

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií



**Partnerský přístup ve výchově v období mladšího školního věku
z pohledu rodičů a vychovatelů**

Bakalářská práce

Lenka Šebestová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím odborné literatury a dalších zdrojů informací, které jsou v práci citovány a uvedeny v seznamu literatury na jejím konci.

V Olomouci dne 21. dubna 2022

.....

Lenka Šebestová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla ráda poděkovat především své vedoucí práce Mgr. Pavli Vyhnálkové, Ph.D. za její obrovskou vstřícnost a trpělivost, dále za odborné vedení a podnětné rady, které mi poskytovala v průběhu vypracování mé bakalářské práce. Také bych chtěla velmi poděkovat své starší sestře Kláře, která mi předávala své zkušenosti a rady po celou dobu studia, a to i při psaní této kvalifikační práce. Dále děkuji svému příteli Janovi, rodině a blízkým, kteří mne taktéž podporovali.

Obsah

Úvod	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Charakteristika období mladšího školního věku.....	10
1.1 Tělesný vývoj	11
1.2 Rozumový vývoj	11
1.3 Sociální vývoj.....	12
1.4 Citový vývoj.....	13
1.5 Zájmové činnosti	13
1.6 Hra.....	14
2 Výchova ve školní družině a v rodině	15
2.1 Výchova	15
2.2 Vychovatel	16
2.2.1 Předepsaná odborná kvalifikace vychovatele	17
2.2.2 Požadavky na vychovatelskou profesi	18
2.2.3 Vztah vychovatele k dětem.....	19
2.3 Školní družina	20
2.3.1 Účastníci	21
2.3.2 Cíle školní družiny	21
2.3.3 Činnosti školní družiny	21
2.3.4 Podmínky zřízení a funkční činnosti ŠD	22
2.4 Rodina	22
2.4.1 Funkce rodiny	23
2.4.2 Rodinné prostředí	24
2.4.3 Rodinná výchova	25

3	Partnerský přístup.....	27
3.1	Komunikace	28
3.1.1	Komunikační dovednosti a postupy	29
3.1.2	Metoda já-sdělení.....	33
3.1.3	Nerespektující způsoby komunikace	33
3.2	Spolupráce.....	37
3.3	Hranice	38
3.4	Tresty.....	39
3.4.1	Druhy trestů	39
3.4.2	Důsledky trestů	40
3.4.3	Pohledy autorů na trestání.....	41
3.4.4	Alternativy trestů	41
3.5	Odměny	42
3.5.1	Druhy odměn	43
3.5.2	Důsledky odměňování	43
3.5.3	Pohledy autorů na odměny	44
3.5.4	Výjimky poskytnutí odměny	44
3.5.5	Alternativy odměn	45
3.6	Pochvaly.....	45
3.6.1	Důsledky chválení.....	46
3.6.2	Pohledy autorů na pochvaly.....	46
3.6.3	Alternativy pochval.....	47
II.	EMPIRICKÁ ČÁST.....	48
4	Zhodnocení aktuálního stavu zkoumané problematiky.....	49
5	Metodologie pedagogického výzkumu.....	55
5.1	Cíl výzkumu	56
5.2	Výzkumný problém.....	56

5.3	Základní soubor.....	56
5.4	Výzkumná metoda	57
5.5	Realizace výzkumu	58
6	Zpracování výsledků a jejich interpretace.....	60
6.1	Analýza získaných dat ve formě sloupcových grafů.....	61
6.2	Analýza dat ve formě výsečových grafů	111
6.3	Slovní výpovědi respondentů	113
6.4	Souhrn výzkumných zjištění	116
6.5	Postřehy k výzkumu	121
	Závěr	122
	Referenční seznam	124
	Seznam obrázků.....	130
	Seznam tabulek	131
	Seznam grafů.....	132
	Seznam příloh	
	Anotace	

Úvod

„Nikdo nemá menší cenu nebo menší právo na respekt jen proto, že prostě přišel na svět později. Dítě vždy dělá to nejlepší, co dokáže, stejně jako my.“

Naomi Aldort

Výše uvedené motto je základní myšlenkou této bakalářské práce.

Domnívala jsem se, že ve 21. století se bude výchova mladší generace ve všech školských zařízeních i v rodinách provádět již efektivnějšími způsoby. To jsem se ovšem mylila. Na stážích ve školních družinách jsem se mnohokrát setkala s takovým přístupem, kdy vychovatelka jednala s dětmi jako „s kusy hadru“. Taktéž mnohdy ve svém blízkém okolí slýchávám i agresivní či naopak lhostejnou komunikaci rodiče vůči dítěti. Jak je ve výše uvedeném citátu od Naomi Aldort – dítě nemůže za to, že přijde na svět později. Stává se, že se děti projevují častým „zlobením“. Jenomže ony nezlobí schválně, jen se zatím nenaučily projevit své emoce jinak. Na nás dospělé jsou proto kladeny vysoké požadavky. Jeden z nich je takový, abychom s obrovskou trpělivostí přijali dítě takové, jaké je, nesoudili ho a nasměrovali ho na tu správnou cestu. A právě o to partnerský (též zvaný respektující) přístup usiluje.

Téma bakalářské práce jsem si zvolila převážně z důvodu silné zainteresovanosti pro partnerský přístup ve výchově. První pohnutkou o tento přístup byla povinná četba knihy *Respektovat a být respektován*. Kniha mne uchvátila natolik, že jsem se o výchovu dětí začala zajímat více do hloubky. Po jejím přečtení jsem ihned usoudila, že téma mé budoucí bakalářské práce se bude nějakým způsobem dotýkat partnerského přístupu, a období mladšího školního věku již bylo dáno, a to tím, že tato etapa je charakteristická pro děti ve školní družině. A jakožto budoucí vychovatelka (později i jako matka) jsem vybrala tyto dvě skupiny (rodiče a vychovatele), neboť budu jejich součástí. V této problematice své vědomosti rozvíjím především četbou odborných knih a poslechem populárně naučných podcastů. A právě podcasty mi byly druhou motivací k volbě tématu závěrečné práce.

Mým hlavním cílem bude prostřednictvím výzkumné metody dotazníku popsat a analyzovat, jaký názor mají rodiče a vychovatelé na partnerský přístup k dětem v období mladšího školního věku. Dílčím cílem bude komparace pohledů rodičů a vychovatelů včetně deskripce rozdílů mezi nimi.

Tato kvalifikační práce bude rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část bude členěna do tří kapitol. První kapitola bude obecně specifikovat děti v období mladšího školního věku – vymezení věkového rozhraní a celkového vývoje. Ve druhé kapitole budou definovány základní pojmy, jež jsou nezbytné pro zaměření této bakalářské práce – výchova, vychovatel, školní družina, rodina. Poslední a nejrozšířenější kapitola v teoretické části bude pojednávat o partnerském přístupu – co to je, čím se vyznačuje a budou zmíněny i jeho důležité prvky, jako je komunikace, spolupráce, hranice a rizika trestů, odměn a pochval.

Empirická část bude též sestávat ze tří kapitol. První kapitola zhodnotí aktuální stav zkoumané problematiky, druhá kapitola s názvem *Metodologie pedagogického výzkumu* stanoví hlavní cíl výzkumu a výzkumný problém, základní soubor, výzkumnou metodu a dále se bude věnovat realizaci výzkumu. Třetí tedy poslední kapitola v empirické části bude nejnáročnější, neboť bude obsahovat souhrn získaných dat, jejich analýzu a následnou interpretaci.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika období mladšího školního věku

„Malá přestávka mezi křikem těch nejmenších a bouchání dveřmi a hudbou těch větších.“

I. Filliozat

Období mladšího školního věku začíná od 6–7 let a končí s nástupem pohlavního dospívání, což je přibližně do 11–12 roku (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 117). Začátek zmíněného období pro mladého jedince je spojen s velkou novinkou, a to, že už není pouze člen rodiny, nýbrž se stává členem nové, pro něj dosud neznámé skupiny – žákem školy (Jedlička, 2017, s. 113).

Ač jsou děti velmi individuální (mají odlišné vrozené předpoklady, vyrůstají v rozdílných rodinách, působí na ně mnoho vlivů – styly výchovy, osoby, výchovné instituce...), tak lze určit jejich charakteristické věkové zvláštnosti. V tomto věkovém rozmezí mají děti poměrně klidný vývoj bez závažných krizí, zaujímají realistické vztahy k věcem, lidem i událostem a převážně v první polovině období mají kladný vztah k autoritám. Avšak stále se projevuje určitá labilita nervové soustavy, jež se ukazuje především v kolísání pozornosti i v nestálosti zájmů (Hájek, Pávková a kol., 2007, s. 25).

Někteří autoři toto období rozdělují na více etap, které mají odlišné vývojové charakteristiky. Například mezi 6. a 8. rokem se u dětí ještě výrazně vyskytuje **synkretismus** (neanalytické, intuitivní chápání, které se odráží v chování dítěte). Odehrávají se zde ještě další atributy dětské psychiky, a to **eidetismus** (schopnost zformovat si názorný obraz toho, co si jedinec představil), **konkretismus** (zaměřenost na přítomnost), doznívající **egocentrismus** (zaměřenost na vlastní osobu), **antropomorfismus** (polidšťování neživých předmětů a jevů) a **animismus** (polidšťování zvířat). Tyto znaky postupně ubývají po osmém roku jedince (Hájek, Pávková a kol., 2007, s. 25).

Okolo osmého až desátého roku ve velké míře přicházejí strachy a úzkosti, jelikož děti v tomto věku jsou schopné leckteré věci reálně vnímat a taktéž si je i domyslet (Pöslová, 2020, s. 92). Dle Filliozat (2016) je pro devítileté děti charakteristický **perfekcionismus** (bažení po naprosté dokonalosti) a spravedlnost. Jejich oblibou je i plánování a organizování. V deseti letech jsou už samostatnější a touží po nabytí nových znalostí a dovedností. Během jedenáctého roku jsou schopnější větší koncentrace. Je pro ně důležitý vlastní vzhled, rády jsou členy nějaké skupiny, v nichž by si přály být oblíbené (Filliozat, 2016, s. 85, 86, 92,

98–99). Zhruba od 10–11 let jsou duševně vyrovnané, bezstarostné a převažuje v nich pozitivní nálada (Matějček, 2013, s. 73).

1.1 Tělesný vývoj

Vývoj po tělesné stránce je u dětí zpravidla rovnoměrně plynulý. V tomto období se i výrazně vyvíjí trvalý chrup. Je důležité dostatečné množství spánku, neboť na něm závisí nervová soustava dětí, která lehce podléhá únavě. Velkou roli zde hraje zlepšující se hrubá i jemná motorika, kterou je ale potřeba rozvíjet i vnějšími podmínkami. Celková pohybová koordinace je na velmi dobré úrovni. Děti jsou jako „z divokých vajec“ – potřebují velkou dávku pohybu, aby mohly vybit svoji nahromaděnou energii, k tomu je vhodné nalézt některý sport. Své výkony si rády poměřují s ostatními a snaží se být nejlepší (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 120; Hájek, Pávková a kol., 2007, s. 26; Sobotková, 2012, s. 58).

1.2 Rozumový vývoj

Tento vývoj je velmi složitým a rozsáhlým procesem, kde se mnohé děje. Všechny složky se zde značně prolínají a vše na sobě závisí.

V mladším školním věku se soustavně vyvíjí **smyslové vnímání**¹. Ve všech oblastech vnímání (obzvláště zrakového a sluchového) je výrazný progres. Děti jsou více pozorné, vytrvalé, pečlivé a všechno důkladně zkoumají. Ovšem lépe se jim vnímají podněty, které jsou názorné, živé a vzbuzují v nich bezprostřední emocionální reakci. Vnímání díky vyučování postupně přechází v záměrné pozorování (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 120–121; Hájek, Pávková a kol., 2007, s. 26).

Pozornost se čím dál více lepší, ač je v prvních dvou ročnících ještě značně nestálá – děti se lehce rozptýlí vedlejšími podněty. Postupně se vyvíjí i záměrná pozornost, nicméně soustředění je stále krátké, a proto je dobré často střídát různé druhy a formy aktivit z důvodu menšího unavení (Hájek, Pávková a kol., 2007, s. 26).

Děti jsou už také schopné rozlišit fantazijní představy od skutečnosti. **Představy** jsou názorné, konkrétní a velice živé v oblastech, kde mají dostatek zkušeností na základě

¹ Smyslové vnímání je „složitý psychický akt, na němž jsou zúčastněny všechny složky osobnosti člověka – jeho postoje, očekávání, soustředěnost a vytrvalost, dřívější zkušenosti, zájem i dosud rozvinuté schopnosti.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 120)

vnímání. Kromě toho jsou podmínkou rozvoje myšlení, poněvadž děti v tomto období pracují nejvíce právě s představami (Hájek, Pávková a kol., 2007, s. 26, 27).

V **myšlení** lze pozorovat taktéž pokroky. Ovšem jsou schopni logicky uvažovat jen o konkrétních věcech, abstraktní logické a myšlenkové operace ještě nedokáží plně pochopit, těm porozumí až s nástupem dospívání (Sobotková, 2012, s. 58).

S nástupem do školy se výrazně rozvíjí i **řeč**, rozšiřuje se slovní zásoba a používají se delší věty i souvětí. Postupem školního vyučování se navyká spisovný jazyk a užívají se správná gramatická pravidla (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 122; Hájek, Pávková a kol., 2007, s. 27).

Díky rychlému vývoji řeči dochází k rozšiřování **paměti**, která se v tomto období může opírat o systém slovních odpovědí. Krátkodobá i dlouhodobá paměť je stabilnější (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 123).

Nejvýznamnější funkcí v mladším školním věku je **učení**, jež uspokojí typickou dětskou zvědavost. Proces učení je o mnoho více kvalitní, jelikož se opírá o řeč a také je mnohem častěji plánovitější. Velmi důležité je, aby se děti naučily, jak se správně učit, neboť se mladší děti učí ve velké míře mechanickým způsobem. Postupem času již budou muset učivu porozumět a pracovat se souvislostmi a vztahy (Hájek, Pávková a kol., 2007, s. 29; Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 124; Sobotková, 2012, s. 58, 59). „*Děti se mají naučit přemýšlet, ne vštípit a reprodukovat informace.*“ (Sobotková, 2012, s. 59)

1.3 Sociální vývoj

S nástupem do školy dochází k navazování nových vztahů. Děti si vytváří vztahy k dospělým (například k učitelům či vychovatelům) a především snadno navazují kontakt s jejich vrstevníky – vznikají tak první přátelství. Přesto jsou tyto vztahy často ještě labilní, neboť si dítě vybírá kamarády dle nahodilých znaků anebo nepodstatných vlastností (Hájek, Pávková a kol., 2007, s. 28). Vztahy jsou mezi nimi kamarádské, ovšem může snadno dojít k rychlému spádu, a to k negativním emocím. Lehko se mezi nimi objeví zlost či dokonce i agresivita, jež se může projevit slovními nadávkami nebo v horším případě i fyzickými útoky (Sobotková, 2012, s. 60–61).

Kolem osmého roku se dívky a chlapci od sebe separují a hrají si převážně se svým pohlavím, mnohdy mezi dívčí a chlapeckou skupinou dochází ke sporům. Charakteristickým rysem u devítiletých jedinců je shromažďování se do různých skupin, v nichž má každá svá

pravidla a hesla. Kamarádké vztahy přestávají být nestálé a prohlubují se do přátelských vztahů, jež jsou opravdové a vzájemně se podporující. Přibližně v jedenácti letech jsou děti na pomezí mezi dětstvím a dospíváním a začínají hledat svoji identitu. Dokáží být už empatické k druhým, sdílet své pocity a také rozlišovat emoční stavy ostatních. (Sobotková, 2012, s. 60, 61; Hájek, Pávková a kol., 2007, s. 29).

1.4 Citový vývoj

V mladším školním věku převládají kladné city. Děti prožívají radost, jsou veselí i aktivní a dokáží se snadno pro různé aktivity nadchnout. Jejich velkou oblibou je vyprávění vtipů či pokládání hádanek. Každý úspěch je pro ně velkým potěšením a často jsou rády chváleny. Nicméně se objevují i negativní emoce v podobě úzkostí a strachů (častokrát ze špatného školního hodnocení, sociálních vztahů nebo z nepříznivé situace v rodině), jež je mohou ovlivnit (Sobotková, 2012, s. 60).

City v první polovině tohoto období jsou povrchní a labilní (typické je i žalování a posmívání, tudíž se mohou leckdy jevit i jako bezcitné). Avšak v druhé polovině se city značně rozvíjejí a mladí jedinci zvládají lépe ovládat své citové projevy (Hájek, Pávková a kol., 2007, s. 27).

S rozvojem citů souvisí i sebecit – vztah k sobě samému. Formuje se na základě toho, jakým způsobem se k jedinci chovají ostatní a také jak mu dávají najevo jeho hodnotu. Zde má hlavní úlohu rodina (Sobotková, 2012, s. 60).

1.5 Zájmové činnosti

V mladším školním věku děti inklinují k různým zájmům. Je potřeba, aby se jim dostalo pomoci zorientováním se v tak bohaté nabídce zájmových činností. Volba jakéhokoli kroužku by měla být společným výběrem rodiče a dítěte. Je typické, že děti v tomto období mají velký zájem o mnoho aktivit (kroužků) a velmi záleží na rodičích, vychovatelích a učitelích, aby je citlivě vedli k pravidelné účasti. Ovšem často jejich prvotní nadšení po krátké době opadne a posléze už tam nechtějí setrvat a žádají po jiném. Jestliže byla zájmová činnost zpoplatněna, je na rodičích, aby to dítěti připomněli, že je zaplacen na určitou dobu a je potřeba tam vydržet. Děti si tím trénují výdrž, odpovědnost, ochotu a schopnost dokončit, co začaly (v případě, že by dítě viditelně v kroužku trpělo, je samozřejmostí na rodiči zvážit, zdali dítě v kroužku ponechat). Zároveň by měly mít dostatek volného času,

jež není nijak organizován a mohly by si tak oddechnout od veškerých povinností (Pöslová, 2020, s. 96; Vyhnálková in Kantorová a kol., 2008, s. 164).

1.6 Hra

Hra v tomto období pro děti stále představuje hlavní výplň jejich volného času, avšak se v ní dějí určité změny. Oproti hře u předškolních dětí je hra:

- realističtější (již se v ní nevyskytuje tolik fantazie),
- promyšlenější,
- plánovitější,
- složitější.

Další obměny:

- děti si převážně hrají ve skupinách,
- ve hře jsou schopni spolupráce,
- přibývají hry s pravidly.

Mezi oblíbené hry patří ty, jež mají konstruktivní a námětový charakter. Samozřejmostí jsou i hry pohybové, při nichž si děti zároveň kompenzují čas, který strávily dlouhým vyučováním a sezením ve škole (Hájek, Pávková a kol., 2007, s. 29).

2 Výchova ve školní družině a v rodině

Tato práce je zaměřena na rodiče a vychovatele, a proto se bude tato kapitola zabývat těmito dvěma skupinami. Nejprve bude charakterizována výchova obecně, poté vychovatel (jeho celkové vystižení) a místo jeho působení (bude popsáno jen zařízení školní družiny). Konec kapitoly bude završen vymezením rodiny (její definice, funkce, prostředí atd.)

2.1 Výchova

„Výchova je největší a nejtěžší problém, který je možné člověku uložit.“ (I. Kant)

Výchova je jev, jenž je „aplikován“ na každého člověka na Zemi. I ti, co nemají děti, i ti, co nemají rodiče, ti všichni zažili výchovu, jelikož někdo na ně měl vliv a rovněž je něčemu naučil, či si od něj odnesl nějakou zkušenost do života. Je to dění, které zároveň nikdy nekončí, neustále se lidé po celý život vychovávají.

Pelikán (1995) definuje výchovu jako *„cílevědomý a záměrný vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujičích jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností“* (Pelikán, 1995, s. 36). Výchovu je vhodné chápat jako celoživotní proces (Šafránková, 2019, s. 35). Má adaptační – přizpůsobovací, anticipační – předvídaví a permanentní – trvalý charakter (Kantorová a kol., 2008, s. 74). Říčan (2013) si naopak nemyslí, že výchova je záměrným působením na dítě. Běžné věci jako například ranní „frkot“ do práce či školy, jednání rodičů mezi sebou, přáteli i s cizími lidmi, veškerá komunikace, kterou dítě slyší od svých blízkých, jak mezi sebou dávají najevo emoce, ... to všechno a mnoho dalšího působí na děti (Říčan, 2013, s. 11). Obdobně tak smýšlí i Langmeier s Krejčířovou (2006), kteří poukazují na to, že výchova je každé (i bezděčné) působení mezi dvěma jedinci, mezi nimiž dochází k jisté změně jejich osobnosti – tzn. definují výchovu jako: *„proces vzájemného působení (interakce) toho, kdo něčemu učí, a toho, kdo se tím sám učí.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 263) Výstižně to uvedl profesor Matějček svým známým citátem: *„Nejvíce děti vychováváme, když nás ani nenapadne, že vychováváme.“* (Sobotková, 2012, s. 24)

2.2 Vychovatel

Sokratova přísaha učitele

„Jako učitel a **vychovatel** se zavazuji:

- *respektovat individuální zvláštnosti každého dítěte a v případě potřeby je bránit,*
- *odpovídat za nepoškození jeho tělesného a duševního vývoje,*
- *dbát na jeho vývoj, naslouchat mu, brát ho vážně,*
- *hledat jeho souhlas ke všemu, co činím s jeho osobou tak, jak bych to dělal v případě dospělých,*
- *vysvětlovat zákonitosti vývoje dítěte v jeho prospěch – rozvíjet a podporovat jeho vlohy,*
- *akceptovat jeho slabosti a být mu oporou při překonávání strachu a viny, zloby a lži, pochyb a nedůvěry, nedůtklivosti a sobectví, tedy všude tam, kde to potřebuje,*
- *nepodlamovat dítěti vůli ani tehdy, když se zdá jeho jednání nesmyslné, ale pomoci mu ovládnout vůli rozumem,*
- *přípravit dítě pro převzetí zodpovědnosti ve společnosti,*
- *nechat mu poznat jaký je svět bez toho, že by ho podrobil,*
- *umožnit dítěti, aby se dozvědělo, co je – dobrý život,*
- *dát mu vizi lepšího světa a jistotu, že je ji možné dosáhnout,*
- *učit ho pravdomluvnosti ...” (Hentig, 1993, s. 250)*

Bendl (2015) definuje vychovatele takto: „*Vychovatel realizuje výchovně vzdělávací činnost, která se zaměřuje jak na celkový, tak na specifický rozvoj osobnosti dětí a mládeže (žáků a studentů), případně dospělých a na jejich zájmové vzdělávání, a to v souladu s výchovně vzdělávacím programem příslušného zařízení (školní družiny, školního klubu, domova mládeže, internátu aj.)*“ Dále vymezuje poslání vychovatele: „*...rozvíjet a pěstovat u dětí takové vlastnosti, hodnoty a postoje které prospívají jak vychovávaným, tak ostatním lidem, společnosti*“. Vychovatel je tedy „*iniciátorem a cílevědomým usměrňovatelem aktivit dítěte, motivujícím prvkem, činitelem a spolu s tím i hodnotitelem těchto aktivit a jejich výsledků*“. Vychovatel naplňuje vhodnými aktivitami volný čas dětí a mládeže (Bendl, 2015, s. 12–13). Je aktivním spolutvůrcem výchovného procesu (Kantorová a kol., 2008, s. 129).

2.2.1 Předepsaná odborná kvalifikace vychovatele

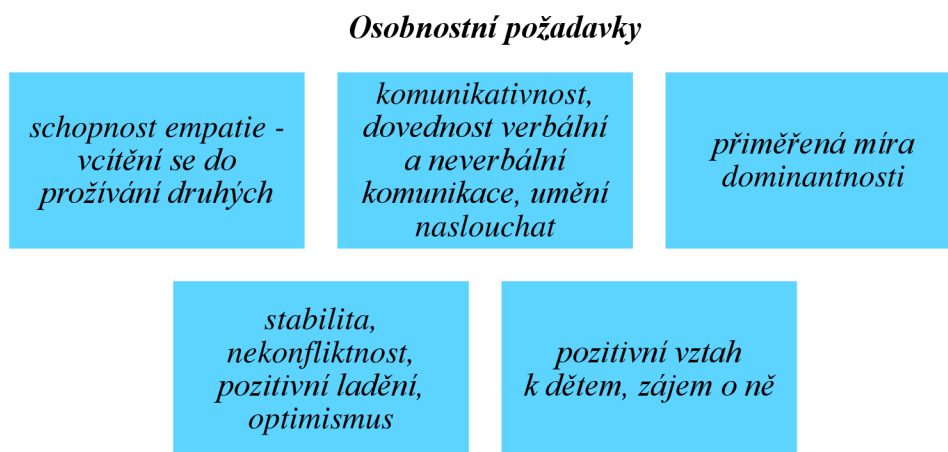
Převážná většina povolání vyžaduje odbornou kvalifikaci, a zde to platí i o vychovateli. Na tuto pracovní pozici je nutné dle zákona o pedagogických pracovnících (Zákon č. 563/2004 Sb.) mít alespoň jednu z níže uvedených odborných kvalifikací:

- 1) Vysokoškolské vzdělání
 - a) získané studiem v oblasti pedagogických věd;
 - b) podle § 7, 8, 9, 10, 12 a 14 tohoto zákona (č. 563/2004) – učitel prvního stupně základní školy, učitel druhého stupně základní školy, učitel střední školy, učitel uměleckých odborných předmětů na základní umělecké škole, střední škole a konzervatoři, učitel jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky, učitel náboženství;
 - c) vzděláním v programu celoživotního vzdělávání v oblasti pedagogických věd uskutečňovaném vysokou školou;
 - d) studiem pedagogiky.
- 2) Vyšší odborné vzdělání
 - a) získané ukončením vzdělávacího programu v oboru vzdělávání zaměřené na vychovatelství, pedagogiku volného času, speciální pedagogiku a sociální pedagogiku;
 - b) vzděláním v programu celoživotního vzdělání uskutečněné vysokou školou se zaměřením buď na vychovatelství, sociální pedagogiku, pedagogiku volného času, přípravu učitelů základní školy, střední školy, nebo studiem pedagogiky;
- 3) Střední vzdělání s maturitní zkouškou
 - a) v oboru vzdělání zaměřené na přípravu vychovatelů nebo pedagogů volného času;
 - b) v oboru vzdělání zaměřené na přípravu učitelů předškolního vzdělávání s vykonáním jednotlivé zkoušky, jež odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na vychovatelství;
 - c) vzděláním v programu celoživotního vzdělání uskutečněné vysokou školou se zaměřením na vychovatelství, nebo sociální pedagogiku nebo pedagogiku volného času nebo příprava učitelů základní školy nebo střední školy.

(Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících)

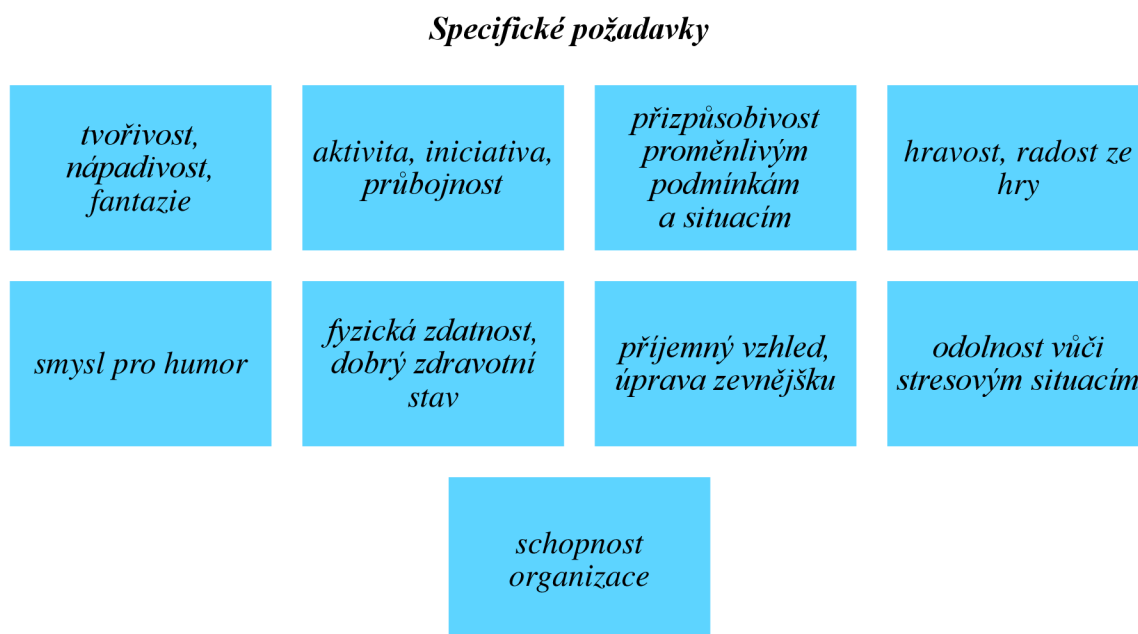
2.2.2 Požadavky na vychovatelskou profesi

V následujících dvou obrázcích budou vymezeny požadavky, jež jsou na tuto profesi kladeny.



Obr. č. 1 – Osobnostní požadavky

Zdroj: vlastní zpracování, dle Hájek, Hofbauer, Pávková, 2003, s. 65–66



Obr. č. 2 – Specifické požadavky

Zdroj: vlastní zpracování, dle Hájek, Hofbauer, Pávková, 2003, s. 66,71; Hájek, Pávková a kol., 2007, s. 32

Dále se u vychovatele předpokládá jistých splnění vzdělání, a to:

- všeobecný přehled,
- důkladné vědomosti o věkových zvláštностech dětí – obzvláště mladšího školního věku (psychologie a vývojová psychologie),
- a poznatky z biologie dítěte.

(Hájek, Pávková a kol., 2007, s. 34)

2.2.3 Vztah vychovatele k dětem

Po vyučování plní vychovatel specifickou funkci – už nevyučuje, nýbrž navozuje vhodné činnosti, pomáhá, radí a inspiruje. Umí vybranými aktivitami v dětech podnítit zájem o činnost, podporovat jejich sebevědomí a rozvíjet klady jejich osobnosti. Jeho úkolem je, aby u dětí vzbudil bezděčnou pozornost, jež umožňuje bezděčné učení. K tomu je nezbytná schopnost účinně a nápaditě motivovat. Ve skupině dětí dokáže vytvořit příznivé sociální klima i pocit bezpečí. Respektuje individuální osobnosti dětí. V průběhu učení se snaží o to, aby všechny děti zakusily pocit radosti z úspěchu (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2003, s. 70–71; Hájek, Pávková a kol., 2007, s. 32, 37). K dětem přistupuje s úctou (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 267) a s porozuměním, a umí být k nim trpělivý a spravedlivý (Kantorová a kol., 2008, s. 242). Případné nežádoucí projevy neopomíjí, avšak taktně na ně upozorní. K tomuto povolání je vhodné se naučit asertivním dovednostem a technikám (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2003, s. 69).

Kantorová a kol., (2008) uvádějí, že vzájemný vztah mezi vychovatelem a vychovávaným lze pokládat za základní a také nejdůležitější vztah edukačního procesu. Poněvadž děti mladšího školního věku vidí v osobnosti vychovatele vzor, lehce přijímají jeho autoritu a jsou velmi závislé na jeho názorech, jež mnohdy nekriticky přebírají (Kantorová a kol., 2008, s. 241).

Velmi důležitý aspekt podle Gavory pro dobře fungující vztah mezi dítětem a vychovatelem zastává pedagogická komunikace, která je definována jako: „...*výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoce jejich účastníků.*“ (Nelešovská, 2005, s. 26)

Další charakteristiky vychovatele:

VYCHOVATEL/KA

Zjišťuje a respektuje reálná přání a potřeby dětí.

Poskytuje dětem dostatečný prostor k vyjádření jejich názorů a zároveň je bere na vědomí.

Platí princip dobrovolnosti. Vychovatel nemůže děti do činnosti nutit.

Ovládá různé zájmové oblasti a dovednosti a snaží se, aby si je i děti osvojily. Rovněž rozvíjí jejich schopnosti.



Hodnotí slovně – spíše pozitivní hodnocení.

Vede děti k vzájemnému respektu.

Méně formální vztah k dětem, avšak hranice mezi sebou nesmí chybět.

Ocitá se k dětem v rozmanitých rolích – přítele, staršího kamaráda, rádce, zástupce rodičů apod.

Přiměřené požadavky klade vychovatel i děti, diskutuje se o nich, vzhledem k obsahu činnosti je důležitá dohoda.

Obr. č. 3 – Vychovatel/ka

Zdroj: vlastní zpracování, dle Hájek, Hofbauer, Pávková, 2003, s. 67–68; Hájek, Pávková a kol., 2007, s. 34

2.3 Školní družina

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) vymezuje následující definici školních družin: „... jsou školská zařízení, která poskytují zájmové vzdělávání žákům z jedné nebo několika základních škol podle vlastního vzdělávacího programu, který jim umožňuje výrazně se profilovat podle zájmů a potřeb žáků. Školní družina slouží výchově, vzdělávání, rekreační, sportovní a zájmové činnosti žáků v době mimo vyučování.“ (MŠMT [online], 2020) Školní družina (dále jen ŠD) probíhá před a po školním vyučování. Poskytuje pro děti přechod mezi vyučováním a jejich domovem a také za jinými mimoškolními aktivitami. ŠD není součástí školního vyučování, avšak pedagogická práce má v ní své

specifické funkce a výrazně se odlišuje od běžného formálního vzdělávání². ŠD se řídí dle Vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. Patří do zařízení, jež jsou určené pro volný čas. Nejvíce jsou v ŠD zaměstnání vychovatelé (Hájek, Pávková a kol., 2007, s. 9–10, 16; MŠMT [online], 2022).

2.3.1 Účastníci

ŠD je určena pro žáky prvního stupně základní školy, výjimečně i žákům druhého stupně a nižšího stupně šestiletého či osmiletého gymnázia. Podmínkou je, že žák nesmí být přijat do školního klubu a ŠD současně. Žáci pravidelné denní docházky do ŠD jsou rozděleni do oddělení – ty se naplňují maximálně do počtu 30 zapsaných žáků a dále v něm musí být zastoupen jeden vychovatel. K tomu, aby mohl být žák přijat do ŠD, je potřebná písemná přihláška, kterou vyplní zákonní zástupci dítěte a zároveň do ní uvedou, kdo všechno může dítě při odchodu vyzvednout (Hájek, Pávková a kol., 2007, s. 10; MŠMT [online], 2022).

2.3.2 Cíle školní družiny

Zájmové vzdělávání ve ŠD poskytuje pro žáky fyzické, emocionálně a sociálně bezpečné prostředí. Umožňuje dítěti obohacení denního programu, zajišťuje odborné pedagogické vedení při různorodých činnostech, podporuje individuální rozvoj dítěte a v neposlední řadě vede dítě k získání určitých kompetencí³ – je jich v rámci školní družiny definováno celkem šest, a to: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a interpersonální, občanské a kompetence k trávení volného času (Hájek, Pávková a kol., 2007, s. 10–13).

2.3.3 Činnosti školní družiny

Ve ŠD jsou rozličné úseky, v nichž se odehrávají rozdílné činnosti. Níže zmíněné činnosti jsou jakýmsi harmonogramem, podle něhož se mohou všichni členové ŠD

² Formální vzdělávání je „Vzdělávání, které se realizuje ve vzdělávacích institucích (školách), jejichž funkce, cíle, obsah, prostředky a způsoby hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 79)

³ Kompetence – soubor znalostí/vědomostí, dovedností, schopností, postojů, návyků a hodnot, které jsou využitelné v učení i v životě. Jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti. Tyto kompetence nekončí povinnou školní docházkou, ale rozvíjí se během celoživotního učení. Kompetence umožňují žákům efektivně a odpovídajícím způsobem jednat v různých činnostech a situacích (Rámcový vzdělávací program pro Základní školy [online], 2021, s. 10).

orientovat. Není ovšem striktně daný – některé činnosti se mohou proměňovat či nedodržovat.

MŠMT uvádí následující činnosti:

- 1) Odpočinkové činnosti – mají za cíl odstranit únavu, praktikují se vždy po obědě (případně v ranní družině), probíhají formami – posloucháním pohádek či klidnými aktivitami.
- 2) Rekreační činnosti – slouží k regeneraci sil, uskutečňují se náročnější pohybové hry a různé spontánní činnosti (tzv. aktivní odpočinek), mohou probíhat v různých školních prostorách – třída, tělocvična, hřiště, školní zahrada apod.
- 3) Zájmové činnosti – rozvíjejí osobnost žáka, skýtají mu seberealizaci i další růst v pohybových dovednostech a poznání, mají různé formy – řízené či samovolné, individuální i kolektivní aktivity, mohou být i organizované v zájmovém útvaru.
- 4) Vzdělávací činnosti – žák má možnost plnit školní povinnosti či se připravovat na vyučování.

([online], 2022)

ŠD nabízí pro její účastníky rozmanitou nabídku zájmových kroužků (kam mohou být přijati i žáci, kteří nejsou účastníci ŠD). Tyto kroužky mohou být zpoplatněny a často je vedou vychovatelé (Hájek, Pávková a kol., 2007, s. 11).

2.3.4 Podmínky zřízení a funkční činnosti ŠD

Aby mohla být vůbec ŠD provozuschopně zřízena a plnila svoji funkčnost, musí splňovat následující tři podmínky: **personální** (zde je zastoupena odborně vzdělaná osobnost – nejčastěji vychovatel), **materiální** (přestavují účelově vybavené prostory a také možnost využití tělocvičen a sportovišť) a jako poslední **řídící a kontrolní** (ŠD má oporu v právním vymezení své činnosti i v ustanoveních, jež se vztahují k činnostem s dětmi) (Hájek, Pávková a kol., 2007, s. 10).

2.4 Rodina

Rodina. Každý ví, co tento pojem znamená, zato definovat jej už není tak snadné. V minulosti to bylo jasné – žena, muž, dítě/děti. Naproti tomu v současnosti je rodina velmi

rozmanitá – už to není jen typický heterosexuální pár s potomky, nýbrž i homosexuální; jeden rodič a děti; rodič-partner-dítě a spousta jiných variací. Těžko se hledá definice, jež by specifikovala univerzálně tuto skupinu lidí.

Sobotková (2012, s. 15) uvádí, že „*pojmem rodina můžeme použít, když mezi blízkými lidmi existují intenzivní a kontinuální psychologické a emocionální vazby. A to i tehdy, když jde o nesezdaný pár nebo o náhradní rodinu.*“ Valná většina odborníků se shoduje na tom, že charakteristické rysy pro rodinu jsou: citové vazby, sdílené soukromí, vzájemná zodpovědnost, společné plánování a v neposlední řadě předávání tradic a hodnot mladší generaci (Sobotková, 2012, s. 115). „*Rodina tvoří základní sociální útvar, který plní řadu úkolů, důležitých pro zdárné fungování jedince i celé společnosti...*“ (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 311). Jako poslední zvolená definice rodiny je od profesora Matějčka a jeho spoluautora Langmeiera (1981), kde je rodina vymezena jako: „*... společenství, kde se sdílí čas, prostor, úzkost i naděje, kde se soužitím všichni „učí pro život“, kde všichni dávají i přijímají, kde formují svou osobnost a mají možnost zrát k moudrosti – a kde podstatnou složkou všeho je vzájemně sdílená a působená radost...*“ (Matějček, Langmeier, 1981, s. 220)

Zmíněné definice jsou vybrány účelně, aby z nich bylo patrné, že rodina může mít rozličné členy a současně by měla splňovat základní znaky, jež byly zmíněny.

2.4.1 Funkce rodiny

Rodina má hned několik funkcí, jež mnozí autoři uvádějí rozdílně. Grecmanová vymezuje tyto funkce:

- biologicko-erotická (reprodukční) – zakládá se na reprodukci lidského rodu, zabezpečuje podmínky pro zdravý biologický vývoj dětí a dalších příslušníků rodiny;
- ekonomicko-zabezpečovací – spočívá v tom, že každá rodina potřebuje dostatečné zajištění, jak po stránce materiální, tak i ekonomické, aby mohla fungovat; jakmile se do rodiny narodí děti, mají rodiče po zbytek jejich celého života povinnost zabezpečovat své děti, současně však i potomkům vzniká vyživovací povinnost vůči svým stárnoucím rodičům, v případě nedostatečného zabezpečení podmínek pomáhá stát prostřednictvím dávek sociálního zabezpečení a dalších příspěvků;

- emocionální – je založena na citových vazbách mezi jednotlivými členy rodiny, poskytuje dítěti pocit jistoty, bezpečí, lásky, úcty, sounáležitosti, optimismu a radosti;
- výchovná – výchova v rodině působí na všechny členy v domácnosti, zvláště na děti, které jsou rodinnou výchovou formovány (více o rodinné výchově je popsáno v následující podkapitole).

