brzy atmosféru ve třídě a pomáhá vytvořit pozitivní emoční vazbu mezi dětmi a učitelkou. Jsou to především tyto dovednosti:

- informace, sdělení: „*Je potřeba,...*“
- popis, konstatování: „*Vidím, slyším, cítím, že...*“

- vyjádření vlastních potřeb a očekávání: „*Pomohlo by mi, ...*“
- možnost volby a výběru: „*Uděláš to tak... nebo tak...*“
- dvě slova: „Děti, oběd!“
- prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí: „*Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty?*“ (Kopřiva, 2008)

Pokud je komunikační partner v emoční nepohodě, určitě nepomůže vyptávání, rady, zlehčování, srovnávání ani poučování, obviňování, litování či svalování viny na někoho jiného. Je lépe použít empatickou reakci. Projevit někomu empatii neznamená, že s ním souhlasím. Základní složky empatické reakce jsou tři:

- aktivní naslouchání provázené projevy účasti;
- pojmenování pocitů, záměrů očekávání druhého;
- vyjádření podpory.

Pokud je v emoční nepohodě pedagog, měl by umět použít já-výrok, který se skládá ze tří částí:

- pojmenovat co cítíme;
- sdělení, proč to cítíme, co vyvolalo naše emoce;
- vyjádření očekávání či přání, jak situaci řešit.

Podmínkou k tomu, aby fungovala, je nenechat se unést emocemi a komunikovat s dětmi v klidu a bez hněvu v hlase (Kopřiva, 2008).

Techniky efektivní komunikace představují formy nedirektivní interakce učitel – žák, zatímco ve způsobech neefektivní komunikace odráží formy direktivního mocenského přístupu učitele.

1.4 Výchova a vzdělávání v mateřské škole

Mateřská škola je první institucí formálního vzdělávání v životě dítěte. K předškolnímu vzdělávání se podle školského zákona přijímají děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však děti od 2 let. Od počátku školního roku 2017/2018, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné. „*Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů*“ (zákon č. 561/2004 Sb., ve znění zákona č. 178/2016 Sb.).

Po třetím roce je dítě schopno překročit hranice svého domova a vstoupit do nového společenského prostoru, jímž je společnost druhých dětí. (Matějček, 2003).

Hlavními osobami po celý předškolní věk jsou stále pro dítě jeho rodiče a ostatní nejbližší, kteří představují jeho domov. Jakmile však na vývojovou scénu vstupují druhé děti - partneři dítěte, vstupují do výchovy učitelé jakožto první nerodinní vychovatelé. A jim přísluší, aby v dítěti rozvíjeli to, co se z dosahu rodinných vychovatelů už přece jen do značné míry vymyká. V mateřské škole přistupuje k autoritativním osobám rodičů samozřejmě i osoba učitelky a děti ji v naprosté většině případů jako respektu hodnou přijímají a poslouchají. Z této situace plyne učitelce i odpovědnost být ve svých základních výchovných postojích, i když ne v každé situaci, v souladu s rodiči, tedy alespoň ne v rozporu s nimi (Matějček, 2005).

Dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2017), který vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku a je pro mateřské školy závazným dokumentem, je *„úkolem institucionálního předškolního vzdělávání doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení“* (RVP PV, 2017, s. 5).

Pro efektivní vzdělávání dětí v mateřské škole je proto nezbytně nutné, aby učitelka respektovala dominantní výchovnou roli rodiny i její výchovný styl. Aby ji mohla respektovat, musí ji dobře poznat a pochopit ji. To učitelce usnadňuje volbu přiměřeného výchovného působení ve skupině předškolních dětí ve prospěch příznivého rozvoje každého z nich tak, aby mateřská škola vhodně doplňovala rodinnou výchovu a saturovala výchovné handicapy rodičů a stala se tak místem, kde děti nacházejí to, co jim rodiče dát neumějí či nemohou. Proto je žádoucí, aby si učitelka byla vědoma svých osobnostních vlastností i svého výchovného stylu a svůj výchovný styl reflektovala.

Předškolní období je klíčové pro osobnostně-sociální rozvoj, vědomosti a dovednosti by neměly zalconit hodnoty, postoje a socializaci dítěte (Svobodová, 2017). Úkolem učitelky je stálá péče o sociální klima a dobré vztahy mezi dětmi, vytváření prostoru pro spolupráci dětí a jejich spoluúčasti na dění ve škole (Kopřiva, 2008). Předškolní věk, kdy dítě vstupuje do širší společnosti, je kritickým obdobím rozvoje většiny prosociálních vlastností a způsobů chování (Matějček, 2003).

Podle Gillernové (2010) dítě potřebuje dospělé, kteří mu projevují lásku a ukazují hranice. Lásky, projevy porozumění a bezpodmínečného přijetí dítěte, stejně jako hranice, které dospělí dítěti nabízejí a poskytují, jsou pro jeho vývoj nesmírně důležité.

Hranice je vlastnická mez, která definuje člověka. Určuje, kde daný člověk končí a kde začíná někdo jiný. Jestliže víme, kde leží hranice druhého, víme, co od něho můžeme očekávat. Bude ovládat sám sebe. Můžeme od něho požadovat zodpovědnost v oblasti emocí, chování i postojů. Dítě je v tom naprosto stejně. Nutně potřebuje vědět, kde jeho odpovědnost začíná, za co ji má přijmout a za co ji přijímat nemusí. Když ví, jaká odpovědnost se od něj očekává, může se naučit tyto požadavky splňovat a v životě se mu povede dobře. Pokud však vyrostete ve vztahu, kde nejsou jasně stanoveny hranice odpovědnosti jeho ani druhých, nezíská nad sebou vládu, která by mu umožnila úspěšně procházet životem. Bude vyrůstat s nejasnými hranicemi. To pak povede k opaku. Dítě se bude snažit ovládat druhé (Cloud, Townsend, 2016).

Životní síly dítěte potřebují regulaci. Co jsou hranice jednání? Dva pevné břehy vyznačující jasné a spolehlivé orientační body mezi zlem a dobrem, které jsou nezaměnitelně jasným ne a ano, vyzdvihuje význam pravidel při výchově dítěte Prekopová (2001). K poznání, kde určité hranice jsou, nám pomáhají pravidla.

Ve třídě mateřské školy platí, že „*pravidla nejsou ničím jiným než smlouvami, které vymezují svobodu a hranice jednání, aniž by byla dána všanc láska,*“ Prekopová (2001, s. 47).

1.5 Shrnutí

Problematika výchovných stylů je poměrně široká. Jakým způsobem děti vychovávat a jak je připravit na život v dnešní uspěchané době? Odpovědi lze čerpat z řady titulů odborné literatury starších i současných autorů a z velkého množství publikací populárně naučné literatury o výchově, která má různou kvalitu. Povolání učitelky mateřské školy je posláním a každá učitelka by si měla uvědomit, že právě předškolní věk je senzitivním obdobím pro formování základů osobnosti každého dítěte. Dochází v něm k vývojově vyšší fázi socializačního procesu. V mateřské škole dítě navazuje první vztahy mimo svoje rodinné prostředí a učí se žít ve společenství vrstevníků. S podporou učitelky si vytváří základní pravidla chování, osvojuje si životní hodnoty.

Učí se chápat mezilidské vztahy a posilovat jejich kvalitu. Nástupem do mateřské školy se dítě poprvé setkává s jinou autoritou, než jsou jeho rodiče. Zdali, to bude autorita moci nebo autorita vlivu, záleží jen a jen na učitelce. Proto je žádoucí, aby učitelka reflektovala svoje výchovné působení na děti, a snažila se svůj výchovný styl co nejvíce přiblížit k ideálnímu výchovnému způsobu, kterým je sociálně integrační, demokratický výchovný styl s převahou integrujících forem chování učitele a nedirektivních složek interakce učitele a dítěte.

2 EMPIRICKÁ ČÁST

V empirické části své diplomové práce jsem vycházela z rozlišení výchovných stylů podle Čápa. Důvodem mojí volby byla skutečnost, že základní rozdělení výchovných stylů na autokratický, liberální a integrační (demokratický)², obohatil Čáp (např.: 1996, 2007) a někteří další psychologové o dimenzi emočního vztahu k dítěti. Model dvou dimenzí je mi jak osobně, z pohledu matky, tak profesně, z pohledu učitelky mateřské školy mnohem bližší a významnější.

2.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavním cílem výzkumu je ověření vztahu mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa s vybranými kritérii interakce při společné aktivitě učitele a dětí.

Dalším cílem výzkumu je ověření vztahu mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa a hodnocením společné aktivity dětmi.

Výzkumný problém byl formulován následujícími otázkami:

- Existuje vztah mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa a vybraných kritérii interakce při společné aktivitě učitele a dětí?
- Existuje vztah mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa a hodnocením společné aktivity dětmi?

2.2 Výzkumné hypotézy

Na základě poznatků shrnutých v teoretické části a výzkumných otázek jsou zvoleny následující hypotézy, které budou ověřovány:

H1: Existuje vztah mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa a vybraných kritérii interakce při společné aktivitě učitele a dětí.

Tato hypotéza vychází z poznatku, že chování vychovatele a dítěte v jednotlivé situaci, jejich interakce a komunikace jsou vzájemně propojené s komponenty výchovných stylů, tj. s kladným či záporným emočním vztahem dospělého k dítěti a dimenzí výchovného řízení (Čáp, 2007).

² Podle Lewina (1939) a dalších

H2: Existuje vztah mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa a hodnocením společné aktivity dětmi.

Hypotéza vychází z toho, že způsob výchovného působení dospělých je úzce spjat s odpovídajícím prožíváním dítěte. Každý styl výchovy vytváří u dětí odlišný způsob prožívání a chování dítěte a vede k různému hodnocení výchovného přístupu dětmi (Čáp, 1996, 2007).

2.3 Metoda

2.3.1 Výzkumný design

Pro výzkum byla zvolena korelační studie, která by měla umožnit určení, zda mezi měřenými proměnnými existuje vztah a jak těsný tento vztah je (Ferjenčík, 2000).

2.3.2 Výzkumný soubor

Pro spolupráci na výzkumném šetření byly osloveny učitelky Mateřské školy Korálky Havlíčkův Brod. Jedná se o větší subjekt, který sdružuje devět mateřských škol okresního města. Přestože v mateřské škole pracuje větší počet předškolních pedagogů, celkově jsem se setkala s nezájmem o účast ve výzkumném šetření. Pro výzkum bylo získáno 20 učitelek, převážně s delší dobou pedagogické praxe. Z toho tři učitelky byly z výzkumného souboru vyřazeny, protože odmítly pokračovat ve druhé části výzkumného šetření, a projevíly nesouhlas s mým přímým vstupem do třídy a pozorováním jejich výchovně vzdělávacích činností. Výzkumný soubor tedy tvořilo 17 učitelek mateřské školy s různou délkou pedagogické praxe a různým stupněm dosaženého vzdělání.