(in Kantorová a kol., 2010, s. 29–30)

Procházka doplňuje následující funkce:

- socializační – efektivní socializace dětem postupně poskytuje možnost přechodu z rodinného prostředí do širého světa a zdárně se v něm orientovat, na naplnění socializační funkce je potřeba spousty faktorů, např. významnou roli hrají: ekonomické podmínky, kvalitní kulturní a materiální prostředí, podnětné; povzbuzující; pestré prostředí, důležité jsou i osoby a role, jež se v rodině objevují a podstatné je i sociálně psychologické klima, které v rodině trvá;
- ochranná a domestikační – rodina je vždy skutečným prostorem, v němž má každý její člen najít fyzické útočiště i emocionální přijetí;
- rekreační a regenerační – spočívá v tom, jak tráví rodina pohromadě svůj volný čas a jak to ovlivňuje osobnost jedince.

(2012, s. 109, 110–111)

2.4.2 Rodinné prostředí

Rodina se pro dítě stává prvním a také nejdůležitějším prostředím, do něhož dítě po narození přichází (Kantorová, 2008, s. 25) a z tohoto důvodu zaujímá pro dítě významnou úlohu v primární socializaci⁴. Rodina přivádí dítě do svého prostředí, ve kterém vyrůstá, a zároveň jej ovlivňuje svými tradicemi a kulturou. Dítě se v rodinném prostředí učí přizpůsobovat životu, přijímat základní návyky a způsoby chování (Procházka, 2012, s. 102, 109).

Rodinné prostředí je vždy skloubeno s konkrétním místem – dům či byt, v němž se dítě vychovává (Procházka, 2012, s. 101). Prostředí by mělo být chápající, citově bohaté a důvěřující dítěti (Střelec, 2005, s. 55). Dítě by se zde mělo cítit v bezpečí, nebát se sdílet

⁴ Socializace – proces začleňování jedince do společnosti, primární socializace – probíhá od narození dítěte, kdy se dítě začleňuje do společnosti prostřednictvím rodiny, sourozenců a přátel (Studentům pedagogiky [online], 2022).

své emoce a především by tu měla být bezvýhradná důvěra. Jak praví Sobotková: „*Kde není důvěry, není pocitu bezpečí.*“ (Sobotková, 2012, s. 116)

„*Rodina je prostor pravdivosti, upřímnosti, otevřenosti, vzájemnosti*“ – odborný termín, který shrnuje všechny zmíněné výrazy, rodinná psychologie vymezuje jako mutualitu⁵. Jedině mutuální rodina může být pro dítě skutečnou oázou i nástupním místem v jeho životě (Řičan, 2013, s. 60).

2.4.3 Rodinná výchova

Rodinná výchova je výchova, která je realizována v rodině. Běžně na ni mají vliv rodiče a často i prarodiče dětí. Rodinná výchova a rodinné prostředí mají hlavní funkci ve výchově dětí a jsou nejvýznamnějším činitelem, jež formuje mladého jedince (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 249).

Dítě si prostřednictvím rodičů zvnitřňuje normy chování, které od nich přejímá a bere je za své. To znamená, že jestliže se členové v rodině chovají k sobě s respektem, dítě nabývá dojmu, že je to tak i v ostatních rodinách. Nicméně to platí i o opaku – v případě, že se vyskytuje mezi členy rodiny agrese a nevhodné chování, dítě to pokládá za normální a k ostatním tak i bude přistupovat (Mertin, 2015, s. 24).

Rodinnou výchovu Grecmanová vymezuje takto: „*je záměrným, cílevědomým a dlouhodobým působením rodiny na jednotlivé členy, zejména však děti.*“ (Kantorová a kol., 2010, s. 29–30). S tímto výrokem však nesouhlasí Matějček, který tvrdí (jak už jsme uváděli výše, s. 15), že rodiče své děti vychovávají v každém okamžiku, aniž by si to právě uvědomovali – tak nějak neúmyslně. Například to, jak se chovají k ostatním, jak řeší problémy, jak se radují, jak tráví volný čas, ... to celé dítě postupně vnímá a přebírá do své zkušenosti. „*Nejvíce tedy formujeme dítě vlastním příkladem, protože malé dítě má sklon identifikovat se s rodiči a napodobovat je.*“ (Sobotková, 2012, s. 24)

Conley (2016) vyzdvihuje myšlenku, že za nejdůležitější ve výchově pokládá rodičovskou lásku, která je vyjádřená v podobě upřímné a ryzí pozornosti (Conley, 2016, s. 14). Vyskytuje-li se v rodině důvěra, respekt a silné citové pouto, plyne z toho dobrý vztah, který je zároveň základem šťastného a harmonického rodinného života (Reischer, 2018, s.

⁵ Mutualita – (z latinského mutuus) "vzájemný" (Řičan, 2013, s. 60).

118). Když se tedy mluví o výchově dětí, mělo by se brát na vědomí, že „*život v rodině je – to, co vychovává.*“ (Říčan, 2013, s. 61)

3 Partnerský přístup

„Partnerský přístup znamená především vzájemný respekt a úctu. K dětem se chováme tak, abychom nezraňovali jejich důstojnost. Řídíme se při tom jednoduchým pravidlem. K dětem si nedovolíme nic, co nechceme, aby si ony dovolily k nám.“ (Montessori ČR [online], 2021)

S pojmem partnerský přístup se v dnešní době můžeme setkávat poměrně velmi často. Zakládá si na rovnocennosti a na respektování důstojnosti dítěte (Kopřiva a kol., 2008, s. 9, 13). Kromě toho zmíněný přístup poskytuje dětem utvářet si vysokou sebeúctu, vlastní hodnotu a také se zvyšuje a tříbí jejich samostatnost. Rovněž děti snadněji dodržují dohody a pravidla, jenž si tvoří spolu s rodiči. Děti jsou ochotny spolupráce s ostatními, mají výborné empatické vcítění, dokáží pomoci druhým, je-li zapotřebí, a dokonce se nebojí zastat druhého i vůči dospělému. Taktéž jim nedělá problém vyjádřit svůj názor, a to i v případě, jestliže s něčím nesouhlasí (Montessori ČR [online], 2021).

Partnerský přístup vychází z myšlenky, že *„dítě je náš partner, vždy a všude. Ale i rodič je za všech okolností partnerem, kterého je potřeba respektovat“* (Kořenářová, 2014, s. 14). Respekt je tedy v partnerské výchově oboustranný.

Partnerský přístup neboli respektující přístup, jehož základ tvoří demokratický styl výchovy (Kopřiva a kol., 2008, s. 13) by měl ležet v rovnováze mezi směry liberálním a autoritativním. Výchova by neměla být čistě jen liberální či autoritativní, jelikož nadměra liberální výchovy má patrně za následek nízkou schopnost sebeovládání u dítěte, a naopak hojně využívaná výchova autoritativní je zodpovědná za dítě, které bude pravděpodobně ostýchavé, nebude mít žádné sebevědomí, zato velké pochybnosti o sobě a také bude snadněji podléhat autoritám. Autoritativní výchova může působit i opačně a to tak, že dítě může být přísné až agresivní. Cílem respektující výchovy je tedy v dítěti budovat zodpovědnost nikoli poslušnost či naopak vzpouru (Respektující výchova [online], 2021).

Koncepcí partnerského přístupu k dětem by se dalo vystihnout takto: partnerský přístup k dětem znamená chovat se k nim jako k dospělým, jichž si vážíme a respektujeme je (Kopřiva a kol., 2008, s. 17).

Jestliže budeme uplatňovat partnerství v rodině, dáváme tak dítěti prostor k tomu, aby vyjádřilo svůj vlastní názor, své potřeby i návrhy řešení problémů. Z důvěry také vychází, že partnerem může být i dítě a jestliže k němu budeme přistupovat partnersky, tak se bude chovat totožným způsobem i k nám. Zároveň dítěti věříme, že v každém případě má

pro své chování důvod, přestože ho jako dospělí nevidíme či mu nerozumíme (Kořenářová, 2014, s. 14).

Autoři knihy *Respektovat a být respektován* jsou přesvědčeni, že partnerský přístup vychovávajících k dětem je velmi důležitý z toho důvodu, aby se z dětí stali kompetentní a zodpovědní lidé, kteří zvládnou řešit problémy současného světa (Kopřiva a kol., 2008, s. 9). Partnerský přístup se snaží rozvíjet děti tak, aby byly schopni se chovat s úctou k sobě, ke svým rodičům i ke všem ostatním lidem.

3.1 Komunikace

Vhodná komunikace mezi lidmi je značně křehká a pro její zdařilé zvládnutí je nezbytný dlouholetý nácvik. Její nezvládnutí způsobuje to, že může vzniknout jisté nedorozumění. Pravděpodobně každému člověku se stalo, že něco řekl, a druhá strana to pochopila zcela jinak, než to původně zamýšlel. Vznikly z toho potíže a až později se ukázalo, že se jednalo o čiré nedorozumění. Mezi dospělými mohou tak vzniknout problémy, nicméně závažnější škody může nesprávná (eventuálně v horším případě žádná) komunikace nadělat ve vztahu mezi dítětem a rodičem (Špaňhelová [online], 2007).

Člověk se učí po celý život nejrůznějším věcem a rovněž to platí i pro komunikaci vedenou mezi rodiči a jejich dětmi (Špaňhelová [online], 2007).

I Kopřiva a kol. ve své knize píše, že existuje několik způsobů komunikace. Podle autorů by každý z nás měl za všech okolností zachovat zdravou míru respektu s kýmkoli jedná a nedělat rozdíly mezi dospělým či dítětem (2008, s. 16).

Špaňhelová konkretizuje v bodech, co je dle jejího názoru důležité pro vzájemnou komunikaci mezi rodičem a dítětem:

- Čas pro komunikaci – Poskytnout dítěti přednost například před televizí a jinými elektronickými zařízeními, neboť nastane-li situace, kdy nejsou některé věci vyjasněny, budou mít negativní dopad na jejich vzájemné soužití.
- Vzájemná otevřenost – Zde je velmi důležité, aby se mezi rodičem a dítětem tvořil vztah vzájemné otevřenosti a důvěry, jelikož otevřenost v komunikaci pro dítě znamená, že se může s rodičem bavit o čemkoliv. Dítě se může někde něco dozvědět, něco uslyší a není si jisté, zdali je informace pravdivá, proto potřebuje informaci dovysvětlit či objasnit od rodiče.

- Vzájemný respekt – Zmíněný respekt se projevuje v tom, že rodič počká, až jeho dítě domluví. Tak se učí i dítě, aby počkalo, až domluví rodič.
- Nebát se mluvit o náročných věcech – Jedná se např. o témata: jak vznikají děti, co je po smrti člověka, co znamená, když je někdo homosexuál apod. Pro dítě je důležité nemít strach se na cokoli zeptat a mít v rodičích pocit bezpečí a přijetí.
- Učit se mluvit sám za sebe.
- Neosočovat druhého.
- Nepovyšovat se nad druhým.
- Mluvit konkrétně, k věci – Komunikace musí být srozumitelná. Rodič by měl přesně vyjádřit co se mu líbí a co naopak nelíbí.
- Nebát se používat kritiku – Jestliže s něčím rodič nesouhlasí, musí to dítěti říct. Např. „vadí mi to a to, nechci, aby se to příště stalo, co pro to uděláme, aby to příště bylo jinak, chci ti pomoci...“ Nejedná se o kritiku dítě či rodiče, nýbrž je to informace o jeho způsobu chování a jednání. Důležité je zmínit i to, že kritiky by se neměl bát ani rodič ze strany dítěte. Pokud dítě chce rodiči říct, že bylo nespravedlivě okřiknuto, tuto informaci by se neměl rodič bát přijmout.
- Dítě chválit za konkrétní věci – Není vhodné, aby rodič říkal: „Ty jsi ale šikovná Jozefínko.“ Nýbrž by měl Jozefinu pochválit za konkrétní věc, která se jí povedla, např. za namalovaný obrázek (Špaňhelová, 2007 [online]; Špaňhelová, 2009, s. 25–26).

3.1.1 Komunikační dovednosti a postupy

Autorky Nováčková a Nevolová (2020) popisují pět respektujících komunikačních dovedností a postupů pro běžné každodenní situace, jež mají sloužit jako pomůcky a nástroje, které umožňují v interakci s ostatními projevovat náš respekt vůči nim. Jejich užívání podněcuje většinu dětí k tomu, že nemají problém kooperace a taktéž domluva je s nimi snazší (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 96). Byť to není jednoduché vykročit tímto směrem, nabízené dovednosti jsou skutečně účinné a jejich zařazení do běžné komunikace překvapivě rychle zlepšují vztahy (Kopřiva a kol., 2008, s. 49–50). Nicméně pozor by se mělo dát na to, aby tyto způsoby nesklouzly k manipulativnímu používání (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 96).

Přehled respektujících komunikačních dovedností a postupů dle knihy *Respektovat a být respektován*:

1) *Pozorovat a nevměšovat se*

Nezaujatě pozorovat je dovednost, již někdo může vnímat jako nedostatečně strávený čas s dítětem. Ovšem takový um, je náročnější, než se zdá, zvláště v dnešní ukvapené době. Pozorovat dítě znamená být spolu, věnovat mu pozornost, bez zasahování do jeho činnosti a podporovat jeho vlastní iniciativu. Pozorování navíc poskytuje hlubší poznání dítěte.

2) *Popis neohrožuje, hodnocení ano*

Popis má zkrátka plnit svoji práci, a to popisovat činnosti, v žádném případě hodnotit osobu. Zkrátka všimnout, upozorovat a následně sdělit. Používají se slovesa smyslového vnímání, jež pomáhají se vyhnout hodnocení.

- *Zaměřuje se na to, co se stalo, nikoliv na toho, kdo to udělal*

Př.: „Klára, ten plakát o plýtvání plastu je moc hezký a srozumitelně napsaný.

Ti, co ho ve škole uvidí, si přečtou, jak je plýtvání plastem špatné a neekologické, a třeba se někteří nad tím zamyslí a začnou co nejvíce omezovat plast.“ (Namísto: „Ty jsi úžasná, jak si ten plakát vytvořila!“)

Ukázka popisuje výsledek → plakát.

- *Někdy pomáhají slova vidím, slyším, cítím, že...*

Př.: „Všimnul jsem si, že jsi posekal trávu.; Cítím, že tady něco pečeš.“

U popisu převážně platí, že se vztahuje na pozorovatelnou skutečnost (současnou či minulou).

- *Popis dává více prostoru než otázky*

Př.: „Jardo, slyším tady řev.“ (Namísto: „Proč na Verču tak řveš? Co ti udělala?“)

Jestliže je věta zakončena otazníkem, poté se nemůže v žádném případě mluvit o popisu. Navíc otázky nedávají dostatečný prostor pro komunikaci a ve valné většině dítě odpoví jen stručně.

- *Popisovat se mají i úspěchy*

Př.: „Vlasy máš učesané, veškerou hygienu zvládnutou, nachystané školní pomůcky v aktovce, tak můžeme vyrazit do školy.“

Popis se využívá i tehdy, kdy se dítěti něco podařilo. Pozitivní popis přispívá k tomu, že se dítě ujistí o správně provedené činnosti a vytváří si tak dobré

sebehodnocení. Také napomáhá k hodnotné komunikaci a k příznivým vztahům. Dále je potřebné zmíněný pozitivní popis aplikovat místo pochval, o nichž bude pojednáváno níže.

Je pochopitelné, že se popis nebude používat tam, kde dotyčný žádá o laskavost. Tzn. v případě, že otec zapomněl zavřít vrata v garáži, nebude formulovat větu takto: „Vrata v garáži zůstala otevřená“, nýbrž někoho poprosí o to, aby je šel zavřít.

3) *Informace přináší bezpečí i smysluplnost*

Informace mají za úkol poskytovat poznatky, zkušenosti a zásady, jež jsou prospěšné pro zvládnutí schopnosti reagovat/pracovat v různých situacích. Přispívají k rozvoji myšlení. Nutno podotknout, že v respektujícím přístupu je na dítěti, zdali informaci využije a rozhodne se samo za sebe. Při udělování rad nebo pokynů se očekává, že se dítě bude chovat podle toho, kdo radí či káže. Informace formují zodpovědnost, zato poskytování rad a pokynů vedou k poslušnosti. Samozřejmostí informací je také pravdivost.

Př.: „Jestliže někomu ublížíme a chceme se s ním zase udobřit, pomůže, když se dotyčnému omluvíme.“

4) *Stručnost – dvě slova vlídným nebo neutrálním tónem*

Stačí sdělit dvě slova. To první by mělo být oslovení, aby bylo zřejmé, komu je něco říkáno. Druhé slovo představuje nějakou činnost, u které je jasné, o co v tu chvíli jde. Tato dvě slova dávají najevo respektující vztah – nekárají, nevyčítají.

Př.: „Nelly, rukavice.“ „Adame, kolo.“

5) *Tři roviny výchovy: reakce – reflexe – prevence*

- *Reakce na momentální situaci*

Na vzniklé konflikty je zapotřebí jednat často hned a rychle, bohužel to někdy bývá náročné, neboť obě strany jednají pod vlivem emocí.

- *Reflexe*

Znamená, že se k některé situaci vrací až později, po vyprchání negativních emocí. K reflexi je nejpříhodnější užití popisu. Př.: Matka sdělí své dceři: „Ráno jste se hodně pohádaly s Viki...“ Tři tečky zde znamenají, že i neverbálně matka dává najevo své dceři, že teď má prostor k tomu, aby se dcera k situaci vyjádřila. Je-li matka bez odpovědi, může nabídnout empatii: „Asi se ti o tom nechce moc mluvit.“ I když poté nezazněla žádná

odpověď, matka by neměla na dceru naléhat. Koneckonců reflexe se používá i tehdy, kdy chce vychovávající dítěti sdělit (za užití pozitivního popisu) jeho úspěch v libovolné činnosti. Pomocí reflexe se zároveň dítě učí (za podpory dospělých) z vlastních zkušeností.

- *Prevence*

Má za úkol rozpoznat příležitosti, při kterých je možno včas reagovat a ovlivňovat věci správným směrem a následně ji využít. Jako příklad poslouží situace, kdy rodič jde se svým malým dítětem a před nimi je silnice, přes níž musí přejít. Stává se, že se dítě rozutíká přes silnici, bez toho, aniž by se rozhlédlo, zdali nejede nějaké vozidlo, což je pochopitelně nebezpečné. Rodič se pak snaží rychle dohonit dítě a v afektu mu plácne přes zadek a ještě mu vyhubuje. Tento způsob ovšem dítěti moc nevysvětlí, co bylo na jeho činu špatné. S využitím respektující dovednosti by zmíněná situace mohla proběhnout následovně: rodič s dítětem se blíží k silnici a rodič se ptá dítěte: „Vzpomínáš si, jak jsme tudy včera šli a byla tu přejetá plechovka od coly? Tohle dovedou vozidla, protože jsou moc těžká, a když něco přejedou, stane se z toho placka. Včera jsme si o tom taky povídali. Pamatuješ si, jak jsme se dohodli?“ Dítě odpovídá: „Že se zastavíme kousek před silnicí, rozhlédneme se a když nepojede žádné autíčko, tak spolu přejdeme?“ Rodič: „Ano, přesně tak.“

Prevence by také měla být společnou záležitostí dítěte a dospělých.

Výše charakterizované komunikační dovednosti jsou jakousi pomůckou pro ty, kteří by chtěli zařadit partnerský přístup do své výchovy. Každý vychovávající zná své děti nejlépe a nemusí se striktně řídit dle těchto vzorů, nýbrž tak, aby to vyhovovalo jak konkrétnímu dítěti, tak i samotnému vychovávajícímu. V každé situaci existuje více možností, takže si každý může vybrat ten způsob popisu, který mu je nejbližší jeho stylu vyjadřování. Ostatně je nutno zmínit, že popis musí odpovídat konkrétním situacím, tzn. že jsou mezi vychovávajícími a vychovávanými jasné dohody, kdo a kdy má co udělat (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 95–115).

3.1.2 Metoda já-sdělení

Jinými slovy dovednost „mluvit za sebe“, je další způsob, jak komunikovat s dětmi s respektem. Jak z názvu vyplývá, jde o to, že hovoříme o sobě, tedy:

- *co potřebujeme,*
- *co očekáváme,*
- *jak věci vnímáme,*
- *s čím jsme počítali,*
- *jak se cítíme a proč,*
- *co se v nás děje,*
- *co potřebujeme řešit.*

Používají se tvary zájmena já – já, mne, mě, mně, mi, se mnou. Podstata této metody spočívá v tom, že osoba mluví zásadně jen za sebe. Dalším znakem já-sdělení je ten, že si jedinec má chránit svoji vlastní sebeúctu, tzn. netrpí od ostatních vůči sobě nepřijatelné a nerespektující chování. V případě, je-li takovéto chování směřováno na jedince, pomocí metody já-sdělení reaguje. Tento způsob umožňuje i řešit napjaté situace bez toho, aniž by ponižil druhé.

Příklady:

- „Trvám na tom, aby ses vrátil do půlnoci. Potřebuji se vyspat.“
- „Andreo, pro příště bych chtěl, aby to, na čem se dohodneme, platilo.“
- „Jsem smutná, protože jsi mě uhodila.“

Nicméně sdělení, jež projevují negativní pocity by se měla aplikovat stejně tak jako soli – jsou důležité, avšak jich nesmí být moc, a to z důvodu, že opakovatelné vyjadřování zmíněných pocitů vede k tomu, že ostatní přestanou na takovou účinnou komunikační dovednost slyšet (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 181–187).

3.1.3 Nerespektující způsoby komunikace

„*Mluvíme, mluvíme, ale nějak to nefunguje*“ (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 193). Tohle se stává, když se používají v komunikaci nerespektující způsoby, které jsou v nesouladu s respektujícím přístupem. Zde je přehled (dle autorek Nováčkové a Nevolové, 2020) nerespektující, nesprávné komunikace, se kterou se kdekdo jistě setkal:

1. **Příkazy (Okamžitě běž a udělej...!)** – Příkazy podněcují negativní emoce. Mimo toho je tady velké riziko do budoucna, a to takové, že dětská reakce míří snáze k rozeprši s dospělým. Ale pozor, ne vždy jsou příkazy proti respektujícímu přístupu. A to tehdy, kdy hrozí dítěti potencionální nebezpečí a musíme okamžitě zareagovat a vykřiknout: „*Brzdi! Stůj!*“ Z toho plyne, že příkazy v tomto případě jsou namísto a je daleko větší šance, že dítě příkaz poslechne.
2. **Pokyny (Udělej...)** – Veškeré pokyny (mohou se týkat čehokoliv) berou dítěti příležitosti, kdy by se mělo učit samo se rozhodovat, uvažovat o následcích svého jednání a přebírat za sebe zodpovědnost. Jestli se dítě poddá všemu, co se mu řekne, učí se vypínat svoje myšlení, poněvadž čeká, až mu někdo poví, co má udělat. Může se zdát, že pokyny jsou rychlejší než nějaké vysvětlování, ale z dlouhodobého hlediska je tomu právě opačně z důvodu, které je napsané výše (viz s. 31).
3. **Vyhrožování (Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...!)** – První výhružky padají z úst rodičů ke svým dětem. Rodiče se snaží docílit toho, aby dítě udělalo to, co po něm rodič chce. Mnohdy použijí takovou výhružku, které se dítě bojí, např. „*přijde čert a odnese tě; nechám tě tu samotného, ...*“ (Špaňhelová, 2009, s. 31–32). Jedna ze situací, která se tu může stát je, že dítě může rodiči říct: „*dobře, tak jdi, já tu počkám*“ a v tu chvíli rodič neví, co udělat, jelikož když odejde a nechá dítě samotné doma, může se stát nějaká katastrofa, anebo když naopak rodič zůstane doma s dítětem a neopustí ho, dítě po více takových zkušenostech nemusí rodiči věřit. Jak píše Špaňhelová (2009): „*Nevyhrožujme dětem tím, co neuděláme. Nevyhrožujme dětem tím, co vlastně není pravdivé (nepřijde čert, který by si dítě sebral apod.)*“ (Špaňhelová, 2009, s. 32)
4. **Urážky, ponižování (Ty jsi ale...)** – Tento druh komunikace by se neměl již objevovat (Špaňhelová, 2009, s. 36). Urážky totiž velmi zraňují naši sebeúctu a dokáží zasáhnout doopravdy hluboko. Nováčková s Nevolovou (2020) oznamují, že děti, kterých se ptaly na urážky a ponižování, tvrdily, že jsou horší než fyzické ubližování, neboť bolí déle.
5. **Kritika, zaměření na chyby (Tohle jsi udělala špatně!)** – Kritika, která je směřována na dospělého či dítě se dotýká přímo jeho vlastní hodnoty. Osoby se cítí méněcenné a myslí si o sobě, že jsou hloupé, neschopné, budižkničemu... Také kritika vyvolává hněv, vzdor či protiútok. Kritika určitě nepřispívá k tomu,

aby dítě nebo dospělý napravili chybu, eventuelně při dalším činu postupovali lépe.

6. ***Ironie, shazování (To je náš génius! To ses teda vyznamenal!)*** – Zatímco urážky a ponižování jsou přímé a jasné, ironie je skrytá pod rouškou humoru, a to je ještě zákeřnější. Z tohoto důvodu je mnohem náročnější se jí bránit, protože jestli se dítě ohradí, že se mu to nelíbí, může od ostatních schytat navíc posměch a být osočeno, že nerozumí srandě. Navíc děti přibližně do deseti let ironii nerozumí.
7. ***Výčitky, obviňování, zahanbování (Ty zase...! Kdybys aspoň... Styd' se!)*** – Tyto fráze jsou všem, kteří je poslouchají, nepříjemné až protivné. Cítí se otráveně a zažívají pocity křivdy a vzdoru.
8. ***Zákazy a varování (Nedělej to, nebo se ti stane...!)*** – Když rodič dítěti něco zakáže, většinou pak dítě udělá pravý opak toho, než dospělý chtěl. Některé děti zákaz přijmou jako výzvu k tomu, aby se mohly předvádět, jak jsou zdatné. Může se také stát, že dítě počká, až bude samo a stejně si onu zakázanou věc vyzkouší. Stává se, že děti časté varování poslechnou, nicméně o jeho bezpečí se nedá pořad mluvit. Když slyší varování několikrát za den, svět v jejich očích se jim může jevit jako nebezpečné místo a poté se bojí vyzkoušet nové věci, jelikož v tom vidí velký risk. Nepoznávání nových věcí může bránit v rozvoji motorických a jiných dovedností. Autorky knihy *Respektovat a být respektován* kladou velký důraz na to, že zákazy ani varování v žádném případě děti nechrání.
9. ***Srovnávání, dávání za vzor (Podívej se na..., vezmi si příklad z...)*** – Srovnávání nás s kýmkoliv jiným, lépe řečeno s někým „lepší, úspěšnějším“, převážně vůbec nepůsobí v žádoucím směru. Děti zakoušejí stejně jako u kritiky pocit méněcennosti. Také srovnávání navozuje úzkost, nejistotu, pocit hněvu a je možné, že se objeví i pomsta. Obzvláště veřejné srovnávání bývá o to více zraňující. Mnozí si myslí, že když rodič srovná dítě s někým druhým, naučí se tak dítko rychleji určitou činnost. To se rodiče ale mýlí, dítě to totiž brzdí, jelikož si o sobě myslí, že je horší než druzí, a tak vzdává svoji snahu se polepšit z obavy selhání. V rodině se často vyskytuje onen špatný zvyk, že nejen rodiče, ale i blízcí neustále srovnávají sourozence mezi sebou, a to může mít tak velký dopad na jejich vztah, který může trvat až do jejich dospělosti.
10. ***Poučování, moralizování (Měl/a by sis uvědomit, že...)*** – Při této metodě se stává, že zaznívá dlouhý a únavný monolog ze strany rodiče, nemluví „s dítětem“ ale „na dítě“.

11. Nálepkování (On/a je takový/taková...) – Nálepky představují další nerespektující styl komunikace. Vzbuzují hněv a vzdor, neboť většinou znějí urážlivě (např. bordelář, hlupák, k ničema,...) Takové hodnocení osobnosti narušuje sebeúctu dítěte a vyvolává pocity, kdy se dítě cítí beznadějně a poražené. Zbavit se takové nálepky je velice náročné. Nálepky sice mohou být i pozitivní, ale neznamená to, že jsou respektující. Riziko pozitivní nálepky se zakládá na to, že na dítě je tvořen tlak, aby se chovalo podle přání ostatních (např. „Musím být vždycky chytrá“).

12. Řečnické otázky (Ty snad chceš...? Ty nevíš, že...?) – Tento typ otázek se v respektujícím přístupu vnímá zcela záporně. Mnohdy vzbuzují pocity bezmoci, vzteku a směřují k podrážděné reakci.

13. Lamentace, citové vydírání (Já (někdo) kvůli tobě...) – Tyto věty v první řadě vyvolávají pocity viny. Jestliže rodič řekne dítěti větu „*Nejanči a uklidni se, nebo děda dostane z tebe infarkt*“, a nedejbože by děda později onemocněl, může si to dítě dávat za vinu, a dokonce to v něm může vyvolat trauma, které bude dlouhodobějšího až trvalého charakteru (Kopřiva a kol., 2008, s. 23–45; Nováčková, Nevolová, 2020, s. 193–209; Špaňhelová, 2009, s. 31–36).

Tyto komunikační fráze vždy ublíží těm, na které jsou mířeny. Často vedou k neochotě vyhovět a co hůř, zhoršují vztahy. Bohužel těmto způsobům komunikace se lidé učí již od dětství, a to vede k velké rozšířenosti jejich používání. Ne všichni tyto způsoby chtějí aplikovat ve své komunikaci s kýmkoliv mluví, nicméně mnohdy naskočí zcela automaticky. Někdy za užití nesprávné komunikace může náš emoční stav. Každý den nepanuje v domácnosti jen dobrá nálada. Může se něco negativního stát v práci, proběhnou hádky, či prostě jde pouze o nezdařilý den a jakmile dojde k nějakému menšímu konfliktu, který by se dal vyřešit v poklidu, jednoduše přichází výbuch emocí, a v tu chvíli většinou nejsou lidé schopni uvažovat a chovat se s nadhledem. Také tuto formu komunikace uplatňují i ti, co neznají jiný způsob a nesetkali se s žádnou formou (ať už s osobní zkušeností, knihou, podcastem⁶,...), která by využívala efektivnější metody komunikace (Kopřiva a kol., 2008, s. 23–45; Nováčková, Nevolová, 2020, s. 193–209; Špaňhelová, 2009, s. 31–36).

⁶ Podcast – „*Je formát pro šíření informací pomocí jednotlivých nebo navazujících audio záznamů (případně video). Obsahem bývají nejčastěji rozhovory se zajímavými lidmi, nebo komentáře aktuálního dění.*“ (Slovník cizích slov [online], 2022)

3.2 Spolupráce

Důležitou součástí v partnerském přístupu je i spolupráce mezi rodiči a dítětem. Za podmínky, že se některá situace týká i dítěte, mělo by se spoluúčastnit na určitém rozhodování anebo řešení, a tím mít i svobodnou volbu. (Otázky typu: „*Tak co s tím uděláš/uděláme? Co navrhuješ, aby to bylo pro tebe přijatelné a aby to bylo hotovo?*“) (Kopřiva a kol., 2008, s. 186). Podle Faber je pět dovedností, které mohou směřovat k úspěšné spolupráci mezi vychovávajícím a vychovávaným. Tyto metody dokážou vytvořit prostředí, ve kterém se může budovat respekt a spolupráce. Nicméně je podstatné vědět, že níže zmíněné dovednosti nemusí fungovat u každého dítěte. Jaké metody tedy pomohou získat spolupráci?

- 1) **Popisujte. Popište, co vidíte, nebo popište daný problém.** (Např. místo: „*Kolikrát už jsem ti říkal, abys na záchodě zhasl, když odtamtud jdeš pryč?*“ popsat: „*Na záchodě se svítí!*“) Je vhodné právě onen problém popsat. Když tak rodič udělá, může počítat s přátelštější reakcí, než kdyby to řekl rozkazovacím způsobem.
- 2) **Poskytněte informaci.** (Např. místo: „*Ještě jednou tě uvidím čmárat po stěně, tak ti jednu střelím!*“ dát informaci: „*Po stěně se nečmárá. Na to máš papíry.*“) Když dětem sdělíme informaci místo výhružky, samy vyhodnotí, co by měly udělat.
- 3) **Řekněte to slovem.** (Např. místo: „*Než jsme si pořídili psa, tak jsi slíbil, že ho budeš krmit každý den. Tento týden je to už ale potřetí, co ti to musím připomínat a už mě to nebaví. Mamka a já si svých povinností hledíme a není fér, že se musíme starat i o tohle.*“ říct to slovem: „*Vildo, pes.*“ Většina dospělých lidí nemá rádo dlouhé proslovy či kázání, to stejné platí i u dětí. Stručnou poznámku si zapamatují lépe než nějaký dlouhý monolog. V tomto případě platí – čím méně, tím více.
- 4) **Hovořte o svých pocitech.** (Např. místo: „*Neumíš se vůbec chovat! Pořád mi jen skáčeš do řeči.*“ zmínit, jak se cítíte: „*Je mi nepříjemné, když začnu něco říkat a nemůžu to dokončit!*“ Dětem velice pomáhá, jestliže rodiče zmíní své pocity. Učí je to reflektovat jejich pocity vlastní. Můžeme být upřímní, a přitom je nijak neranit.
- 5) **Napište vzkaz.** Např. *Maminka napsala na lístek, který připevnila k televizi: „Předtím, než mě zapneš, zkus se zamyslet. Už jsem udělal své domácí úlohy? Už jsem se dnes vše naučil?“* Někdy se může stát, že nejúčinnější je psané slovo. Také je dobré střídat jak mluvený, tak psaný požadavek či nějakou prosbu. Na papír

lze napsat i něco humorného, kde se děti nad tím pousmějí a nebude jim daný požadavek či prosba na obtíž a raději ho splní (Faber a Mazlish, 2007, s. 58–69).

3.3 Hranice

Spoustu problémů ve výchově, jež lze místy pozorovat, vznikají tím, že se nevymezují dostatečně hranice (Rogge, 2013, s. 29). Je zapotřebí ale zdůraznit, že hranice neznamenají donucovat dítě k některé činnosti, daleko více jde o usměrňování jeho chování, pomocí vysvětlení důsledků plynoucích z jeho činů a vedení ho tak k větší zodpovědnosti a zájmu o druhé (Cloud, Townsend, 2016, s. 206). Hranice ukazují dítěti „jak daleko může zajít“ (Rogge, 2013, s. 56).

Autoři knihy *Respektovat a být respektován* uvádějí, jak je vymezení hranic ve výchově zcela nevyhnutelné. Je potřeba, aby děti měly jasné a pevné hranice. Jestliže hranice budou důsledné a rodiče/vychovatelé je budou dodržovat, tak se děti budou cítit jistější. Avšak pokud hranice nebudou stálé, tak to může mít za následek nejistotu, úzkost a může se objevit i agresivní chování (Kopřiva a kol., 2008, s. 13).

Stanovování hranic má svá pravidla, a to:

- musí se nad nimi společně domluvit vychovávající s vychovávaným,
- jsou založena na vzájemné úctě a na uznání vlastních hranic,
- v neposlední řadě je také nutno respektovat tělesné a duševní hranice druhého.

(Rogge, 2013, s. 74–75)

Významná věta, která vystihuje hranice pro děti, je: „*máme vytvářet hranice nikoli pro děti, ale s dětmi*“ (Kopřiva a kol., 2008, s. 13).

Ovšem strůjci hranic by se měli také domluvit, co bude následovat při překročení hranice, tedy jaký to bude mít důsledek. Ale v žádném případě se nejedná o tresty či zákazy, nýbrž o logické důsledky a přirozené následky (Rogge, 2013, s. 75, 93). Vychovávající musí poté být důsledný a hlídat, zdali dítě nepřekračuje hranice. Na druhou stranu je třeba brát ohled na to, že nastavené hranice nejsou trvalou záležitostí, jelikož závisejí na vývoji dítěte (Rogge, 2013, s. 129). Vychovávající by si měl tedy všimnout, jestli dítě překračuje hranice a když ano, měl by se i zamyslet nad změnou/rozšířením hranic či pomocí dohodnutých důsledků zabránit v dalším pokračování (Rogge, 2013, s. 109).

„*Děti chtějí hranici a pravidla... Chtějí vědět, na čem jsou.*“ (Rogge, 2013, s. 30)

„*Kde je jasno, není dusno.*“ (Königová [online], 2021)

3.4 Tresty

S výrazem „trest“ se již každý z nás setkal, ať už z vlastní zkušenosti či o tom pouze slyšel. Na problematiku trestání se vydalo mnoho odborných publikací, článků apod. Také v dnešní době se o tom mluví i v některých výchovných podcastech (*Rodičovská posilovna, Houpačky, Nevýchova, 13 hříchů rodičovství, ...*) Rovněž je to poměrně velmi diskutované téma mezi psychology, pedagogickými pracovníky a obzvláště mezi rodiči. V minulosti to byl hojně využívaný výchovný prostředek, jelikož majorita lidí nevěděla o jeho špatných vlastnostech. Bohužel i v současnosti se trest objevuje v různých společnostech, přesto se o tomto problému více ví, tudíž se z rodin, škol a dalších institucí postupně vytrácí.

Šmelová definuje trest jako negativní podnět, jež vzbuzuje nelibost či bolest (2014, s. 27). Stejně tak o trestech smýšlí i Říčan, který za trest pokládá každou nepříjemnost, kterou jako dospělý činíme dítěti, jestliže způsobilo nějaký prohřešek. Ať už udělalo něco, co má přísně zakázáno, či něco, o čem ví, že je to špatné, nebo nesplnilo svoji povinnost (2013, s. 31). Nicméně trest zaručeně není to stejné, co si dospělý jako trest pro dítě vymyslí, avšak to, co dítě jako trest prožívá. Ten nepříjemný, tísnivý, zahanbující, ponižující pocit, jehož by se dítě chtělo co nejdříve zbavit a jemuž by se chtělo pro příště nepochybně vyhnout (Matějček, 2012, s. 26).

3.4.1 Druhy trestů

Existuje celá řada trestů: fyzické tresty – do těch patří bití, odepření jídla nebo postavení do kouta. Pak jsou různé zákazy a omezení – zákaz některé elektroniky (mobilu, počítače, televize), zákaz oblíbených činností (návštěva kroužků či sportu), dočasný zákaz kontaktu s kamarády anebo domácí vězení apod. Někteří rodiče svým dětem omezí nebo zastaví kapesné. Používá se i trestání prací a školou (Říčan, 2013, s. 32). Závažným trestem pro děti je i úmyslné odmítání komunikace, nevěnování pozornosti a dokonce i odepření lásky (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 236). Prekopová poukazuje na velikou chybu trestat

distancí⁷ (2010, s. 71). Za trest děti považují i křik, nadávky, zahanbování, vyvolávání pocitu viny či dlouhá kázání (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 237).

3.4.2 Důsledky trestů

Tresty způsobují spousty negativních emocí, které dítě prožívá a značně kazí důležitý vztah a vzájemnou důvěru, jež je mezi dítětem a rodičem (Filliozat, 2016, s. 126). Dále se v dítěti promítají pocity ohrožení, ať už vlastní hodnoty (dítě si o sobě myslí, že je špatné a neschopné), vztahů (myslí si, že není milováno) nebo fyzické (které vznikne při bití a dětský mozek si s tím musí poradit). Pociťuje křivdu, sebelítost, strach, ve svém obrazu se vidí jako oběť – to značí, že se dítě stáhne, bude se cítit méněcenné, odcizené a také se objevuje sebe-podceňování a pasivita. Velmi často se stává, že takové dítě se stane obětí šikany (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 238).

Existuje celá řada negativních následků užívání trestů:

- trest může vyvolat velmi silné emoční reakce (úzkost, strach), které brání k jakémukoli učení. Tzn. jestliže bude dítě potrestáno za špatnou známku ve škole, vytvoří si tak k učivu negativní vztah;
- rozvíjejí nežádoucí rysy osobnosti, např. úzkosti, plachost i celkové duševní potíže se somatickými příznaky, a to může být předpoklad pro antisociální chování;
- trest sice má schopnost potlačit nežádoucí chování, nicméně ale neučí, co správného má dítě udělat;
- protože se dítě bojí trestu, tak se bude snažit své špatné chování a činnosti skrývat a lhát o svých činech;
- dítě se vyhýbá osobě, která ho trestá;
- jestliže rodič často využívá tresty a je na dítě agresivní, může se tak pro dítě stát vzorem.

Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 267)

Trestáním si dítě neuvědomí důsledky svého jednání, nýbrž nastanou tyto situace, a to:

- vsugeruje si, že je špatný člověk,

⁷ Distance – odehnání dítěte od sebe. (Prekopová, 2010, s. 71)

- vzdaluje se pocit zodpovědnosti, poněvadž „zaplatí“ trestem a myslí si, že je zproštěno viny a činem, který vykonalo, se už nezabývá,
- pociťuje pocit nespravedlnosti a hněv,
- zažívá pocit zostuzení.

(Filliozat, 2016, s. 125–126)

3.4.3 Pohledy autorů na trestání

Co autor/autorka, to názor na trestání. Někteří autoři s tresty absolutně nesouhlasí, avšak jiní ano, ale za podmínky dodržování „určitých pravidel“. Například Řičan (2013) ve své knize uvádí hned několik pravidel, jako třeba, že trest má být: srozumitelný, spravedlivý, myslet na odpuštění apod. (Řičan, 2013, s. 33–37). Děti musí být jasné, co chybného provedlo, a hlavně by ho trest neměl za žádnou cenu ponížovat (Mertin, 2015, s. 88). Na pomezí souhlasu a nesouhlasu je psycholog Severe (2000), který tvrdí, že správný trest se aplikuje málokdy, poněvadž je trest zapotřebí jen někdy (Severe, 2000, s. 105). S těmito názory ovšem nesouhlasí autorky Nováčková a Nevolová (2020), které považují tresty za rizikové pro zdravý duševní a sociální vývoj dětí. Stojí si za tím, že neexistuje ani jeden správný, přiměřený či nutný trest, ani nějaká pravidla, kdy by mohl být trest vykonán (co nejdříve po přestupku atd.) „*Trestání je násilí, ať má jakoukoli formu*“ (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 236).

3.4.4 Alternativy trestů

A jak dítěti zabránit konat špatnosti, když jsou tresty dle partnerského přístupu nepřijatelné? Musí se vysvětlit dětem, že každé chování má vždy nějaké důsledky – buď přirozené⁸ nebo sociální⁹. Je zde zásadní rozdíl v přístupech, neptáme se „*Kdo to udělal?*“ nýbrž „*Co s tím uděláme?*“ Respektující přístup se obrací pouze na to, co se stalo, vychází z důsledku nesprávného jednání a zaměřuje se na jejich nápravu, a to za spoluúčasti toho, kdo provedl chybný čin.

⁸ „*Jako přirozené můžeme označit ty důsledky nějakého jednání, které přicházejí samy od sebe, bez zásahu dalších osob. Například někdo přišel pozdě a přirozeným důsledkem je že, zmeškal důležité jednání.*“ (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 240)

⁹ „*Sociální důsledek je tedy nějaká újma, která našim činem dopadne ještě i na druhého člověka. Například, když si někdo vezme v obchodě bez zaplacení čokoládu, prodavače bude chybět a musí ji zaplatit buď ona nebo majitel obchodu.*“ (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 241)

Prvním krokem je „*neagresivně zastavit agresi*“ – v dětských skupinách se často stávají situace, kdy si děti konflikt mezi sebou řeší rvačkou. Zde pomohou věty: „*Stop! Dost! Žádné údery!*“ nikoli místo používaných: „*Co to děláš? Nech toho!*“ V případě, že není čas na slova a musí se okamžitě zakročit, dospělý odtrhne děti od sebe, chytí dítě, které běží do silnice apod.

Druhým krokem je „*zvládnout vlastní emoce*“ – jestliže chce vychovávající praktikovat respektující postupy, musí se naučit kontrolovat sám sebe.

Dále je dobré dítěti poskytnout empatickou reakci – tato cesta napomáhá se napojit na dítě a tím uvidět situaci jeho očima a snaže ji pochopit. Nechat ho prožít důsledky svých skutků – to se dítě sice nachází mimo jeho komfortní zónu, je mu to nepříjemné, ovšem mu to umožní ponaučení do budoucna. A posledním krokem je přibrat dítě k řešení problému – tím si dostatečně uvědomí, co způsobilo, a následnou situaci se bude snažit vyřešit (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 240–245). Důležité je brát na zřetel i prevenci a důslednost (Mertin, 2015, s. 201).

Jak již bylo zmiňováno, tak ti, kdo uplatňují partnerský přístup ve výchově, nepřehlížejí špatné chování, nýbrž stanovují společně hranice, ale jakmile je hranice překročena, následuje domluvený důsledek. Někdy tresty vypadají na první pohled, že by mohly být účinné, avšak daň, jež za ně vychovávající zaplatí z dlouhodobého hlediska, je velká (Kopřiva a spol., 2008, s. 137). Výstižně to uvedl Matějček: „*Trest zastavuje, ale nebuduje*“ (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 239).

3.5 Odměny

Každý jistě slyšel o termínu „odměna“ či byl odměněn. Na první pohled se nezdá nikoli špatná ba naopak velmi příjemná a chtěná. Je takovým protipólem trestu, tedy že by měla být pozitivní. Odměna je součástí výchovných prostředků a i o ní bylo vydáno spoustu knih a podcastů. Zároveň se o ni často mluví ve společnosti, institucích a komunitách, a každý má na ni různorodé názory.

Odměny se poskytují za účelem, aby podněcovaly žádoucí chování, o kterém si lidé myslí, že by se jinak nekonalo. Odměna se dá říci i jiným slovem – „uplácení“. Tzn., že vychovávající chce po vychovávaném, aby něco udělal. Má k tomu jak možnosti, tak i prostředky, aby vychovávaného přesvědčil o vykonání některé činnosti, kterou by nejspíše

neudělal z vlastního rozhodnutí. Vychovávající mnohdy použije větu ve smyslu: „Udělej toto a já ti za to dám tamto.“ Jestliže se nabídne za určitou věc odměna, tak ten, který bude požadavek provádět, bude jen počítat s vyhlídkou, že dostane onu odměnu. V budoucnu činnost zopakuje za vidinou opěťované odměny, nicméně pokud už za to nic nedostane, pravděpodobně práci již znovu neudělá. Dospělý často poskytne odměnu i v případě, kdy dítě vykonalo něco samo od sebe – z vnitřní motivace¹⁰ – a dospělý touží, aby se činnost opakovala. Ovšem odměny mají velká rizika, poněvadž zde hraje roli vnější motivace¹¹. Někteří vychovávající jsou přesvědčeni, že odměny mají schopnost dobré motivace, což se v podstatě nemylí, ale motivují jen k vytěžení odměny, nikoli k aktivitě (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 262–264). Používání odměn v žádném případě nezaručuje vštěpování jakýchkoliv smysluplných hodnot (Solterová, 2019, s. 120).

3.5.1 Druhy odměn

Odměna může mít mnoho variant. Šmelová (2014) uvádí následující formy: dárky, pochvaly, pohlazení, úsměv a také svolení ke chtěné činnosti (Šmelová, 2014, s. 27). Velmi lákavým podnětem mohou být i finanční odměny (Pöslová, 2020, s. 61). Nováčková s Nevolovou píše, že odměnou může být cokoli, po čem dotyčný touží (2020, s. 263).

3.5.2 Důsledky odměňování

A jaké negativní dopady mají odměny na výchovu? Těch záporů je více, třebaže:

- pokaždé, když je odměna nabídnuta, snižuje se tak význam a hodnota činnosti, jež má být udělaná (vzdělávání, úklid, hygiena, zdvořilé chování);
- potlačují, dokonce občas i ničí původní vnitřní motivaci;
- podstatné je dostat odměnu, ale ne konat věci dobře nebo se chovat správně;
- zaměřují na ni veškerou pozornost, nesoustředí se však na činnost samotnou;
- odměny dokáží zvýšit úsilí a aktivitu, kvalita se nebere v potaz;

¹⁰ Vnitřní motivace znamená, že činnost, kterou provádíme (nebo plánujeme provést), děláme ze svého vlastního přesvědčení. Činnost nás baví; uspokojuje naše potřeby; má pro nás smysl; nečekáme, že za provedenou činnost něco dostaneme (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 224, 225).

¹¹ Vnější motivace označuje ty činnosti, jež nechceme dělat, nemají pro nás žádný význam, avšak je uděláme z důvodu vyhnutí trestu či dostání odměny/pochvaly (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 224, 226).

- jsou návykové, tudíž aby byla požadovaná činnost stále vykonávána, musejí se postupně zvyšovat;

(Nováčková, Nevolová, 2020, s. 264–273)

- jestliže je dítě navyknuté na odměny, bude brát jako trest, když ji nedostane;
- podporují sobeckost – snaží se co nejdříve uspokojit svoji potřebu;
- stejně jako u trestů nemíří na skryté příčiny chování a neučí, jak správně řešit konflikty.

(Solterová, 2019, s. 120)

3.5.3 Pohledy autorů na odměny

Také nad odměnami se vznášejí oblaka názorů, jež mají autoři odlišné. Někteří se domnívají, že jsou-li děti ve výchově odměňovány, dochází tak k posilování a častějšího správného chování a výchova je pak úspěšnější. Dále mají za to, že odměny jsou silnějšího a trvalejšího rázu, nežli kritika a trestání (Šmelová, 2014, s. 27; Mertin, 2015, s. 86). Psycholog Mertin odměny nikterak nekritizuje, uvádí, že je ku prospěchu mít bohatou zásobu odměn, kvůli obměňování, aby vždy překvapily (2015, s. 86). Pöslová má na to obdobný názor, a to ten, že „*dětský svět je něco za něco*“ (2020, s. 25). S těmito úsudky na odměny jistě nesouhlasí partnerský přístup. Dle zmíněného přístupu jsou odměny totožné s tresty – pouhou náhražkou, kde vychovávající není schopen vytvořit takové podmínky pro vnitřní motivaci (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 262).

3.5.4 Výjimky poskytnutí odměny

V respektujícím přístupu však existují situace, kdy by udělení odměny bylo omluvitelné, neboť se jeví pro dítě jako nezvladatelné. Typickým příkladem je návštěva lékaře, která bývá pro dítě často spojena s náročnými procedurami. Nepochybně by dítěti mělo být co nejpravdivěji a nejpodrobněji sděleno, co se mu bude dít a v čem mu to může pomoci. Důležitá otázka, která by mu měla být oznámena, je: „Co myslíš, že by ti pomohlo, abys to zvládl/a?“ (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 269). Za některých okolností jsou děti rády za své úspěchy odměňování. Například knihovny někdy zorganizují program pro děti, ve kterém za každou přečtenou knihu dostanou jistou cenu. V těchto případech, jestliže se dítě rozhodne dobrovolně zapojit samo od sebe do nějakého podobného programu, jež je

založený na odměnách, patrně ho bude chápat jako hru a nebude na něj mít negativní dopady, které jsou popsány výše (viz s. 43–44) (Solterová, 2019, s. 121).

3.5.5 Alternativy odměn

A co tedy namísto odměn? Dle Kopřivy a kol. (2008): „*Vytvořit takové podmínky, aby děti mohly prožívat přirozené pozitivní důsledky svých činností a svého chování*“ (Kopřiva a kol., 2008, s. 163). Příklad: Děti měly v kreativním kroužku v předstihu hotový výrobek. Paní vychovatelka jim sdělí: *Děti, dneska jste si efektivně rozvrhly práci, promyslely jste si postup a tím se vám povedlo vytvořit mnohem rychleji zadaný výrobek. Máte ještě 15 minut do úklidu nepořádku a pomůcek. Můžete si tedy ještě něco vyrobit, případně vylepšit již hotový výrobek, anebo uklidit už teď a poté si můžete povídat, či si můžete navrhnout něco samy, co budete do konce dělat.* Na příkladu lze vidět, že vychovatelka dětem poskytla informaci, jak si vedly při výrobě a tím jim dala zpětnou vazbu, která jim dá do budoucna mnohem více, než kdyby vychovatelka řekla: „*Jste šikovné děti!*“

Chce-li se po dítěti nějaký požadavek a slušné chování, měla by se vytvořit vnitřní motivace, která docílí toho, že dítě bude konat činnost a chovat se správně ze svého vnitřního přesvědčení (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 267).

Může se stát (a také se i tak děje), že objasnění dítěti respektujícím způsobem pro jakýsi požadavek není jednoduché, vyžaduje to značné úsilí i trpělivost. Nicméně se tak dítěti rozvíjí odpovědnost a sebekontrola (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 267). „*Za odměnu bude většina lidí dělat, co po nich chceme.*“ (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 264).

3.6 Pochvaly

Obecně o pochvalách panuje mínění, že se jimi nedá nic pokazit. Ne u každého pochvaly vyvolávají pozitivní pocit, právě naopak. Pochvala se používá, dá se říci, na všech místech a až ve velkém množství.

Pochvala spadá do odměn (je druhem odměny). Nicméně má své charakteristické rysy a také své alternativy, které jsou vhodnější a neškodné, na rozdíl od pochval samotných. Jejich hlavním rysem je hodnocení osoby, jejich kvalit a také jejich vlastností (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 284–285).

3.6.1 Důsledky chválení

Jak je uvedeno výše, že pochvaly jdou ruku v ruce s odměnami, tak samozřejmě i ony mají svá rizika vlivu na osobnost jedince. Mají totožné negativní důsledky jako odměny, navíc vlastní ještě takovéto dopady:

- mnohokrát přehánějí;
- dávají najevo nadřazenost a důležitost osoby, která pochvaly sděluje;
- hodnotí osobu a nálepkují ji (i pozitivní nálepky¹² zavazují a svazují);
- neposkytují informace, za co byla osoba pochválena (nic se dotýčný nedozví);
- zhoršují výkon, potlačují tvořivost;
- kazí vztahy;

(Nováčková, Nevolová, 2020, s. 285–299)

- manipulují;
- neoprávněně zobecňují;
- užívají laciné fráze (šikovní chlapečci, hodné holčičky).

(Kopřiva a spol., 2008, s. 168)

3.6.2 Pohledy autorů na pochvaly

I k pochvalám se staví společnost překvapivě odlišně. Například Prekopová (2001) tvrdí chválit, chválit a zase chválit dítě za to, jak se mu nějaká činnost povedla a jak se slušně chovalo. Stojí si za tím, že se tak dítěti utvrzuje a zesiluje jeho sebevědomí a bude se tak chovat i nadále, ale zároveň poukazuje na to, aby se za pochvalou nevyslovila „jedovatá“ poznámka typu: „doufám, že,..; proč,..“ tím by se pochvala zmařila a dítě by bylo spíše podrážděné (Prekopová, 2001, s. 56–57). Mělo by se zamyslet nad formou pochvaly, brát ohled na individualitu dítěte a vycházet ze situace. Každého potěší jiná pochvala – veřejná, soukromá apod, doplňuje Říčan (2013, s. 29–30). Psycholog Mertin (2015) však poukazuje na to, že záleží na tom, za co je dítě chváleno – jestli za něco, na čem dítě nemělo vlastní zásluhu (za vzhled) či za něco, na čem muselo vynaložit nějaké úsilí (povedený projekt). Leckdy se stane, že nelze pochválit výsledek, ovšem zlepšení a snahu ano (Mertin, 2015, s. 86). A nakonec Filliozat (2016) vyzdvihuje, že společně strávený čas mezi rodičem

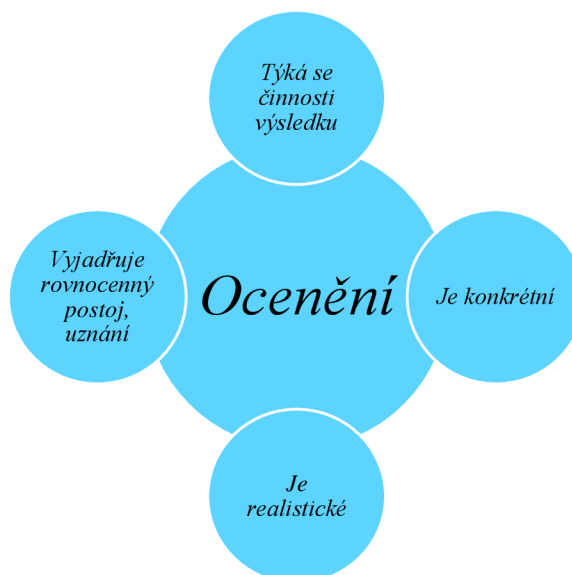
¹² „Rizika nálepek spočívají v tom, že nálepka brání dítěti být tím, kým opravdu je, neboť se nepřiměřeně zdůrazňuje jen jedna jeho stránka, ať dobrá nebo horší, a často se stává jeho hlavní charakteristikou.“ (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 298)

a dítětem, znamená pro dítě daleko více než tisíc pochval. Děti to poskytuje pocit důležitosti a hodnoty (Filliozat, 2016, s. 118).

Partnerský přístup na pochvaly nenahlíží v dobrém, má jiné způsoby, jak dítěti sdělit správné činy a jednání.

3.6.3 Alternativy pochval

Variantami pochval jsou: ocenění, pozitivní zpětná vazba a využití respektujících komunikačních dovedností (jež jsou uvedené výše, viz s. 29–33). Takovéto možnosti jsou založeny na respektu vůči druhým a vyjadřují rovnocenný vztah. V okamžiku úspěšné dětské aktivity, je pro něj nejlepší to, jestliže se pozoruje jeho činnost, během které mu je nasloucháno, neverbálně vyjádřen zájem (pohledem, úsměvem) a je-li celková pozornost zaměřena na něj. Ocenit se dá i gesty (palec vzhůru, pokývnutí hlavou, mrknutí). Důležitá je také běžná sociální dovednost – poděkování, jež vyjadřuje rovnocennost. K objasnění poslouží následující příklad: otec říká svému synovi: „Viděl jsem, že si přišel po hokeji unavený, ale stejně si mi zajel umýt auto od soli do myčky. Moc mi to pomohlo, dneska bych to už asi nestihl a nezrezne mi od té soli auto. Díky Pavle.“ → aplikování popisu, já-sdělení, poděkování (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 288–290). V následujícím obrázku je uvedena charakteristika ocenění.



Obr. č. 4 – Ocenění

Zdroj: vlastní zpracování, dle Nováčková, Nevolová, 2020, s. 301

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 Zhodnocení aktuálního stavu zkoumané problematiky

V první kapitole empirické části bude charakterizován aktuální stav zkoumané problematiky. Tato práce se zabývá partnerským přístupem ve výchově v období mladšího školního věku z pohledu rodičů a vychovatelů. Obdobných kvalifikačních pracích na téma partnerského (také i respektujícího přístupu) bylo napsáno poměrně mnoho, nicméně konkrétně skupina vychovatel a rodič společně doposud zkoumána nebyla. Přístup vychovatelů k dětem ve školní družině bývá velice často autoritativní, zatímco v mladých rodinách už se mnohdy partnerský přístup k dětem uplatňuje. Co se týká absolventských prací na podobné téma, budou zde uvedeny a popsány práce pěti autorek – tři bakalářské práce, jedna diplomová práce a jedna disertační práce.

První zkoumanou prací zabývající se partnerským přístupem je bakalářská práce od autorky Michaely Kořenářové z roku 2014. Autorka se v ní zabývala reflexemi zkušeností absolventek kurzu *Nevýchovy* se zaváděním partnerského přístupu do výchovy. Ve své práci si stanovila dva cíle, a to:

- popsat, jak absolventky kurzu *Nevýchovy* prožívají zavádění partnerského přístupu do výchovy,
- popsat, k jakým změnám v rodinném soužití zavedení partnerského přístupu vedlo.

Na její hlavní výzkumnou otázku: „*Jaká je zkušenost maminek se zaváděním partnerského přístupu do výchovy?*“ se snažila zodpovědět na základě provedení interpretativní fenomenologické analýzy (metoda IPA) rozhovorů se čtyřmi informantkami.

Hlavní výzkumnou otázku si autorka pro její účely výzkumu specifikovala ve čtyřech podotázkách, jež jsou následně objasněny.

1. Proč se maminky rozhodly absolvovat kurz? Co byla jejich motivace?

Motivací absolvovat kurz bylo mnoho. U většiny maminek se převážně jednalo o touhu vychovávat své ratolesti jinak, než byly ony samy vychovávány. Nechtěly se ve výchově dopouštět chyb jako je používání zákazů a trestů, a zároveň si v konfliktních situacích neuměly bez těchto prostředků poradit. Největší motivací všech maminek byla tedy touha něco změnit, buď v jejich výchově nebo v sobě tak, aby výchovou neomezovaly sebe ani své děti.

2. Jaké změny po absolvování kurzu nastaly a jak se projeví v životě rodiny?

Maminky popsaly nárůst spokojenosti u nich samotných i u svých dětí. Kurz absolventkám přinesl intenzivnější pochopení jejich dětí. Absolvování kurzu vedlo obzvláště ke změně přístupu k dítěti, zejména v rovnocenné komunikaci. Tyto změny vybudovaly růst důvěry mezi dětmi i rodiči.

3. Co prožívají maminky při zavádění partnerského přístupu do výchovy? Jaké emoce to s sebou nese? Co je pro ně obtížné?

Maminky při zavádění partnerského přístupu prožívaly především změnu v sobě. Popisovaly, že byly nuceny přestat měnit své děti, nýbrž měnit sebe. Musely měnit výchovné vzorce a podle jejich slov to bylo velice náročné. Vůbec k tomu nepřispívaly reakce od okolí, které byly převážně záporné. Objevovala se i nejistota, pochybnosti, pláč, vztek a spousta dalších negativních emocí. Nicméně některé maminky prožívaly i úlevu, pocit osvobození a radost, která někdy vyústila až k opojení. Těžké bylo začít projevovat své emoce a vyjadřovat své potřeby.

4. Jakým způsobem se změnilo vnímání (absolventek kurzu) sebe jako rodiče?

Než se maminky účastnily kurzu, tak do té doby se cítily jako špatné či neschopné matky, ovšem s partnerským přístupem začaly chápat samy sebe, a hlavně i své děti. Jejich vnímání na sebe sama se projevovalo větší laskavostí k sobě, stoupla jejich důvěra a jistota. Z výpovědi maminek vyplývá, že absolvování kurzu bylo pro ně cennou zkušeností, která jim přinesla spoustu nových, účinnějších, a hlavně respektujících způsobů výchovy.

Autorčíným osobním cílem při zpracování její kvalifikační práce bylo pochopit, jakým způsobem fungují odborníky prezentované a doporučované principy partnerského přístupu a zjistit, co zavádění tohoto přístupu znamená zejména pro rodiče. V závěru uvádí, že si myslí, že partnerský přístup aplikovaný nejen v rodině, nýbrž i v jiných institucích, by mohl významnou měrou přispět k proměně společnosti, a tedy i nás jako jedinců, kteří ji utvářejí (Kořenářová, 2014).

Druhá bakalářská práce byla napsána v roce 2017 Terezou Hříbovou. Ve své práci se zabírala uplatňováním respektujícího přístupu k dětem ve školní družině. Jejím hlavním cílem bylo prozkoumat respektující přístup k dětem ve školní družině pohledem vychovatelů

v rámci výkonu jejich povolání. Jako výzkumnou metodu si vybrala dotazníkové šetření, kde se hojně vyskytovaly škálové položky.

Jejími dílčími výzkumnými otázkami, na které pak na konci empirické části odpovídá, byly:

1. *Nakolik se vychovatelé ztotožňují se zásadami bezvýhradného přijetí dítěte v rámci školní družiny?*

Respondenti se zde ve velké míře pohybovali v polohách vyjadřujících částečný souhlas až naprostý souhlas. Lze tedy konstatovat, že vychovatelé se ztotožňují s principy bezvýhradného přijetí.

2. *Jak silný je souhlas vychovatelů s nastavováním hranic ve své profesi?*

Ve svém dotazníku se autorka zaměřila i na to, do jaké míry jsou vychovatelé důslední. Zde respondenti vyjadřovali velkou míru souhlasu s tím, že by vychovatel měl vyhovět všem potřebám dětí a být pro ně kdykoliv dostupný. V některých položkách jde zpozorovat příklon k zásadám, pomocí kterých se vymezují hranice, ale na druhé straně je vidno, že se objevují tendence vychovatele ustupovat ze svých vlastních hranic a podřídit se dítěti.

Výsledky z položek v dotazníku, které se zabývaly více prvky partnerského přístupu, autorka shrnula v závěru, kde tvrdí, že si vychovatelé v některých tvrzeních odporují, ale celkově se vyjadřují pro velmi pozitivní vztah k respektujícímu přístupu. Dále ve svém závěru na základě jejich zjištěných výsledků doporučuje seminář, kde by vychovatelé prohloubili své znalosti k tomuto tématu. Využila by v něm komunikativní kruh k řešení konkrétních problémů. Seminář by mohl také sloužit jako prevence syndromu vyhoření (Hřibová, 2017).

V minulém roce (2021) byla napsána bakalářská práce, a to: *„Respektující přístup a efektivní komunikace v mateřské škole“*. Třetí autorkou je Tereza Saska Kadárová, která si pro svůj výzkum vybrala metodu záměrného pozorování, jež dle jejích slov *„mělo výběrový charakter a bylo zaměřeno především na běžné situace, při kterých se řešil určitý problém, a také na celkové klima třídy“*.

Její cíl výzkumného šetření byl poněkud rozsáhlý, a proto pro lepší přehlednost bude rozdělen na tři části:

- zjistit, jakým způsobem probíhá komunikace mezi pedagogem a dítětem v běžné mateřské škole;
- jaké formy komunikace jsou při interakci s dítětem voleny a do jaké míry je využíván respektující přístup ve vztahu s dítětem;
- cílem bylo také pozorovat efektivitu užívané komunikace a reakce dětí na konkrétní způsoby komunikace.

Z uvedených dílčích cílů pramení následující výzkumné otázky, na nichž bude zodpovězeno.

1. *Jaké prvky efektivní a neefektivní komunikace můžeme pozorovat u učitelek při práci s dětmi v mateřské škole?*

Autorka během jejího pozorování zaznamenala všechny popsané metody efektivní i neefektivní komunikace (které popsala ve své práci), minimálně jedenkrát. Nejhojněji se z efektivních metod objevovala informace a z neefektivních metod to byly pokyny. Jako další často užívané způsoby komunikace byly metody popisu situace a konstatování, příkaz a řečnické otázky.

2. *Jak reagují děti v mateřské škole na efektivní a neefektivní komunikaci ze strany učitelky?*

Na efektivní metody komunikace děti reagovaly vždy kladně a jakákoli situace se vyřešila bez větší námahy. Nicméně na neefektivní metody komunikace byla reakce dětí rozdílná a záleželo na tom, jaké metody komunikace u učitelky převládaly. Jestliže učitelka s dětmi komunikovala převážně efektivní komunikací a neefektivní komunikaci použila jen v náhlé situaci, při které bylo nutné co nejrychleji zakročit, reagovaly povětšinou kladně. Na učitelky, jež volily hlavně neefektivní metody, děti mnohokrát nereagovaly a ve třídě byl hluk a chaos.

3. *Jaké formy komunikace převažují v komunikaci mezi pozorovanými učitelkami mateřské školy a dětmi?*

Mezi pozorovanými učitelkami měly převahu celkově neefektivní formy komunikace. Avšak je to dáno tím, že se u dvou učitelek (z pěti) vyskytovalo vysoké množství neefektivních metod. Autorka toto zjištění nepovažuje za rezultat, jelikož velmi záleží na tom, jaké osobnosti a postoje mají jednotlivé učitelky.

Autorka v závěru zmiňuje, že shledává za důležité, aby se zařadila komunikace s dětmi mezi hlavní předměty ve vzdělávání budoucích pedagogů v mateřských školách, a to již na středních školách. Je nezbytné dostat respektující přístup do podvědomí jak studentů, tak i již působících učitelů. K tomu mohou pomoci různé přednášky, workshopy či pro větší efektivitu exkurze a náslechy v kvalitních alternativních školách, kde je aplikován respektující přístup (Kadárová, 2021).

Čtvrtá autorka, která napsala diplomovou práci na podobné téma je z roku 2018. Bc. Marta Vlachynská se ve své práci zabývala partnerským přístupem ve výchově dětí v současné rodině. Jako výzkumnou metodu si zvolila dotazníkové šetření. Jejimi dílčími cíli výzkumu byly:

1. *Zjistit, jaký přístup zastávají rodiče ve výchově svých dětí;*
2. *Zjistit, zda existuje rozdíl mezi pohlavím rodiče a výchovným přístupem k dítěti;*
3. *Zjistit, do jaké míry poskytují rodiče svým dětem svobodu;*
4. *Zjistit, do jaké míry nastavují rodiče svým dětem hranice.*

Autorce se podařilo zjistit, že rodiče jednoznačně zastávají ve výchově svých dětí partnerský přístup. Převažuje spolupráce a vzájemný respekt mezi rodiči a dětmi. Nicméně za zajímavé zjištění autorka považuje skutečnost, že rodiče podle zjištěných výsledků preferují na jednu stranu zachování svobody ve výchově, přátelský přístup a spolupráci, ale na druhou stranu na své děti musí přibližně polovina rodičů zvyšovat hlas (Vlachynská, 2018).

Pro zhodnocení aktuální problematiky byla nalezena poslední, tedy pátá, disertační práce, v nichž se také jedna ze studií zaobírala respektem vůči dětem. Tato studie byla podpořena grantovou agenturou České republiky: „*Yummy mummy*“ *ideál a skutečnost: Od rozdílů v osobnosti matek a způsobu péče o děti k batolecímu vývoji a citové vazbě*. Napsala ji Mgr. Veronika Hanáčková – taktéž v roce 2021. Její název kvalifikační práce zní: „*Kontaktní rodičovství v České republice*“. Výzkumná data získala pomocí polostrukturovaných rozhovorů zaměřených na rodičovské praktiky v rámci kontaktního rodičovství.

Jedno z témat v rámci tematické analýzy byl respekt vůči dítěti. Z rozhovorů respondentek vyplynulo, jak projevují respekt k dítěti, a to dvěma základními oblastmi: jakým způsobem s dětmi mluví a jak k dítěti přistupují. Prvním podtématem tedy byla respektující komunikace a druhým podtématem byl partnerský přístup k dítěti.

Respektující komunikace

Respondentky ve své komunikaci k dětem používaly: domluvy, dohody, vysvětlování, informace, popis, mluvení s dítětem na rovinu, uznávání jeho pocitů, diskuzi s dítětem a také mluvení i o nepříjemných věcech. Poté se respondentky vymezovaly proti určitým způsobům komunikace, nejčastěji to byly: příkazy, nadřazenost v komunikaci, lhaní, strašení, vyhrožování a ponižování.

Partnerský přístup k dítěti

Zmíněný přístup pro respondentky znamenal především nestavění se vůči dítěti do direktivní pozice a zůstávání na stejné úrovni jako ono samo. Dále zmiňovaly, že nechávají rozhodovat dítě o důležitých věcech a zajímají se o jeho názor (Hanáčková, 2021).

Všechny uvedené a stručně popsání kvalifikační práce se dotýkají partnerského/respektujícího přístupu stejně, jako tato absolventská práce. Je patrné, že o respektování dětí se dostává ke společnosti čím dál více informací a troufám si říci, že o tomto přístupu snad majorita lidí již slyšela. Jak některé autorky kvalifikačních prací psaly v jejich závěru, že by se tento přístup měl objevovat a především uplatňovat ve školách i v rodinách, tak mohu říci, že s nimi naprosto souhlasím. Mnoho výzkumů již potvrdilo, že při uplatňování respektujícího přístupu vyrůstají daleko svědomitější autonomní jedinci. V následujících kapitolách bude popsán výzkum této bakalářské práce, u něhož bude zkoumána skupina vychovatelů a rodičů a jejich pohledem na partnerský přístup k dětem.

5 Metodologie pedagogického výzkumu

Tato kapitola se již bude zabývat samotným výzkumným šetřením. Zpočátku je zapotřebí definovat vědecký výzkum a pedagogický výzkum. Dále bude popsán metodologický úvod k výzkumu této bakalářské práce. Poslední podkapitola bude věnována realizaci výzkumu.

Nejzdařilejší definice vědeckého výzkumu je od Kerlingera (1972), který uvádí, že: „*Vědecký výzkum je systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předkládaných vztazích mezi přirozenými jevy.*“ (Chráska, 2016, s. 11)

Vědecký výzkum v pedagogice pak představuje činnost záměrnou a systematickou, při níž se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy (Chráska, 2016, s. 11).

Pedagogický výzkum lze orientovat dvěma hlavními přístupy, a to kvalitativně a kvantitativně. Obě koncepce jsou založeny na sběru dat, jejich analýze a interpretaci, nicméně každá je jinak specifikována (Hlad'o, 2011, s. 11).

Kvalitativní výzkum se zabývá tím, jak se ukazují věci člověka v jeho vlastním vědomí, a podléhá subjektivitě výzkumníka. Tento výzkum je založen na dlouhodobém shromažďování mnoha podrobných informací o velmi málo jedincích. Badatel se tedy snaží jít co nejvíce k jádru problému. Cílem je porozumění chování a jednání lidí v přirozeném prostředí. Prvotní myšlenkový postup je indukce, kdy se sesbírají veškerá potřebná data od každého zkoumaného a poté se výzkumník snaží o nalezení pravidelnosti a vztahu mezi odpověďmi od zkoumaných osob. Jako typické metody pro sběr výzkumných dat slouží rozhovor, nestrukturované pozorování, analýza produktů člověka apod. Data se zpracovávají kvalitativním kódováním, analýzou a interpretací. Reliabilita výsledků je problematická, jelikož je ovlivněna osobou výzkumníka. Výsledky platí jen o zkoumané skupině a negeneralizují se (o dané škole, o adoptovaných dětech,...) (Emanovský, 2013, s. 15, 16; Hlad'o, 2011, s. 12, 13).

Kvantitativní výzkum vychází jen z ověřitelných faktů a není závislý na badatelově citu a jeho názoru. Z toho vyplývá, že výzkumník musí být nezaujatý a výzkum co možná nejpřesnější. Cílem je získání objektivních důkazů a ověření teorie nebo hypotéz. Jeho myšlenkovým postupem je dedukce, kdy se hledají nové informace na základě již přijatých výroků. Charakteristický pro tento výzkum je velké množství zkoumaných osob. Pro sběr

dat slouží metoda (někdy zvaná též technika) dotazníku, experimentu, standardizovaného pozorování apod. Výhodou tohoto výzkumu je celkem rychlé zpracování dat, již jsou počítačově zanalyzována. Výsledky podléhají validitě i reliabilitě a zobecňují se na populaci (Emanovský, 2013, s. 14; Hlad'o, 2011, s. 12).

Konkrétně tato práce bude orientována kvantitativně za použití dotazníku, z důvodu preference velkého množství zkoumaných osob a poměrně rychlého sběru dat.

5.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem je pomocí výzkumné metody dotazníku charakterizovat, jaký názor mají rodiče a vychovatelé na partnerský přístup k dětem v období mladšího školního věku. Dílčím cílem bude komparovat pohledy rodičů a vychovatelů a popsat rozdíly mezi nimi.

5.2 Výzkumný problém

Obvykle se jedná o tázací větu či výrok, jenž vymezuje, co je předmětem výzkumu, tedy co se bude zkoumat (Hlad'o, 2011, s. 19).

V této práci je výzkumný problém představován takto: Jak se liší názory na partnerský přístup ve výchově dětí mladšího školního věku mezi rodiči a vychovateli ve školní družině.

5.3 Základní soubor

Tím se rozumí lidé, jevy, prvky, věci, situace apod., jichž se bude týkat výzkum a od nichž budou získávány informace. To, co se zjistí ve výzkumu, bude platit jen o tomto základním souboru (Hlad'o, 2011, s. 57).

Jak již bylo mnohokrát zmiňováno, základním souborem pro tuto práci jsou rodiče a vychovatelé, kteří mají či vychovávají děti v období mladšího školního věku.

5.4 Výzkumná metoda

Značí postup, jak a pomocí čeho získat a zpracovat výzkumná data při explikaci zkoumaného jevu. Do nejfrekventovanějších výzkumných metod se řadí například pozorování, dotazník, rozhovor, experiment a testy (Hlad'o, 2011, s. 23).

Za výzkumný prostředek pro empirickou část této bakalářské práce byla zvolena metoda dotazníkového šetření, která je v souladu se zásadami kvantitativně orientovaného pedagogického výzkumu.

Dotazníku lze rozumět jako metodě, při níž jsou kladeny „otázky“ a získávány příslušné písemné odpovědi. V předcházející větě je označení otázky v uvozovkách, jelikož se správně v dotazníku tento termín nepoužívá, vhodnější formulací jsou položky, a to z důvodu, že položka v dotazníku nemusí mít vždy formu otázky, ale třeba formu pokynu („Uveďte Vaše pohlaví.“) Dotazník je tedy soustava předem připravených a pečlivě formulovaných položek, jež jsou promyšleně seřazeny. Osoby, jimž je dotazník předkládán, se nazývají respondenti. Dotazník je nejhojněji používanou metodou, která hromadně získává data. Cílem dotazníku je zjišťování a měření mínění lidí, nikoliv ověřování jejich znalostí (k tomu jsou určeny například didaktické testy). Značnou výhodou skýtají v možnosti získání velkého množství sběru informací za relativně krátkou dobu. Avšak také má i své nevýhody – nezjišťuje, jací respondenti opravdu jsou, nýbrž jak sami sebe vidí. Dotazník je složen ze tří základních částí: vstupní části (oslovení respondenta a následné seznámení s dotazníkem), těla dotazníku (položky) a (poděkování) závěru (Chráska, 2016, s. 158–159; Emanovský, 2013, s. 38; Hlad'o, 2011, s. 31–33).

Pro tento výzkum byly zpracovány dotazníky dva, a to z důvodu, že se výzkum věnuje dvěma skupinám. První dotazník nese pojmenování „*Výchovné přístupy – rodiče*“ a druhý se nazývá „*Výchovné přístupy – vychovatelé ve školní družině*“. Oba dotazníky obsahují 37 položek a časová náročnost pro vyplnění je přibližně 10–15 minut.

Dotazníky jsou autorské a vycházejí velkou měrou z knihy *Respektovat a být respektován*, z níž byla taktéž hojně čerpána 3. kapitola v teoretické části této práce.

Oba dotazníky se skládaly z 36 položek se strukturovanými (uzavřenými) odpověďmi a z 1 nestrukturované (otevřené) odpovědi. Z toho 34 položek nastiňovalo některou situaci z běžného života s dětmi, u nichž byla autorem uvedena reakce, kterou měl

respondent ohodnotit (zaškrtnout) na pětibodové stupnici, obdobně jako je hodnocení ve škole – 1 nejvíce souhlasím, 5 nejméně souhlasím. Níže je předložen ilustrující příklad:

Situace: Jozefínce nejdou zavázat tkaničky u bot.

Reakce: *"Ukaž, nešiko, já to udělám, tobě to hrozně trvá."*

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Reakce v dotaznících byly buďto respektující, nebo nerespektující. Takovéto položky, kde má respondent na hodnotící stupnici označit míru svého souhlasu či nesouhlasu, se nazývají Likertovy škály. Tyto položky (s rozdílnými situacemi a reakcemi) provázely respondenta po většinu dotazníku. U předposledních dvou položek byly též využity Likertovy škály, avšak s jinými formulacemi. Tyto položky se dotazovaly, zdali respondent souhlasí s partnerským přístupem a jestli tento přístup ve své výchově i uplatňuje. Odpovědi byly slovní, tzn. u první měli respondenti vybrat od „*naprosto souhlasím*“ po „*absolutně nesouhlasím*“ a u druhé od „*určitě ano*“ po „*vůbec nikdy*“. Škály byly rovněž pětibodové. Poslední položka byla nestrukturovaná (tedy otevřená), kde měl respondent možnost se vyjádřit k tématu či k dotazníku, tato položka nicméně již nebyla povinná.

Dotazníky byly distribuovány prostřednictvím dvou internetových odkazů. K jejich vytvoření byla použita aplikace Google Docs, která nabízí tvorbu online dotazníků.