Shrnutí základních informací o výzkumném souboru lze vyčíst z tabulky č. 1, ze které je zřejmé, že nejpočetnější skupinou jsou učitelky s délkou pedagogické praxe nad 30 let (59 %) a nejméně jsou zastoupeny učitelky s pedagogickou praxí v délce 10 – 20 let (17 %) a 20 – 30 let praxe (12 %).

Tabulka 1 Výzkumný soubor podle délky pedagogické praxe

Délka pedagogické praxe	Počet učitelek	Procentní podíl
1-10 let	3	17%
10-20 let	2	12%
20-30 let	2	12%
nad 30 let	10	59%
Součty	17	100%

Z hlediska dosaženého vzdělání v předškolní pedagogice je nejvíce učitelek se středoškolským vzděláním (58,8%). Výzkumného šetření se účastnilo 6 vysokoškolsky vzdělaných učitelek (35,3%) a pouze 1 učitelka s vyšším odborným vzděláním (5,9%).

Tabulka 2 Výzkumný soubor podle stupně dosaženého vzdělání

Dosažené vzdělání	Počet učitelek	Procentní podíl
SŠ	10	58,8%
VOŠ	1	5,9%
VŠ - Bc.	4	23,5%
VŠ - Mgr.	2	11,8%
Součty	17	100%

Dále výzkumný soubor tvořilo 376 dětí ze 17 tříd mateřské školy ve věku 5 - 6 let. Nejvíce bylo přítomno při pozorované společné aktivitě s učitelkou 26 dětí, průměrně 22 dětí.

Tabulka 3 Celkový a průměrný počet dětí výzkumného souboru

	Počet přítomných dětí
Učitelka 1	21
Učitelka 2	21
Učitelka 3	18
Učitelka 4	23
Učitelka 5	23
Učitelka 6	24
Učitelka 7	15
Učitelka 8	14
Učitelka 9	19
Učitelka 10	22
Učitelka 11	25
Učitelka 12	26
Učitelka 13	23
Učitelka 14	26
Učitelka 15	26
Učitelka 16	26
Učitelka 20	24
Celkový počet přít. dětí	376
Průměrně přítomno	22,12

2.3.3 Nástroje výzkumného šetření

2.3.3.1 Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy

Pro zjištění komponentů výchovných stylů byl použit standardizovaný Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodinách (Čáp – Boschek, 1994). V současné podobě má dotazník 40 položek, po desíti pro každý ze čtyř komponentů výchovy. Jde o komponent kladného a záporného emočního vztahu k dítěti a o dimenzi výchovného řízení, vyjádřenou komponentem požadavků a volnosti. Odpovídají rodičovským postojům (podle Schaefera, českého dotazníku ADOR): pozitivnímu, hostilnímu, direktivnímu a autonomnímu. Postojová dimenze nedůslednost nemá v uvedeném dotazníku zvláštní položky, je zčásti vyjádřena rozpornou kombinací komponentů požadavků a volnosti (Čáp, Boschek, 1994).

Psychometrickými charakteristikami Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině jsou reliabilita a validita.

Reliabilita Dotazníku výchovy byla odhadnuta na základě dependability (test – retest) v intervalu dvou týdnů na homogenním souboru středoškoláků (N = 104). Odhad byl proveden na základě Pearsonova koeficientu korelace. Reliabilitu charakterizuje interní konzistence odhadnutá na základě Cronbachova ALFA-koeficientu. Data byla získána na souboru středoškoláků (N = 720), (Holeček, 1984). Odhady parametrů jsou v obou případech doplněny 95% konfidenčním intervalem. Uživatel má tak k dispozici informaci o výběrové chybě odhadů. Ve všech případech se jedná o relativně vysoké hodnoty, které zaručují dostatečnou spolehlivost všech škál dotazníku (Čáp, Boschek, 1994).

Hlavním kritériem pro odhad empirické validity dotazníku bylo použití škál dotazníku ADOR, validita byla odhadnuta Pearsonovým koeficientem korelace. Data byla získána z výběrového souboru učňů a středoškoláků (Čáp, Boschek, 1994).

Dotazník je primárně určen pro zjišťování výchovného stylu rodiny. Otázky dotazníku jsou formulovány pro dítě. Výsledky mapují komponenty způsobu výchovy matky i otce. Aby mohl být dotazník použit pro výzkumné šetření výchovného stylu předškolních pedagogů, musel být modifikován pro podmínky a prostředí mateřské školy. Jednotlivé otázky byly přeformulovány tak, aby vyjadřovaly pohled učitele. Obsahová stránka dotazníku i jeho rozsah zůstaly zachovány. Dotazník měly respondentky k dispozici v tištěné podobě. Měly možnost výběru ze tří odpovědí na otázky dotazníku: ano, zčásti a ne, které zaznamenaly do dotazníkového archu (viz. Příloha 1).

2.3.3.2 Pozorování

Pro získání konkrétních dat byla zvolena metoda pozorování. Jednalo se o pozorování přímé, kdy jsem sama pozorovala zkoumané jevy, nezúčastněné, při kterém jsem pozorované jevy sledovala zvenčí. Šlo o pozorování zjevné, kdy pozorované osoby si byly vědomy, že jsou předmětem výzkumu. Pozorování bylo krátkodobé, byl při něm sledován určitý časový úsek. Všechna pozorování měla stejnou časovou dotaci. Sledovala jsem společnou aktivitu učitele s dětmi. Šlo o 15 minutovou řízenou činnost ranní kruh, která obvykle probíhá okolo deváté hodiny ráno. Využila jsem strukturovaného pozorování, při kterém jsem zařazovala pozorované jevy do předem stanovených kategorií. Pozorovala jsem nestandardizovaně, tj. v rámci běžné reality. Pro záznam pozorování jsem použila pozorovací arch, do kterého jsem zaznamenala

informace o sledované interakci učitelka – dítě, četnost výskytu jevů ve stanovených kategoriích. Pro přesnější určení výskytu jevů každé sledované kategorie jsem využila audionahrávky dění ve třídě. Diktafon jsem použila po předcházejícím udělení souhlasu nahrávaných. Nahrávku z diktafonu jsem analyzovala. Zařadila jsem a graficky zaznamenala pozorované jevy interakce do stanovených kategorií na pozorovací arch. Porovnála jsem záznamy obou archů a přesněji určila četnost výskytu jevů každé sledované kategorie interakce učitelky a dětí (viz. Příloha 2).

Charakteristika kategorií pozorovaných jevů interakce učitelky a dětí:

„Všichni mluví jako skupina“ – všechny děti mluvily, popř. zpívaly společně s učitelkou, např.: recitace říkadla, zpěv či deklamace při rituálu, vytleskávání slabik aj.

„Zařazení rituálu“ – úvodní písnička, básnička k činnostem ranního kruhu, popř. činnost se slovním doprovodem, která děti upozorňuje, že něco začíná, děti motivuje, zařazuje se každodenně; usnadňuje dítěti orientaci v čase a organizaci dne v mateřské škole.

„Děti mluví jednotlivě“ – odpovědi dítěte na otázky učitele i ostatních dětí, dítě hovoří k tématu

„Děti odpovídají jeden přes druhého“ – překotné odpovědi dětí, vykřikování odpovědi dětí jeden přes druhého.

„Dítě skočí do řeči učiteli“ – v průběhu rozhovorů v ranním kruhu, v průběhu diskuse k tématu dítě spontánně mluví bez vyzvání, bez přihlášení o slovo, když mluví učitel.

„Dítě skočí do řeči druhému dítěti“ – v průběhu rozhovorů, diskuse ranního kruhu, dítě spontánně mluví bez vyzvání, bez přihlášení o slovo, když mluví druhé dítě.

„Spontánní mluvení dětí - ne k tématu“ – dítě začne o čemkoli mluvit bez souvislosti s tématem společné diskuse, případně začne vyrušovat a povídat si s druhým dítětem.

„Otázky kladené dětmi“ – dítě se ptá učitele, obsahově otázka souvisí s tématem.

„Otevřené otázky učitele“ – učitel se ptá dětí, jeho otázky začínají slovy „jak“, „kdo“, „co“, „proč“, „čím“. Učitel jimi zjišťuje širší informace, ptá se na chybějící informace, chce rozvinout téma rozhovorů.

„Uzavřené otázky učitele“ – otázky učitele, na které může dítě odpovědět pouze „ano“ nebo „ne“.

„Učitel popisuje, dává informace“ – učitel konstatuje, mluví o tom, co vnímá, aniž by posuzoval a hodnotil, popis dává více prostoru než otázky. Informace je oznamovací věta či souvětí s podmětem v 1. nebo 3. osobě. Informujeme o tom, co se děje, co je o věci známo, kdy co nastane. Informujeme o tom, co pomáhá v určité situaci, informujeme o postupech, jak se co dělá. Informujeme o důsledcích (Kopřiva, 2008).

„Učitel odkazuje na pravidla třídy“ – učitel informuje o domluvených pravidlech ve třídě, jak se chovat, kdy se co dělá, popř. co se kam dává.

„Učitel projevuje souhlas s odpovědí dítěte“ – zpětná vazba dítěti, kterou učitel formuluje ve větě nebo několika větách, někdy i pouhé přitakání.

„Učitel chválí a oceňuje“ – jedná se o pozitivní vyjádření učitele o činnosti, chování nebo vlastnostech dítěte.

„Učitel povzbuzuje“ – učitel slovně podpoří dítě v činnosti, projevuje mu důvěru, že činnost zvládne.

„Učitel užívá techniku dvě slova“ – učitel vyslovuje požadavek na dítě. Neužívá dlouhou větu či dokonce souvětí. Vyjádří se úsporně ve dvou slovech. Tím prvním je oslovení, které pomáhá zabránit příkrému či rozkazovачnému tónu. Druhým slovem je vyjádření požadavku na dítě. Techniku dvě slova lze používat pouze v situaci, kdy je jasné, o co jde. Např.: místo: „Terezko, zapoměla jsi zavřít dveře“, učitel řekne stručně: „Terezko, dveře“ (Kopřiva, 2008).

„Učitel dává dětem možnost volby“ – učitel vyjmenuje dítěti dvě, případně i více konkrétních možností. Předložená nabídka formulovaná oznamovací či tázací větou, dává dítěti na výběr, jak situaci vyřeší, pro co se rozhodne.

„Učitel dává pokyny, příkazy“ – učitel sděluje požadavky v rozkazovacím způsobu, tj. ve 2. osobě jednotného či množného čísla.