5.5 Realizace výzkumu

Sběr dat pomocí elektronických dotazníků probíhal od února do března roku 2022. Nejprve byly vyhledány facebookové skupiny, jejichž účastníci byli rodiče anebo vychovatelé, a poté byly dotazníky do skupin vloženy. Na internetu byly vyhledány základní školy, jež měly školní družinu, a v případě, že na jejich webových stránkách byl uveden e-mail vychovatelek/vychovatelů, byli tito vychovatelé osloveni prostřednictvím e-mailové korespondence s prosbou o vyplnění dotazníku. Dotazník zkoumající rodiče byl poskytnut lidem z blízkého okolí výzkumníka, kteří mají dítě ve věku od 6 do 12 let, přičemž byla

oslovena i paní učitelka 1. stupně (ze základní školy Tršice), která dotazník rozeslala rodičům. Výběr vychovatelů a rodičů byl zcela náhodný.

Celkový počet respondentů byl 200. Četnost rodičů dosahovala 100 a rovněž i počet vychovatelů se rovnal 100. Sto odpovědí u obou skupin bylo záměrné. Jakmile se četnost vyplněných dotazníků přibližovala ke sté odpovědi, byly dotazníky více hlídány a po dovršení požadovaného počtu byl sběr odpovědí ukončen.

6 Zpracování výsledků a jejich interpretace

Při užití kvantitativně orientovaného výzkumu se získává o studovaných jevech velké množství číselných údajů. Pro to, aby se ze získaných naměřených dat daly dozvědět potřebné informace, je nutné tyto číselné údaje nejdříve zpracovat (Chráska, 2016, s. 34).

„Při zpracování hromadných dat je nezbytné všechna naměřená data výstižně a stručně charakterizovat.“ (Hlad'o, 2011, s. 70) Výzkumník vypočítá hodnotu, jež by všechny naměřené hodnoty zredukovala a zprezentovala na jednu hodnotu, která umožní přehledné a jednoduché srovnání míry téhož zkoumaného znaku u více souborů. K výpočtu výsledné hodnoty se používá aritmetický průměr¹³, medián¹⁴ a modus¹⁵ (Hlad'o, 2011, s. 70).

Shromážděna data tohoto výzkumu byla vyhodnocena prostřednictvím programu Microsoft Office Excel a také dle základních matematických operací. Byla použita procenta, aritmetický průměr a modus.

Dále tato výzkumná data musí být numericky přehledně uspořádána. Nejčastěji budou interpretována do histogramů četností neboli do sloupcových grafů. Také budou užity výšečové grafy, a to z dat z předposledních dvou položek. Poslední položka v dotaznících měla podobu otevřené otázky, z toho důvodu budou získaná data pouze slovně vypsána.

Konec kapitoly bude završen komparací mezi zkoumanými skupinami a diskuzí, v níž bude zhodnocen výzkum autorem této kvalifikační práce.

¹³ Aritmetický průměr je nejčastěji používán v pedagogických výzkumech pro popis statistického souboru. Vypočítá se tak, že se všechny hodnoty sečtou a tento součet se vydělí celkovým počtem všech hodnot (Hlad'o, 2011, s. 70).

¹⁴ Medián je prostřední hodnota z řady hodnot seřazených podle velikosti (Hlad'o, 2011, s. 72).

¹⁵ Modus stanovuje tu hodnotu, která se v souboru dat vyskytuje nejčastěji (Hlad'o, 2011, s. 73).

6.1 Analýza získaných dat ve formě sloupcových grafů

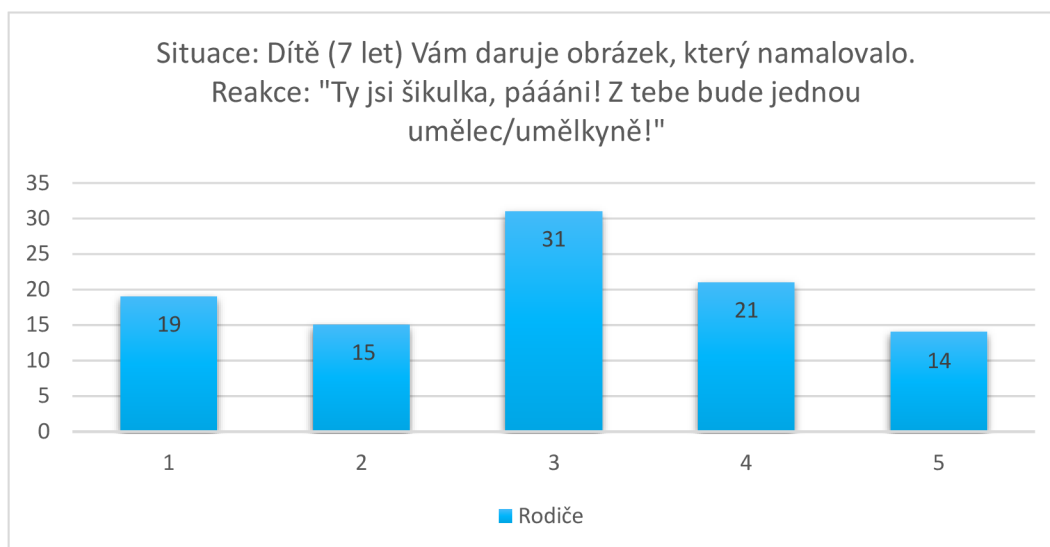
Pro analýzu dat v podobě sloupcových grafů je nejprve potřeba vypsát komunikační metody, jež byly užité v dotaznících (a taktéž i popsány v teoretické části ve třetí kapitole, na jejímž základě byly dotazníky vytvořeny). U každého grafického znázornění položek z dotazníků bude uvedeno, jaký způsob komunikace daná reakce obsahuje.

Tabulka č. 1 – Přehled komunikačních dovedností

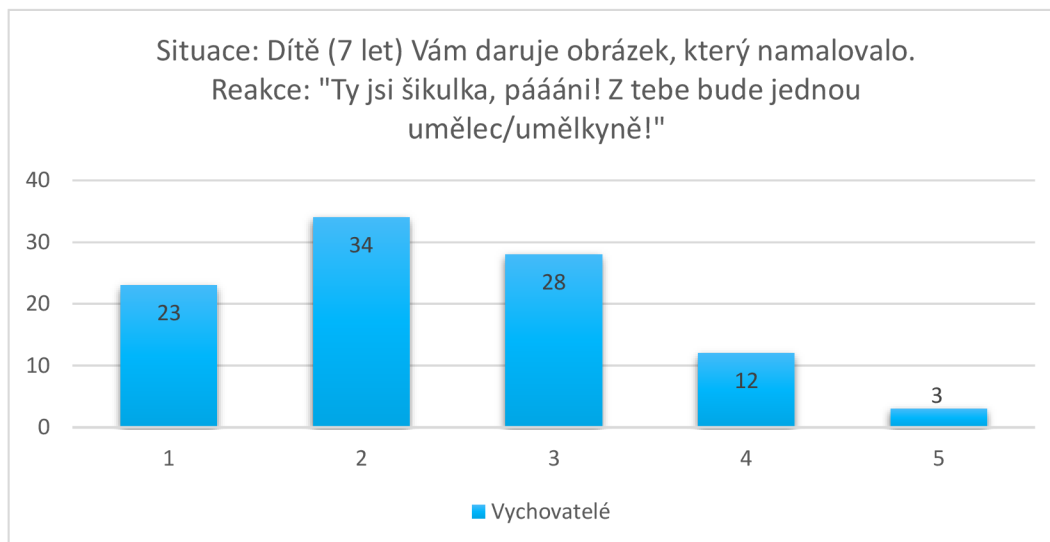
Respektující (partnerské) komunikační metody	Nerespektující komunikační metody
Popis	Příkaz
Poskytnutí informace	Pokyn
Spolupráce	Vyhrožování
Já-sdělení	Urážky, ponižování
Reflexe	Kritika, zaměření na chyby
Zpětná vazba	Výčitky
	Obviňování
	Srovnávání, dávání za vzor
	Nálepkování
	Řečnické otázky
	Trest
	Odměna
	Pochvala

Každá strana bude obsahovat dva grafy se shodnou či obdobnou situací. Vrchní (první) graf bude vždy rodičovský, spodní (druhý) graf budou vždy představovat vychovatelé. Následně budou uvedeny grafy se stejnou či podobnou situací, ale s odlišnou reakcí. Položky v dotaznících byly různě poskládány tak, aby nebyly pod sebou dvě podobné situace, nicméně pro analýzu vědeckého šetření budou grafy (s obdobnou) situací uvedeny pod sebou. Pod grafy budou interpretována získaná data a analyzovány výsledky.

Graf č. 1 – Situace: Dítě (7 let) Vám daruje obrázek, který namalovalo...



Graf č. 2 – Situace: Dítě (7 let) Vám daruje obrázek, který namalovalo...

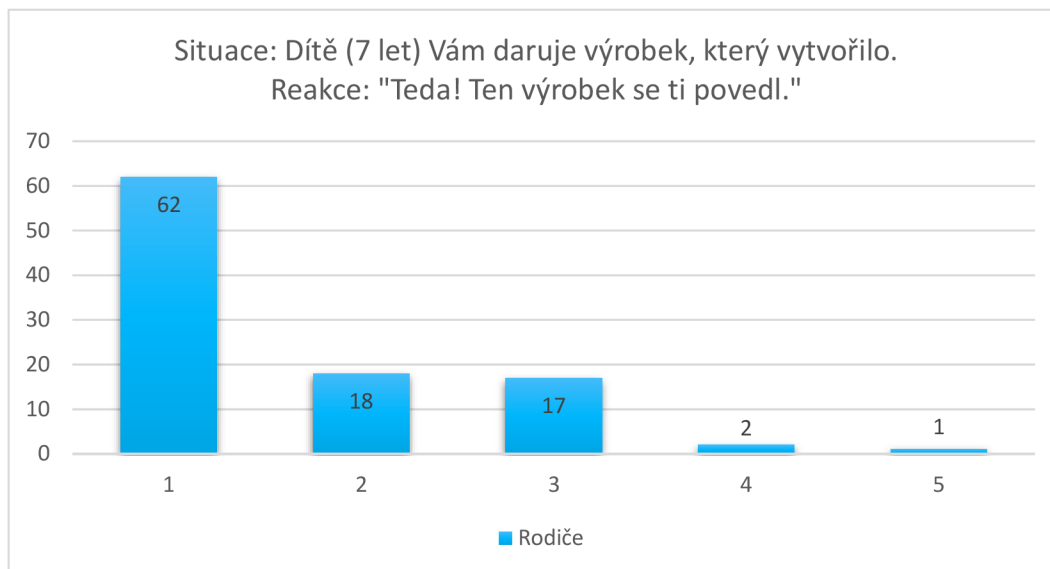


Ač se reakce může na první pohled jevit jako „neškodná“, jedná se zde o nerespektující komunikaci, a to o pochvalu a pozitivní nálepku. Rodiče hodnotili následovně: hodnotu 1 zvolilo 19 (19 %) rodičů, druhou hodnotu 15 (15 %) rodičů, třetí hodnotu 31 (31 %), čtvrtou hodnotu 21 (21 %) rodičů a 5 hodnotu 14 (14 %) rodičů. Nejčastěji volenou hodnotou (modus) byla hodnota 3. Aritmetický průměr vychází 2,96.

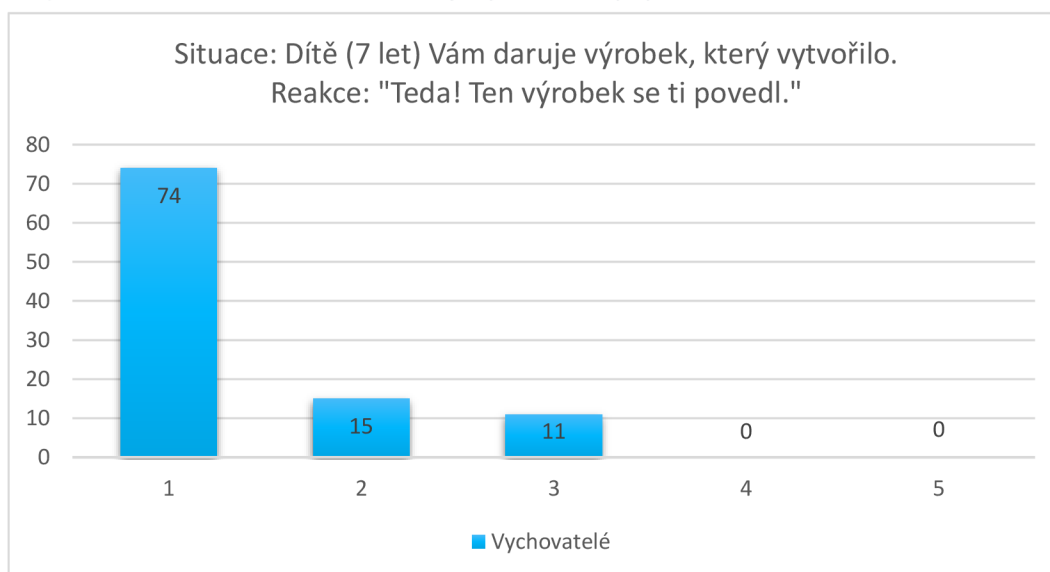
Vychovatelé volili tyto škálové hodnoty: hodnotu 1 – 23 (23 %), 2 hodnotu 34 (34 %), 3 hodnotu 28 (28 %), 4 hodnotu 12 (12 %) a 5 hodnotu 3 (3 %). Nejčastější hodnota zde byla o stupeň nižší než u rodičů, tedy hodnota 2. Aritmetický průměr vyšel 2,38.

Rodiče na tuto reakci nahlíželi více negativně než vychovatelé.

Graf č. 3 – Situace: Dítě (7 let) Vám daruje výrobek, který vytvořilo...



Graf č. 4 – Situace: Dítě (7 let) Vám daruje výrobek, který vytvořilo...

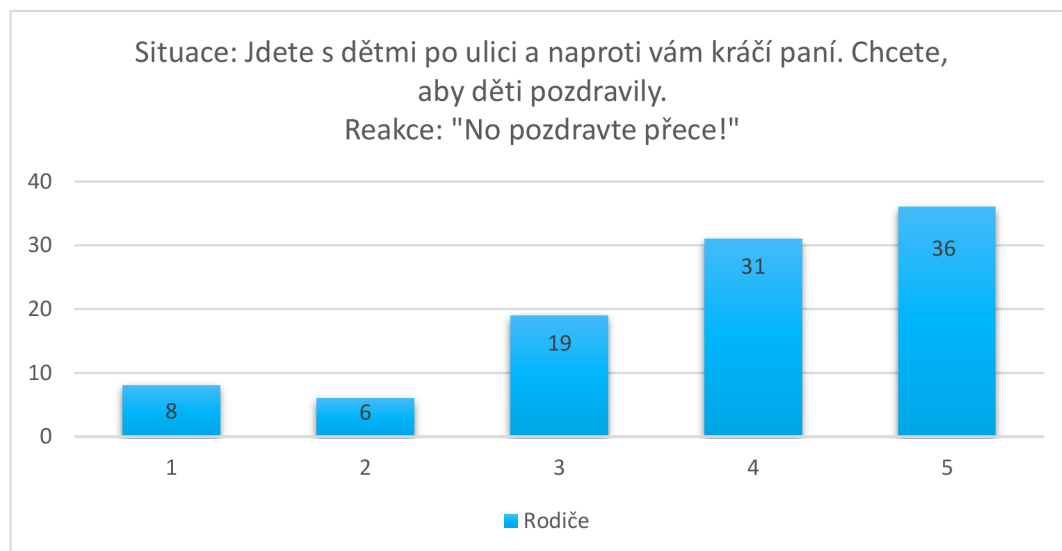


Tato reakce je již respektující a poskytuje zpětnou vazbu. Obě skupiny reagovaly kladně. Rodiče označovali odpovědi takto: hodnotu 1 – 62 (62 %), 2 hodnotu 18 (18 %), 3 hodnotu 17 (17 %), 4 hodnotu 2 (2 %) a 5 hodnotu 1 (1 %). Modus je 1 a aritmetický průměr se rovná 1,62.

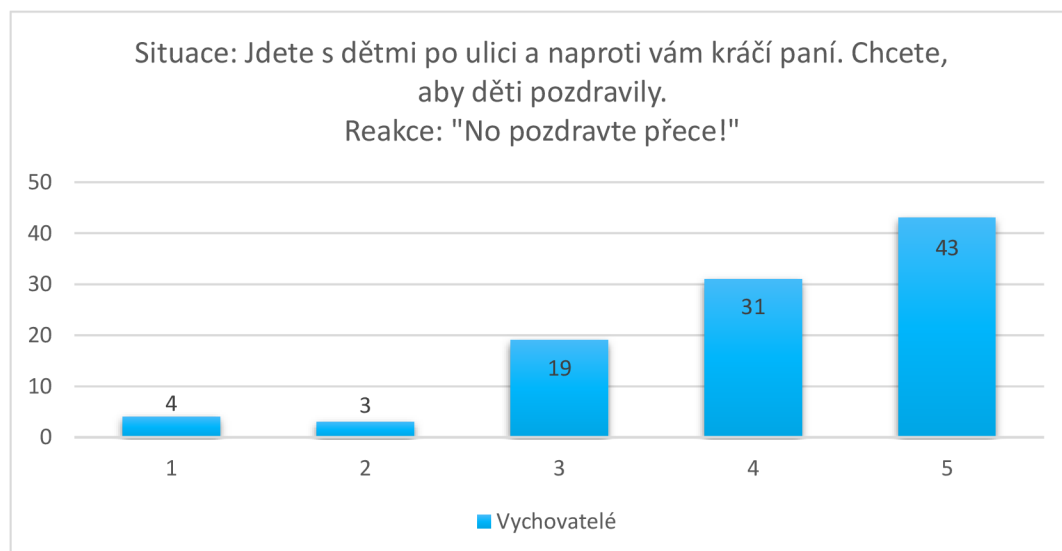
Vychovatelé klasifikovali následovně: 1 hodnotu 74 (74 %), 2 hodnotu 15 (15 %), 3 hodnotu 11 (11 %), 4 a 5 hodnota nebyla vychovateli zvolena vůbec. I zde je modus 1 a aritmetický průměr vyšel 1,37.

První reakci (grafy č. 1 a č. 2), jež byla nerespektující, volili rodiče více negativně, což je z hlediska respektujícího přístupu správně, ale vychovatelům chválení nepřišlo nikterak špatné. Nicméně u stejné situace, ale s rozdílnou reakcí, vybírali vychovatelé více respektující variantu (grafy č. 3 a č. 4).

Graf č. 5 – Situace: Jdete s dětmi po ulici a naproti vám kráčí paní...
Reakce: "No pozdravte přece!"



Graf č. 6 – Situace: Jdete s dětmi po ulici a naproti vám kráčí paní...
Reakce: "No pozdravte přece!"



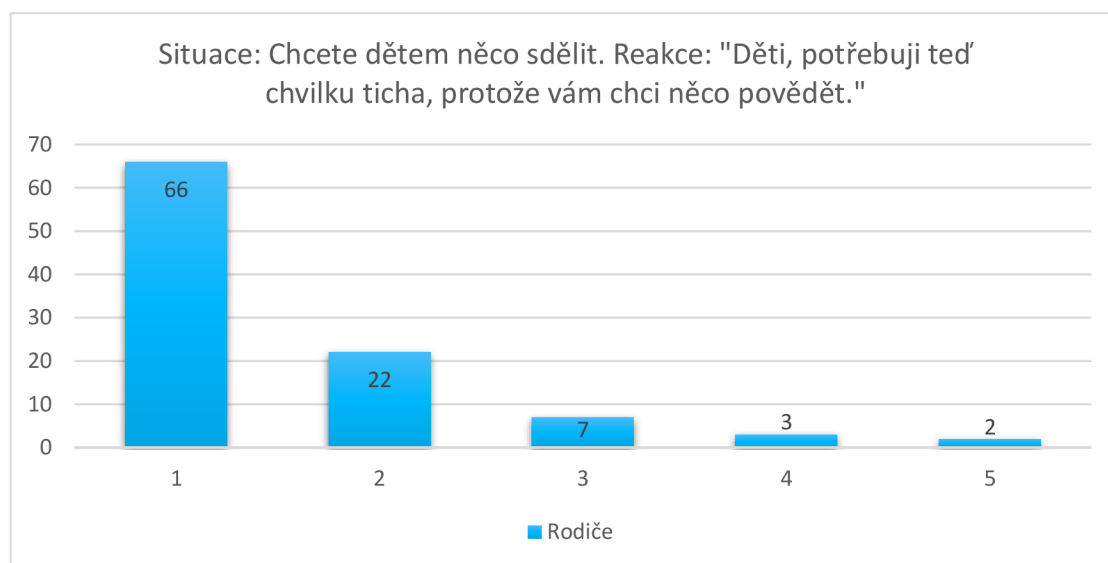
V reakci lze vidět příkaz, tedy nerespektující komunikaci. Rodiče volili následovně: hodnotu 1 vybralo 8 (8 %) rodičů, 2 hodnotu 6 (6 %) rodičů, 3 hodnotu 19 (19 %) rodičů, 4 hodnotu

31 (31 %) rodičů a 5 hodnotu 36 (36 %) rodičů. Aritmetický průměr je 3,81 a nejčastější hodnota (modus) byla volena 5.

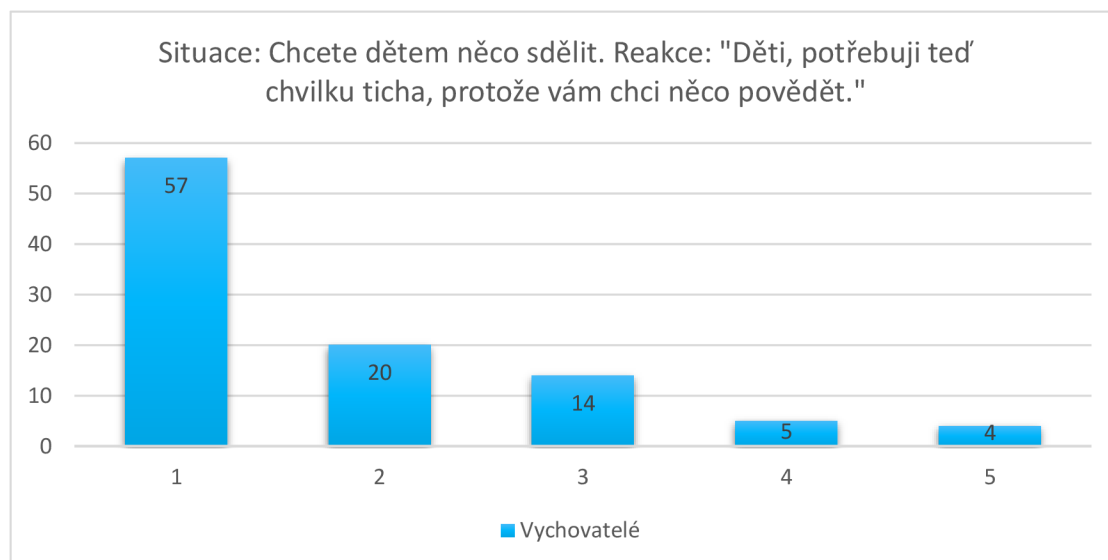
Hodnoty u vychovatelů vypadaly takto: 1 hodnota – 4 (4 %), 2 hodnota – 3 (3 %), 3 hodnota – 19 (19 %), 4 hodnota – 31 (31 %) a 5 hodnota – 43 (43 %). Číslo 4,06 představuje aritmetický průměr a modus je stejný jako u rodičů, tedy hodnota 5.

Vychovatelům se užití příkazu více nezamlouvalo než rodičům.

Graf č. 7 – Situace: Chcete dětem něco sdělit...



Graf č. 8 – Situace: Chcete dětem něco sdělit...



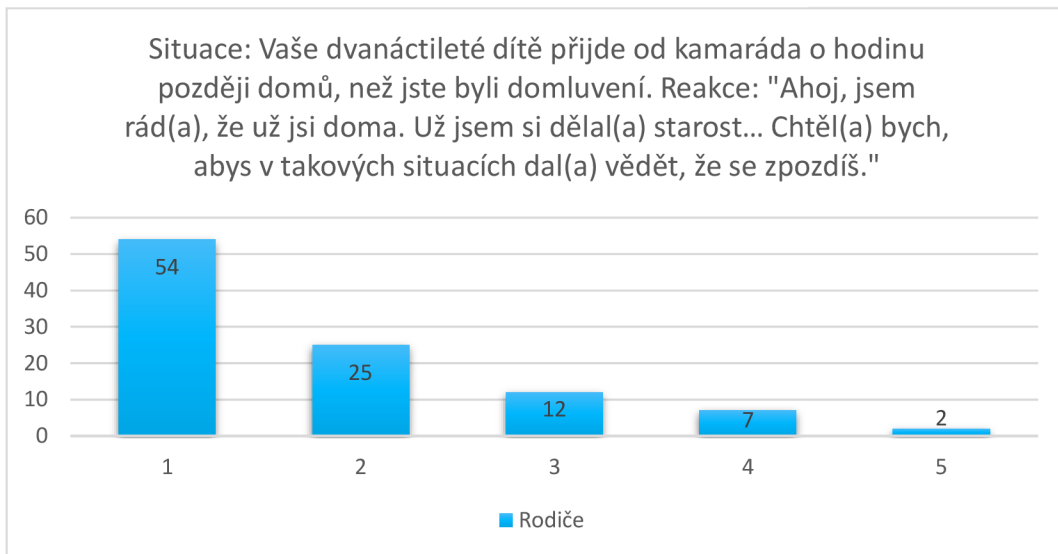
Tyto situace nejsou doslova stejné jako grafy (č. 5 a č. 6) nicméně na sebe navazují. Jelikož opakem příkazu u respektující metody může být poskytnutí informace, kterou zároveň

obsahuje takto formulovaná reakce. Rodiče se rozhodli volit tyto hodnoty: 1 hodnotu 66 (66 %), 2 hodnotu 22 (22 %), 3 hodnotu 7 (7 %), 4 hodnotu 3 (3 %) a 5 hodnotu 2 (2 %). Z těchto hodnot vychází aritmetický průměr 1,53 a modus 1.

Vychovatelé měli obdobné hodnoty, a to: hodnota 1 – 57 (57 %), 2 hodnota 20 (20 %), 3 hodnota – 14 (14 %), 4 hodnota – 5 (5 %) a 5 hodnota – 4 (4 %). I aritmetický průměr se blížil rodičovskému, vyšel 1,79 a taktéž nejčastěji byla volena hodnota (modus) 1.

Z výše uvedených grafů a vypočítaných hodnot lze vidět, že rodiče v tomto případě byli více respektující.

Graf č. 9 – Situace: Vaše dvanáctileté dítě přijde od kamaráda o hodinu později...



Graf č. 10 – Situace: Jste s dětmi (11 let) na školním výletě...



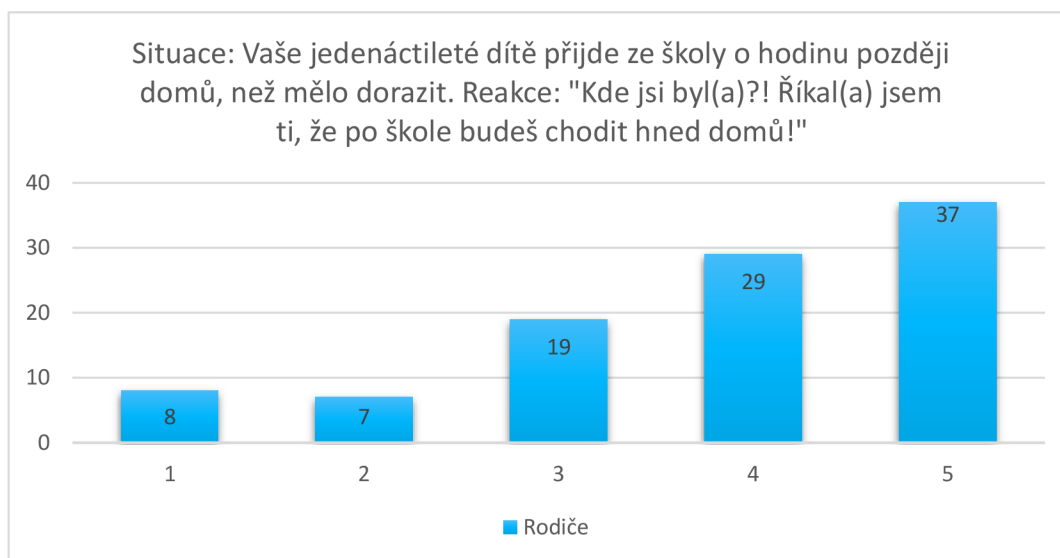
*(pokračování) Dvě dívky nedorazí a nikdo netuší, kde jsou. Máte o ně šílený strach, jestli se jim něco nestalo. Vydáte se je hledat a najdete je v jejich pokojích, jak se navzájem parádí na večerní diskotéku, kterou máte v programu. Reakce: "Holký, moc vám to sluší. Je ovšem už 19:41 a v 19:30 jsme všichni domluvení, že máme být ve společenské místnosti, abych vás mohl(a) přepočítat. Přál(a) bych si, abyste tento čas dodržovaly a byly jste na místě. Jestli se to bude ještě opakovat, bude následovat postih."

I na takové situace (jež jsou s největší pravděpodobností pro vychovávající náročné) lze reagovat s respektem. Reakce jsou v těchto grafech (č. 9 a č. 10) tedy respektující a obsahují metody popisu a já-sdělení. Získaná data u rodičů byla následovná: 1 hodnota byla volena 54 (54 %), 2 hodnota byla volena 25 (25 %), 3 hodnota byla volena 12 (12 %), 4 hodnota byla volena 7 (7 %) a 5 hodnota byla volena 2 (2 %). Modus se rovná hodnotě 1 a aritmetický průměr vyšel 1,78.

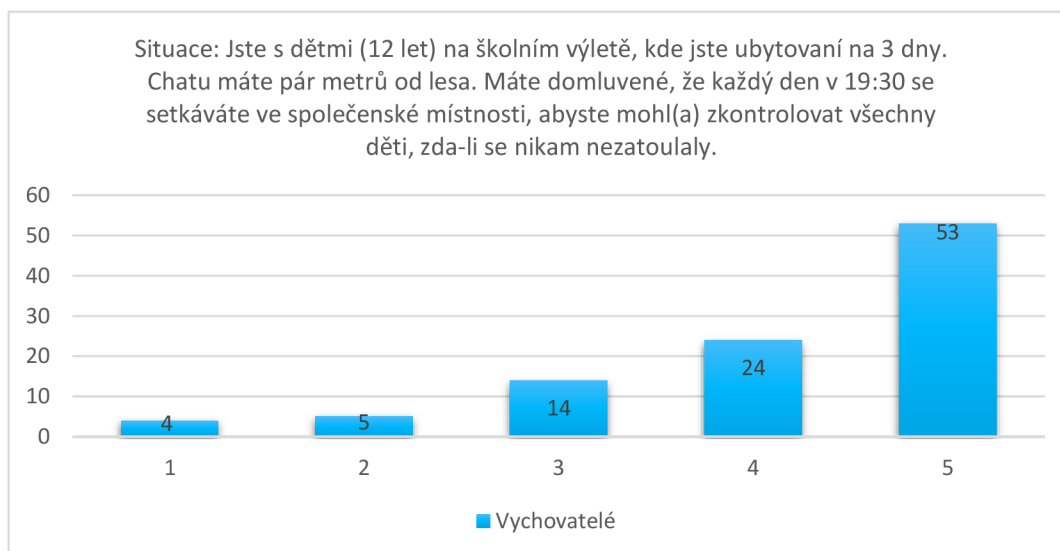
U vychovatelů byly zastoupeny tyto hodnoty: 46 (46 %) vychovatelů volilo hodnotu 1, 27 (27 %) volilo hodnotu 2, 14 (14 %) bylo u hodnoty 3, hodnotu 4 volilo 9 (9 %) a poslední 5 hodnotu volilo 4 (4 %) vychovatelů. Nejčastější opakovaná hodnota byla 1 (modus), u aritmetického průměru vyšlo číslo 1,98.

Obě skupiny měly podobný postoj k uvedené situaci, nicméně u rodičů kladné hodnoty převažovaly.

Graf č. 11 – Situace: Vaše jedenáctileté dítě přijde ze školy o hodinu později...



Graf č. 12 – Situace: Jste s dětmi (12 let) na školním výletě...



*(pokračování) Dvě dívky nedorazí a nikdo netuší, kde jsou. Máte o ně šílený strach, jestli se jim něco nestalo. Vydáte se je hledat a najdete je v jejich pokoji, jak se navzájem parádí na večerní diskotéku, kterou máte

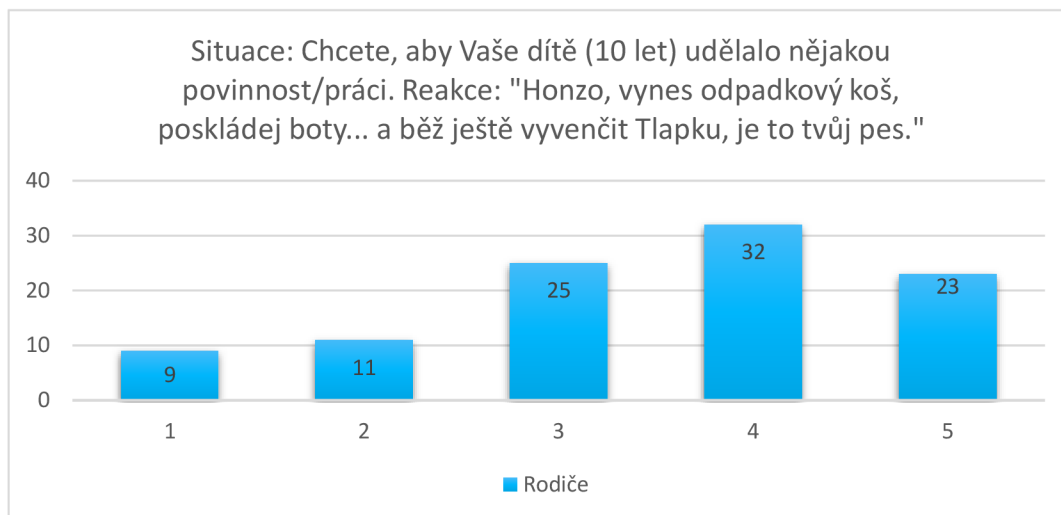
v programu. Reakce: "Nemáte náhodou už tak čtvrt hodiny někde být?! Mám za vás odpovědnost, takže mě budete poslouchat. Za to, že se tady fintíte a nedošly jste včas do společenské místnosti, tak po celou dobu pobytu budete uklízet ostatním spolužákům nádobí ze stolu po každém jídle."

Stejná situace jako v předchozích grafech (č. 9 a č. 10), ale jiná reakce – nerespektující. Jedná se o metody řečnické otázky a příkazu. V druhé reakci (u vychovatelů) je navíc metoda trestu. Hodnoty u rodičů byly obsazeny tímto počtem: 1 hodnota – 8 (8 %), 2 hodnota 7 (7 %), 3 hodnota – 19 (19 %), 4 hodnota – 29 (29 %) a 5 hodnota – 37 (37 %). Aritmetický průměr je 3,8, modus 5.

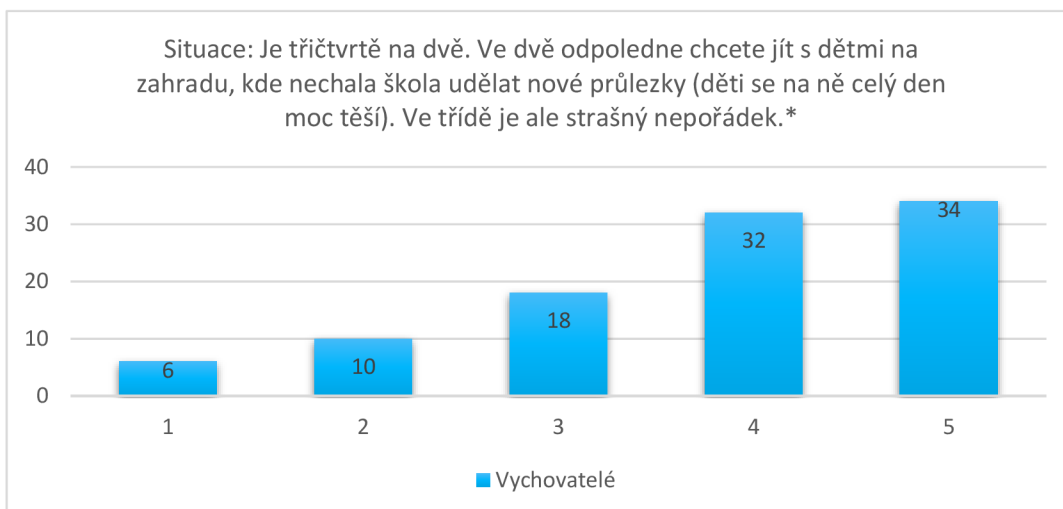
Vychovatelé označovali tyto hodnoty: pro 1 hodnotu se rozhodli 4 (4 %), pro 2 hodnotu 5 (5 %), pro 3 hodnotu 14 (14 %), pro 4 hodnotu 24 (24 %), pro 5 hodnotu 53 (53 %). I vychovatelé volili nejčastěji hodnotu 5 (modus) a aritmetický průměr z jejich odpovědí je 4,17.

Na tuto reakci více negativně nahlíželi vychovatelé, což je dle respektujícího přístupu správné.

Graf č. 13 – Situace: Chcete, aby Vaše dítě (10 let) udělalo nějakou povinnost...



Graf č. 14 – Situace: Je třičtvrtě na dvě. Ve dvě odpoledne chcete jít s dětmi na zahradu...



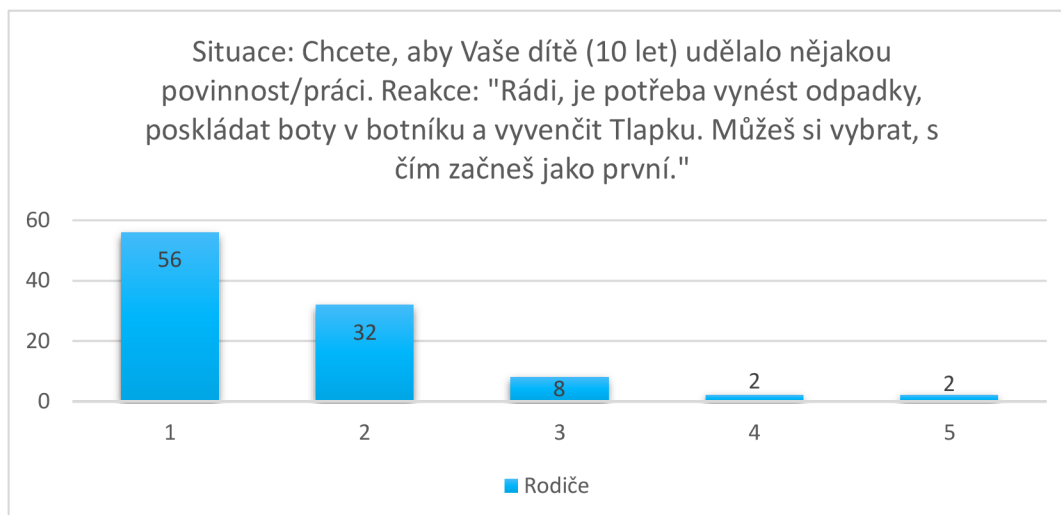
*(pokračování) Reakce: "Jestli nezačnete okamžitě uklízet třídu, tak se s průlezkami můžete rovnou rozloučit."

Takto formulované reakce jsou nerespektující. U první reakce je to pokyn, druhá reakce představuje metodu vyhrožování. U rodičů byly zastoupeny tyto odpovědi: 1 hodnota vykazovala četnost 9 (9 %), 2 hodnota 11 (11 %), 3 hodnota 25 (25 %), 4 hodnota 32 (32%) a 5 hodnota 23 (23%). Aritmetický průměr se rovná číslu 3,49, modus vychází 4.

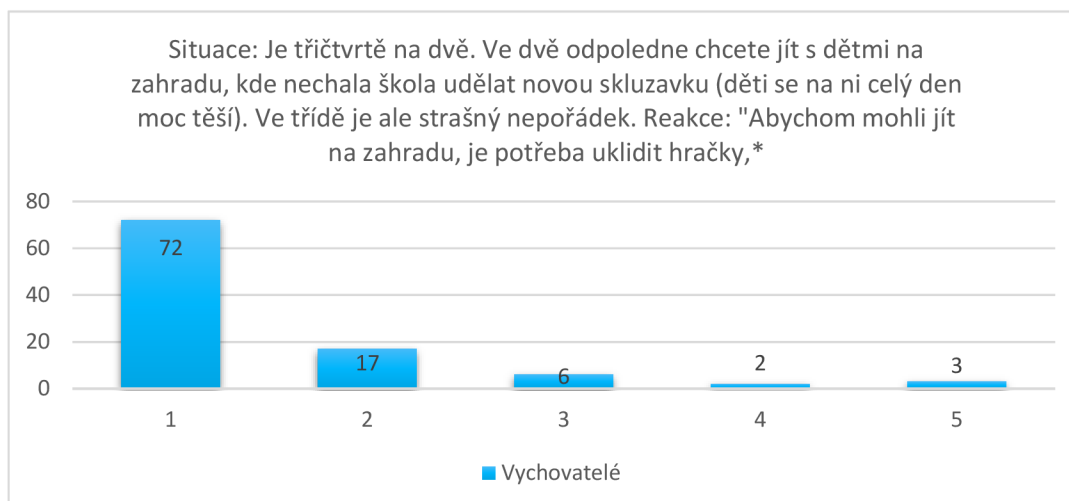
Vychovatelé značili následující hodnoty: 1 hodnota 6 (6 %), 2 hodnota 10 (10 %), 3 hodnota 18 (18 %), 4 hodnota 32 (32 %) a 5 hodnota 34 (34 %). Výpočet 3,78 představuje aritmetický průměr, modus znázorňuje hodnotu 5.

V těchto grafech lze vidět poměrně stejně určené hodnoty, avšak vychovatelům se daná reakce více nezamlouvala.

Graf č. 15 – Situace: Chcete, aby Vaše dítě (10 let) udělalo nějakou povinnost...



Graf č. 16 – Situace: Je třičtvrtě na dvě. Ve dvě odpoledne chcete jít s dětmi na zahradu...



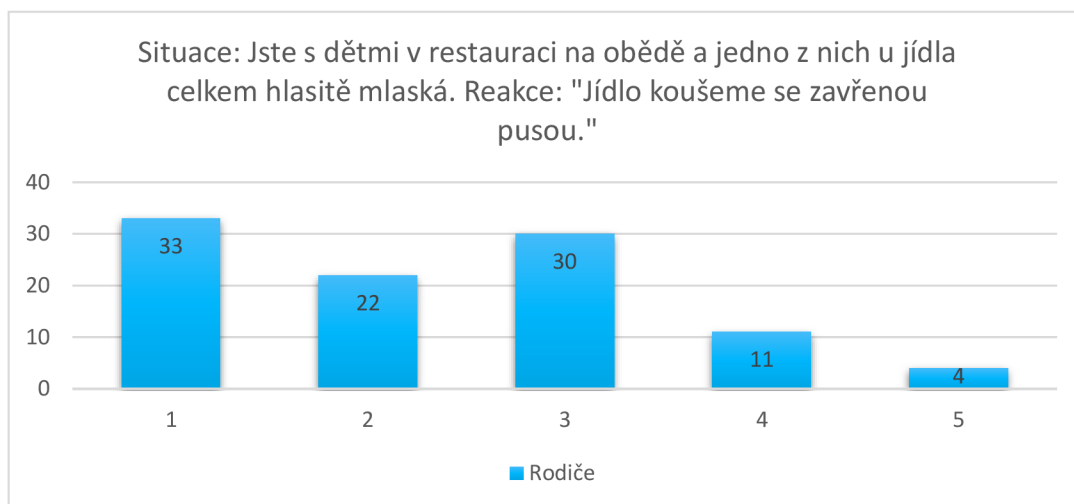
*(pokračování) dát židličky nahoru a pozavírat okna. Můžete si vybrat, s čím začnete jako první a také vám můžu s něčím pomoci."

S porovnáním s předchozími grafy (č. 13 a č. 14) je zde sdělen požadavek respektujícím přístupem s metodou spolupráce. Rodiče volili následovně: 1 hodnotu zvolilo 56 (56 %) rodičů, 2 hodnotu 32 (32 %), 3 hodnotu 8 (8 %), 4 hodnotu 2 (2 %) a 5 hodnotu 2 (2 %) rodičů. Nejčastěji volenou hodnotou byla 1 (modus) a aritmetický průměr činil 1,62.

A takto na bodové škále hodnotili vychovatelé: 1 hodnota – 72 (72 %), 2 hodnota – 17 (17 %), 3 hodnota – 6 (6 %), 4 hodnota – 2 (2 %) a 5 hodnota – 3 (3 %). Aritmetický průměr vyšel 1,47 a modus byl stejný jako u rodičů, tedy 1.

Byť si jsou hodnoty u skupin podobné, vychovatelé byli nepatrně více respektující v této situaci nežli rodiče.

Graf č. 17 – Situace: Jste s dětmi v restauraci na obědě...



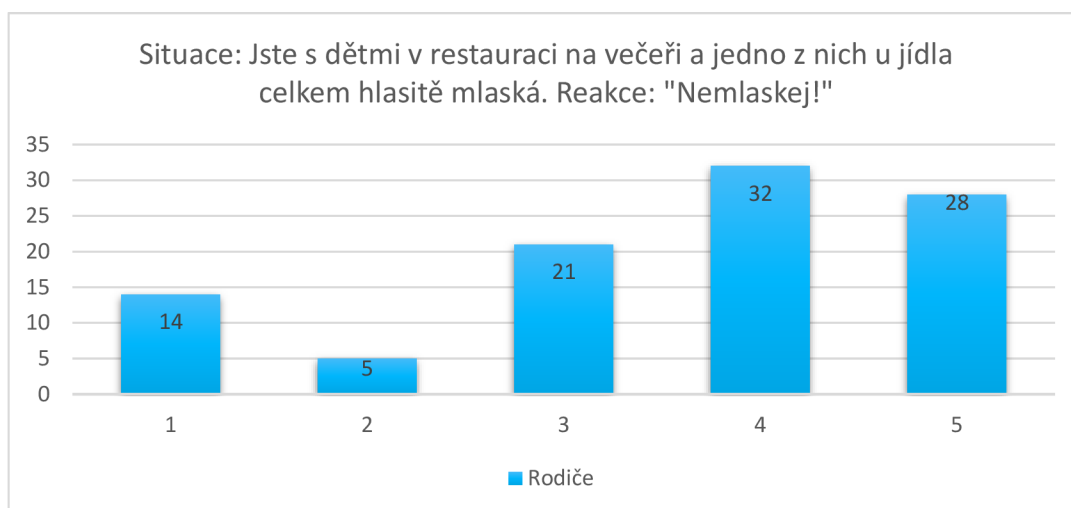
Graf č. 18 – Situace: Jste s dětmi v restauraci na obědě...



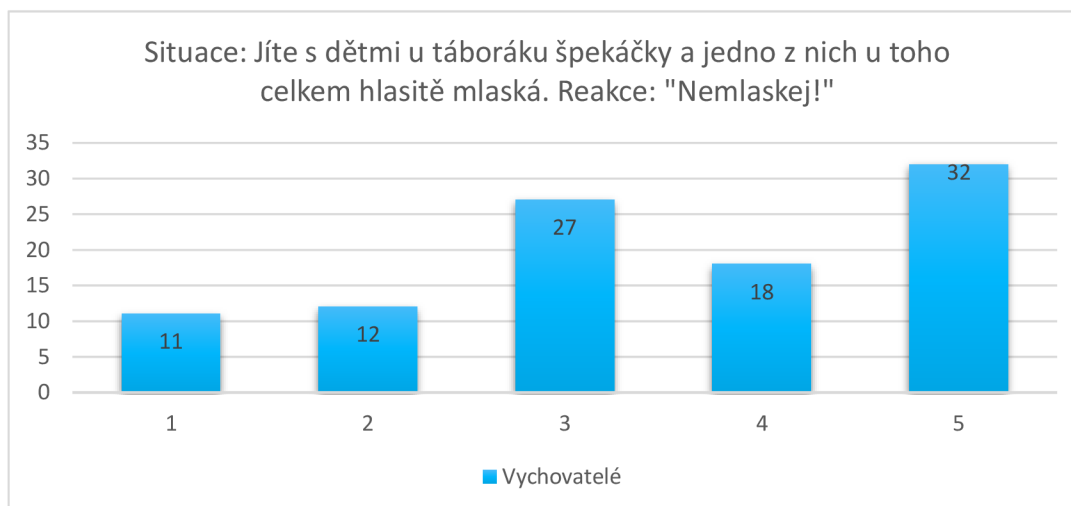
Běžná situace, běžný problém. Malé děti často u jídla mlaskají. K tomu, aby vychovávající zastavil tento nepříjemný a nevhodný zvyk u dítěte, to lze říci vícero způsoby. Tyto reakce předkládají respektující komunikaci a jedná se o poskytnutí informace. Z prvního grafu vyplývá, že rodiče volili tyto hodnoty: 1 hodnota 33 (33 %), 2 hodnota 22 (22 %), 3 hodnota 30 (30 %), 4 hodnota 11 (11 %) a 5 hodnota 4 (4 %). Aritmetický průměr představuje číslo 2,31 a nejčastěji volená hodnota byla 1.

Načež vychovatelé nahlíželi na reakci následovně: 1 hodnotu volilo 20 (20 %) vychovatelů, 2 hodnotu volilo 26 (26 %) vychovatelů, 3 hodnotu volilo 29 (29 %) vychovatelů, 4 hodnotu volilo 13 (13 %) vychovatelů a 5 hodnotu volilo 12 (12 %) vychovatelů. Modus byl u vychovatelů o dva stupně horší oproti rodičům, nejčastěji volili 3 a z celkových výsledků vyšel aritmetický průměr 2,71. Rodiče na respektující reakci nahlíželi lépe než vychovatelé.

Graf č. 19 – Situace: Jste s dětmi v restauraci na večeři...



Graf č. 20 – Situace: Jíte s dětmi u táboráku špekáčky...

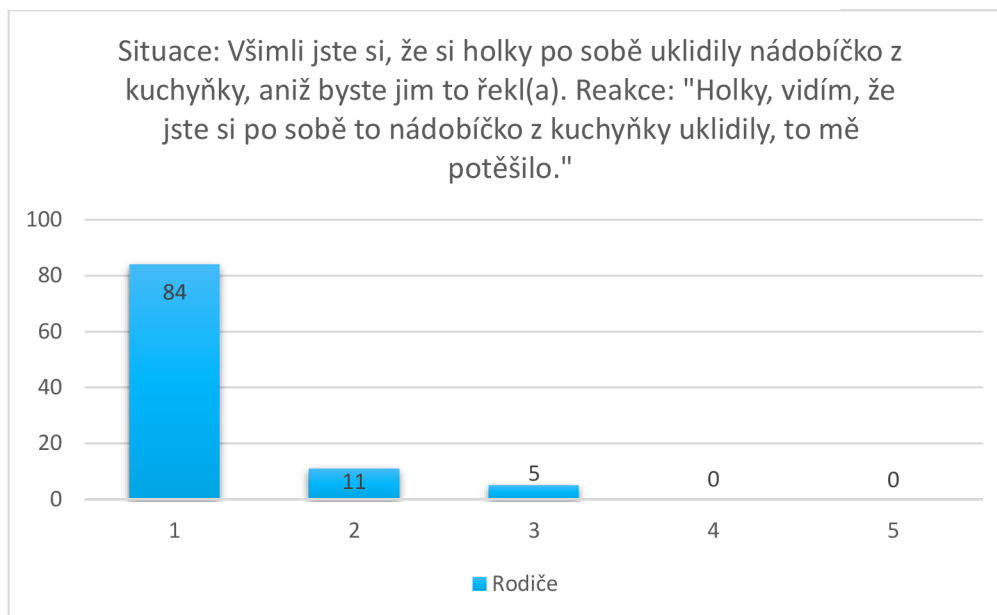


Stejná situace přesto rozdílný přístup. Z těchto reakcí lze vidět zřetelný příkaz, tudíž jde o nerespektující komunikaci. Rodiče označovali následující hodnoty: 1 hodnota 14 (14 %), 2 hodnota 5 (5 %), 3 hodnota 21 (21 %), 4 hodnota 32 (32 %) a 5 hodnota 28 (28 %). Aritmetický průměr vyšel 3,55, modus 4.

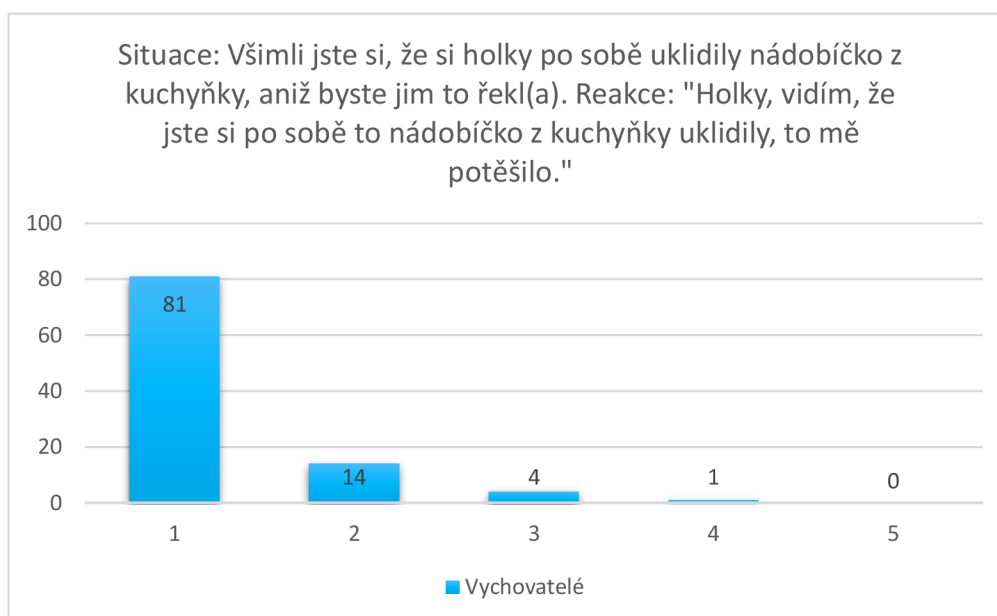
U vychovatelů byly hodnoty zastoupeny takto: 1 hodnota 11 (11 %), 2 hodnota 12 (12 %), 3 hodnota 27 (27 %), 4 hodnota 18 (18 %) a 5 hodnota 32 (32 %). Nejčastější volená hodnota byla 5 (modus). Výpočet 3,48 představuje aritmetický průměr.

Rodiče hodnotili příkaz negativněji.

Graf č. 21 – Situace: Všimli jste si, že si holky po sobě uklidily nádobíčko...



Graf č. 22 – Situace: Všimli jste si, že si holky po sobě uklidily nádobíčko...



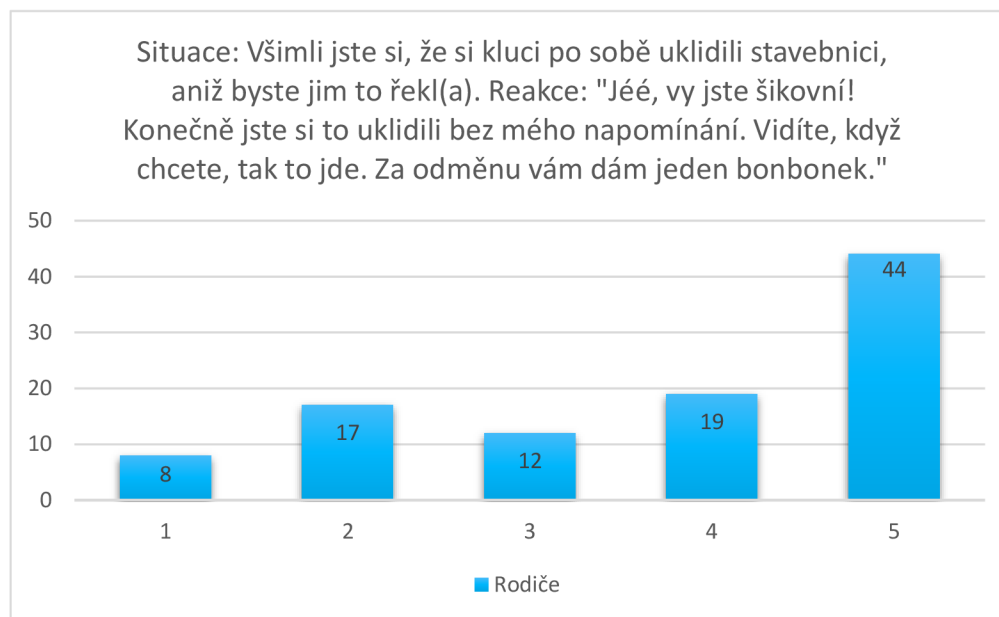
Z reakcí je patrné, že se v nich žádná agrese ani manipulace neobjevuje a jedná se tedy o respektující komunikační metodu, a to o popis a zpětnou vazbu. V tomto případě rodiče hodnotili nejvíce hodnotu 1, jež měla 84 (84 %) hlasů, hodnota 2 měla 11 (11 %) hlasů, hodnota 3 měla 5 (5 %) hlasů a hodnoty 4 a 5 nebyly voleny vůbec. Jak bylo v předchozí větě uvedeno, hodnota 1 byla modusem a aritmetický průměr činil 1,21.

Vychovatelé hodnotili velmi obdobně, i oni zvolili nejčastěji hodnotu 1, která byla zastoupena 81 (81%) vychovateli, u hodnoty 2 to bylo 14 (14 %) zvolených odpovědí,

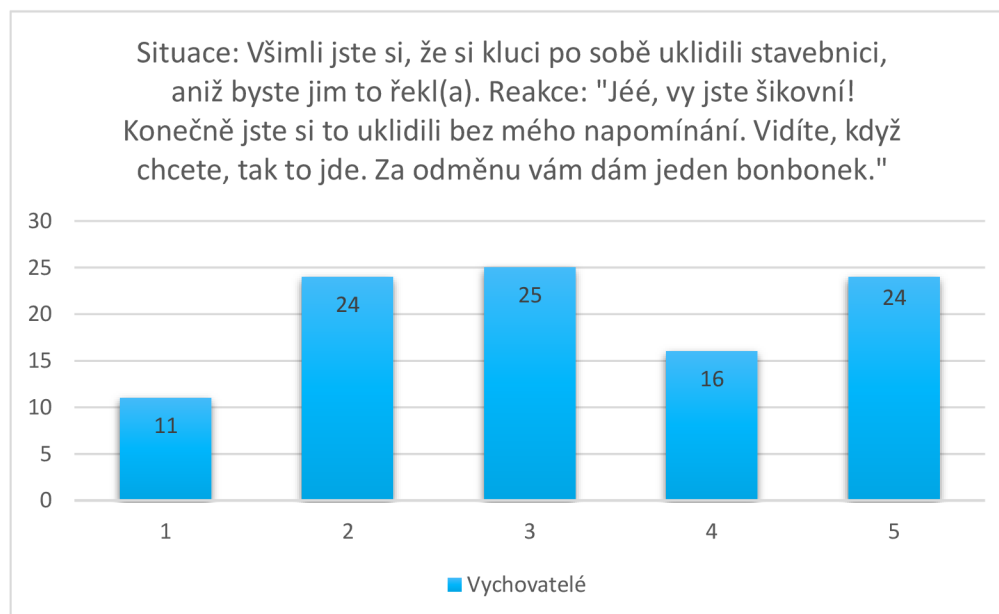
hodnota 3 vykazovala 4 (4 %) odpovědí, hodnota 4 měla jen 1 (1 %) odpověď, 5 hodnota nebyla ani zde volena. I tady byla nejčastěji volena hodnota 1, jež představuje modus a aritmetický průměr byl nepatrně vyšší (než u rodičů), jeho výpočet činil 1,25.

Hodnocení zde bylo u obou skupin velmi těsné, avšak rodiče byli malinko nakloněnější k respektující reakci.

Graf č. 23 – Situace: Všimli jste si, že si kluci po sobě uklidili stavebnici...



Graf č. 24 – Situace: Všimli jste si, že si kluci po sobě uklidili stavebnici...



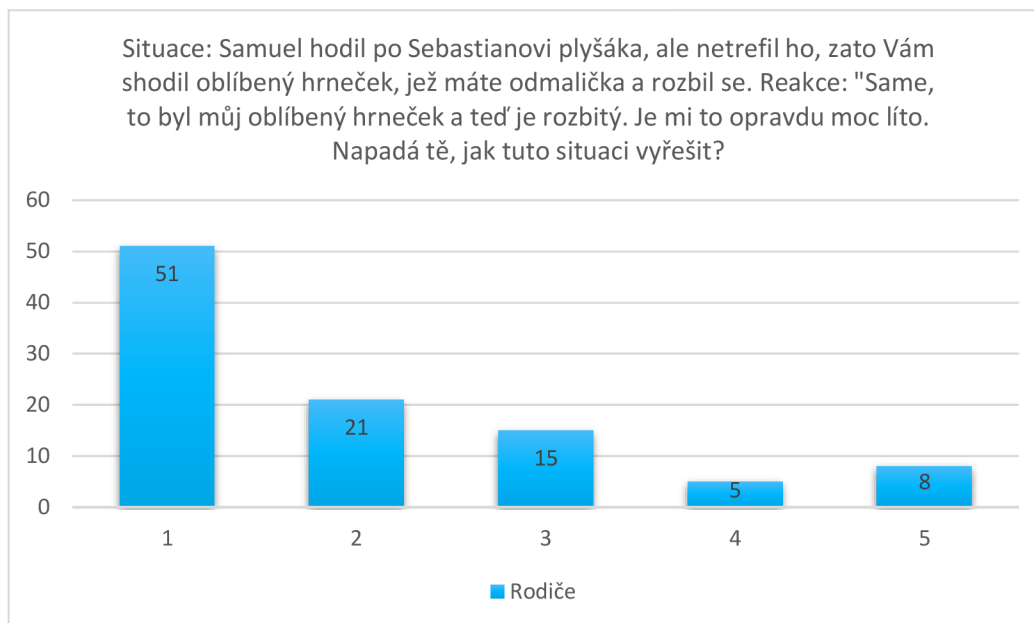
Tyto reakce se na první pohled mohou zdát jako neškodné vůči dětem, ovšem reakce podléhají nerespektující komunikaci, a to pochvala a odměně. Rodiče označovali následující

hodnoty: 1 hodnota 8 (8 %), 2 hodnota 17 (17 %), 3 hodnota 12 (12 %), 4 hodnota 19 (19 %) a 5 hodnota 44 (44 %). Aritmetický průměr se rovnal číslu 3,74 a modusem byla hodnota 5.

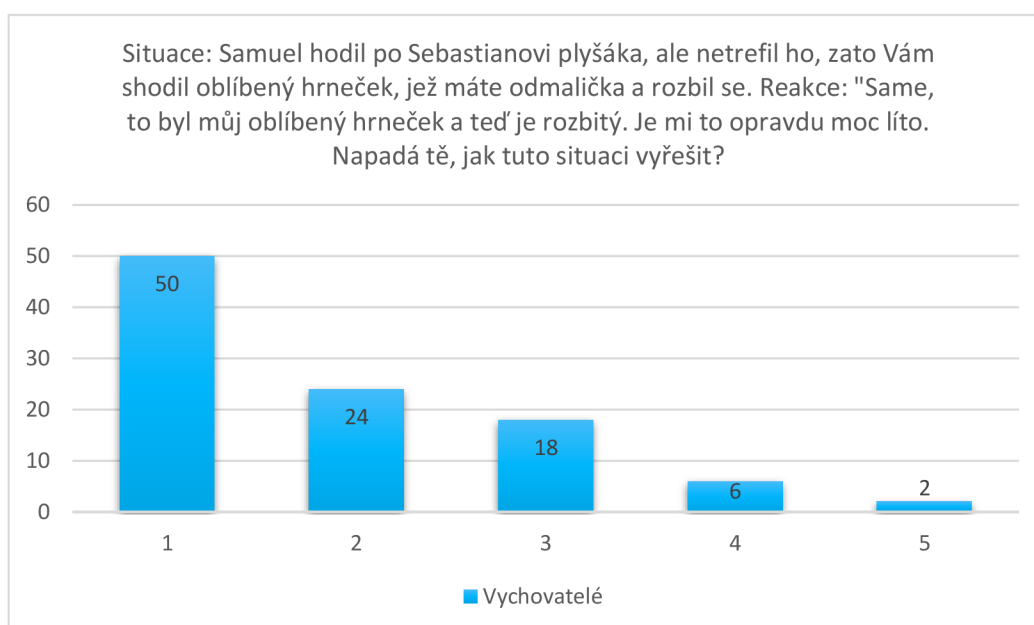
Vychovatelé volili hodnoty takto: 1 hodnota 11 (11 %), 2 hodnota 24 (24 %), 3 hodnota 25 (25 %), 4 hodnota 16 (16 %) a 5 hodnota 24 (24 %). Aritmetický průměr vyšel 3,18 a nejčastěji volenou hodnotou byla 3 (modus).

Rodiče více rozpoznali pochvalu s odměnou, a proto reakci, jež obsahovala nerespektující metody komunikace, hodnotili záporněji nežli vychovatelé.

Graf č. 25 – Situace: Samuel hodil po Sebastianovi plyšáka...



Graf č. 26 – Situace: Samuel hodil po Sebastianovi plyšáka...



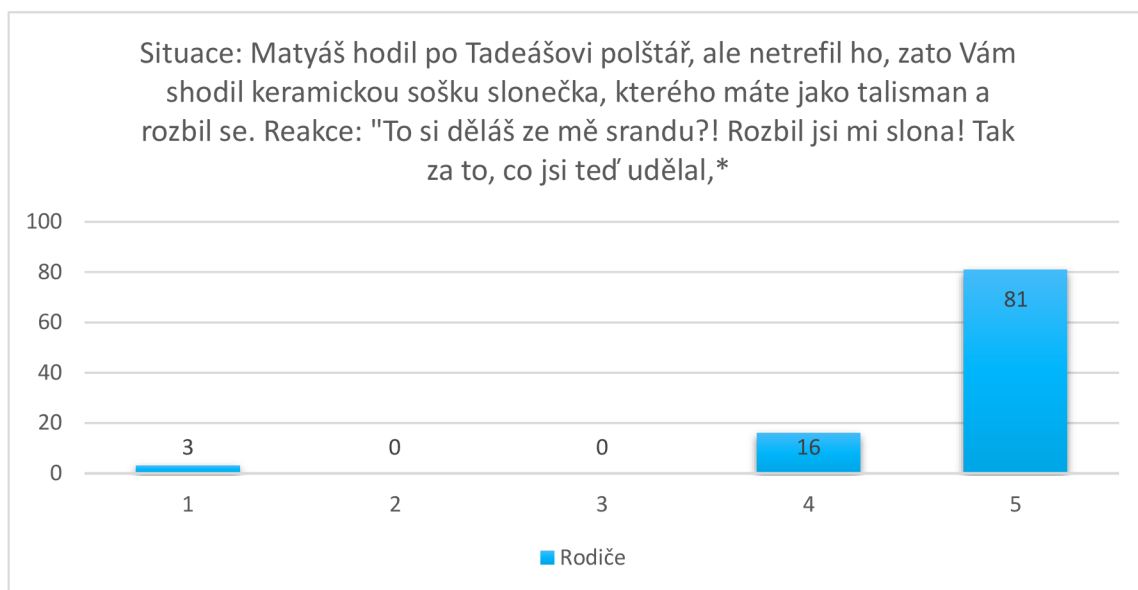
Reakce v těchto grafech je respektující a znázorňuje metodu popisu a spolupráce. Z výše uvedeného grafu (č. 25) lze vidět, jak rodiče tuto reakci hodnotili. 51 (51 %) rodičů se rozhodlo volit hodnotu 1, 21 (21 %) rodičů se rozhodlo volit hodnotu 2, 15 (15 %) rodičů se rozhodlo volit hodnotu 3, 5 (5%) rodičů volilo hodnotu 4 a 5 hodnotu volilo 8 (8 %) rodičů. Nejčastěji volenou hodnotou byla 1 a číslo 1,98 představuje aritmetický průměr.

Vychovatelé označovali hodnoty následovně: 1 hodnota byla zastoupena 50 (50 %) vychovateli, 2 hodnota byla zastoupena 24 (24 %) vychovateli, 3 hodnota byla zastoupena

18 (18 %), 4 hodnota byla zastoupena 6 (6 %) a 5 hodnota byla zastoupena pouhými 2 (2 %) vychovateli. Aritmetický průměr vychází na 1,86 a modusem je také hodnota 1 (totožně jako u rodičů).

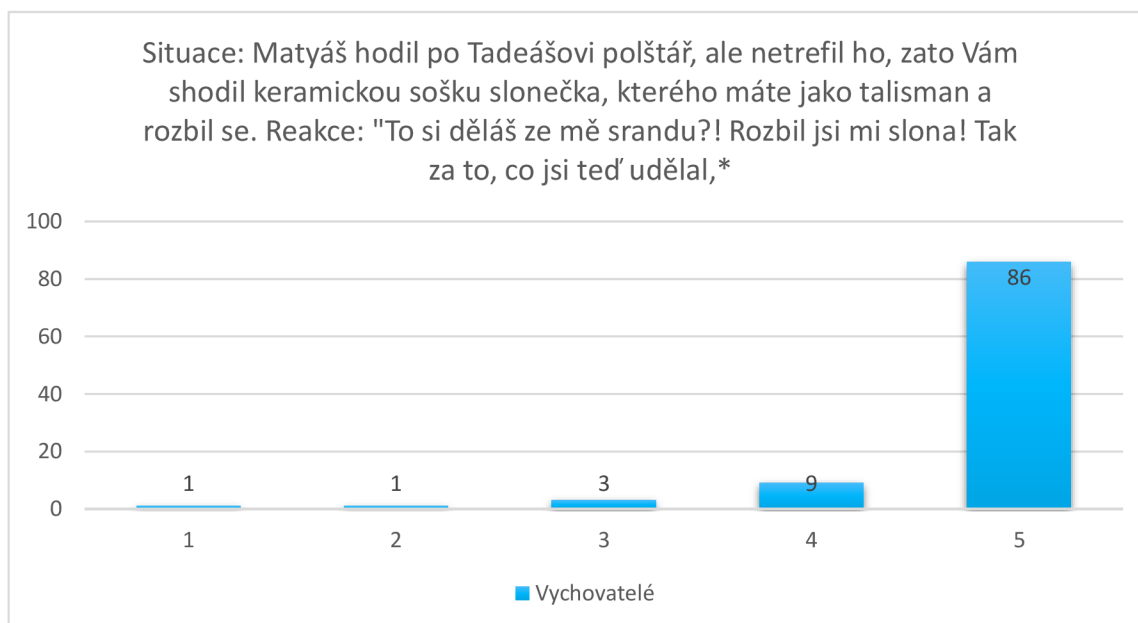
Obě skupiny by se v této potencionální situaci zachovaly velmi podobně, nicméně vychovatelé volili pro danou reakci kladnější hodnocení.

Graf č. 27 – Situace: Matyáš hodil po Tadeášovi polštář, ale netrefil ho, zato Vám shodil keramickou sošku slonečka, kterého máte jako talisman a rozbil se. Reakce: "To si děláš ze mě srandu?! Rozbil jsi mi slona! Tak za to, co jsi teď udělal,*



*(pokračování) s tebou už dneska nepromluví.“

Graf č. 28 – Situace: Matyáš hodil po Tadeášovi polštář, ale netrefil ho, zato Vám shodil keramickou sošku slonečka, kterého máte jako talisman a rozbil se. Reakce: "To si děláš ze mě srandu?! Rozbil jsi mi slona! Tak za to, co jsi teď udělal,*



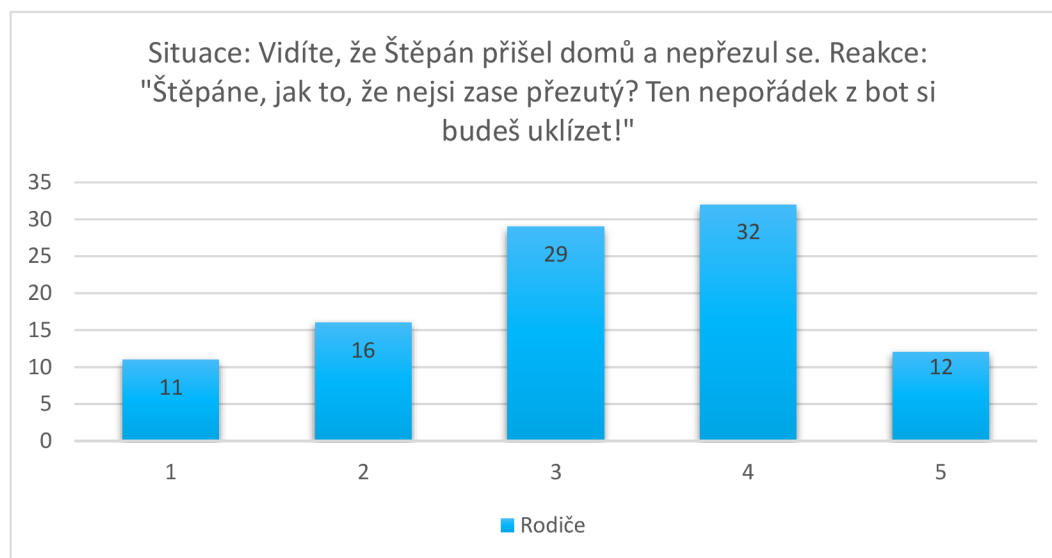
*(pokračování) s tebou už dneska nepromluví.“

Z reakcí je očividná nerespektující komunikace, objevují se zde metody – obviňování a trest. Rodiče hlasovali následovně: 1 hodnota 3 (3 %), 2 a 3 hodnota nebyla vybrána vůbec, 4 hodnota 16 (16 %) a 5 hodnota 81 (81 %). Nejvíce zastoupena byla hodnota 5 (modus) a aritmetický průměr vyšel 4,72.

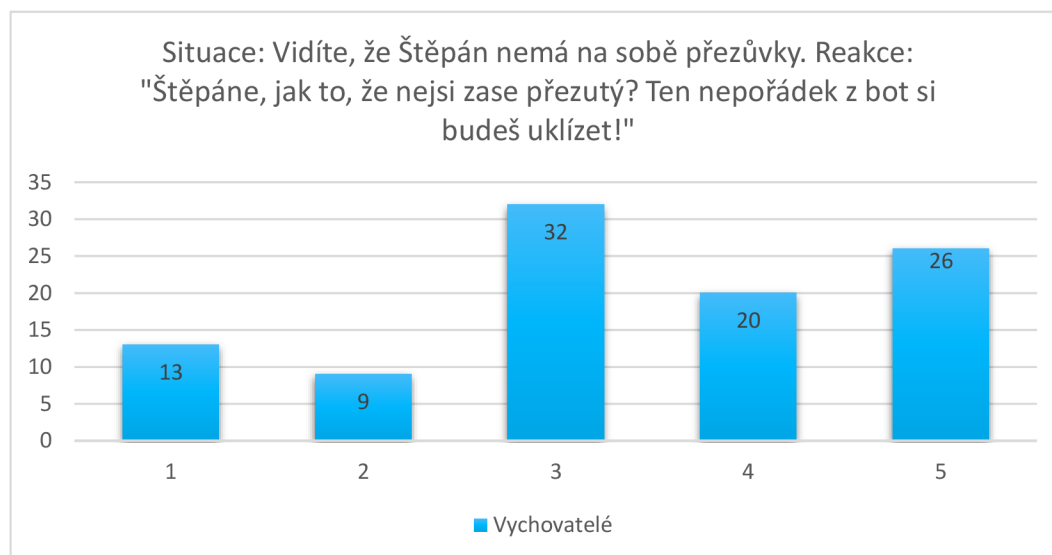
Vychovatelé volili obdobně, a to: 1 hodnotu 1 (1 %) vychovatel, 2 hodnota 1 (1 %) vychovatel, 3 hodnota 3 (3 %) vychovatele, 4 hodnota 9 (9 %) vychovatelů a 5 hodnota 86 (86 %) vychovatelů. Aritmetický průměr činil 4,78 a modusem je hodnota 5.

Ač si byly výsledky velmi blízké, vychovatelé hodnotili více negativně nerespektující reakci.

Graf č. 29 – Situace: Vidíte, že Štěpán přišel domů a nepřezul se...



Graf č. 30 – Situace: Vidíte, že Štěpán nemá na sobě přezůvky...

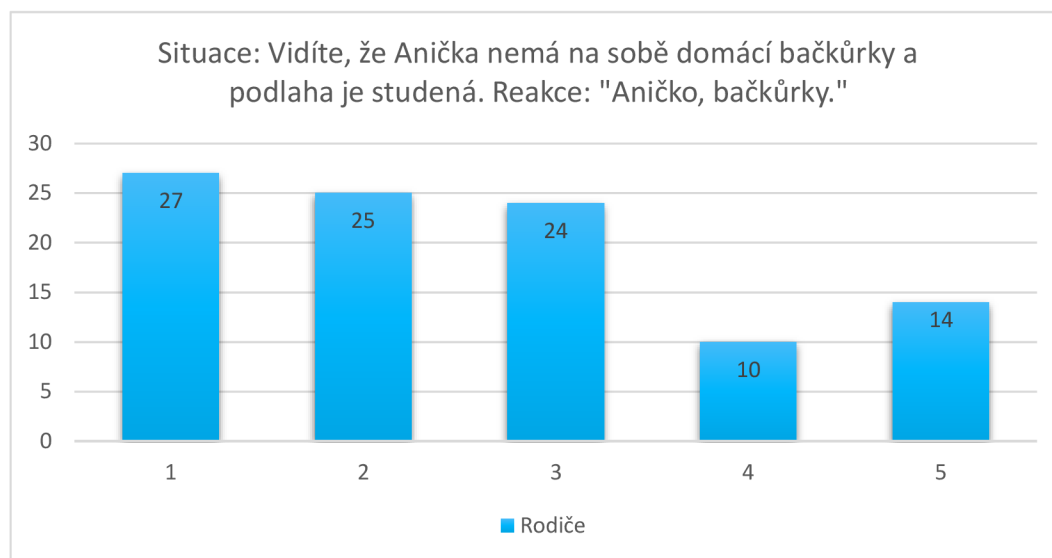


Reakce z výše uvedených grafů jsou nerespektující a řídí se podle metody řečnické otázky a pokynu. Rodiče klasifikovali hodnoty následovně: 1 hodnota 11 (11 %), 2 hodnota 16 (16 %), 3 hodnota 29 (29 %), 4 hodnota 32 (32 %) a 5 hodnota 12 (12 %). Aritmetický průměr se rovná číslu 3,18 a modus vychází 4.

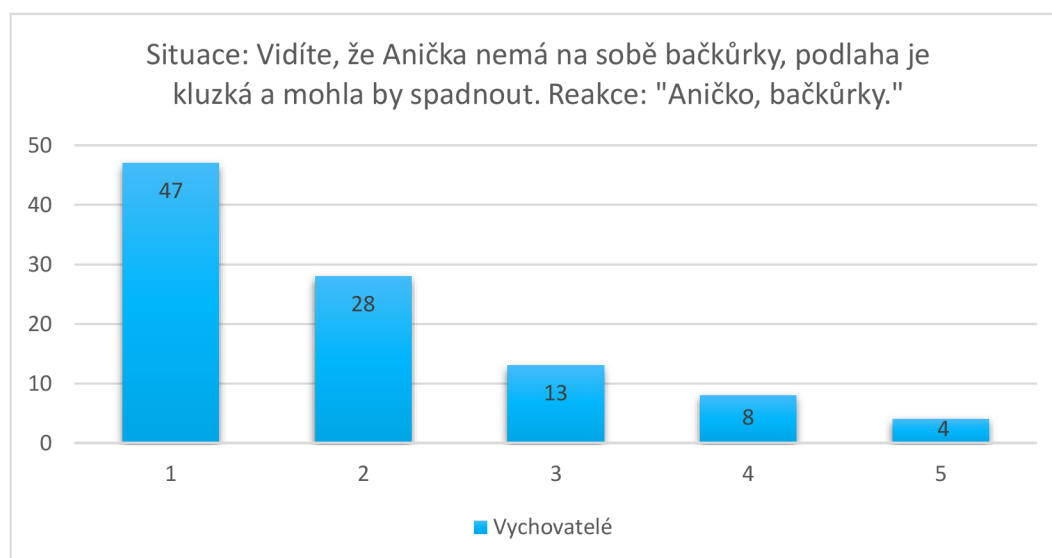
Načež vychovatelé označovali hodnoty takto: 1 hodnota 13 (13 %), 2 hodnota 9 (9 %), 3 hodnota 32 (32 %), 4 hodnota 20 (20 %) a 5 hodnota 26 (26 %). Nejčastěji volenou hodnotou byla 3 (modus) a aritmetický průměr vyšel 3,37.