„Učitel kritizuje“ – jedná se o negativní vyjádření učitele o činnosti, chování nebo vlastnostech dítěte.

„Učitel napomíná“ – vyjádření učitele o ukončení činnosti, o požadované změně chování nebo vlastnosti dítěte.

„Negativní zpětná vazba dítěti – součet“ – součet hodnot předcházejících řádků *„Učitel kritizuje“* a *„Učitel napomíná“*.

2.3.3.3 Hodnotící technika společné aktivity

Pro změření hodnocení společné aktivity ze strany dětí jsem zvolila hodnotící techniku výběru ze tří možných variant zhodnocení společné činnosti: líbilo, nelíbilo, nevím. Využila jsem obrázků smajlíků s odpovídajícím výrazem obličeje: smějící se, mračící se, neutrální výraz. Ke zhodnocení společné aktivity děti ve stejném momentě, po zaznění akustického signálu (rozeznění trianglu jemným úderem), provedly samostatně zhodnocení společné aktivity tím, že zvedly ruku s vybraným obrázkem smajlíka. Zhodnocení se zúčastnily vždy všechny děti ve sledované třídě na můj signál. Výsledky zhodnocení aktivity dětmi byly zaznamenány (viz. Příloha 3).

2.3.4 Sběr dat

Výzkumné šetření v Mateřské škole Korálky Havlíčkův Brod probíhalo v dubnu a začátkem května 2017. Bylo použito dotazníku pro zjišťování komponentů výchovného stylu podle Čápa a Boschka (1994). Další sběr dat zajišťovalo přímé strukturované pozorování společné aktivity učitele a dětí ve formě řízené činnosti. Jednalo se o ranní kruh, který má své místo v denním režimu činností dětí, tj. v časovém rozvržení různých forem činností a odpočinku v průběhu denního pobytu dítěte v mateřské škole. Nahráno a analyzováno bylo 17 učitelek, u kterých byly zjišťovány komponenty výchovy podle Čápa a jejich vztah s vybranými kritérii interakce při společné aktivitě dětí a učitelky. Jelikož byl výzkum veden v jedné mateřské škole, musel být přísně dodržen etický kodex pedagogické vědy a výzkumu. Vzhledem ke skutečnosti, že se výzkumu účastnily učitelky z jedné mateřské školy, nebyl výzkum u všech účastníků dobře přijat. Učitelky byly podrobně seznámeny s průběhem výzkumného šetření a všemi podmínkami, byly jim zodpovězeny otázky.

2.3.5 Předvýzkum

Vhodnost užití metody strukturovaného pozorování společné činnosti učitelky a dětí pro šetření výzkumného problému jsem vyzkoušela se svojí kolegyní Marcelou Librovou. Hlavním cílem bylo zjistit, zda jsou kategorie pozorovaných jevů interakce

učitelky a dětí srozumitelné, zda je lze rozpoznat a zda se výsledky našeho pozorování budou shodovat. Seznámila jsem ji s výzkumnými otázkami a vysvětlila metodu přímého strukturovaného pozorování i podmínky, za jakých budeme jevy sledovat a zaznamenávat. Objasnila jsem jí jednotlivé kategorie posuzovaných jevů i způsob jejich záznamu do pozorovacího archu. Naplánované pozorování jsme realizovaly společně u jedné z učitelek ve třídě předškolních dětí naší kmenové mateřské školy, samozřejmě s jejím souhlasem. Ve velké míře jsme se shodovaly ve výsledcích pozorování. Nepatrné odchylky se nám jevily jako zanedbatelné.

2.3.6 Metody analýzy dat

Zpracování dat proběhlo na základě postupů kvantitativní metodologie. Vyhodnocením modifikovaného dotazníku Čápa a Boschka (1994) pro zjišťování způsobu výchovy v rodině podle příslušného manuálu jsem získala čtyři skóry udávající hodnoty komponentů výchovy – kladný, záporný, požadavků a volnosti. Odpovědi jsem skórovala podle klíče: ano = 3, zčásti = 2, ne = 1. Číselné skóry jsem zapsala do záznamového listu dotazníku, vždy do řádku příslušné položky. Skóry všech odpovědí jsem přenesla do vyhodnocovacího listu (viz. Příloha 4). Tím jsem získala hrubé skóry jednotlivých komponentů pro každou respondentku, a to v rozmezí hodnoty od 10 do 30.

Pozorovanou interakci učitelky a dětí, graficky zaznamenanou četnost výskytu jevů podle předem stanovených kritérií a zanesenou do pozorovacího archu, jsem zpracovala do tabulky Microsoft Office Excel (viz. Příloha 5).

Pro přesnější určení četnosti jevů každé sledované kategorie jsem analyzovala nahrávku z diktafonu, znovu jsem přiřadila a graficky zaznamenala pozorované jevy interakce do stanovených kategorií na pozorovací arch. Oba archy jsem porovnala a přesněji určila výskyt jevů každé sledované kategorie interakce učitelky a dětí.

Data z vyhodnocovacího listu a tabulky pozorující interakci byla vložena do software IBM SPSS Statistics, kterým byla analyzována pomocí deskriptivní a neparametrické statistiky. Důvodem pro použití neparametrické statistiky byl malý výzkumný soubor ($N = 17$). Ke zjištění vztahu mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa a vybraných kritérií interakce při společné aktivitě s dětmi i ke zjištění vztahu mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa a hodnocením společné aktivity dětmi byla použita korelační analýza (Spearmanův korelační koeficient).

Data ze zaznamenaného hodnocení společné aktivity ze strany dětí, hodnotící technikou výběru ze tří možných variant zhodnocení společné činnosti: líbilo, nelíbilo, nevím, za pomocí obrázků smajlíků s odpovídajícím výrazem obličeje, byla přepočítána na procentuelní vyjádření, kolika procentům dětí se společná aktivita líbila. Poté byla vložena do software IBM SPSS Statistics, kterým byla analyzována pomocí neparametrické statistiky (viz. Příloha 6).

Podrobnému popisu statistických metod a zjištěných výsledků se budu věnovat v následující kapitole.

3 Výsledky výzkumného šetření

3.1 Vztah mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa

Vztah mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa byl analyzován neparametrickou statistikou (Spearmanovým korelačním koeficientem). Ke sběru dat byl použit modifikovaný Dotazník zjišťování způsobu výchovy v rodině Čápa a Boschka (1994), kterým byly měřeny komponenty výchovy – kladný, záporný, požadavků a volnosti.

Tabulka č. 4 uvádí deskriptivní údaje o proměnné „Komponenty výchovy – záporný, kladný, požadavků a volnosti.“ Modifikovaný dotazník zjišťování způsobu výchovy vyplnilo 17 učitelek. Výsledky proměnné „Kladný komponent“ byly poměrně vyrovnané, v rozmezí od 26 do 30. Jejich průměrný skór byl 28,71 se směrodatnou odchylkou 1,49. Výsledky proměnné „Záporný komponent“ se pohybovaly v rozmezí od 10 do 21. Průměrný skór „Záporného komponentu“ byl 12,29 (SD = 2,68). Výsledky proměnné „Komponentu požadavků“ dosahovaly hodnot minima 13 a maxima 23, průměrný skór = 15,88 (SD = 2,66). „Komponent volnosti“ se pohyboval v rozmezí od 12 do 21, průměrný skór byl M = 17,59 (SD = 2,52).

Tabulka 4 Deskriptivní statistiky proměnné komponenty výchovných stylů

Proměnná	N	Minimum	Maximum	Průměr	SD
Kladný komponent	17	26	30	28,71	1,49
Záporný komponent	17	10	21	12,29	2,68
Komponent požadavků	17	13	23	15,88	2,66
Komponent volnosti	17	12	21	17,59	2,52

N = počet osob; SD = směrodatná odchylka

Tabulka č. 5 ukazuje neparametrické korelace mezi proměnnými: „Komponent výchovy kladný, záporný, požadavků a volnosti“. Tyto korelace byly počítány prostřednictvím Spearmanova koeficientu korelace.

Na 5% hladině významnosti se jako statisticky významné prokázaly korelace „Kladného“ i „Záporného komponentu“ s „Komponentem požadavků“. Pozitivně koreloval „Záporný komponent“ s „Komponentem požadavků“ ($r = 0,508$). Negativní korelace je zřejmá ve vztahu „Kladného komponentu“ a „Komponentu požadavků“ ($r = - 0,436$). Můžeme tedy říct, že čím vřelejší je kladný emoční vztah učitelek výzkumného souboru k dětem, tím méně kladou na děti požadavky. Čím je jejich emoční vztah k dětem chladnější, tím kladou požadavků více (N učitelů = 17).

Tabulka 5 Korelace komponentů výchovných stylů

Proměnná	Kladný komponent	Záporný komponent	Komponent požadavků	Komponent volnosti
Kladný komponent	1	-0,436	- 0,491*	0,152
Záporný komponent	0,436	1	0,508*	-0,328
Komponent požadavků	- 0,491*	0,508*	1	0,096
Komponent volnosti	0,152	0,328	0,096	1

* Korelace je statisticky významná na hladině 0,05

3.2 Výsledky testování hypotéz

H1: Existuje vztah mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa a vybraných kritérií interakce při společné aktivitě učitele a dětí.

Ke sběru dat byl použit modifikovaný Dotazník zjišťování způsobu výchovy v rodině Čápa a Boschka (1994), kterým byly měřeny komponenty výchovy učitelek výzkumného souboru – kladný, záporný, požadavků a volnosti. Vyplnilo ho 17 učitelek.

Dalším využitým nástrojem bylo strukturované pozorování společné aktivity učitele a dětí ve formě řízené činnosti. Graficky zaznamenaná četnost výskytu pozorovaných jevů interakce, které byly zařazeny do předem stanovených kategorií, byla využitím statistického programu analyzována pomocí deskriptivní a neparametrické statistiky.

Tabulka č. 6 uvádí deskriptivní statistiky proměnné kategorie pozorovaných jevů interakce učitele a dětí. Pozorování bylo realizováno v 17 třídách několika mateřských škol, odloučených pracovišť Mateřské školy Korálky Havlíčkův Brod. Výsledky proměnné „Všichni mluví jako skupina“, byly v rozsahu od nulového minima

do hodnoty maxima 26, průměr byl 4,53 (SD = 7,11). Maximum kategorie „*Zařazení rituálu*“ bylo 3, její minimum zůstalo na nule. Proměnná „*Děti mluví jednotlivě*“, se pohybovala v rozmezí od 23 do 85, její průměr měl hodnotu 40,71 (SD = 15,16). Výsledky proměnné „*Děti odpovídají jeden přes druhého*“, dosáhly hodnoty minima 11, maxima 45, průměru 23,41 (SD = 8,75). Ve sledovaném výzkumném souboru skočilo dítě do řeči druhému dítěti téměř dvakrát více (maximum = 16), než dítě skočilo do řeči učiteli (maximum = 9). Kategorie „*Spontánní mluvení dětí – ne k tématu*“ měla poměrně široký rozptyl, od nulové hodnoty až k hodnotě maxima 25. Poměrně málo děti kladly otázky učiteli. Důkazem je hodnota maxima této kategorie, pouze 6. Kategorie otevřené a uzavřené otázky, které pokládá učitel, byla v pozorovaném výzkumném souboru poměrně vyrovnaná. Také v dalších kategoriích „*Učitel popisuje, dává informace*“, a „*Učitel dává pokyny, příkazy*“, nebyly velké rozdíly. Vícekrát učitelky dávaly dětem pokyny a příkazy (maximum = 59) a méně popisovaly a dávaly informace (maximum = 53). Lze říci, že učitelky pozorovaného výzkumného souboru ještě příliš nevyužívají techniky respektující efektivní komunikace. To potvrzuje i malé zastoupení technik efektivní komunikace dvě slova (maximum = 5) a možnost volby maximum = 3). Z toho, že učitelky odkazovaly na třídní pravidla soužití pouze 3x, se můžeme domnívat, že ve sledovaném výzkumném souboru velmi dobře fungují dohodnutá a smysluplná pravidla. Hodně učitelky projevovaly svůj souhlas s odpověďmi dětí, tato kategorie dosáhla maxima 47. Děti v pozorovaných třídách byly chváleny (maximum = 11), ale nebyly povzbuzovány, pouze 5x. Z hodnot uvedených v tabulce lze usuzovat, že učitelky poskytovaly dětem pozitivní zpětnou vazbu.³ Kategorie negativní zpětné vazby dítěti byla zastoupena poměrně málo, učitelky kritizovaly děti pouze 3x a napomínaly 8x.

³ Pozitivní zpětná vazba zahrnuje kategorie: učitel projevuje souhlas s odpovědí dítěte, učitel chválí a oceňuje, učitel povzbuzuje.

Tabulka 6 Deskriptivní statistiky proměnné kategorie pozorovaných jevů interakce

Proměnná	N	Minimum	Maximum	Průměr	SD
Všichni mluví jako skupina	17	0	26	4,53	7,11
Zařazení rituálu	17	0	3	0,94	0,89
Děti mluví jednotlivě	17	23	85	40,71	15,16
Děti odpovídají jeden přes druhého	17	11	45	23,41	8,75
Dítě skočí do řeči učiteli	17	2	9	5,71	2,05
Dítě skočí do řeči druhému dítěti	17	0	16	7,06	3,52
Spontánní mluvení dětí - ne k tématu	17	0	23	10,12	5,18
Otázky kladené dětmi	17	0	6	1,82	1,66
Otevřené otázky učitele	17	4	30	17,94	7,15
Uzavřené otázky učitele	17	2	33	14,65	7,21
Učitel popisuje, dává informace	17	14	53	38,41	11,31
Učitel odkazuje na pravidla třídy	17	0	3	0,71	0,98
Učitel projevuje souhlas s odpovědí dítěte	17	15	47	22,88	8,17
Učitel chválí a oceňuje	17	0	11	4,65	3,29
Učitel povzbuzuje	17	0	5	1,53	1,28
Učitel užívá techniku dvě slova	17	0	5	0,76	1,39
Učitel dává dětem možnost volby	17	0	3	0,88	1,054
Učitel dává pokyny, příkazy	17	0	59	13,59	14,14
Učitel kritizuje	17	0	2	0,35	0,6
Učitel napomíná	17	0	8	1,94	2,22
Neg. zpětná vazba dítěti - součet	17	0	9	2,29	2,56

N = počet tříd; SD = směrodatná odchylka

Tabulka č. 7 prezentuje neparametrické korelace mezi proměnnými: korelace vybraných kategorií pozorovaných jevů interakce učitele a dětí s kladným komponentem výchovy. Na 5% hladině významnosti se jako statisticky významná prokázala korelace proměnné „Dítě, skočí do řeči druhému dítěti“ s kladným komponentem výchovy ($r = 0,499$). Pod hranicí statistické významnosti si můžeme všimnout pozitivní korelace proměnné „Otázky kladené dětmi“ ($r = 0,465$) a proměnné „Uzavřené otázky učitele“ ($r = 0,474$) s kladným komponentem výchovy. Výsledky prokazují vztah, čím kladnější je komponent výchovy, tím více dítě skáče do řeči druhému dítěti. Obdobně, ale v menší míře platí, čím kladnější je emoční vztah učitelky v pozorovaném výzkumném souboru, tím více se děti ptaly učitele a učitelky kladly uzavřené otázky dětem. Výsledky ještě ukazují, že čím je vřelejší emoční vztah učitelky k dětem, tím více jim poskytují prostor pro samostatnost a dávají dětem možnost volby ($r = 0,349$); ale naopak učitelky děti méně napomínají ($r = -0,374$).

Tabulka 7 Korelace vybraných kategorií pozorovaných jevů interakce učitele a dětí s kladným komponentem výchovy (N tříd = 17)

Proměnná	Kladný komponent výchovy
Všichni mluví jako skupina	-0,238
Zařazení rituálu	0,109
Děti mluví jednotlivě	0,300
Děti odpovídají jeden přes druhého	0,091
Dítě skočí do řeči učiteli	0,200
Dítě skočí do řeči druhému dítěti	0,499*
Spontánní mluvení dětí - ne k tématu	-0,329
Otázky kladené dětmi	0,465
Otevřené otázky učitele	0,139
Uzavřené otázky učitele	0,474
Učitel popisuje, dává informace	0,211
Učitel odkazuje na pravidla třídy	-0,248
Učitel projevuje souhlas s odpovědí dítěte	-0,126
Učitel chválí a odměňuje	0,244
Učitel povzbuzuje	0,264
Učitel užívá techniku dvě slova	-0,139
Učitel dává dětem možnost volby	0,349
Učitel dává pokyny, příkazy	-0,076
Učitel kritizuje	-0,050
Učitel napomíná	-0,374
Neg. zpětná vazba dítěti - součet	-0,305

* Korelace je statisticky významná na hladině 0,05

Vztah vybraných kategorií pozorovaných jevů interakce učitele a dětí se záporným komponentem výchovy, jak je uvedeno v tabulce č. 8, korelace v 5% statisticky významné hladině neprokázaly. Přesto v menší míře negativně korelovala proměnná „Uzavřené otázky učitele“ ($r = -0,438$) a „Dítě skočí do řeči učiteli“ ($r = -0,411$). Můžeme konstatovat, že čím chladnější je emoční vztah učitelek v pozorovaném výzkumném souboru k dětem, tím méně se jich učitelky ptaly formou uzavřené otázky a děti méně skákaly do řeči, když mluvila učitelka; (N tříd = 17).

Tabulka 8 Korelace vybraných kategorií pozorovaných jevů interakce učitele a dětí se záporným komponentem výchovy

Proměnná	Záporný komponent výchovy
Všichni mluví jako skupina	0,209
Zařazení rituálu	0,011
Děti mluví jednotlivě	-0,116
Děti odpovídají jeden přes druhého	-0,025
Dítě skočí do řeči učiteli	-0,411
Dítě skočí do řeči druhému dítěti	-0,226
Spontánní mluvení dětí – ne k tématu	-0,217
Otázky kladené dětmi	-0,202
Otevřené otázky učitele	0,276
Uzavřené otázky učitele	-0,438
Učitel popisuje, dává informace	-0,212
Učitel odkazuje na pravidla třídy	0,382
Učitel projevuje souhlas s odpovědí dítěte	-0,195
Učitel chválí a odměňuje	-0,054
Učitel povzbuzuje	-0,148
Učitel užívá techniku dvě slova	0,308
Učitel dává dětem možnost volby	0,033
Učitel dává pokyny, příkazy	0,166
Učitel kritizuje	-0,001
Učitel napomíná	0,294
Neg. zpětná vazba dítěti - součet	0,231
* Korelace je statisticky významná na hladině 0,05	

Tabulka č. 9 prezentuje neparametrické korelace mezi proměnnými vybraných kategorií pozorovaných jevů interakce učitele a dětí s komponentem požadavků.

Na 5% hladině významnosti se jako statisticky významná prokázala pozitivní korelace proměnné „Negativní zpětná vazba dítěti – součet“ ($r = 0,531$) a kategorie „Učitel

napomíná“ ($r = 0,571$) s komponentem požadavků. Hranici statistické významnosti nepřekročila negativní korelace proměnné „Otázky kladené dětmi“ ($r = - 0,460$), „Učitel popisuje a dává informace“ ($r = - 0,421$) a „Děti odpovídají jeden přes druhého“ ($r = - 0,433$) s komponentem požadavků. Na základě výsledků lze vyvozovat, že čím více požadavků na děti kladly učitelky pozorovaného výzkumného souboru, tím více poskytovaly dětem celkovou negativní zpětnou vazbu, především děti napomínaly. Negativní korelace vybraných kategorií pozorovaných jevů interakce učitele a dětí s komponentem požadavků ukazují na fakt, že čím více kladly učitelky na děti požadavky, tím méně se děti učitelek ptaly, děti méně odpovídaly jeden přes druhého a učitelky poskytovaly dětem méně informací; (N tříd = 17).

Tabulka 9 Korelace vybraných kategorií pozorovaných jevů interakce učitele a dětí s komponentem požadavků

Proměnná	Komponent požadavků
Všichni mluví jako skupina	0,001
Zařazení rituálu	-0,144
Děti mluví jednotlivě	-0,119
Děti odpovídají jeden přes druhého	-0,433
Dítě skočí do řeči učiteli	-0,217
Dítě skočí do řeči druhému dítěti	-0,254
Spontánní mluvení dětí - ne k tématu	0,011
Otázky kladené dětmi	-0,460
Otevřené otázky učitele	-0,345
Uzavřené otázky učitele	-0,406
Učitel popisuje, dává informace	-0,421
Učitel odkazuje na pravidla třídy	0,215
Učitel projevuje souhlas s odpovědí dítěte	-0,247
Učitel chválí a odměňuje	-0,285
Učitel povzbuzuje	-0,297
Učitel užívá techniku dvě slova	0,032
Učitel dává dětem možnost volby	-0,218
Učitel dává pokyny, příkazy	0,283
Učitel kritizuje	0,301
Učitel napomíná	0,571*
Neg. zpětná vazba dítěti - součet	0,531*
* Korelace je statisticky významná na hladině 0,05	

Z tabulky č. 10, která ukazuje neparametrické korelace vybraných kategorií pozorovaných jevů interakce učitele a dětí s komponentem volnosti, je viditelný vztah mezi proměnnou „Zařazení rituálu“ a komponentem volnosti na hladině statistické významnosti $p < 0,01$. Učitelky sledovaného výzkumného souboru s narůstajícím komponentem volnosti častěji zařadily rituál. Můžeme si povšimnout, že pozitivně korelovala kategorie „Dítě skočí do řeči dětem“, avšak pod hranicí statistické významnosti; (N tříd = 17).