Rodiče hlasovali méně záporněji než vychovatelé, jímž se nerespektující reakce nezamlouvala více.

Graf č. 31 – Situace: Vidíte, že Anička nemá na sobě domácí bačkůrky...



Graf č. 32 – Situace: Vidíte, že Anička nemá na sobě bačkůrky...



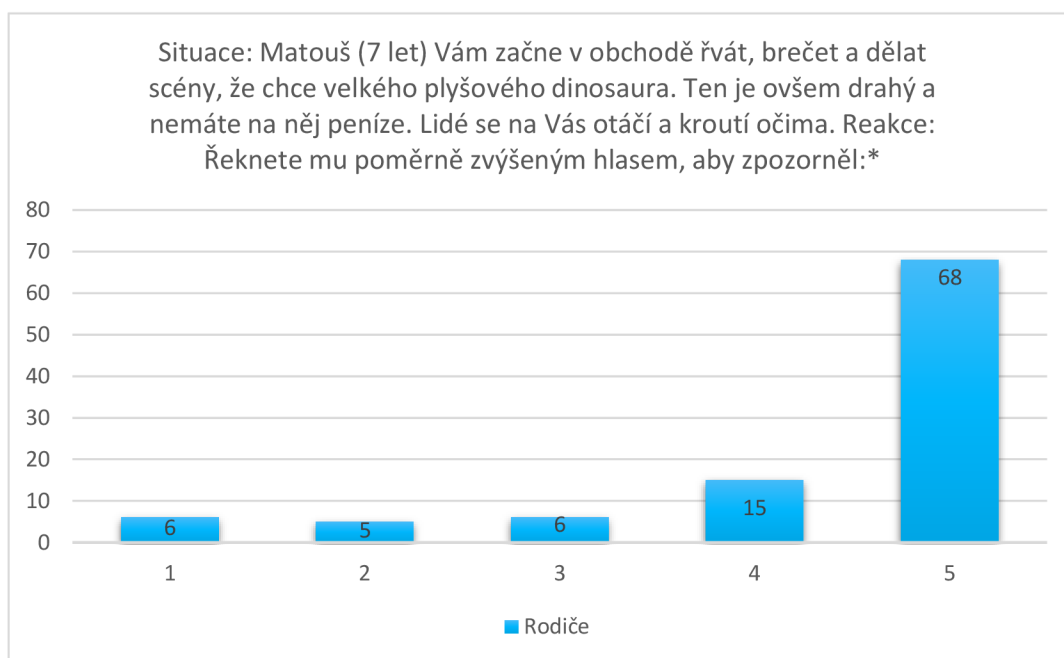
S porovnáním s předchozími grafy (č. 29 a č. 30) je reakce uvedená prostou stručnou informací, tedy respektující komunikací, na níž rodiče pohlíželi a bodovali ji těmito

hodnotami: 1 hodnota – 27 (27 %), 2 hodnota – 25 (25 %), 3 hodnota – 24 (24 %), 4 hodnota – 10 (10 %) a 5 hodnota – 14 (14 %). Aritmetický průměr vyšel 2,59 a modus 1.

Vychovatelé se rozhodli pro tyto hodnoty: pro hodnotu 1 se rozhodlo 47 (47 %), 2 hodnota 28 (28 %), 3 hodnota 13 (13 %), 4 hodnota 8 (8 %) a 5 hodnota 4 (4 %). Nejčastěji volenou metodou byla hodnota 1 (modus). Výpočet aritmetického průměru činil 1,94.

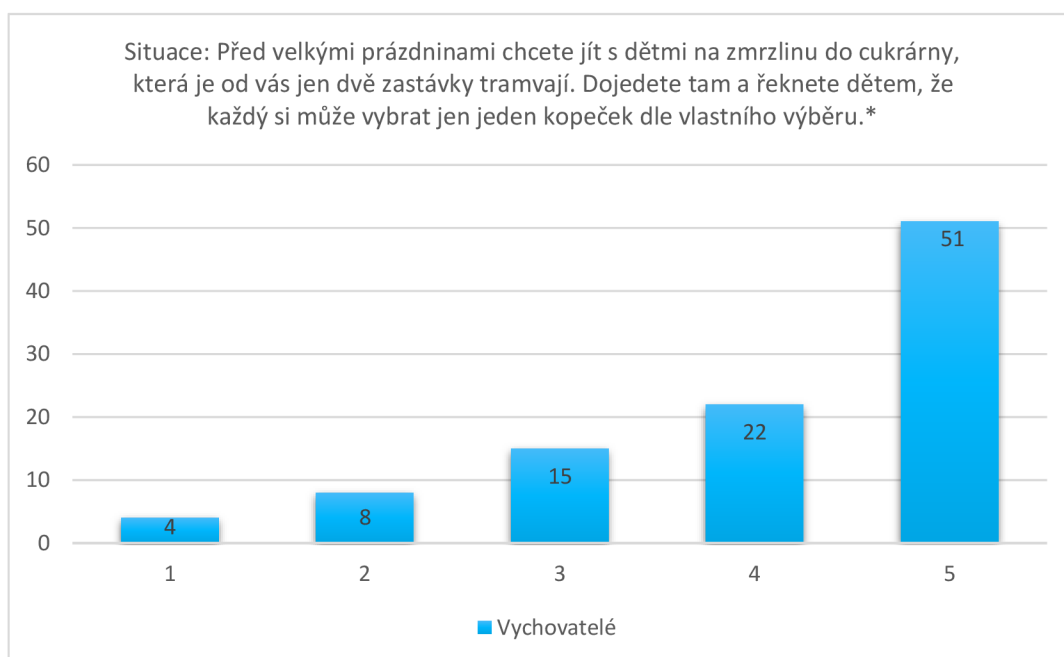
Zde se odpovědi poměrně dost lišily. I přesto, že u obou skupin byl modus 1, rodiče hodnotili respektující reakci spíše záporněji. Vychovatelé často označovali hodnotu 1 a 2, což většina s respektující reakcí souhlasila.

Graf č. 33 – Situace: Matouš (7 let) Vám začne v obchodě řvát, brečet a dělat scény, že chce velkého plyšového dinosaura. Ten je ovšem drahý a nemáte na něj peníze. Lidé se na Vás otáčí a kroutí očima. Reakce: Řeknete mu poměrně zvýšeným hlasem, aby zpozorněl.*



*(pokračování) „Jestli budeš pořád tak křičet, tak ti dám na zadek!“

Graf č. 34 – Situace: Před velkými prázdninami chcete jít s dětmi na zmrzlinu do cukrárny, která je od vás jen dvě zastávky tramvají. Dojedete tam a řeknete dětem, že každý si může vybrat jen jeden kopeček dle vlastního výběru.*



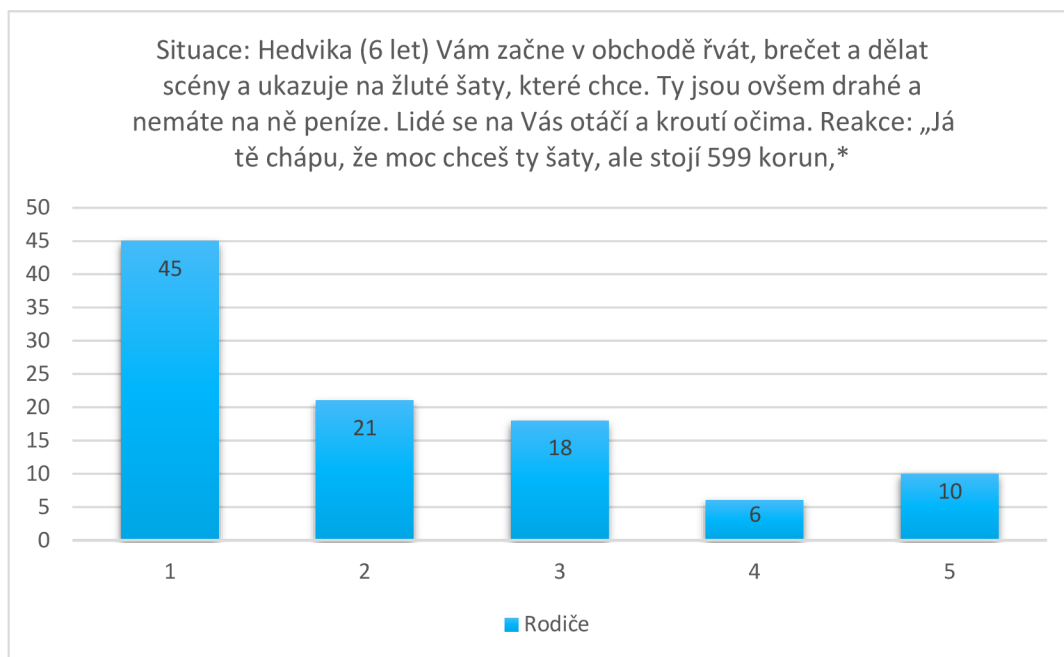
*(pokračování) Matias (7 let) začne žadonit o dva kopečky, Vy mu to ale nemůžete koupit, jelikož nemáte takový rozpočet. Matias začíná dělat hysterické scény a ostatní lidé na Vás upírají zrak. Reakce: "Matiasi nedělej zase scény! Podívej se na ostatní děti, ty jsou rády i za ten jeden kopeček. Kdyby měl každý dva kopečky, tak by to stálo skoro tisícovku. Myslíš si, že ty peníze tisknu? Jestli okamžitě nepřestaneš, nekoupím ti ani jeden kopeček."

Z předcházejících grafů (č. 33 a č. 34) lze vidět, že situace jsou jiné, nicméně významově jsou téměř shodné. Reakce jsou již na první pohled agresivní, proto se jedná o nerespektující komunikaci. První reakce obsahuje metodu vyhrožování, druhá reakce taktéž zobrazuje metodu vyhrožování a k tomu navíc metody příkazu, srovnávání a řečnické otázky. Získaná data u rodičů byla následovná: hodnota 1 byla obsazena 6 (6 %) rodiči, hodnota 2 byla obsazena 5 (5 %) rodiči, hodnota 3 byla obsazena 6 (6 %) rodiči, hodnota 4 byla obsazena 15 (15 %) rodiči a hodnota 5 byla obsazena 68 (68 %) rodiči. Aritmetický průměr zde činil 4,34 a modus dosahoval hodnoty 5.

U vychovatelů byly hodnoty zastoupeny 4 (4 %) hlasy u hodnoty 1, 8 (8 %) hlasy u hodnoty 2, 15 (15 %) hlasy u hodnoty 3, 22 (22 %) hlasy u hodnoty 4 a nejvíce 51 (51 %) hlasy u hodnoty 5. Nejčastěji volená hodnota byla 5 a aritmetický průměr dělal 4,08.

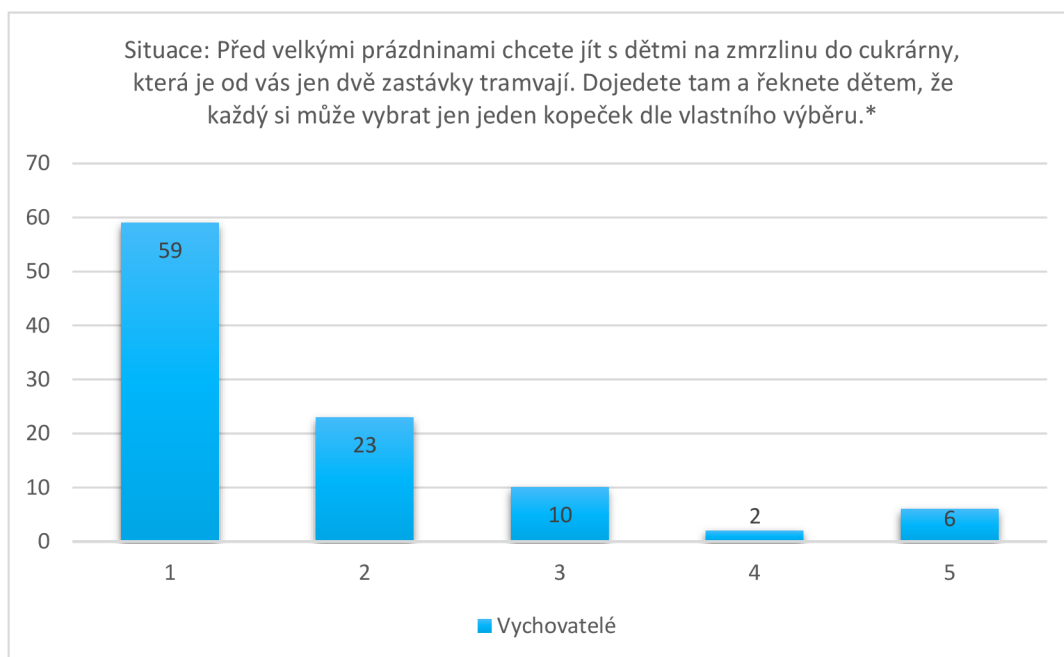
Rodiče na nerespektující reakci nahlíželi mnohem více negativně, s reakcí majorita rodičů nesouhlasila. Může to být také zapříčiněné tím, že u rodičovské reakce se objevuje fyzický trest.

Graf č. 35 – Situace: Hedvika (6 let) Vám začne v obchodě řvát, brečet a dělat scény a ukazuje na žluté šaty, které chce. Ty jsou ovšem drahé a nemáte na ně peníze. Lidé se na Vás otáčejí a kroutí očima. Reakce: „Já tě chápu, že moc chceš ty šaty, ale stojí 599 korun,*



*(pokračování) to je moc penězů, které nemáme. Ale koukej, tyto troje šatičky stojí zhruba do 200 korun, líbí se ti nějaké z nich?“

Graf č. 36 – Situace: Před velkými prázdninami chcete jít s dětmi na zmrzlinu...
Situace: Před velkými prázdninami chcete jít s dětmi na zmrzlinu do cukrárny, která je od vás jen dvě zastávky tramvají. Dojedete tam a řeknete dětem, že každý si může vybrat jen jeden kopeček dle vlastního výběru.*



*(pokračování) Patrik (6 let) začne žadonit o dva kopečky, Vy mu to ale nemůžete koupit, jelikož nemáte takový rozpočet. Patrik začíná dělat hysterické scény a ostatní lidé na Vás upírají zrak. Reakce: "Paťo, já nemám s sebou tolik peněz, jeden kopeček stojí 20 korun a vás je tady 24. Když to spočítám, tak se to rovná 480 korun. Já mám s sebou jen 500 korun. Kdybych ti koupil(a) dva kopečky, bylo by to nefér vůči ostatním

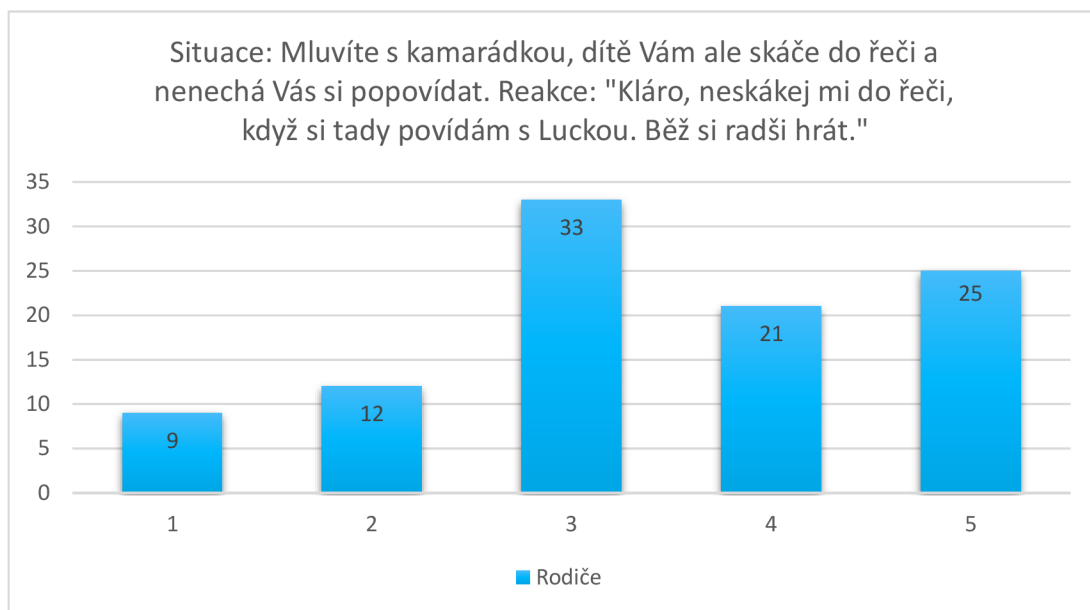
dětem. Navíc já mám také chuť na zmrzlinu, takže to akorát finančně vyjde. Napadá tě nějaké řešení? ... Třeba tě rodiče dneska vezmou také na zmrzlinu, tak budeš mít i ten druhý kopeček, ale později."

I v takto vyhocené situaci lze reagovat vůči dítěti partnersky. U grafů (č. 33 a č. 34) jsou tytéž stejné situace, avšak reakce je nerespektující. Zde v grafech (35 a 36) je možno vidět opak předešlých grafů, a to respektující komunikaci. První reakce má v sobě zahrnutou empatickou reakci, popis situace, poskytnutí informace a spolupráci. Reakce druhá obsahuje popis situace, já-sdělení a taktéž spolupráci. Četnost rodičovských hodnot vykazovala u hodnoty 1 – 45 (45%), u hodnoty 2 – 21 (21 %), u hodnoty 3 – 18 (18 %), u hodnoty 4 – 6 (6 %), u hodnoty 5 – 10 (10 %). Rodiče volili nejčastěji hodnotu 1 a aritmetický průměr vyšel 2,15.

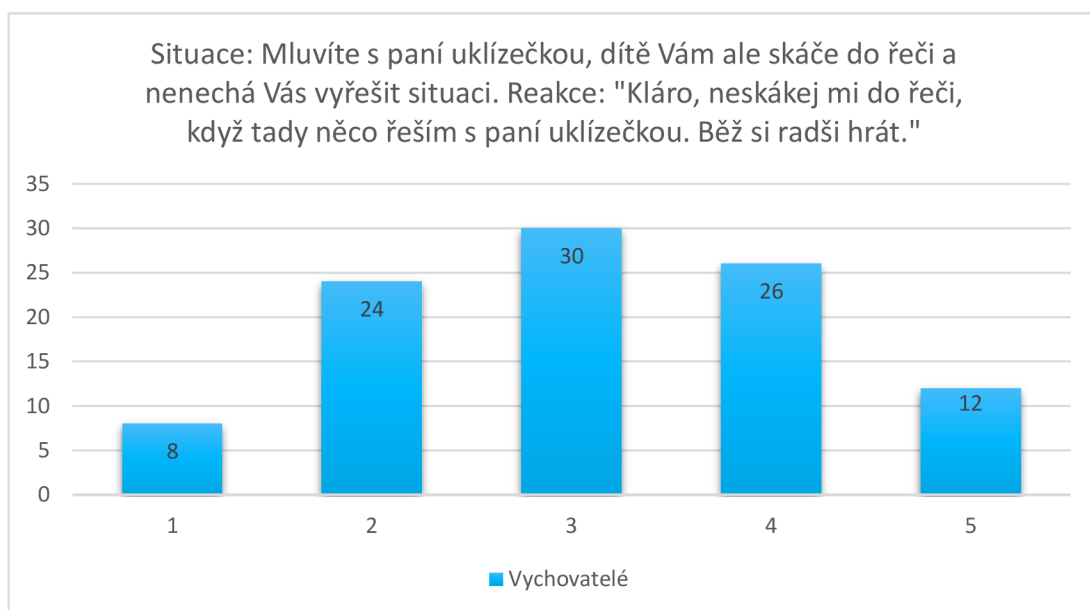
Vychovatelé hodnotili následovně: 1 hodnota 59 (59 %), 2 hodnota 23 (23 %), 3 hodnota 10 (10 %), 4 hodnota (2 %) a 5 hodnota 6 (6 %). Modus se rovnal hodnotě 1 a aritmetický průměr vyšel 1,73.

Vychovatelé reagovali na tuto respektující položku v dotazníku kladněji oproti rodičům.

Graf č. 37 – Situace: Mluvíte s kamarádkou, dítě Vám ale skáče do řeči...



Graf č. 38 – Situace: Mluvíte s paní uklízečkou, dítě Vám ale skáče do řeči...



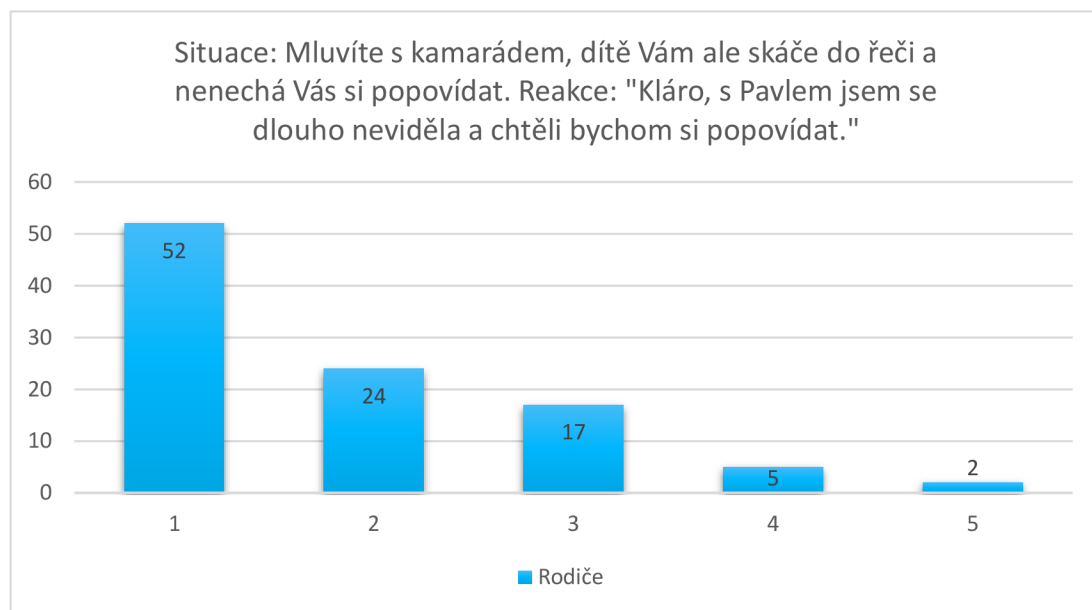
Z výše uvedených grafů jsou reakce nerespektující. Vychovávající dává dítěti pokyn. Na to reagovali rodiče tímto hodnocením: 1 hodnota 9 (9 %), 2 hodnota 12 (12 %), 3 hodnota 33 (33 %), 4 hodnota 21 (21 %) a 5 hodnota 25 (25 %). Z těchto naměřených hodnot vycházel aritmetický průměr 3,41 a modusem bylo číslo 3.

Vychovatelé na bodové stupnici grafu klasifikovali hodnoty takto: hodnotu 1 klasifikovalo 8 (8 %) vychovatelů, hodnotu 2 klasifikovalo 24 (24 %) vychovatelů, hodnotu 3 klasifikovalo 30 (30 %) vychovatelů, hodnotu 4 klasifikovalo 26 (26 %) vychovatelů

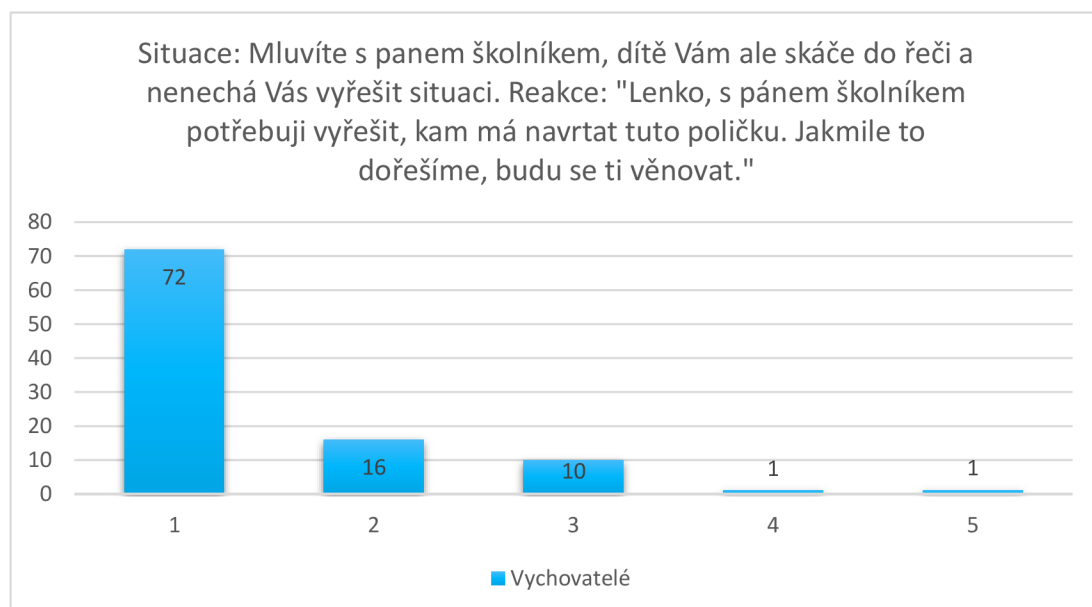
a hodnotu 5 klasifikovalo vychovatelů 12 (12 %). Výsledek aritmetického průměru byl 3,1. Nejčastěji volenou metodou byla hodnota 3.

V tomto případě byli citlivější rodiče a rozpoznali nerespektující komunikační způsob, reakci hodnotili negativněji než skupina vychovatelů.

Graf č. 39 – Situace: Mluvíte s kamarádem, dítě Vám ale skáče do řeči...



Graf č. 40 – Situace: Mluvíte s panem školníkem, dítě Vám ale skáče do řeči...

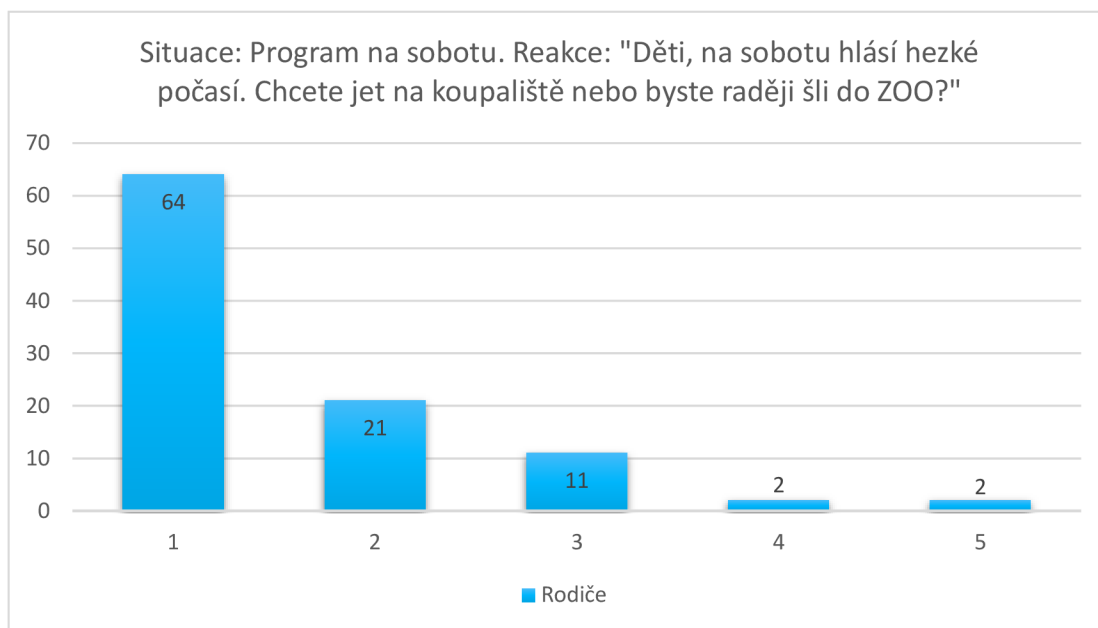


Stejné situace s odlišnými reakcemi, kde je jejich způsob vyjádřený respektujícím přístupem. Metoda komunikace je poskytnutí informace a já-sdělení. Rodiče vybírali takovéto hodnoty: 1 hodnota byla zvolena 52 (52 %) rodiči, 2 hodnota byla zvolena 24 (24 %) rodiči, 3 hodnota byla zvolena 17 (17 %) rodiči, 4 hodnota byla zvolena 5 (5 %) rodiči a 5 hodnota byla zvolena 2 (2 %) rodiči. Z toho aritmetický průměr činil 1,81 a modus 1.

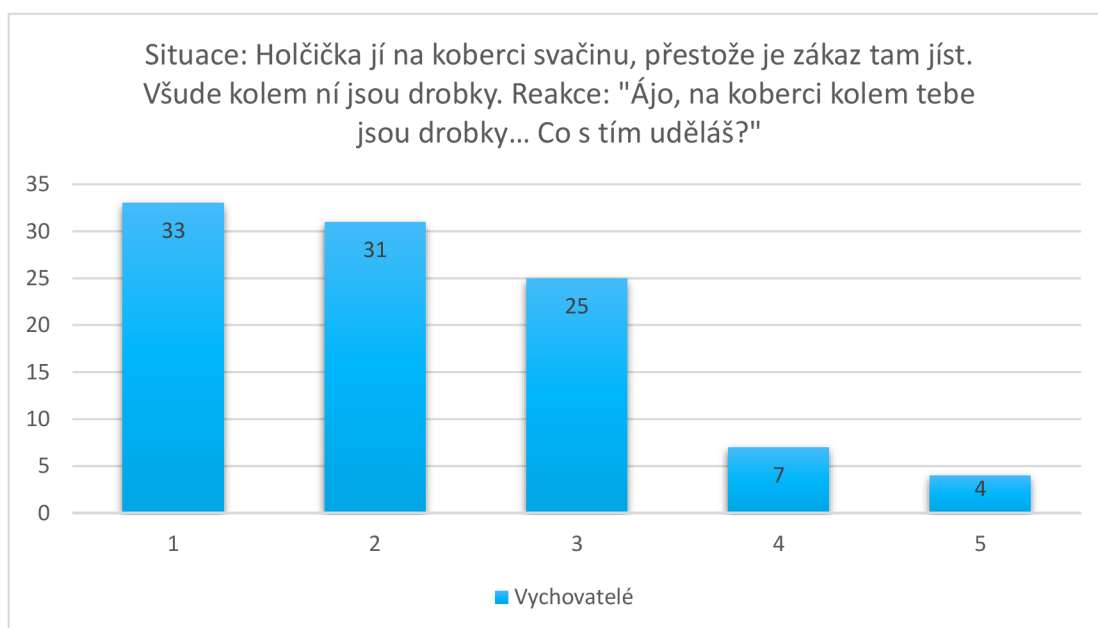
Co se týče vychovatelů, jejich získaná data byla následující: 1 hodnota – 72 (72 %), 2 hodnota – 16 (16 %), 3 hodnota – 10 (10 %), 4 hodnota – 1 (1 %) a 5 hodnota – 1 (1 %). Nejčastěji volenou hodnotou (modusem) bylo číslo 1, aritmetický průměr vyšel 1,43.

Paradoxně zde byli „úspěšnější“ vychovatelé, i když u stejné situace (grafy č. 37 a č. 38) hodnotili pozitivněji nerespektující reakci.

Graf č. 41 – Situace: Program na sobotu...



Graf č. 42 – Situace: Holčička jí na koberci svačinu...

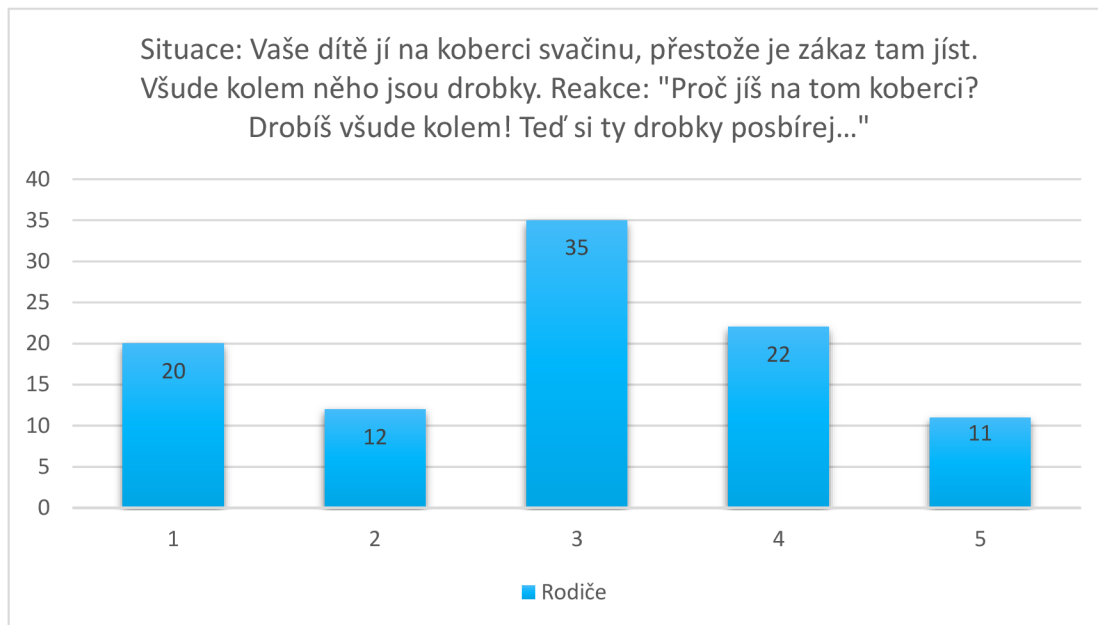


V reakcích lze vidět, že rodič i vychovatel poskytnou dítěti/dětem informaci a současně spoluúčast na rozhodnutí, z toho vyplývá, že reakce jsou respektující. Rodiče ji ohodnotili těmito hodnotami: hodnotu 1 vybralo 64 (64 %) rodičů, hodnotu 2 vybralo 21 (21 %) rodičů, hodnotu 3 vybralo 11 (11 %) rodičů, hodnotu 4 vybralo 2 (2 %) rodičů a hodnotu 5 vybralo 2 (2 %) rodičů. Aritmetický průměr vyšel 1,57 a nejčastěji volenou hodnotou byla 1.

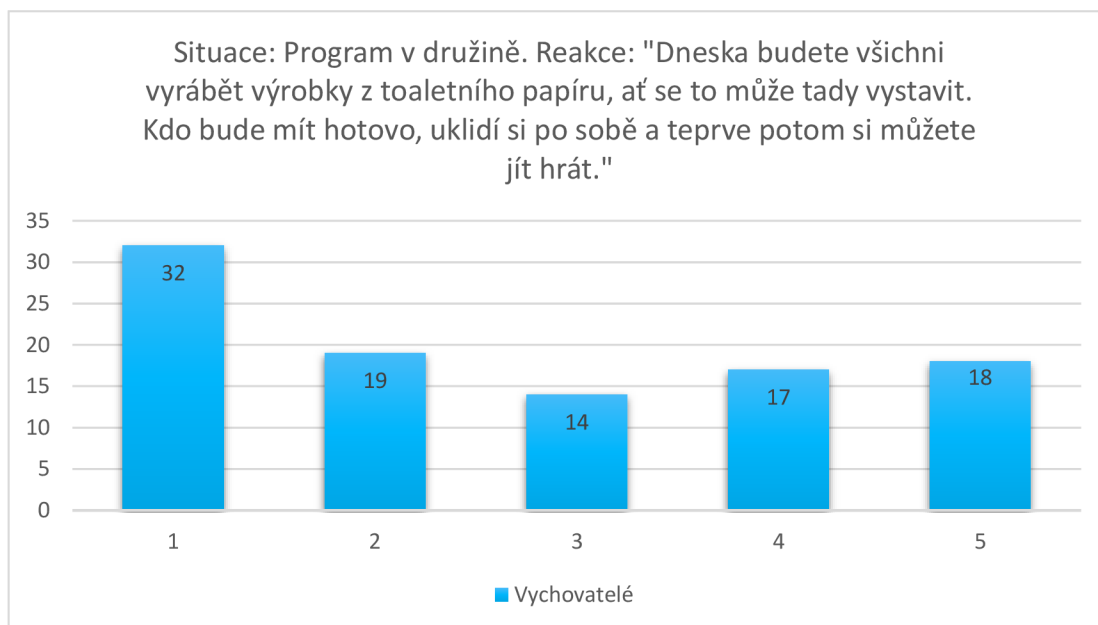
U vychovatelů byly zastoupeny hodnoty následující: 1 hodnota 33 (33 %), 2 hodnota 31 (31 %), 3 hodnota 25 (25 %), 4 hodnota 7 (7 %) a 5 hodnota 4 (4 %). Zde aritmetický průměr činil 2,18 a modusem bylo číslo 1.

Převážná část rodičů s reakcí souhlasila, to znamená, že u dětí nabízejí možnost spoluúčasti na rozhodnutí, jejichž činnost se bude týkat dětí. Nicméně i vychovatelé tuto reakci hodnotili kladně.

Graf č. 43 – Situace: Vaše dítě jí na koberci svačinu...



Graf č. 44 – Situace: Program v družině...



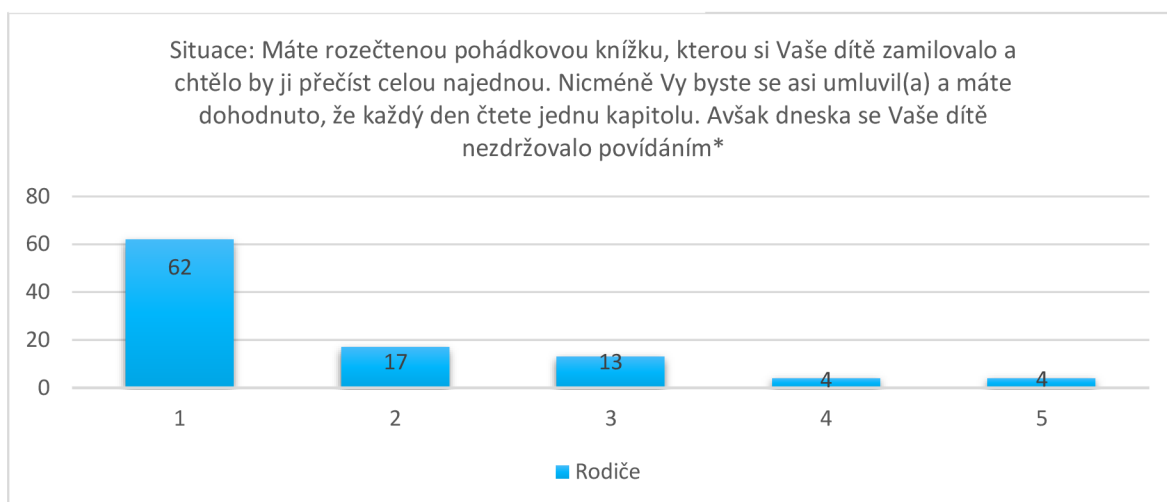
V předchozích grafech (č. 42 a č. 41) byly reakce respektující, zde jednalo se o nerespektující komunikační metody. V reakci u rodičů byly zahrnuty řečnické otázky, příkaz a kritika. U vychovatelské reakce byla metoda pokynu.

Rodiče hodnotili následovně: 20 (20 %) rodičů hlasovalo pro hodnotu 1, 12 (12 %) rodičů hlasovalo pro hodnotu 2, 35 (35 %) rodičů hlasovalo pro hodnotu 3, 22 (22 %) rodičů hlasovalo pro hodnotu 4 a 11 (11 %) rodičů hlasovalo pro hodnotu 5. Z těchto naměřených hodnot vyšel aritmetický průměr 2,92. Nejčastěji volenou hodnotou (modusem) byla 3.

Zatímco vychovatelé zvolili metody takto: 1 hodnota byla zastoupena 32 (32 %) vychovateli, 2 hodnota byla zastoupena 19 (19 %) vychovateli, 3 hodnota byla zastoupena 14 (14 %) vychovateli, 4 hodnota byla zastoupena 17 (17 %) vychovateli a 5 hodnota byla zastoupena 18 (18 %) vychovateli. Výsledek aritmetického průměru byl 2,70 a modus se rovnal číslu 1.