Tabulka 10 Korelace vybraných kategorií pozorovaných jevů interakce učitele a dětí s komponentem volnosti

Proměnná	Komponent volnosti
Všichni mluví jako skupina	-0,011
Zařazení rituálu	0,620**
Děti mluví jednotlivě	-0,040
Děti odpovídají jeden přes druhého	-0,254
Dítě skočí do řeči učiteli	0,058
Dítě skočí do řeči druhému dítěti	0,340
Spontánní mluvení dětí - ne k tématu	0,057
Otázky kladené dětmi	0,176
Otevřené otázky učitele	0,046
Uzavřené otázky učitele	-0,123
Učitel popisuje, dává informace	0,289
Učitel odkazuje na pravidla třídy	0,167
Učitel projevuje souhlas s odpovědí dítěte	0,208
Učitel chválí a odměňuje	-0,083
Učitel povzbuzuje	0,212
Učitel užívá techniku dvě slova	0,186
Učitel dává dětem možnost volby	-0,007
Učitel dává pokyny, příkazy	-0,153
Učitel kritizuje	0,141
Učitel napomíná	-0,040
Neg. zpětná vazba dítěti - součet	0,022

* Korelace je statisticky významná na hladině 0,05; ** Korelace je statisticky významná na hladině 0,01

Výsledky testování hypotézu, která předpokládala existenci vztahu mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa a vybraných kritérií interakce při společné aktivitě učitele a dětí, ve sledovaném výzkumném souboru potvrdily.

H2: Existuje vztah mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa a hodnocením společné aktivity dětmi.

Ke sběru dat byl použit modifikovaný Dotazník zjišťování způsobu výchovy v rodině Čápa a Boschka (1994), kterým byly měřeny komponenty výchovy učitelk výzkumného souboru – kladný, záporný, požadavků a volnosti. Vyplnilo ho 17 učitelek.

Nástrojem pro změření hodnocení společné aktivity ze strany dětí byla evaluační technika výběru ze tří možných variant hodnocení společné činnosti: líbilo, nelíbilo, nevím, pomocí obrázků smajlíků s odpovídajícím výrazem obličeje. Zhodnocení se zúčastnily vždy všechny děti ve sledované třídě.

Tabulka č. 11 prezentuje neparametrické korelace komponentů výchovy podle Čápa s hodnocením společné aktivity ze strany dětí. Výsledky ukazují, že mezi sledovanými proměnnými neexistuje statisticky významný vztah. Přesto si můžeme všimnout negativní korelace proměnné komponent požadavků s proměnnou „*Aktivita se dětem líbila*“. Čím více požadavků kladly na děti učitelky ve sledovaném výzkumném souboru, tím méně se společná aktivita dětem líbila. Naopak při větším komponentu volnosti se společná aktivita dětem líbila více ($r = 0,288$).

Tabulka 11 Korelace komponentů výchovy podle Čápa s hodnocením společné aktivity dětmi (N tříd = 17).

Proměnná	Aktivita se dětem líbila v %
Kladný komponent	0,165
Záporný komponent	-0,135
Komponent požadavků	-0,332
Komponent volnosti	0,288
* Korelace je statisticky významná na hladině 0,05	

Výsledky testování hypotézy, která předpokládala existenci vztahu mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa a hodnocením společné aktivity dětmi ve sledovaném výzkumném souboru, nepřinesly přesvědčivé výsledky. Hypotéza se statisticky významně nepotvrdila. Přesto nelze s určitostí tvrdit, že neexistuje vztah mezi komponenty výchovných stylů Čápa a tím, jak se dětem společná aktivita líbila.

3.3 Vztahy mezi dalšími kategoriemi interakce společné aktivity učitele a dětí a vlastnostmi výzkumného souboru

Ke sběru dat pro zjištění vztahů mezi dalšími vybranými kategoriemi interakce společné aktivity učitele a dětí a vlastnostmi výzkumného souboru byl použit modifikovaný Dotazník zjišťování způsobu výchovy v rodině Čápa a Boschka (1994), kterým byly měřeny komponenty výchovy učitelek výzkumného souboru – kladný, záporný, požadavků a volnosti. Vyplnilo ho 17 učitelek.

Dalším využitým nástrojem bylo strukturované pozorování společné aktivity učitele a dětí ve formě řízené činnosti. Graficky zaznamenaná četnost výskytu pozorovaných jevů interakce, které byly zařazeny do předem stanovených kategorií, byla využitím statistického programu analyzována pomocí neparametrické statistiky.

Zajímavé výsledky přináší tabulka č. 12, ve které jsou zaznamenané korelace vlastností výzkumného souboru s některými vybranými kategoriemi pozorování aktivity učitele a dětí.

Na 5% hladině významnosti se jako statisticky významná prokázala negativní korelace kategorie „*Učitel projevuje souhlas s odpovědí dítěte*“ s „*Délkou pedagogické praxe učitele*“. ($r = -0,543$). To znamená, že čím delší byla pedagogická praxe učitelek sledovaného výzkumného souboru, tím méně projevovaly souhlas s odpověďmi dětí.

Pod hranicí 5% statistické významnosti negativně korelovala proměnná „*Všichni mluví jako skupina*“ s „*Délkou pedagogické praxe*“ ($r = -0,477$). Dá se říci, že čím delší byla pedagogická praxe, tím méně děti mluvily společně jako skupina. Nelze si nevšimnout pozitivní korelace vlastnosti výzkumného souboru vzdělání učitelek se zařazením rituálu blízko hranice statistické významnosti ($r = 0,479$). Znamená to tedy, že vzdělanější učitelky více zařazovaly ve společných aktivitách rituály; (N tříd = 17).

Tabulka 12 Korelace vlastnosti výzkumného souboru s některými kategoriemi pozorování

Proměnná	Délka pedagogické praxe	Vzdělání učitelek
Všichni mluví jako skupina	-0,477	0,236
Učitel projevuje souhlas s odpovědí dítěte	-0,543*	0,328
Zařazení rituálu	-0,102	0,479

* Korelace je statisticky významná na hladině 0,05

Tabulka č. 13 prezentuje korelace některých dalších proměnných, jimiž lze doplnit vztahy mezi dalšími kategoriemi interakce společné aktivity učitele a dětí a vlastnostmi výzkumného souboru. I ona přináší zajímavé výsledky.

Na 5% hladině významnosti se jako statisticky významná prokázala korelace proměnné „*Otevřené otázky učitele*“ s proměnnou „*Otázky kladené dětmi*“ ($r = 0,519$). Z tohoto výsledku můžeme vyvodit, že v našem výzkumném souboru otevřené otázky učitelek podněcovaly kladení otázek dětmi. Ke hranici statistické významnosti se přiblížila pozitivní korelace proměnné „*Děti mluví jednotlivě*“ s kategorií „*Dítě skočí do řeči druhému dítěti*“ ($r = 0,449$). Z výsledku můžeme vyvodit, že čím více mluvily děti jednotlivě, v úměrně zvýšené míře jim druhé děti skákaly do řeči. Rovněž pozitivní korelace proměnných „*Učitel popisuje, dává informace*“ a „*Učitel odkazuje na pravidla třídy*“ ($r = 0,416$) ukazuje na závislý vztah. Pokud učitelka výzkumného souboru odkazovala na třídní pravidla chování a jednání, předkládala je dětem ve formě popisu a podání informace; ($N = 17$ tříd).

Tabulka 13 Korelace některých dalších proměnných

Proměnná	Otázky kladené dětmi	Učitel odkazuje na pravidla třídy	Dítě skočí do řeči druhému dítěti
Otevřené otázky učitele	0,519*	0,308	0
Učitel popisuje, dává informace	0,144	0,416	0
Děti mluví jednotlivě	0	0	0,449
* Korelace je statisticky významná na hladině 0,05			

Výsledky získané výzkumným šetřením potvrzují existenci vztahů mezi některými dalšími kategoriemi interakce společné aktivity učitele a dětí a vlastnostmi výzkumného souboru.

4 Rizika omezení a možné zdroje zkreslení výzkumného šetření

Za zdroj zkreslení našeho výzkumného šetření pokládáme fakt, že analýza výchovného stylu učitelek byla zjišťována pomocí sebesuzujících dotazníků. Výsledný skóre jednotlivých komponentů výchovy, který vyplynul z vyhodnocení těchto dotazníků, nemusí odpovídat reálnému výchovnému stylu sledovaných učitelek. Sebesuzovací

škály jsou ohroženy možným zkreslením vyplývajícím ze snahy respondentů působit sociálně i profesně žádoucím dojmem, či z neschopnosti introspekce a správného posouzení vlastní osoby.

Vliv na výsledky výzkumného šetření může mít omezený počet respondentů, a tím třídních kolektivů daných rozsahem diplomové práce. Proto nebylo možné poukázat na další případné statisticky významné odchylky. Ty by mohly být předmětem dalšího podrobnějšího výzkumu.

5 Implikace pro další výzkum

Výsledků, které by přesněji odpovídaly reálné skutečnosti komponentů výchovných stylů, tj., reálnějšímu posouzení kvality emočního vztahu učitele k dětem i skutečné míry kladení požadavků na ně a pravděpodobnější formu výchovného řízení, které mohly být zkresleny použitím sebeposuzujících dotazníků, by mohlo být dosaženo doplněním o pohled dětí výzkumného souboru. Vzhledem k jejich věku by bylo vhodné využít kvalitativní výzkumnou metodu strukturovaný rozhovor, který by mohl být adekvátním a doplňujícím zdrojem informací.

6 Diskuse a shrnutí výsledků

Cílem provedeného výzkumného šetření bylo ověření vztahu mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa s vybranými kritérii interakce při společné aktivitě učitele a dětí. Dalším cílem výzkumu bylo ověření vztahu mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa a hodnocení společné aktivity dětmi.

V této kapitole se zaměřím na interpretaci získaných výsledků v souvislosti s vyslovenými hypotézami.

První hypotéza zabývající se existencí vztahu mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa a vybraných kritérií interakce při společné aktivitě učitele a dětí i hledáním souvislostí mezi komponenty výchovy a interakcí učitele a dětí se v této studii potvrdila, což dokazuje zjištění z předchozích výzkumů (např. Stolinská, 2010).