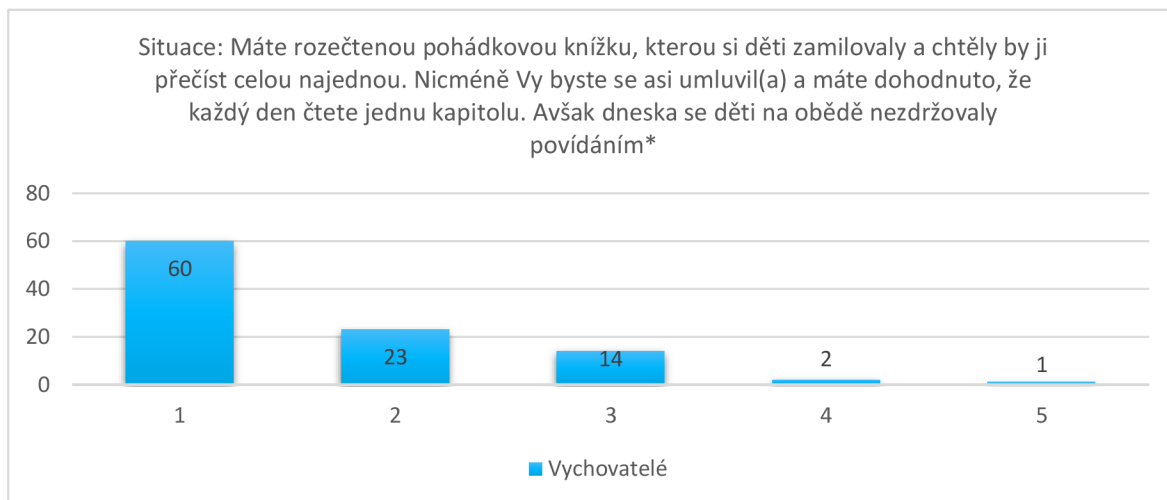
Rodiče většinou reakci hodnotili neutrálně, zato vychovatelé se nejvíce přikláněli k hodnotě 1, tudíž zde vychovatelé spíše využívali pokyn a nedali prostor k rozhodnutí dětem. Rodiče byli tedy v této situaci více respektující.

Graf č. 45 – Situace: Máte rozečtenou pohádkovou knížku...



*(pokračování) u večeře a snědlo ji rychleji, než jste zvyklý(á). Reakce: "Dneska jsi u večeře tolik nepovídal(a) a tím jsi rychleji snědl(a) večeři, což znamená, že máme dnes více času. Chceš si jít tedy ještě chvíli hrát a pak přečteme tu jednu kapitolu jako každý den anebo si přečteme rovnou dvě kapitoly bez hraní? Nebo tě napadá ještě nějaká jiná varianta?"

Graf č. 46 – Situace: Máte rozečtenou pohádkovou knížku...



*(pokračování) a oběd snědly rychleji, než jste zvyklý(á). Reakce: "Dneska jste si na obědě tolik nepovídaly a tím jste rychleji snědly oběd, to znamená, že máme dneska více času. Chcete přečíst dvě kapitoly pohádky anebo jako každý den jen jednu kapitolu a poté si chcete jít hrát? Nebo vás napadá ještě nějaká jiná varianta?"

Z výše uvedených grafů vyplývají respektující reakce. Rodič a vychovatel dětem předává zpětnou vazbu a nabízí jim k tomu možnost spoluúčasti na rozhodnutí. Tuto reakci rodiče hodnotili následně: 1 hodnota 62 (62 %), 2 hodnota 17 (17 %), 3 hodnota 13 (13 %), 4 hodnota 4 (4 %) a 5 hodnota taktéž 4 (4 %). Nejčastěji volená hodnota byla 1 (modus) a aritmetický průměr činil 1,71.

U vychovatelů byly hodnoty klasifikovány takto: 60 (60 %) vychovatelů bylo pro hodnotu 1, 23 (23 %) vychovatelů bylo pro hodnotu 2, 14 (14 %) vychovatelů bylo pro hodnotu 3, 2 (2 %) vychovatelů bylo pro hodnotu 4 a pro poslední hodnotu 5 bylo 1 (1 %) vychovatelů. I zde je modusem číselná hodnota 1. Aritmetický průměr dělal 1,61.

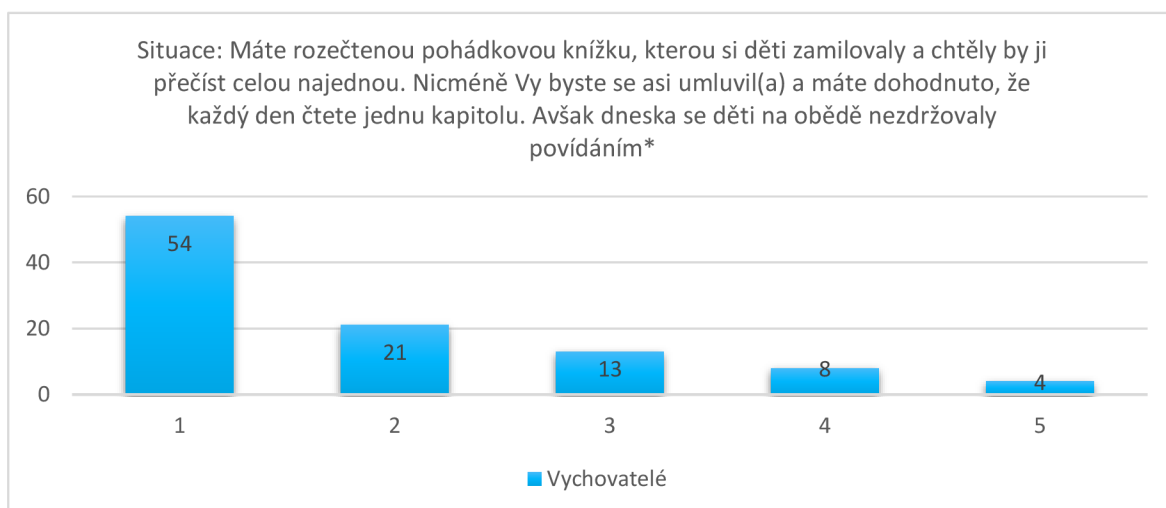
Dle spočítaného aritmetického průměru u rodičů vychází o trošku vyšší hodnota, z toho vyplývá, že vychovatelé si „vedli“ v této situaci lépe a hodnotili respektující reakci o něco kladněji.

Graf č. 47 – Situace: Máte rozečtenou pohádkovou knížku...



*(pokračování) u večeře a snědlo ji rychleji, než jste zvyklý(á). Reakce: "No vidíš, jak jsi šikovný(á)! Za odměnu ti dneska tedy přečtu dvě kapitoly pohádky."

Graf č. 48 – Situace: Máte rozečtenou pohádkovou knížku...



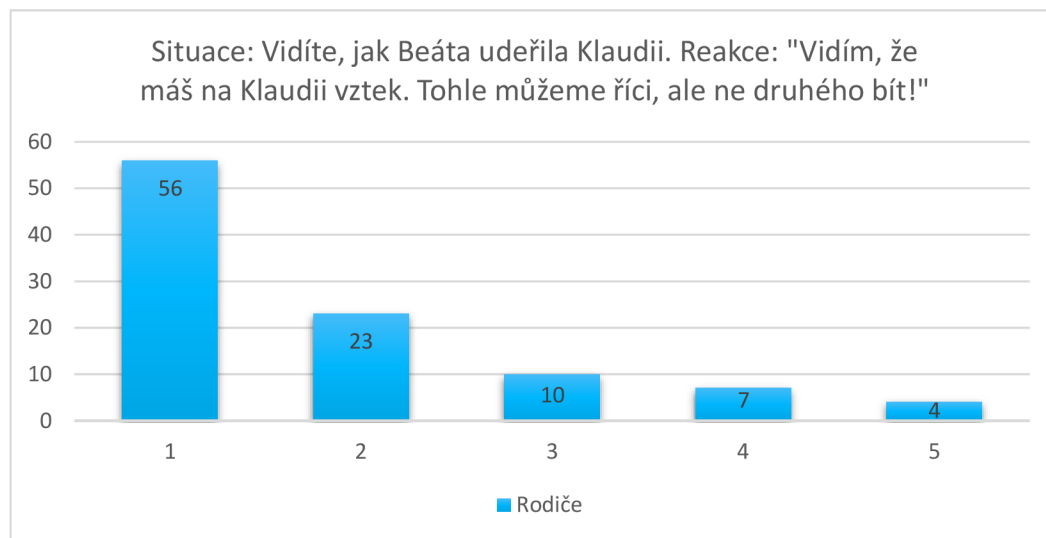
*(pokračování) a oběd snědly rychleji, než jste zvyklý(á). Reakce: "No vidíte, jak jste šikovní! Za odměnu vám dneska tedy přečtu dvě kapitoly pohádky."

Přestože reakce vypadají na první pohled „mile“, jedná se tady o pochvalu a odměnu, tedy o nerespektující metody. Rodiče na reakci měli různorodé názory, jež lze vidět v těchto naměřených hodnotách: pro hodnotu 1 bylo 27 (27 %) rodičů, pro hodnotu 2 bylo 18 (18 %), pro hodnotu 3 bylo 15 (15 %) rodičů a pro hodnoty 4 a 5 bylo 20 (20 %) rodičů. Nejčastější volená hodnota byla 1 a ze získaných dat činil aritmetický průměr 2,88.

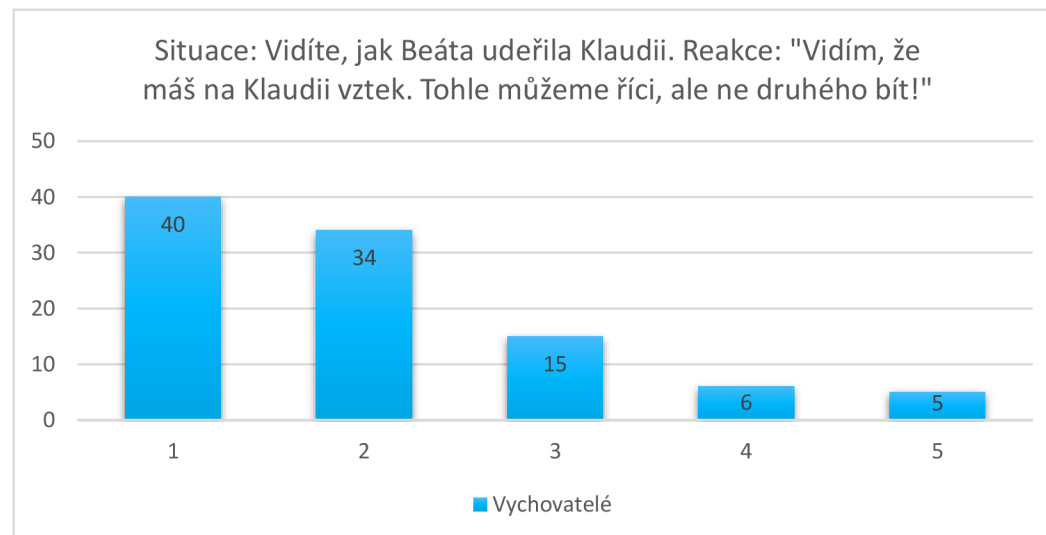
Vychovatelé hodnotili následovně: 1 hodnota 54 (54 %), 2 hodnota 21 (21 %), 3 hodnota 13 (13 %), 4 hodnota 8 (8 %) a 5 hodnota 4 (4 %). Aritmetický průměr vyšel 1,87 a modus 1.

Postoj vychovatelů k reakci se takřka nezměnil, na respektující i nerespektující volili kladné hodnoty a s oběma reakcemi souhlasili. Těžko říci, zdali si protirečí či používají ve své práci obě varianty. Jak již bylo řečeno, rodiče měli více diferencované smýšlení na danou reakci, avšak na ni pohlíželi více záporně.

Graf č. 49 – Situace: Vidíte, jak Beáta udeřila Klaudivi...
Reakce: "Vidím, že máš na Klaudivi vztek. Tohle můžeme říci, ale ne druhého bít!"



Graf č. 50 – Situace: Vidíte, jak Beáta udeřila Klaudivi...
Reakce: "Vidím, že máš na Klaudivi vztek. Tohle můžeme říci, ale ne druhého bít!"



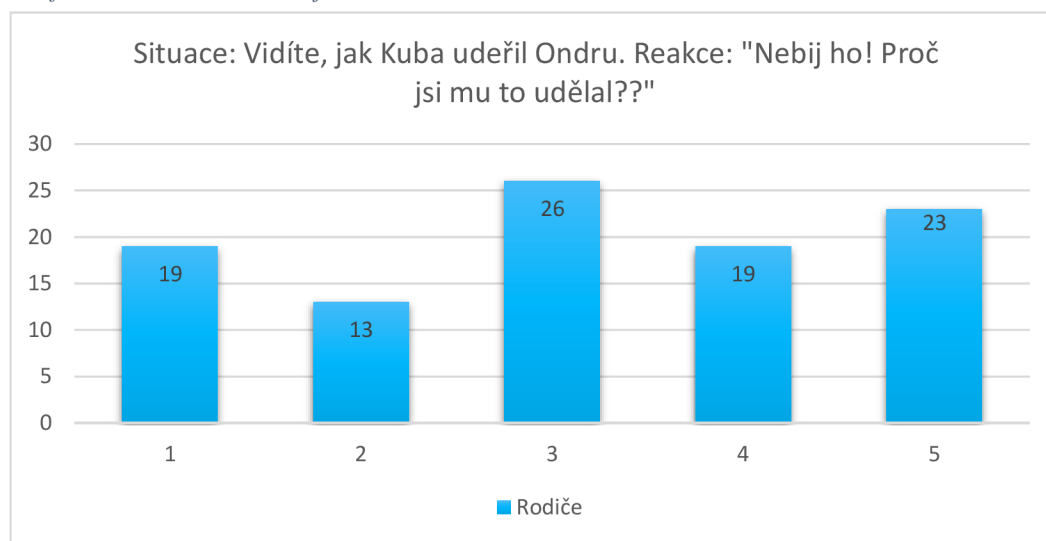
Reakce se zdají být agresivní, nicméně i zde se jedná o respektující komunikaci, a to o popis. Vychovávající se snaží situaci zastavit bez použití výčitek či zahanbení. Na toto odpovídali rodiče následovně: na hodnotu 1 reagovali 56 (56 %) rodičů, na hodnotu 2 reagovali 23 (23 %) rodičů, na hodnotu 3 reagovali 10 (10 %) rodičů, na hodnotu 4 reagovali 7 (7 %)

rodičů a na hodnotu 5 reagovali 4 (4 %) rodičů. Nejvíce byla zastoupena hodnota 1 (modus). Výsledek aritmetického průměru byl 1,80.

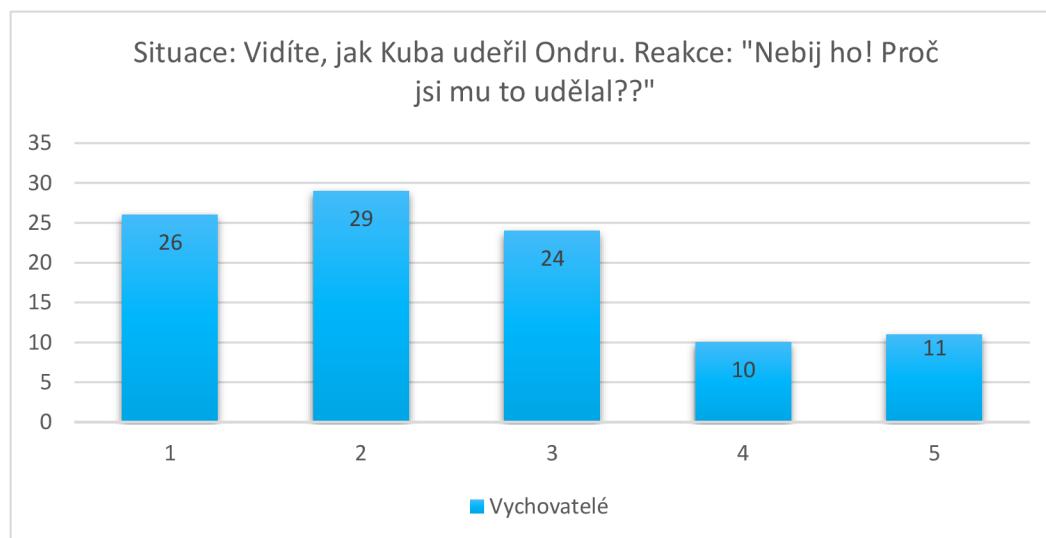
Vychovatelé vybírali tyto hodnoty: 1 hodnotu vybralo 40 (40 %), 2 hodnotu vybralo 34 (34 %), 3 hodnotu vybralo 15 (15 %), 4 hodnotu vybralo 6 (6 %) a 5 hodnotu vybralo 5 (5 %). Aritmetický průměr vyšel 2,02, modus se rovnal číslu 1.

Rodiče více dokázali udržet své emoce a v reakci se zachovali více s respektem.

Graf č. 51 – Situace: Vidíte, jak Kuba udeřil Ondru...



Graf č. 52 – Situace: Vidíte, jak Kuba udeřil Ondru...



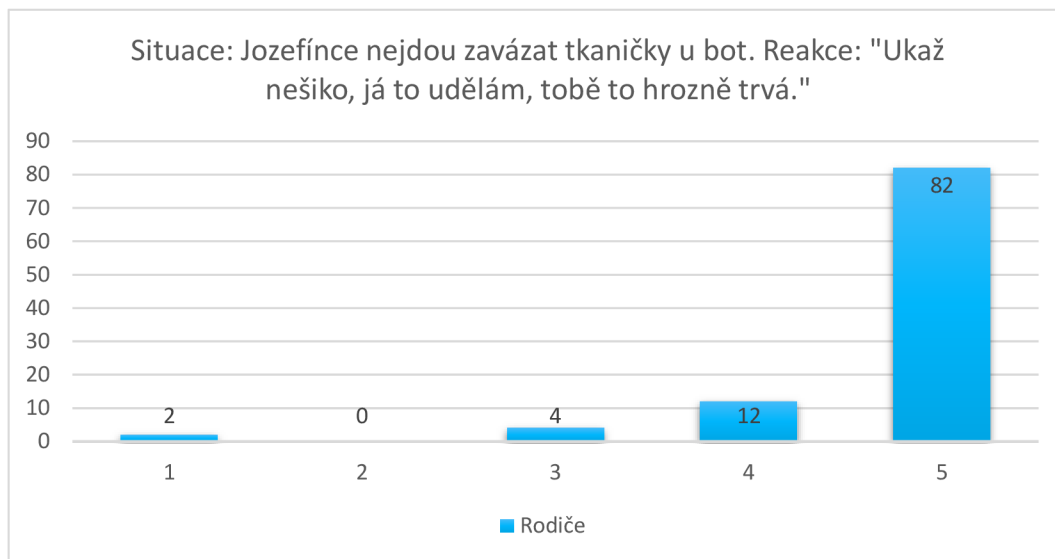
Stejná situace ale s jiným řešením. Tyto uvedené reakce jsou v rozporu s respektujícím přístupem. Obsahují nerespektující způsob komunikace, a to příkaz a řečnickou otázku.

Na výše uvedeném grafu u rodičů lze vidět, že s takto formulovanou reakcí spíše nesouhlasí při porovnání s grafem (č. 49). Jejich hodnoty zde byly: 19 (19 %) u hodnoty 1, 13 (13 %) u hodnoty 2, 26 (26 %) u hodnoty 3, 19 (19 %) u hodnoty 4, 23 (23 %) u hodnoty 5. Z toho aritmetický průměr činil 3,14 a nejčastěji volenou hodnotou bylo číslo 3 (modus).

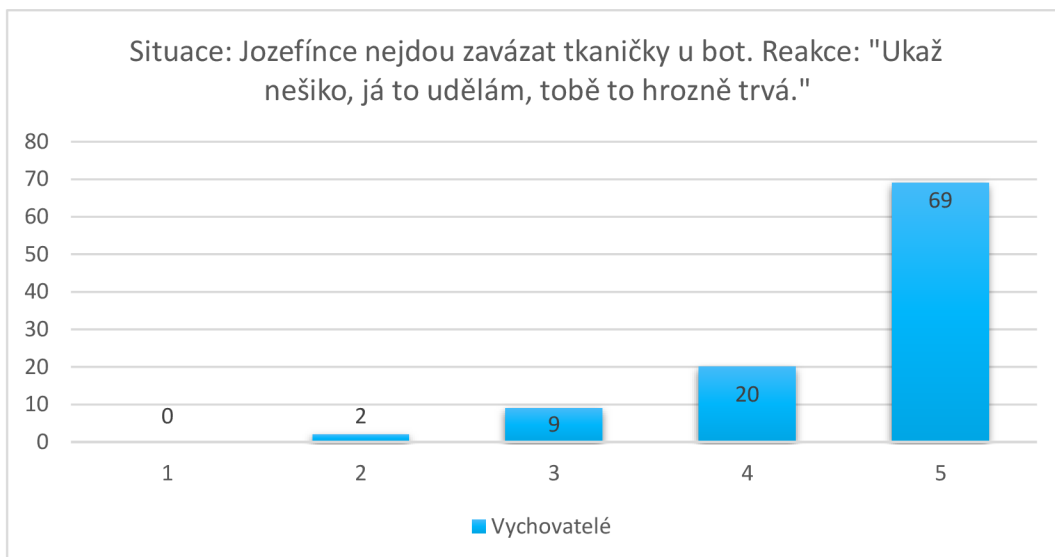
Načež výchovatelské ohodnocení reakce bylo takové: 1 hodnota 26 (26 %), 2 hodnota 29 (29 %), 3 hodnota 24 (24 %), 4 hodnota 10 (10 %) a 5 hodnota 11 (11 %). Modus byl hodnota 2, aritmetický průměr dělal 2,51.

U rodičů docházelo k větší negativitě při hodnocení této nerespektující reakce.

Graf č. 53 – Situace: Jozefínce nejdou zavázat tkaničky u bot...



Graf č. 54 – Situace: Jozefínce nejdou zavázat tkaničky u bot...

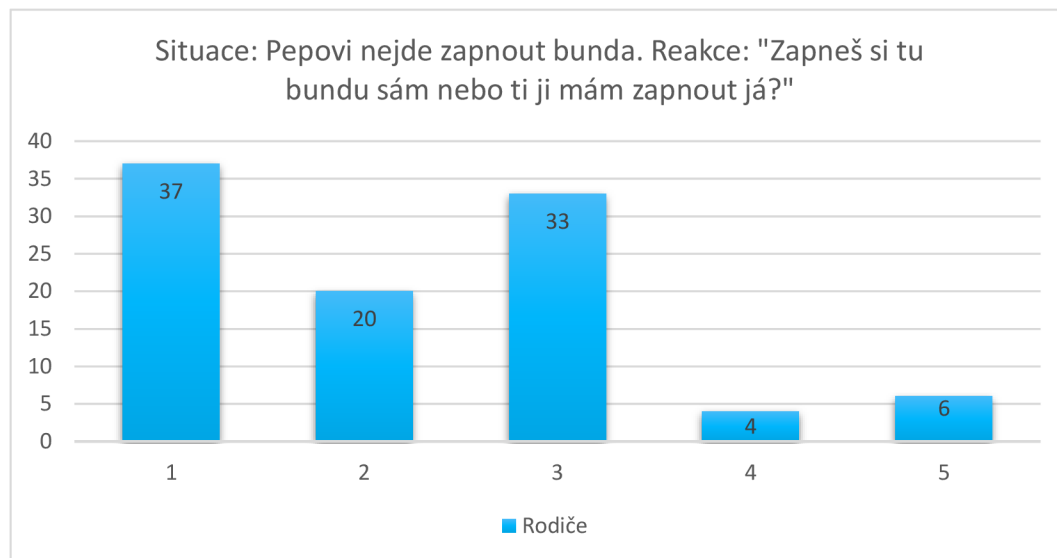


Oslovení „nešiko“ je metoda nálepky u nerespektující komunikace, navíc je zde užita i metoda kritiky. U rodičů nejvíce převažovaly negativní hodnoty. Hodnotu 1 zvolilo 2 (2 %) rodičů, hodnota 2 nebyla obsazena vůbec, hodnotu 3 zvolilo 4 (4 %) rodičů, hodnotu 4 zvolilo 12 (12 %) rodičů a hodnotu 5 zvolilo nejvíce rodičů, a to 82 (82 %). Nejhojněji volenou hodnotou byla 5 a aritmetický průměr vyšel 4,72.

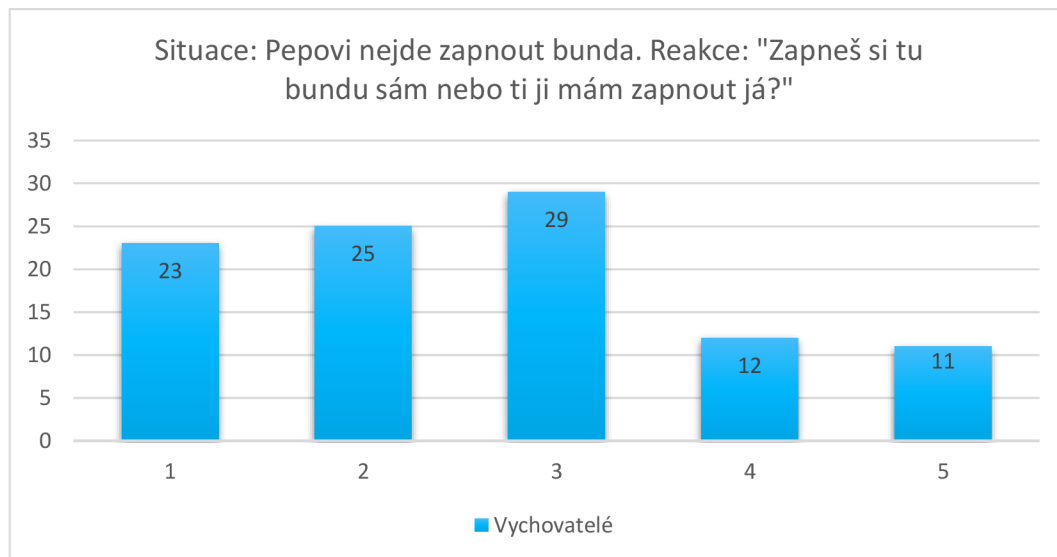
U vychovatelů bylo hodnocení taktéž negativní: 1 hodnota vybrána vůbec nebyla, 2 hodnota byla vybrána 2 (2 %) vychovateli, 3 hodnota byla vybrána 9 (9 %) vychovateli, 4 hodnota byla vybrána 20 (20 %) vychovateli a 5 hodnota byla vybrána 69 (69 %) vychovateli. Aritmetický průměr činil 4,56 a modusem byla 5.

Obě skupiny nerespektující reakci ohodnotily velmi záporně, avšak u rodičů byly hodnoty negativnější.

Graf č. 55 – Situace: Pepovi nejde zapnout bunda...



Graf č. 56 – Situace: Pepovi nejde zapnout bunda...

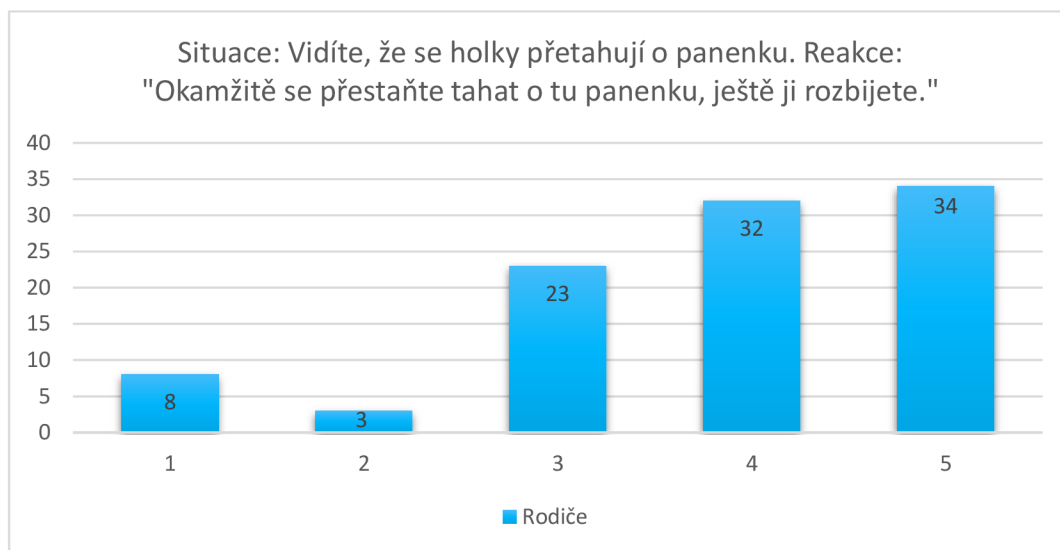


Z výše uvedených grafů lze vidět, jak se taková situace dá řešit respektujícím přístupem. Rodič a vychovatel nabízí dítěti možnost podílet se na spoluúčasti v rozhodnutí, které se zde týká dítěte. Rodiče tuto reakci hodnotili na škálové stupnici takto: 1 hodnota 37 (37 %), 2 hodnota 20 (20 %), 3 hodnota 33 (33 %), 4 hodnota 4 (4 %) a 5 hodnota 6 (6 %). Aritmetický průměr vycházel 2,22 a nejčastěji volenou hodnotou byla 1.

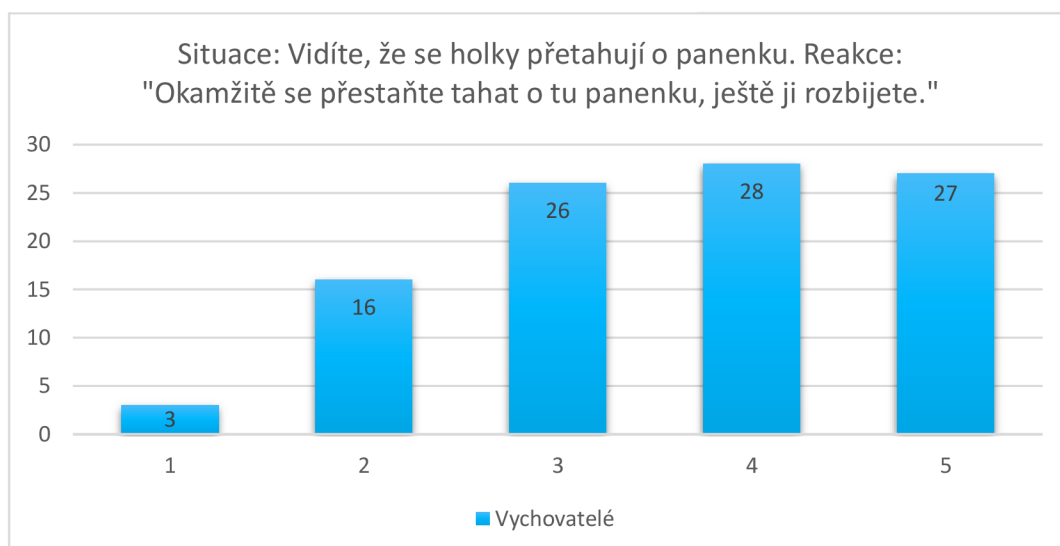
Získaná data u vychovatelů byla následovná: 1 hodnota 23 (23 %), 2 hodnota 25 (25 %), 3 hodnota 29 (29 %), 4 hodnota 12 (12 %) a 5 hodnota 11 (11 %). Modusem je číslo 3 a aritmetický průměr představoval výsledek 2,63.

Při této reakci rodiče volili kladnější hodnoty.

Graf č. 57 – Situace: Vidíte, že se holky přetahují o panenku...



Graf č. 58 – Situace: Vidíte, že se holky přetahují o panenku...



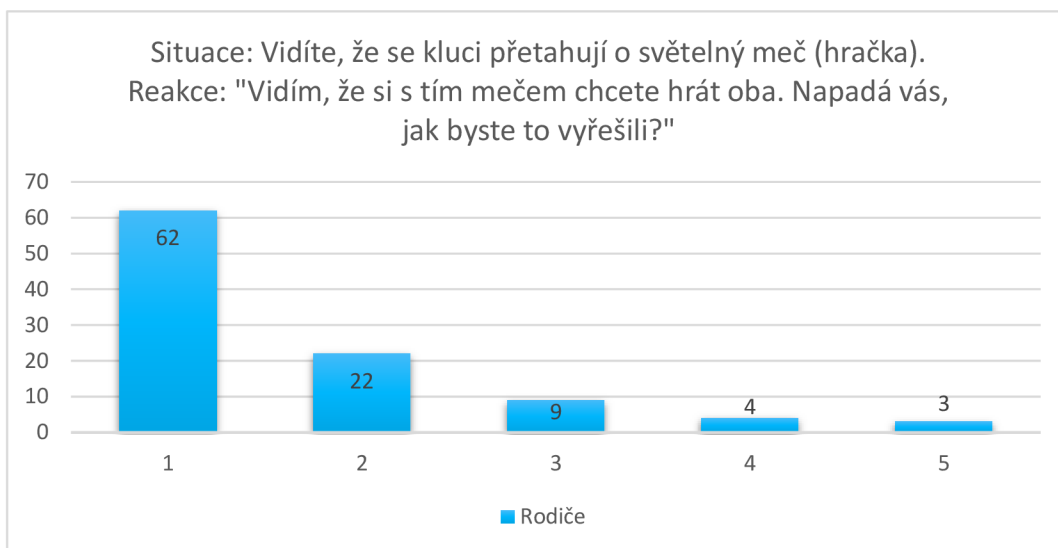
Z reakcí jde cítit nadřazenost, tudíž jsou zde reakce nerespektující a jsou formulovány do příkazu. U rodičů byly hodnoty zastoupeny takto: hodnota 1 byla zastoupena 8 (8 %) rodiči, hodnota 2 byla zastoupena 3 (3 %) rodiči, hodnota 3 byla zastoupena 23 (23 %) rodiči,

hodnota 4 byla zastoupena 32 (32 %) rodiči a hodnota 5 byla zastoupena 34 (34 %) rodiči. Z toho aritmetický průměr činil 3,81 a nejčastěji volenou škálovou hodnotou (modus) byla 5.

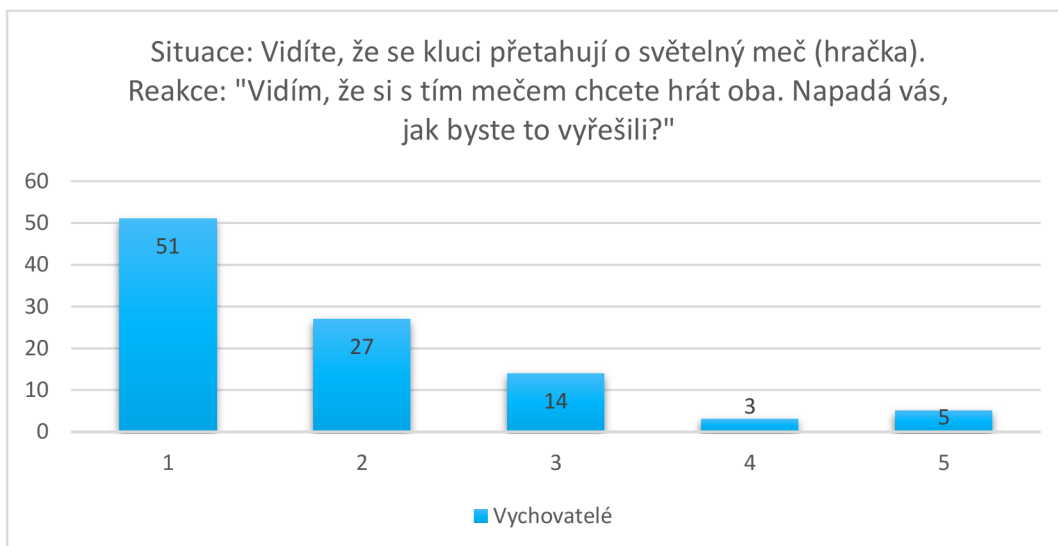
Vychovatelé označovali tyto metody: 1 hodnota 3 (3 %), 2 hodnota 16 (16 %), 3 hodnota 26 (26 %), 4 hodnota 28 (28 %) a 5 hodnota 27 (27 %). Aritmetický průměr zde vyšel 3,60 a modusem bylo číslo 4.

Rodiče na nerespektující reakci nahlíželi více záporněji nežli vychovatelé.

Graf č. 59 – Situace: Vidíte, že se kluci přetahují o světelný meč...



Graf č. 60 – Situace: Vidíte, že se kluci přetahují o světelný meč...

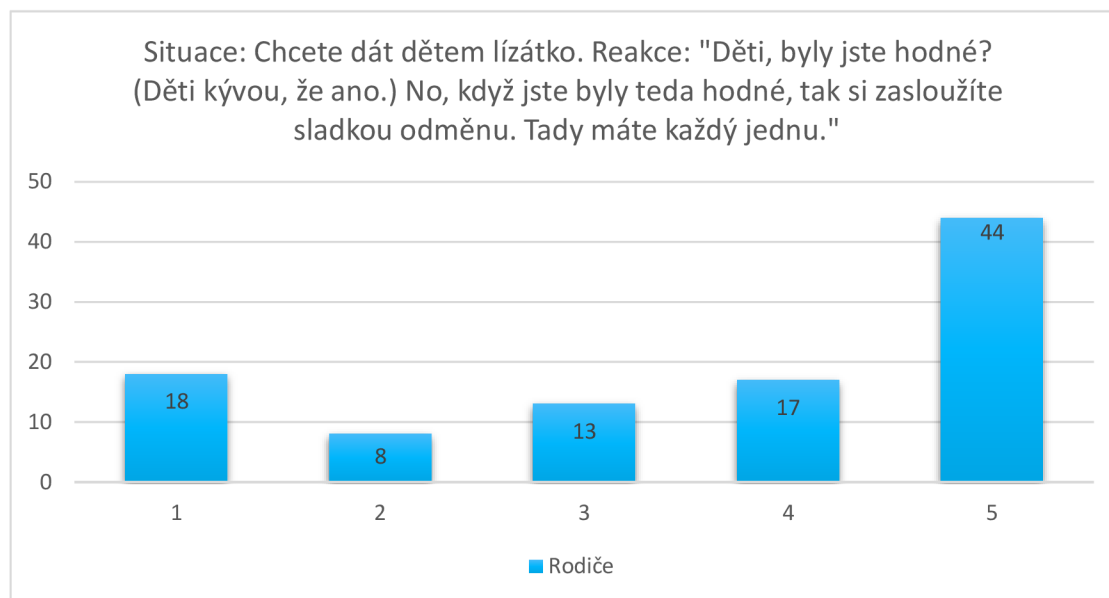


Z těchto reakcí je patrné, že se jedná o respektující přístup, a to o popis a možnost svobodné volby rozhodnutí. Naměřené hodnoty u rodičů byly tyto: pro hodnotu 1 bylo 62 (62 %) rodičů, pro hodnotu 2 bylo 22 (22 %), pro hodnotu 3 bylo 9 (9 %) rodičů, pro hodnotu 4 bylo 4 (4 %) rodičů a pro hodnotu 5 bylo 3 (3 %) rodičů. Modusem bylo číslo 1 a ze získaných dat činil aritmetický průměr 1,64.