Výsledky prokázaly vztah kladného komponentu výchovy a interakce učitele a dětí. Kladný emoční vztah k dětem pomáhá učiteli vytvářet bezpečné prostředí, ve kterém je dítěti dobře a necítí se ničím ohroženo. Dítě může s důvěrou v učitele snadněji poznávat své okolí a učit se. Mohou se u něj rychleji rozvíjet např. komunikační schopnosti a dovednosti, což potvrzují výsledky výzkumu. Čím kladnější byl emoční vztah učitelky k dětem, tím více se jí děti ptaly. Čím byl postoj učitelek k dětem pozitivnější, tím větší měly děti prostor pro samostatnost a možnost volby. Naopak učitelky děti méně napomínaly.

Na základě modifikovaného dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy byly výsledky kladného komponentu výchovy poměrně vyrovnané a ukazovaly na velmi silný kladný emoční vztah učitelek k dětem. Je to pochopitelné, samozřejmé a očekávatelné. Vždyť právě učitelka v mateřské škole je pro dítě další blízkou osobou mimo okruh jeho rodiny. U ní hledá dítě porozumění, empatii, vlídné bezpodmínečné přijetí i oporu a bezpečí.

Vztah vybraných kategorií pozorovaných jevů interakce učitele a dětí se záporným komponentem výchovy se ve statisticky významné hladině neprokával. Výsledky výzkumného šetření přesto naznačují, že čím chladnější byl emoční vztah učitelek v pozorovaném výzkumném souboru k dětem, tím méně učitelky pokládaly dětem otázky. Protože se záporný komponent výchovy pohyboval na spodní hranici, můžeme uvažovat, proč se tak dělo. Výsledky mohla zkreslit únava, zvýšená podrážděnost učitelek v poslední čtvrtině školního roku, ale určitě neznamenají nezáměr o děti

či chladný postoj k nim. Možnou únavu mohlo způsobit i věkové složení učitelek výzkumného souboru, odhadované ze zjišťované délky pedagogické praxe. Tvořilo jej 59 % učitelek s praxí delší než 30 let, věkový průměr výzkumného souboru učitelů byl 27 let.

Výsledky potvrdily vztah komponentu požadavků a interakce učitele a dětí. Bohužel prokázané výsledky ukazují na fakt, že čím více kladly učitelky pozorovaného výzkumného souboru na děti požadavky, tím více poskytovaly dětem celkovou negativní zpětnou vazbu, především je napomínaly. To není vůbec uspokojivý výsledek. Učitelky sice dávaly dětem zpětnou vazbu, ta by měla být především informací o správnosti jejich chování, o správnosti jejich postupu nebo o výsledcích jejich činnosti. Vhodnější je poskytovat dětem pozitivní zpětnou vazbu ve formě pozitivního popisu, který přináší dítěti opěrné body, na něž se dá spolehnout při opakování činnosti (Kopřiva, 2008). Komponent požadavků souvisel s otázkami dětí. Čím větší byl komponent požadavků, tím méně se děti učitelek ptaly. Nabízí se nám otázka „*Proč?*“ Zdali byly požadavky přiměřené, smysluplné a oprávněné, jestli je děti dobře pochopily a správně jim porozuměly, anebo na ně rezignovaly, už nebylo předmětem pozorování, které se zaměřovalo na četnost vyskytujících se jevů, ne na kvalitativní stránku požadavků.

Z výsledků výzkumného šetření je viditelný vztah komponentu volnosti a zařazení rituálu, který se statisticky prokázal. Učitelky sledovaného výzkumného souboru s narůstajícím komponentem volnosti častěji zařadily rituál. Rituály strukturují všední den, pomáhají zvládat, či vyhnout se různým stresovým a krizovým situacím, dodávají nám jistotu (Kaufmannová-Huberová, 1998). Rituály musí být smysluplné a potřebné, rozhodně se nesmí používat k manipulaci. Slouží jako podpora při výchově dětí a usnadní i zavedení pravidel. Jsou také důležité při rozvoji a upevňování vztahů. (Kunze a Salamander, 2011). Pomocí rituálů můžeme u dětí povzbuzovat pocit přijetí a sounáležitosti, upevňovat vztahy mezi dětmi, rozvíjet prosociální chování, mohou být ale také pomocníky při učení, rozvoji řeči a dalších dovedností (Svobodová, 2010). Častější zařazování rituálu, zejména jako motivačního a aktivizačního činitele, vyvolává u dětí pocit větší volnosti a necítí se být silně řízeny a organizovány.

Ve výzkumném souboru učitelek dosahoval kladný komponent výchovy poměrně vysoké hladiny. Naopak záporný komponent výchovy byl průměrně velmi nízký.

Komponent požadavků a komponent volnosti dosahoval průměrné velikosti, což odpovídalo střednímu výchovnému řízení dětí.

Výsledky našeho výzkumu dokazují vzájemné vztahy mezi komponenty výchovy. Statisticky se prokázala podmíněnost vztahů kladného i záporného komponentu s komponentem požadavků. V případě vřelejšího kladného emočního vztahu učitelek výzkumného souboru k dětem kladly učitelky na děti méně požadavků. Čím byl jejich emoční vztah k dětem chladnější, tím kladly požadavků více. Na propojenost komponentů výchovy poukazuje Čáp (2007).

Na výšce hladiny komponentu požadavků a komponentu volnosti závisí výchovné řízení dětí. Od přísné kontroly dětí a jejich maximálního řízení po autonomii a minimální řízení dětí. K dosažení ideálního středního až zesíleného výchovného řízení, které spolu s kladným emočním vztahem tvoří integrační výchovný styl, učitelům pomáhá respektující přístup k dětem a stanovování hranic chování.

„K tomu, aby se dítě mohlo zdravě rozvíjet, potřebuje totiž jasná a srozumitelná pravidla a limity. Kde je jasná hranice, za kterou už dítě nesmí? Zákaz je napsán: dál se nesmí. Je to hranice, mantinel, který dítě potřebuje, aby se mohlo cítit bezpečně. Bez nastavených mantinelů se dítě bude cítit nepříjemně a nejistě. Udržet mantinely nám pomůže hlavně důslednost a vlídná neústupnost,“ zdůrazňuje nutnost hranic ve výchově Herman (2008, s. 117). Jsou tři situace, kdy zakazujeme. První, když dítě ubližuje sobě, druhá, když ubližuje někomu jinému a třetí, když dítě něco poškozuje. Jedním z mýtů o výchově je fakt, že se někteří učitelé domnívají, že bude nejlepší, když budou s dětmi kamarádi. To je mylná představa. Kamarád s dětmi být učitel nemůže, protože v určitých situacích jsou okamžiky, kdy učitel musí umět rozhodnout a přikázat. A dítě musí poslechnout (Herman, 2008).

Výsledky výzkumného šetření druhou hypotézu, která předpokládala existenci vztahu mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa a hodnocením společné aktivity dětmi, ve sledovaném souboru nepotvrdily. Nepřinesly žádný statisticky významný vztah. I přesto můžeme říci, že určitý, avšak nepříliš výrazný vztah zde zcela jistě je. Čím více učitelky kladly na děti požadavky, tím méně se jim společná aktivita líbila. Naopak při větším komponentu volnosti se společná aktivita dětem líbila více. Výsledky mohlo ovlivnit samotné hodnocení dětmi. Byl zvolen způsob zhodnocení společné aktivity ze strany dětí hodnotící technikou výběru ze tří možných variant ohodnocení společné

činnosti: líbilo, nelíbilo, nevím, za pomoci obrázků smajlíků s odpovídajícím výrazem obličeje. Volba způsobu i provedení zhodnocení dětmi byla zcela jistě přiměřená jejich věku a také zábavná. Problém můžeme spatřovat v tom, že řada dětí s větší pravděpodobností upřednostní činnost jako takovou, v našem případě zvednutí obrázku se smajlíkem, než aby se zabývala reakcí na otázku učitelky, na její výzvu ke zhodnocení činnosti. Některé děti, zřejmě ty starší, mohly záměrně zvolit usměvavého smajlíka, aby se učitelce zalíbily.

Vliv na výsledky mohlo mít i to, jak často vyžadují učitelky od dětí zpětnou vazbu společných činností, tzn., jaký prostor poskytují dětem pro jejich hodnocení a vyjádření svého názoru a zdali jsou děti zvyklé pravidelně činnosti hodnotit. Učitelky mohou využívat k hodnocení ranní, popř. komunitní kruh nebo po skončení dopoledních činností zařadit hodnotící kruh. U mladších dětí je vhodnější volit výběr ze dvou možností: líbilo, nelíbilo. Předškolním dětem je možné škálu rozšířit o neutrální postoj nevím. Způsoby hodnocení mohou být různé. Lze využít postojových forem, kdy děti vyjadřují svoje ohodnocení na postojové ose, nebo se mohou jít postavit do rohů místnosti, k oknu či ke dveřím apod. Mohou ukázat na prstech škálu 1 - 5, nebo zvolit palec nahoru, palec dolů, sevřená pěst či stoj, sed, leh. Děti mohou k obrázkům, které vyjadřují škálu hodnocení, umístit knoflíky, víčka od plastových lahví, barevné kostky aj. U mladších dětí stačí pouhé zatleskání na znamení, že se aktivita líbila, nebo naopak zabouchat pěsti do podlahy, když se aktivita dětem nelíbila. Vždy musí být dětem jasné, kde je, líbilo, nelíbilo, nevím, popř. líbilo, nelíbilo.

Zajímavá poznatky přinesly výsledky zjišťování vztahů mezi dalšími vybranými kategoriemi interakce společné aktivity učitele a dětí a vlastnostmi výzkumného souboru. Statisticky významný se prokázal vztah mezi projevy učitelčina souhlasu s odpovědí dítěte a délkou její pedagogické praxe. Delší pedagogická praxe učitelek sledovaného výzkumného souboru podmiňovala menší projevy jejich souhlasu s odpověďmi dětí. Tento výsledek lze vysvětlit tím, že mnohdy učitelky reagovaly na odpověď dítěte neverbálním způsobem. Způsoby neverbální komunikace učitelek nebyly zahrnuty do sledovaných kategorií interakce a nemohly být patrné z nahrávky na diktafon.

Pozitivní korelace kategorií „*Vzdělání učitelek*“ se „*Zařazením rituálu*“ blízko hranice statistické významnosti potvrdily existenci vztahu mezi jednou z vlastností výzkumného

souboru a interakcí učitelky a dětí. Možným vysvětlením je, že vzdělanější učitelky si uvědomovaly význam rituálů a více ho zařazovaly do společných aktivit.

Statisticky významný byl i vztah otevřené otázky učitele s otázkami kladenými dětmi. Ve sledovaném výzkumném souboru otevřené otázky učitelek podněcovaly kladení otázek dětmi, což je pozitivní zjištění.

Na podmiňující vztah, kdy mluvícímu dítěti ostatní děti skákaly do řeči, ukazují výsledky pozorování. Svědčí to o větší aktivitě dětí. Ve snaze zapojit se do činností, děti nerespektovaly třídní pravidla ranního kruhu (symbol pravidla byl vidět téměř ve všech sledovaných třídách) „*Pokud jeden mluví, ostatní mu naslouchají.*“

Závislý vztah vyplynul z pozitivní korelace proměnných „*Učitel popisuje, dává informace*“ a „*Učitel odkazuje na pravidla třídy.*“ Pokud učitelka výzkumného souboru odkazovala na třídní pravidla chování a jednání, předkládala je dětem ve formě popisu a podání informace, svědčí to o existenci společně dohodnutých pravidel (viz. Příloha 7).

Je pozitivním zjištěním, že si učitelky uvědomují význam a nutnost stanovování pravidel ve třídě mateřské školy, které ji dovedou proměnit v bezpečné prostředí. K tomu, aby se dítě cítilo v mateřské škole bezpečně, potřebuje především učitelku, které může důvěřovat, známý prostor a smysluplná pravidla. „*I pro děti ve školce platí, že něco se smí, něco se nesmí, něco se musí a o něčem se můžeme domluvit,*“ říká Matějček (2005, s. 169). Určitý řád ve věcech a dodržování pravidel dává dětem větší pocit jistoty než bezbřehá volnost a následkem toho uvolňuje jejich schopnosti pro radostnou aktivitu, pro učení, pro nabývání zkušeností. Učitelka svou autoritou určuje, co je dobré a co není, ona dává najevo, co jí dělá radost a co ne. Rozděluje pochvaly a ocenění, stejně jako svůj zdrženlivý postoj či nesouhlas. A činí to tím, co dětem říká, ale ještě více tím, co dává mimoslovně najevo, v těch tisících drobných akcí a reakcí, jaké přináší denní život (Matějček, 2005)

Aby byla pravidla funkční a všichni přijali zodpovědnost za jejich dodržování, musí je vytvářet ti, kterých se týkají. Všichni společně, děti i učitelky, popř. další dospělí. Je nutné vytvářet pouze taková pravidla, která mají smysl. Spolu s pravidly je potřeba hledat i přirozené důsledky, které by mohlo mít jejich nedodržení. Pravidla by měla platit stejně pro děti jako pro dospělé. Ti by je měli dodržovat přímo demonstrativně a připomínat dětem, že na ně myslí. Pravidla jsou jedním z mechanismů, které učí děti

prosociálnímu chování. Pomáhají dítěti si uvědomit, že jeho osobní svoboda končí tam, kde jeho jednání omezuje svobodu někoho jiného.

Již od předškolního věku je nutné mluvit s dětmi o pravidlech, limitech a dávat jim příležitost, aby se na jejich tvorbě podílely. To je základní podmínkou funkčních pravidel. Nestanovovat pravidla, hranice a limity pro děti, ale s dětmi (Kopřiva. 2008).

Závěr

Diplomová práce byla zpracována tak, aby poskytla hlubší vhled do problematiky výchovných stylů a mohla být zdrojem informací pro ostatní učitele. Přinesla charakteristiku koncepce výchovných stylů a přehled pojetí výchovných stylů dle různých autorů.

Cílem empirické části práce bylo prostřednictvím výzkumného šetření ověřit existenci a možné vlastnosti vztahu mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa a vybranými kategoriemi interakce při společné aktivitě učitele a dětí. Dalším cílem výzkumu bylo ověření vztahu mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa a hodnocením společné aktivity dětmi. Na základě poznatků shrnutých v teoretické části a výzkumných otázek byly formulovány dvě hypotézy, které byly ověřovány pomocí nástrojů výzkumného šetření. Pro sběr dat byl zvolen dotazník, který analyzoval výchovný styl učitelek výzkumného souboru, a strukturované pozorování zaměřené na interakci učitelek a dětí při společné aktivitě. Děti zhodnotily aktivitu hodnotící technikou výběrem jedné z možností. Pro výzkum byla zvolena korelační studie, která umožnila určit, zda existuje vztah mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa a vybranými kategoriemi interakce učitele a dětí a hodnocením společné aktivity dětmi i jak těsný tento vztah je. Následně byly prezentovány zjištěné výsledky provedeného výzkumu, zodpovězeny výzkumné otázky a potvrzeny či vyvráceny formulované hypotézy.

První hypotézu, která předpokládala vztah mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa a interakcí učitele a dětí, výsledky výzkumu potvrdily. Všechny komponenty výchovy vykazovaly vztahy s vybranými kategoriemi interakce učitelek a dětí. Výsledky výzkumu upozornily na větší podmíněnost a těsnost některých vztahů.

Vztah mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa byl analyzován neparametrickou statistikou. Byl zjištěn užší vztah komponentu požadavků s kladným i záporným komponentem výchovy.

Druhou hypotézu, která předpokládala vztah mezi komponenty výchovných stylů podle Čápa a hodnocením společné aktivity dětmi, výsledky přesvědčivě nepotvrdily. Nebyla zjištěna žádná statisticky významná hladina korelace mezi sledovanými poměnnými, tj. komponenty výchovy a „*Aktivita se líbila v %*“ ve výzkumném souboru. Uvedené zjištění mohlo zkreslit samotné zhodnocení aktivity dětmi, na které měly vliv věkové i individuální zvláštnosti dětí předškolního věku.

Vliv na výsledky výzkumného šetření mohl mít subjektivní pohled učitelek při vyplňování sebesposuzujícího dotazníku pro zjišťování výchovného stylu. Dalším možným zdrojem zkreslení výsledků výzkumu může být omezený počet třídních kolektivů daný rozsahem diplomové práce. Zapojení většího množství tříd by mohlo být předmětem dalšího hlubšího výzkumu.

Diplomová práce byla přínosem pro vlastní sebereflexi mého výchovného stylu. Může být podnětem pro ostatní učitele k zamyšlení se nad jejich způsoby výchovy, nad kvalitou jejich emočního vztahu i mírou výchovného řízení.

Tato diplomová práce může být vodítkem pro práci vedoucího pracovníka mateřské školy. Analýza výchovného stylu jednotlivých učitelů školy pomůže ředitelce lépe se orientovat v jejich výchovném způsobu. Tento aspekt může sehrát významnou roli při vytváření třídních kolektivů.

Práce učitele je posláním. Nestačí, aby měla učitelka mateřské školy všeobecný rozhled a znalosti z oblasti psychologie, sociologie a pedagogiky. Učitelka je každodenně v úzkém styku s dětmi. Měla by umět rozpoznat a pojmenovat svůj emoční vztah k dětem. Pokud si uvědomí, že je po rodičích, popř. prarodičích, dětem další blízkou osobou a pokud její emoční vztah bude zahrnovat kvality jako je kladný postoj k dětem, empatie a porozumění potřebám dětí předškolního věku, budou se děti v mateřské škole dobře cítit a učitelka bude pro ně oporou. Děti pro svůj rozvoj a učení potřebují bezpečného pedagoga, bezpečný prostor a pravidla se zpětnou vazbou. Pokud bude učitelka na děti klást přiměřené, oprávněné požadavky a zvolí respektující způsob výchovného řízení, vytvoří dětem podmínky pro to, aby se učily být samostatnými, aby se uměly rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.

Učitelka mateřské školy by měla analyzovat a reflektovat svůj výchovný styl. Ne každá má osobnostní předpoklady a projevy ideálního výchovného způsobu, kterým je integrační, demokratický styl s kladným emočním vztahem a středním výchovným řízením, přirozeně. Proto by měla pracovat na svém osobnostním rozvoji a zvyšovat svoji odbornost a profesionalitu, aby se co nejvíce přiblížila ideálnímu způsobu výchovy.

Použitá literatura

BENDL, Stanislav. (2015). *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.

CLOUD, Henry a John Sims TOWNSEND. (2016). *Hranice: hranice a děti: proč ve vztahu k dětem budovat hranice?*. Druhé vydání. Praha: Návrat domů, Hranice. ISBN 978-80-7255-352-5.

COMENIUS, Johann Amos. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Svoboda. ISBN 80-205-0228-9.

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

ČÁP, Jan. (1990). *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-042-2967-0.

ČÁP, Jan. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum. ISBN 80-706-6534-3.

ČÁP, Jan a BOSCHEK, Petr. (1994). *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině: příručka: T - 17*. Bratislava: Psychodiagnostika.

ČÁP, Jan. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV. Psychologie (ISV). ISBN 80-858-6615-3.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. (2007). *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-807-3672-737.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.

FERJENČÍK, Ján. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8367-6.

FLANDERS, N. A. (1970). *Analyzing Teacher Behavior*. Addison Wesley. ASIN B000X99PGS.

- FULKOVÁ, Emilia. (2001). *Význam a postavenie komunikácie v rozvíjaní humanistickej koncepcie vyučovania prostredníctvom interakčnej analýzy N. A. Flandersa* [online]. Praha [cit. 2017-06-21]. Dostupné z: http://www.slpk.sk/dizertacie/agrarni_perspektivy/agrpers10.htm
- GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. (2011). *Psychologické aspekty zmien v českej spoločnosti: človek na prelomu tisíciletí*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2798-1.
- GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ. (1998). *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, Edukace (Hanex). ISBN 80-857-8320-7.
- HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. (2008). *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-473-1.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. (2015). *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.
- HELUS, Zdeněk. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0.
- HERMAN, Marek. (2008). *Najděte si svého manžana: --co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli--*. 2., přeprac. vyd. Olomouc: Hanex. ISBN 978-807-4090-233.
- KAUFMANN-HUBER, Gertrud. (1998). *Děti potřebují rituály*. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8203-3.
- KOHOUTEK, Rudolf. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 80-858-6794-X.
- KOLÁŘ, Zdeněk. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOPŘIVA, Pavel. (2008). *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KUNZE, Petra a Catharina SALAMANDER. (2011). *Malé děti potřebují rituály*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-3405-4.

- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. (2006). *Vývojová psychologie. 2., aktualiz.* vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní.* Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-852-8283-6.
- MATĚJČEK, Zdeněk. (2003). *Co děti nejvíc potřebují.* Vyd. 3. Praha: Portál. 2003. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8853-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět.* Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-0870-6.
- MATĚJČEK, Zdeněk. (2012). *Po dobrém, nebo po zlém?.* Vyd. 7. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0133-5.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2., rozš. a přeprac. vyd.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MIKULKOVÁ, Milena. (2015). *Ruce hlavu vzhůru, rodiče!: na výchovu selským rozumem.* Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5606-6.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. (2014). *Psychologie pro pedagogy: sociální a pedagogická psychologie.* V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-676-5.
- PEKAŘOVÁ, Lidmila. (2014). *S.O.S.: skutečné příběhy ze života partnerů, rodičů a dětí a řešení jejich problémů.* Olomouc: Poznání. ISBN 978-80-87419-38-0.
- PELIKÁN, Jiří. (1995). *Výchova jako teoretický problém.* Ostrava: Amosium Servis. Dědictví Komenského (Amosium servis). ISBN 80-854-9827-8.
- PODLAHOVÁ, Libuše. (2004). *První kroky učitele.* Praha: Triton. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-725-4474-8.
- PREKOP, Jirina. (2001) *Jak být dobrým rodičem: krůpěje výchovných moudrostí.* Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 80-247-9063-7.
- PRŮCHA, Jan. (2000). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru.* Praha: Portál. ISBN 80-717-8399-4.

PRŮCHA, Jan. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8621-7.

PRŮCHA, Jan, ed. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. (2013). *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-323-5.

PROCHÁZKA, Miroslav. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2017) *MŠMT* [online]. Praha [cit. 2017-06-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1>

RAO, Manjula P. et al. (2014)., *Basics in Education*. New Delhi: National Council of Educational Research and Training. ISBN 978-93-5007-283-7.

ROGGE, Jan-Uwe. (1996). *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8088-X.

SKALKOVÁ, Jarmila. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

SKLENÁŘOVÁ, Nikola. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-391-0.

STOLINSKÁ, Dominika. (2010). Vliv vyučovacího stylu učitele na interakci učitel-žák v prostředí české školy. In Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání: Sborník z vědecké konference s mezinárodní účastí. Ostrava. ISBN 978-80-7368-771-7.

SVOBODOVÁ, Eva. (2010). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. Nahlížet - nacházet. ISBN 80-863-0739-5.

SVOBODOVÁ, Eva. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠMELOVÁ Eva et.al.(2014). Styl vyučování učitele v mateřské škole. *Magister: reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014(1). 75-115. ISSN 1805-7152. Dostupné z: http://kpv.upol.cz/download/magister/Magister_1-2014.pdf

TĚTHALOVÁ Marie et.al. (2017). Do mateřské školy povinně. Už od září 2017. *Informatorium 3-8: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. Praha: Portál, XXIV(4), 14-16. ISSN 1210-7506.

TOLSTOJ, Lev, Nikolajevič.(2010). *Čítanie na každý deň*. Ružomberok: VERBUM, vydavateľstvo KU v spolupráci s Vydavateľstvom Michala Vaška. ISBN 978-80-8084-655-8

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. (2011). *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

Velký sociologický slovník. (1996). Praha: Karolinum. ISBN 80-718-4164-1.

Úmluva o právech dítěte. 1989. New York [cit. 2017-06-21]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, znění pozdějších předpisů. Sbírka zákonů ČR, 2004, částka 190, Dostupné z: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=58473&nr=563~2F2004&rpp=15#local-content>

Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Sbírka zákonů ČR, 2016, částka 68, s. 2882 – 2893. Dostupné z: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=86605&nr=178~2F2016&rpp=15#local-content>

Seznam tabulek

Tabulka 1 Výzkumný soubor podle délky pedagogické praxe.....	48
Tabulka 2 Výzkumný soubor podle stupně dosaženého vzdělání	48
Tabulka 3 Celkový a průměrný počet dětí výzkumného souboru	49
Tabulka 4 Deskriptivní statistiky proměnné komponenty výchovných stylů.....	55
Tabulka 5 Korelace komponentů výchovných stylů.....	56
Tabulka 6 Deskriptivní statistiky proměnné kategorie pozorovaných jevů interakce....	58
Tabulka 7 Korelace vybraných kategorií pozorovaných jevů interakce učitele a dětí s kladným komponentem výchovy (N tříd = 17)	59
Tabulka 8 Korelace vybraných kategorií pozorovaných jevů interakce učitele a dětí se záporným komponentem výchovy	60
Tabulka 9 Korelace vybraných kategorií pozorovaných jevů interakce učitele a dětí s komponentem požadavků	61
Tabulka 10 Korelace vybraných kategorií pozorovaných jevů interakce učitele a dětí s komponentem volnosti.....	62
Tabulka 11 Korelace komponentů výchovy podle Čápa s hodnocením společné aktivity dětmi (N tříd = 17).....	63
Tabulka 12 Korelace vlastnosti výzkumného souboru s některými kategoriemi pozorování	64
Tabulka 13 Korelace některých dalších proměnných.....	65

Přílohy

Příloha 1 – Modifikovaný dotazník pro zjišťování způsobů výchovy

Příloha 2 – Pozorovací arch interakce učitele a dětí

Příloha 3 – Hodnotící technika – výběr ze tří možností

Příloha 4 – Dotazník – vyhodnocovací list

Příloha 5 – Pozorování interakce – tabulka Excel

Příloha 6 – Hodnocení aktivity dětmi

Příloha 7 – Třídní pravidla

Příloha 1 – Modifikovaný dotazník pro zjišťování způsobů výchovy

Dotazník pro zjišťování způsoby výchovy

Jméno a příjmení:.....

Délka pedagogické praxe:.....

Prosím o vyplnění dotazníku, který je součástí výzkumného šetření mé diplomové práce
Výchovné styly pedagogů v mateřské škole.

Chtěla bych se něco dozvědět o Vás a o Vašem prostředí třídy mateřské školy.
V následujícím dotazníku vyznačte, prosím, u každé otázky X. Nevynechejte žádnou
řádku. Nepřemýšlejte dlouho, žádná odpověď není chybná. Děkuji za vstřícnost a Váš
čas. Jana Tesárková.

		Ano	Zčásti	Ne
1.	Měla jste opravdový zájem o to, co děti dělají.			
2.	Vyčítala jste jim, že Vás zklamaly.			
3.	Podrobně jste určovala, jak a co mají děti dělat.			
4.	Nechala jste děti dělat, co je baví, i když měly pracovat na zadaných činnostech.			
5.	Jednala jste s dětmi přátelsky.			
6.	Přála jste si, aby Vás děti neobtěžovaly svými problémy.			
7.	Chtěla jste vždy přesně vědět, co a jak děti dělají.			
8.	Velmi málo jste kontrolovala splnění příkazů a dodržování zákazů.			
9.	Považovala jste za důležité, co děti zajímalo a co měly rády.			
10.	Říkala jste dětem, že jsou nevděčné.			
11.	Očekávala jste, že děti vždy okamžitě poslechnou.			
12.	Často se podařilo dětem Vás umluvit a tak se vyhnout trestu.			
13.	Brala jste vážně názory a přání dětí.			
14.	Říkala jste často o některém dítěti, že je lepší než ostatní děti.			
15.	Snažila jste se rozhodovat za děti.			
16.	Často si mohly děti dělat, co chtěly.			
17.	Často jste se s dětmi zasmály a měly dobrou náladu.			
18.	Chovala jste se k dětem chladně, málo přátelsky.			
19.	Stále jste dětem něco přikazovala a zakazovala.			
20.	Byla jste ochotna zastávat se dětí, když něco neuměly nebo něco provedly.			
21.	Když se dětem něco nepovedlo, snažila jste je povzbudit a pomoci.			
22.	Připomínala jste dětem, kolik jste toho pro ně učinila.			
23.	Byla jste k dětem velmi přísná.			
24.	Nechala jste děti dělat, co se jim líbí.			
25.	Bylo pro Vás příjemné dělat s dětmi společně nějakou činnost.			

		Ano	Zčásti	Ne
27.	Často jste mluvila o jejich chybách.			
28.	Hodně jste děti odměňovala.			
29.	Brala jste ohled na potřeby a návrhy dětí.			
30.	Často jste na děti křičela a rozčilovala se.			
31.	Přísně jste děti trestala.			
32.	Nechala jste dětem dostatečnou dobu k jídlu i spánku, aby jim to vyhovovalo.			
33.	Důvěřovala jste dětem.			
34.	Zesměšňovala jste názory dětí.			
35.	Zakazovala jste dětem volně běhat venku a dělat to, co by chtěly.			
36.	Omlouvala jste a chránila děti, když je druhá kolegyně chtěla potrestat.			
37.	Působilo Vám radost, když ve volných chvílích jste něco společně s dětmi podnikaly.			
38.	Stále jste děti z něčeho podezírala.			
39.	Přísně jste požadovala, aby měly děti jen nejlepší výsledky.			
40.	Spokojila jste se s výmluvou dětí, i když šlo o něco vážnějšího.			

Příloha 2 – Pozorovací arch interakce učitele a dětí

Pozorovací arch		Učitel:	Datum:	Celkový počet
všichni mluví jako skupina			10. 4. 2017	10
rituál				
učitel mluví celkem				42
děti mluví celkem				45
děti mluví jednotlivě				6
děti odpovídají jeden přes druhého				5
dítě skočí do řeči učitele				7
dítě skočí do řeči dítěti				7
děti spont. mluví jeden přes druh.				1
otázky dětí				
otázky učitele celkem				13
otevřená otázka				33
uzavřená otázka				57
informace				1
připomenutí pravidel - informace				
pozit. zpětná vazba celkem				18
souhlas s odpovědí dítěte				9
pochvala/ocenění				
povzbuzení				
pozit. hodnocení skupiny				
já-výrok				7
dvě slova				2
možnost volby				17
pokyn, příkaz				
neg. zpětná vazba celkem				
kritika				
napomenutí				
trestání				
učitel mluví (habeš, ...)				4

Příloha 3 – Hodnotící technika – výběr ze tří možností

HODNOCENÍ – VÝBĚR ZE TŘÍ MOŽNOSTÍ:



LÍBILO



NELÍBILO



NEVÍM

Příloha 6 – Hodnocení aktivity dětmi

HODNOCENÍ DĚTMI	učitel 1	učitel 2	učitel 3	učitel 4	učitel 5	učitel 6	učitel 7	učitel 8	učitel 9	učitel 10	učitel 11	učitel 12	učitel 13	učitel 14	učitel 15	učitel 16	učitel 20
počet přít.dětí	21	21	18	23	23	24	15	14	19	22	25	26	23	26	26	26	24
líbilo	18	17	16	23	21	20	13	11	13	18	21	21	21	23	20	20	18
neví	2	3	0	0	2	0	2	1	6	1	3	3	1	2	3	4	4
nelíbilo	1	1	2	0	0	4	1	2	0	3	1	2	1	1	3	2	2

Příloha 7 – Třídní pravidla

Pravidla ve třídě Včeliček



Pravidla ve třídě Berušek