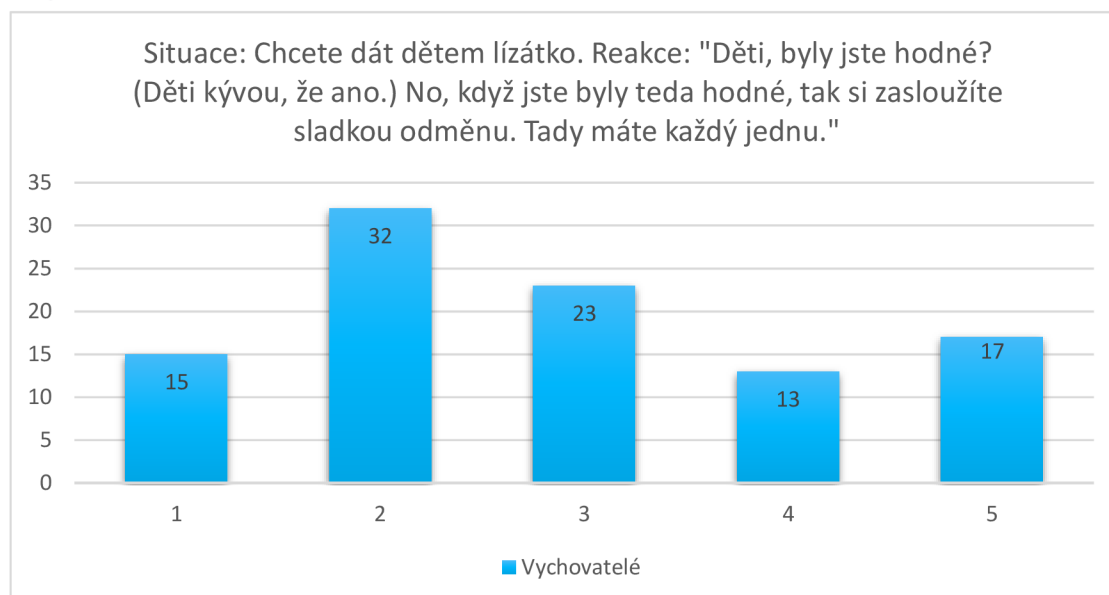
Vychovatelské hodnoty byly zastoupeny tímto počtem získaných dat: 1 hodnota 51 (51 %), 2 hodnota 27 (27 %), 3 hodnota 14 (14 %), 4 hodnota 3 (3 %) a 5 hodnota 5 (5 %). Nejčastěji volenou hodnotou (modus) jako u rodičů byla taktéž 1. Aritmetický průměr vyšel 1,84.

Podle spočítaného aritmetického průměru u vychovatelů vychází o trochu vyšší hodnota, z toho vyplývá, že rodiče si „vedli“ v této situaci lépe a hodnotili respektující reakci o něco kladněji.

Graf č. 61 – Situace: Chcete dát dětem lízátko...



Graf č. 62 – Situace: Chcete dát dětem lízátko...



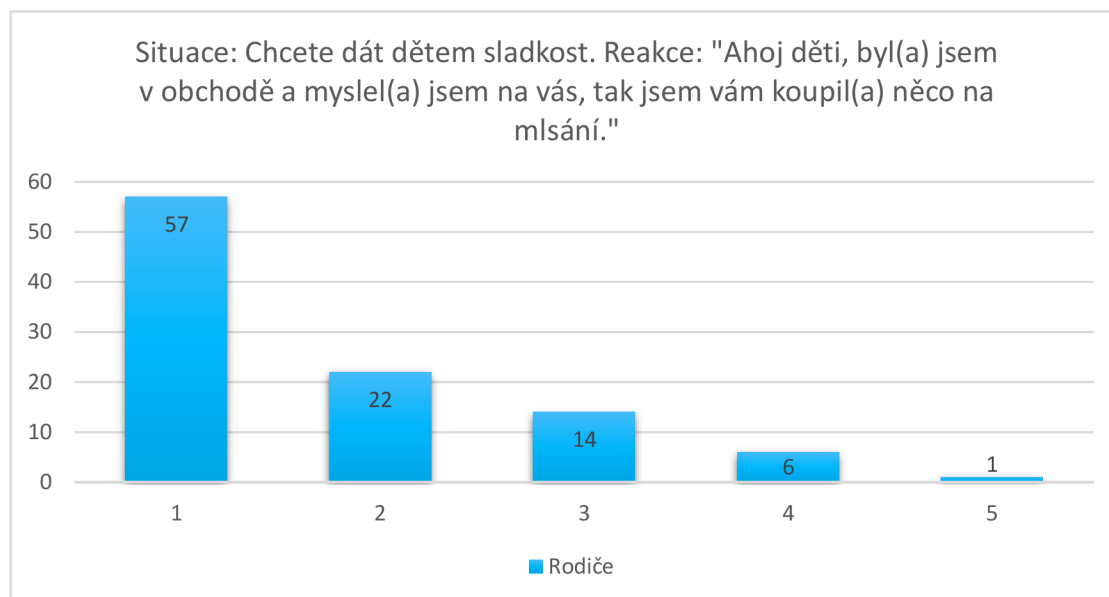
Již v situaci je uvedeno slovo „odměna“, které se v respektující výchově nevyskytuje. Z toho vyplývá, že je to nerespektující komunikace s metodou odměny. Tato reakce byla rodiči hodnocena následovně: 1 hodnota 18 (18 %), 2 hodnota 8 (8 %), 3 hodnota 13 (13 %),

4 hodnota 17 (17 %) a 5 hodnota 44 (44 %). Aritmetický průměr představoval výsledek 3,61 a nejčastěji volená hodnota byla 5.

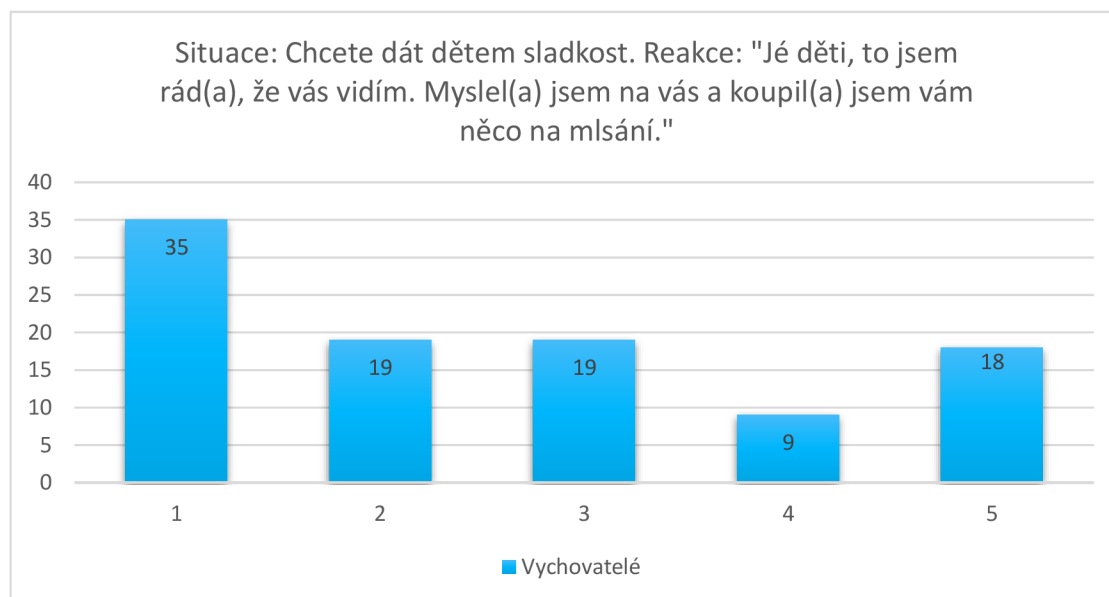
Načež vychovatelé vybírali tyto hodnoty: 1 hodnota 15 (15 %), 2 hodnota 32 (32 %), 3 hodnota 23 (23 %), 4 hodnota 13 (13 %) a 5 hodnota 17 (17 %). Modus se rovnal číslu 2 a aritmetický průměr činil 2,85.

Rodiče jsou k odměnám více skeptičtější oproti vychovatelům, v grafech (č. 61 a č. 62) lze vidět značný rozdíl.

Graf č. 63 – Situace: Chcete dát dětem sladkost...



Graf č. 64 – Situace: Chcete dát dětem sladkost...



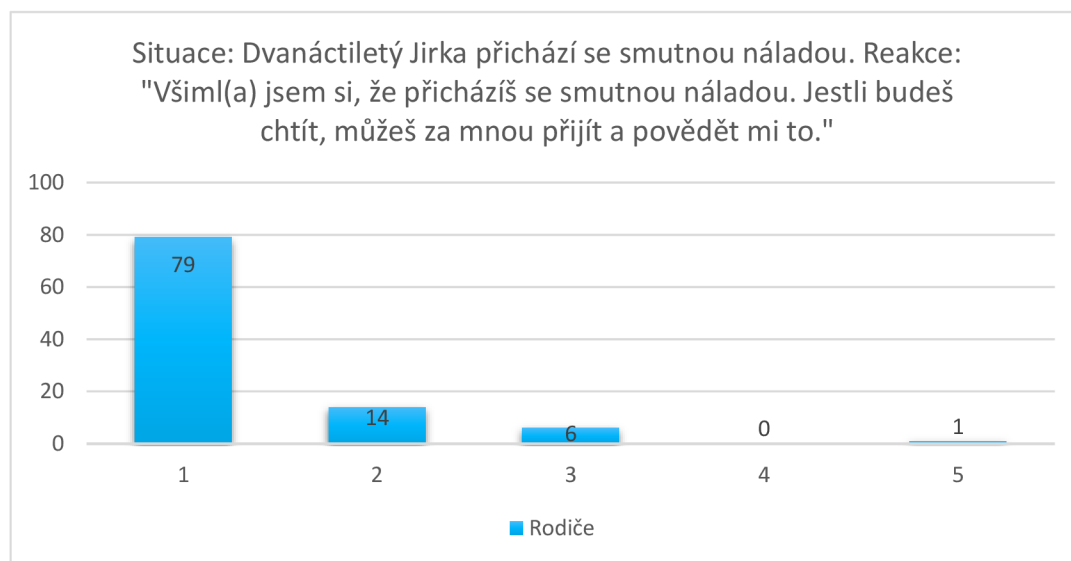
Zde se jedná o respektující formu při darování sladkosti. Rodiče označovali tyto hodnoty: hodnota 1 byla označena 57 (57 %), hodnota 2 byla označena 22 (22 %), hodnota 3 byla označena 14 (14 %), hodnota 4 byla označena 6 (6 %) a hodnota 5 byla označena 1 (1 %). Dle spočítaného arytmiického průměru je výsledek 1,72. Nejčastěji volenou hodnotou (modusem) byla 1.

Za to vychovatelé vybírali hodnoty následující: hodnotu 1 vybralo 35 (35 %) vychovatelů, hodnotu 2 vybralo 19 (19 %) vychovatelů, hodnotu 3 vybralo 19 (19 %) vychovatelů,

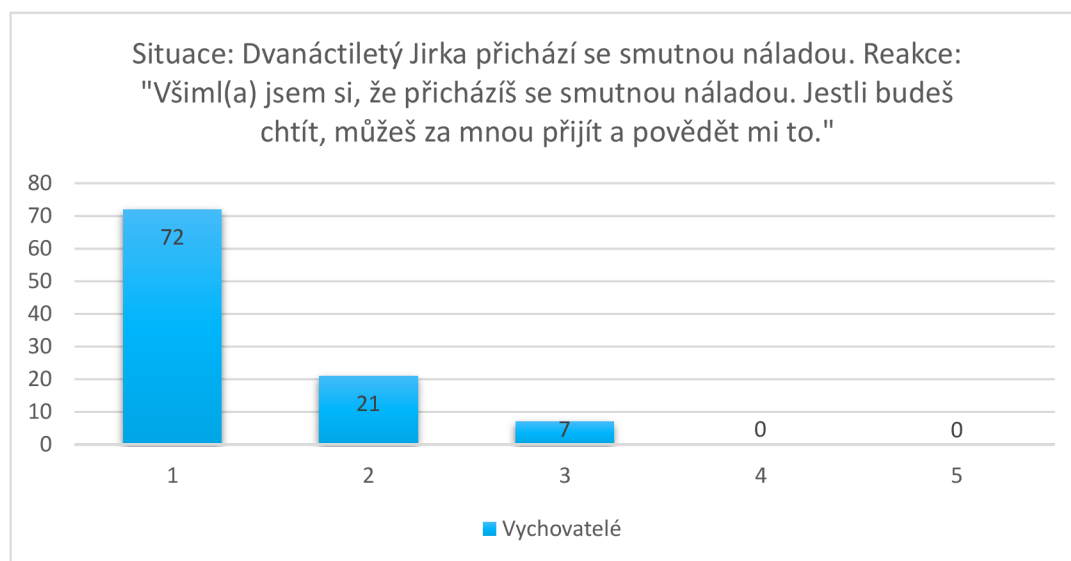
hodnotu 4 vybralo 9 (9 %) vychovatelů a hodnotu 5 vybralo 18 (18 %) vychovatelů. Zde aritmetický průměr vyšel 2,56 a modusem bylo číslo 1.

Zatímco rodiče hodnotili reakci převážně pozitivně, vychovatelé na ni nahlíželi poněkud negativně, což se očividně promítlo i v grafu (č. 63). Ovšem u vychovatelů se můžeme zamyslet nad tím, zdali hodnotili záporně reakci, či nesouhlasili s dáváním cukrovin.

Graf č. 65 – Situace: Dvanáctiletý Jirka přichází se smutnou náladou...



Graf č. 66 – Situace: Dvanáctiletý Jirka přichází se smutnou náladou...



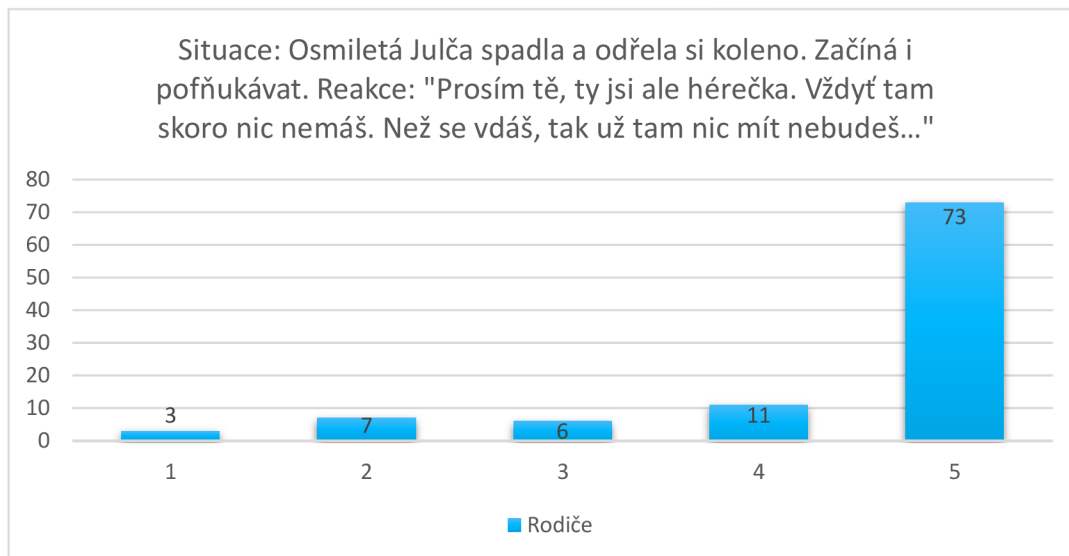
Z výše uvedených grafů (č. 65 a č. 66) jsou reakce respektující. Vychovávající poskytují popis, reflexi a rovněž dětem dávají možnost volby, zdali se dítě svěří či nikoli. Na škálové

stupnici obě skupiny hodnotily reakci velmi kladně. 79 (79 %) rodičů bylo pro hodnotu 1, 16 (16 %) rodičů bylo pro hodnotu 2, 6 (6 %) rodičů bylo pro hodnotu 3 a 1 (1 %) rodičů bylo pro hodnotu 5. Aritmetický průměr činil 1,3. Nejčastěji volená hodnota (modus) byla 1.

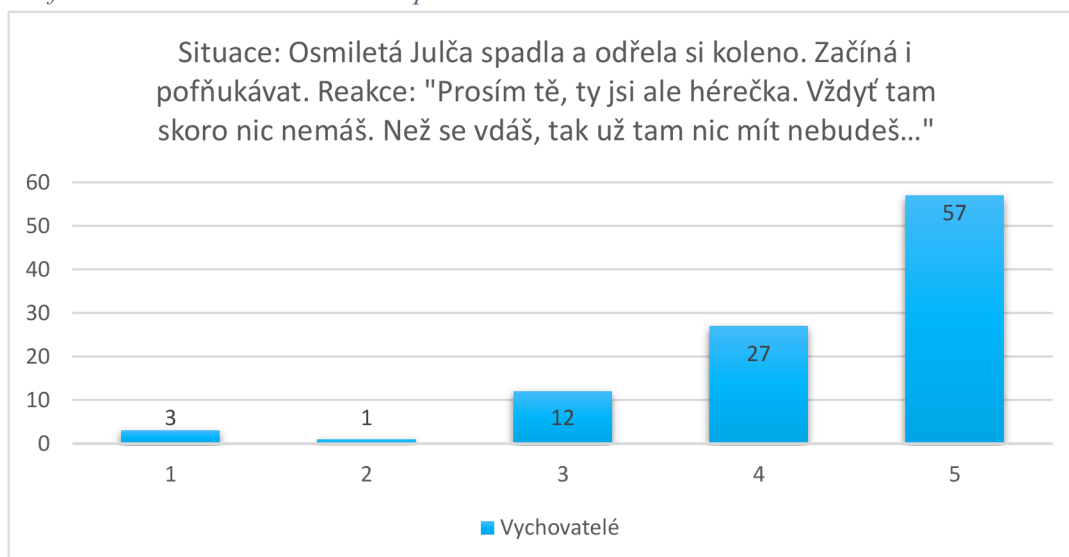
U vychovatelů se nashromáždila tato získaná data: 1 hodnota 72 (72 %), 2 hodnota 21 (21 %), 3 hodnota 7 (7 %), 4 a 5 hodnota nebyla volena vůbec. Výsledek aritmetického průměru byl 1,35. Modusem byla 1.

Ač si naměřené výsledky u obou skupin byly velmi podobné, rodiče označovali více pozitivnější hodnoty a byli by v této modelové situaci více respektující.

Graf č. 67 – Situace: Osmiletá Julča spadla a odřela si koleno...



Graf č. 68 – Situace: Osmiletá Julča spadla a odřela si koleno...



Z reakcí je patrné to, že podléhají nerespektující komunikaci, a to metodám nálepky, urážení a ponižování. Získaná data u rodičů byla následující: hodnota 1 byla zastoupena 3 (3 %) rodiči, hodnota 2 byla zastoupena 7 (7 %) rodiči, hodnota 3 byla zastoupena 6 (6 %) rodiči, hodnota 4 byla zastoupena 11 (11 %) rodiči a hodnota 5 byla zastoupena 73 (73 %) rodiči. Z toho plyne aritmetický průměr 4,44. Nejčastěji volenou metodou (modusem) byla 5.

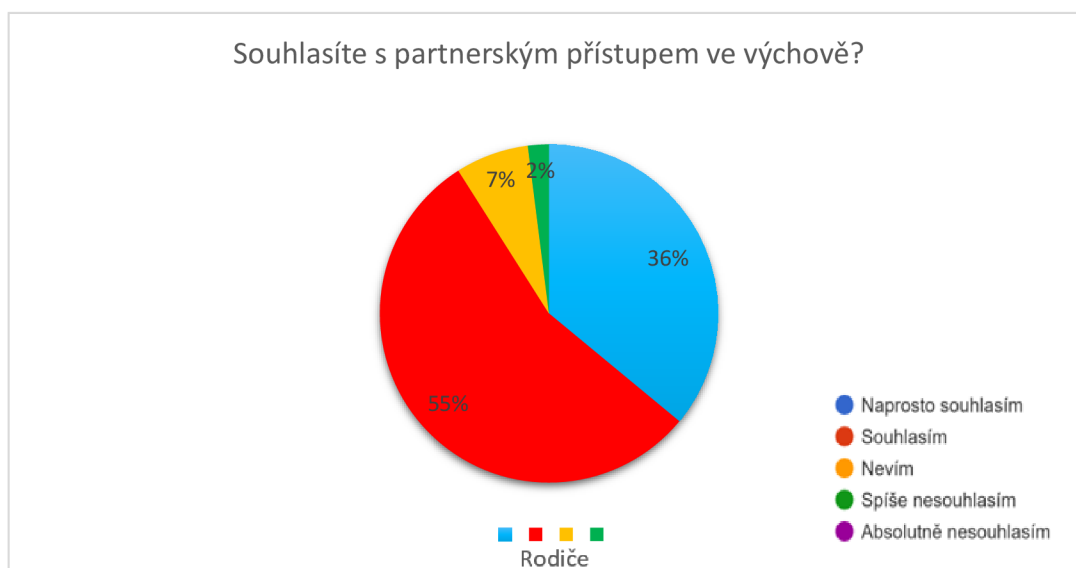
Načež vychovatelské ohodnocení reakce bylo takové: 1 hodnota 3 (3 %), 2 hodnota 1 (1 %), 3 hodnota 12 (12 %), 4 hodnota 27 (27 %) a 5 hodnota 57 (57 %). Modus byl hodnota 5, aritmetický průměr dělal 4,34.

Obě skupiny hodnotily nerespektující komunikační způsob výrazně negativně. Nicméně dle aritmetického průměru u rodičů byl výsledek vyšší (horší), čímž reakci hodnotili více záporněji a odmítavě.

6.2 Analýza dat ve formě výsečových grafů

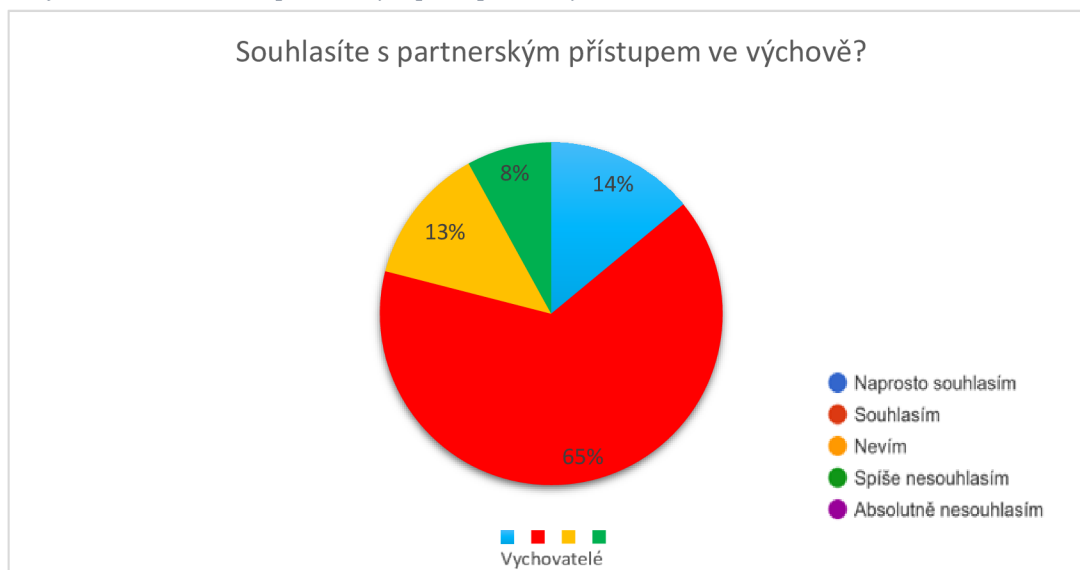
Následující grafy se již nebudou zabývat modelovými situacemi jako doposud. Předposlední dvě položky v dotaznících se respondentů tázaly, zda s partnerským přístupem souhlasí a jestli zmíněný přístup uplatňují. Hodnotit měli výroky na Likertově škále. Pro vyhodnocování byly posléze k výrokům přiřazeny číselné hodnoty 5–1, aby se dal vypočítat aritmetický průměr. Níže uvedené grafy zobrazují odpovědi od zkoumaných skupin.

Graf č. 69 – Souhlasíte s partnerským přístupem ve výchově?



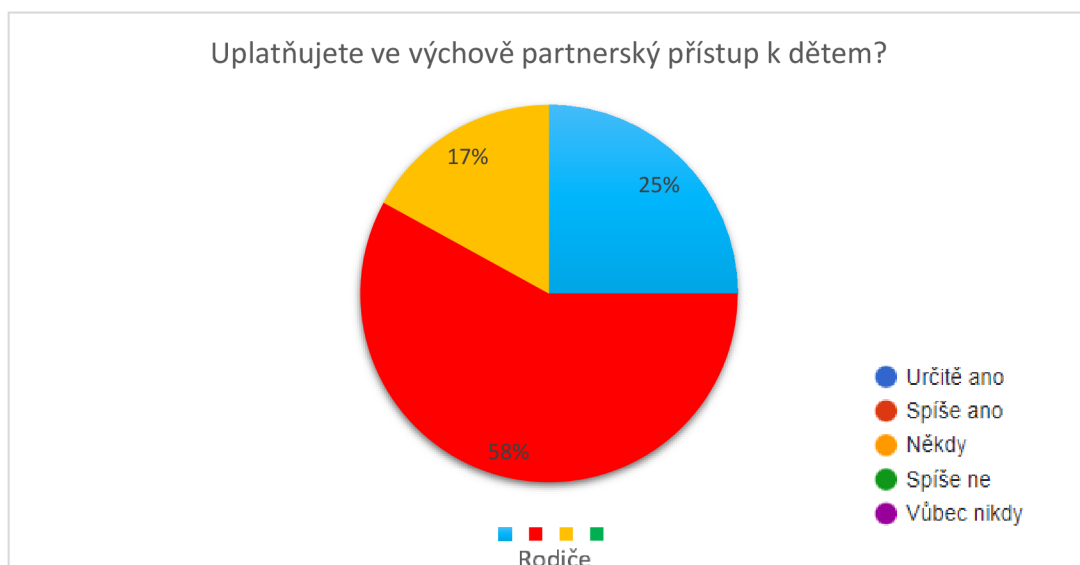
Z výsečového grafu (č. 69) vyplývá, kolik procent rodičů souhlasí s partnerským (respektujícím) přístupem ve výchově. Nejvíce byla zastoupena škálová hodnota „souhlasím“ na niž odpovědělo 55 % rodičů. S výrokem „naprosto souhlasím“ se ztotožnilo 36 % rodičů, 7 % rodičů zvolilo hodnotu „nevím“ a pouhé 2 % rodičů hlasovalo pro odpověď „spíše nesouhlasím“. Nejčastěji volenou škálovou hodnotou (modus) byl výrok „souhlasím“. Vypočítaný aritmetický průměr vyšel 4,25, což se nejvíce blížilo k odpovědi „souhlasím“.

Graf č. 70 – Souhlasíte s partnerským přístupem ve výchově?



Druhý výšečový graf (č. 70) vypovídá o vychovatelích, jak oni s partnerským přístupem ve výchově souhlasí či nesouhlasí. Pro výrok „naprostou souhlasím“ bylo 14 % vychovatelů, nejhojněji označovanou odpovědí byl výrok „souhlasím“, jež byl zvolen v 65 %, pro možnost odpovědi „nevím“ hlasovalo 13 % vychovatelů a pro výrok „spíše nesouhlasím“ hlasovalo 8 % vychovatelů. Výsledek aritmetického průměru činil 3,85, který se přiklání k výroku „souhlasím“, též výrok byl i modusem.

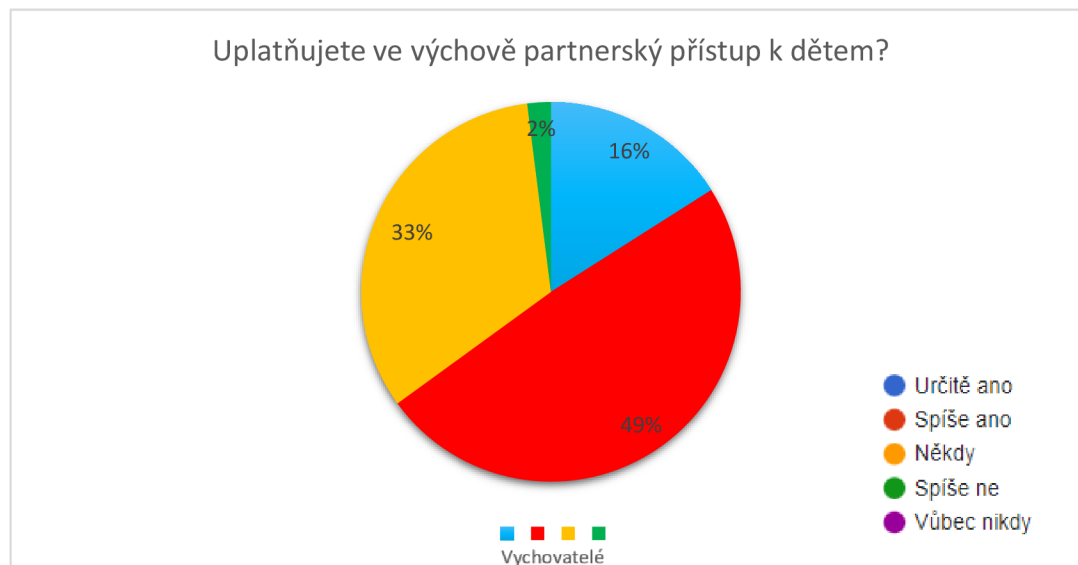
Graf č. 71 – Uplatňujete ve výchově partnerský přístup k dětem?



Předposlední položka v dotaznících šla více do hloubky a již se neptala jen na souhlas s přístupem, avšak na to, zdali partnerský přístup k dětem ve výchově uplatňují.

Z uvedeného grafu (č. 71) je patrné, že rodiče se přikláněli k odpovědi „spíše ano“, která byla procentuálně zastoupena hodnotou 58. Pro výrok „určitě ano“ bylo 25 % rodičů a odpověď „někdy“ byla označena 17 % rodiči. U aritmetického průměru vyšel výsledek 4,08, čímž se blížil k výroku „spíše ano“, který byl zároveň i nejčastěji volenou hodnotou (modusem).

Graf č. 72 – Uplatňujete ve výchově partnerský přístup k dětem?



U vychovatelů z předposlední položky byla získaná data následovná: 16 % vychovatelů označilo výrok „určitě ano“, výrok „spíše ano“ vybralo 49 % vychovatelů, s výrokem „někdy“ se shodovalo 33 % vychovatelů a zbylé 2 % vychovatelů obsadila výrok „spíše ne“. Zde aritmetický průměr vyšel 3,79, jež se přiklání k výroku „spíše ano“ a modus zmíněný výrok potvrzuje.

6.3 Slovní výpovědi respondentů

Na závěr u dotazníků byla uvedena otevřená položka, kde se respondenti mohli slovně vyjádřit k tématu či k dotazníku. Následující data nebudou zahrnuta do hodnocení zkoumaných skupin. Budou zde zprostředkována pouze pro zajímavost.

Na poslední položku zodpovědělo 14 respondentů (rodičů) ze 100. Zde bude předloženo pouze 9 odpovědí, zbývající byly v nesouladu s položenou otázkou.

Chcete se k tomuto tématu / k dotazníku nějak vyjádřit? (nepovinný údaj)

- „*Super dotazník. Jen si myslím, že se to stilizuje do americké výchovy. Nejsem zastávce bití dětí, ale někdy to prostě musí být. Bude to možná i tím, že já vyrůstal v jiné době (nar. 1984) Třeba ta situace v tom obchodě, jak chce dinosaura a řve. Já bych udělal jedno. Žádné řvání, žádné bití, ale prostě odejdu. Najednou je ticho, protože zájem jeho potřeby je pryč. Sice nám to děti nikdy neudělaly, ale byly jiné scény. A jak to bylo v komedii slunce seno "to víš před doktorem tě bít nebudu, ještě by si řekl, že to nejní zdravý". :-)*“
- „*Myslím si že rodiče by měli mít víc trpělivosti k svým dětem, porozumění a taky k nim používat slova jako prosím, děkuji atd.*“
- „*Partnerská a respektující výchova je pro mě velmi důležitá. Nejsem samozřejmě stoprocentní, vždy záleží na mém odpočinku, ale třeba fyzické tresty jsou u nás tabu. Snažím se, protože vím jak dokáže tradiční výchova ublížit a ráda bych, aby mojí generací skončila.*“
- „*Praktikuji partnerský přístup, ale mému synovi občas nevyhovuje nabízet hodně variant, nebo nechat rozhodování čistě na něm. Zároveň jsou věci u kterých jsem velmi striktní a rozhodně nehodlam diskutovat, násilí na zvířatech a mezi lidmi- tím nemyslím obyčejnou pošťuchovačku.*“
- „*Preferujeme hlavně hranice, dítě ač ho považuji za partáka nestojí na "stejné úrovni" jako rodič. Mám za něj zodpovědnost a i když spolu debatujeme o všem možném jsou hranice za které prostě jít nemůže ať už je to v rámci jeho bezpečí nebo zajetých rodinných stereotypů.*“
- „*Ať žije NEVÝCHOVA!*“
- „*Často jsem volila prostřední 3. Protože mám zkušenost, že mnohdy použiju partnerský přístup – po prvé, podruhé... po páté ale už začnu ostřeji.*“
- „*S partnerským přístupem souhlasím, ale úplně mi ještě nejde. Je těžké změnit staré vzorce, které máme vžité z rodiny.*“
- „*Když byla dcera malá, bylo snazší respektující přístup udržet, než později.*“

U vychovatelů bylo mnohem méně otevřených odpovědí. Na tuto položku zodpovědělo pouze pět vychovatelů ze 100.

Chcete se k tomuto tématu / k dotazníku nějak vyjádřit? (nepovinný údaj)

- *„S partnerským přístupem většinou souhlasím, ale vždy za mě záleží na dané situaci. V některých situacích ano, ale ne vždy.“*
- *„Proč dávat dětem za odměnu sladkosti? Mnoho rodičů by nesouhlasilo.“*
- *„Ne každé dítě reaguje na partnerský přístup pozitivně, u dětí s poruchou chování nebo jinými problémy funguje ve vypjatých situacích méně. Často toho také využívají...“*
- *„Líbí se mi vaše téma. Kéž by zastaralé hnusné přístupy k dětem zmizely.“*
- *„Při počtu 30 dětí ve školní družině na jednu vychovatelku (včetně dvou dětí, které nemluví česky a jedno dítě, které by potřebovalo asistenta) je někdy obtížné uplatňovat partnerský přístup, i když se člověk opravdu moc snaží.“*

6.4 Souhrn výzkumných zjištění

Tato podkapitola se bude zabývat shrnutím všech výsledků získaných z grafů. V tabulkách budou přehledně uvedeny zpracované hodnoty.

Tabulka č. 2 – Respektující komunikace a negativní ohodnocení nerespektující komunikace

	Rodiče	Vychovatelé
Respektující komunikace	10	7
Negativní ohodnocení nerespektující komunikace	12	5
Celkem	22	12

Na základě sloupcových grafů byla vytvořena tato tabulka (č. 2).

Položek modelových situací s danými reakcemi v dotazníku bylo 34. Polovina položek (17) byla koncipována respektujícím způsobem, zbývající polovina (17) byla sestavena nerespektujícím způsobem.

Číselné údaje v tabulce vypovídají o tom, kolikrát daná skupina dosáhla lepšího výsledku než druhá skupina (rodiče vs. vychovatelé).

V podkapitole 6.1 *Analýza získaných dat ve formě sloupcových grafů* (od s. 61) byly položky se shodnou / obdobnou situací seřazeny pod sebe (jedna položka od rodičů a k ní analogická položka od vychovatelů) a pod nimi se nacházel slovní komentář, který komentoval, jaká reakce to je – zdali respektující, či nerespektující. Ta skupina, která u respektující reakce měla aritmetický průměr blíže k hodnotě 1 než druhá skupina, byla více respektující. Obdobně u nerespektujících reakcí skupina, která měla aritmetický průměr blíže k hodnotě 5 než druhá skupina, „odhalila“ nerespektující komunikaci. Jednoduše, byl to takový „duel, kdo s koho“.

Rodiče v 10 položkách nahlíželi na respektující reakce kladněji než vychovatelé a ve 12 položkách ohodnotili nerespektující komunikační způsob negativněji než vychovatelé. Zato vychovatelé v 7 položkách hodnotili respektující reakce pozitivněji než rodiče

a v 5 položkách ohodnotili nerespektující komunikační způsob záporněji než rodiče. Z tabulky (č. 2) lze zpozorovat, která skupina si vedla lépe. Byli to rodiče.

Tabulka č. 3 – Respektující komunikační metody

Respektující komunikační metody	Rodiče	Umístění v grafu (č.)	Vychovatelé	Umístění v grafu (č.)
Popis	4	9, 21, 49	3	26, 36, 60
Poskytnutí informace	3	7, 17, 41	2	32, 40
Spoluúčast na rozhodnutí	4	41, 45, 55, 65	4	16, 26, 36, 60
Já-sdělení	1	9	2	36, 40
Reflexe	1	65	0	-
Zpětná vazba	2	21, 45	1	4
Alternativa odměny	1	63	0	-
Celkem	16	-	12	-

Ve výše uvedené tabulce (č. 3) lze vidět přehled respektujících komunikačních metod, jež byly v dotaznících užity, a je zde uvedeno, v jakých grafech je možno komunikační metodu dohledat. Číselné údaje u obou skupin respondentů obdobně jako ve výše uvedené tabulce (č. 2) udávají, kolikrát byla daná skupina „lepší“ (správněji volila respektující způsob komunikace) než skupina druhá.

Dalo by se říci, že obě skupiny aplikují ve výchově téměř všechny prezentované komunikační metody.

Tabulka č. 4 – Nerespektující komunikační metody

Nerespektující komunikační metody	Rodiče	Umístění v grafu (č.)	Vychovatelé	Umístění v grafu (č.)
Příkaz	2	5, 11	4	20, 34, 52, 58
Pokyn	2	13, 29	2	38, 44
Vyhrožování	0	-	1	34
Urážky, ponižování	0	-	1	68
Kritika, zaměření na chyby	0	-	1	54
Obviňování	1	27	0	-
Srovnávání, dávání za vzor	0	-	1	34
Nálepkování	0	-	3	2, 54, 68
Řečnické otázky	2	11, 29	2	34, 52
Trest	1	27	0	-
Odměna	0	-	3	24, 48, 62
Pochvala	0	-	3	2, 24, 48
Celkem	8	-	21	-

V této tabulce (č. 4) jsou vypsány nerespektující komunikační metody, které byly obsaženy v dotaznících. Stejně jako u předchozí tabulky (č. 3) je zde zobrazeno, kolikrát která skupina hodnotila nerespektující způsob komunikace pozitivněji než druhá skupina. Dále v tabulce lze vidět i výčet grafů, v nichž jsou tyto metody použity.

Již tady lze vidět celková převaha preference metod nerespektující komunikace, a to u vychovatelů. Největší rozdíl je v kategoriích: nálepkování, odměn a pochval, jež rodiči nebyly vůbec uplatněny. Ve třetím a pátém sloupci je soupis grafů, ve kterých je možno si nerespektující metodu spojit přímo s nerespektujícími reakcemi.

Tabulka č. 5 – Souhlasíte s partnerským přístupem ve výchově?

Výroky	Rodiče		Vychovatelé	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Naprosto souhlasím	36	36 %	14	14 %
Souhlasím	55	55 %	65	65 %
Nevím	7	7 %	13	13 %
Spíše nesouhlasím	2	2 %	8	8 %
Absolutně nesouhlasím	0	0 %	0	0 %
Celkem	100	100 %	100	100 %

Jak bylo zmíněno (na stranách 111–112), u obou skupin se jejich naměřené hodnoty zprůměrovaly na výrok „*Souhlasím*“. Avšak u rodičů vyšel aritmetický průměr 4,25, což je rozhraní mezi *souhlasím* a *naprosto souhlasím*, přičemž u vychovatelů se výsledek aritmetického průměru rovnal číslu 3,85, tedy rozpětí mezi výrokem *nevím* a *souhlasím*. To značí, že rodiče s partnerským přístupem souhlasí větší měrou.

Tabulka č. 6 – Uplatňujete ve výchově partnerský přístup k dětem?

Výroky	Rodiče		Vychovatelé	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Určitě ano	25	25 %	16	16 %
Spíše ano	58	58 %	49	49 %
Někdy	17	17 %	33	33 %
Spíše ne	0	0 %	2	2 %
Vůbec nikdy	0	0 %	0	0 %
Celkem	100	100 %	100	100 %

Z výšečových grafů (strana 112–113) vyplývají získané hodnoty, jež byly rodiči a vychovateli označovány. I zde byly odpovědi zprůměrovány na tentýž výrok, a to na „*Spíše ano*“. Nicméně rodičům opět vyšla hodnota aritmetického průměru vyšší, přesněji 4,08, zato vychovatelský aritmetický průměr činil 3,79. To znamená, že rodiče ve své výchově dle svého tvrzení uplatňují partnerský přístup více.

Komparace zkoumaných skupin

Ze shrnutí sloupcových grafů vyplývá, že rodiče jsou více respektující. Avšak neznamená to, že by vychovatelé respektující nebyli. Ve vyhodnocování výzkumných dat v podobě sloupcových grafů se jako více respektující hodnotila ta skupina, která měla v případě respektující reakce aritmetický průměr blíže ke škálové hodnotě 1 a u nerespektující reakce aritmetický průměr blíže k hodnotě 5. Často byl však rozdíl mezi aritmetickými průměry minimální, a z toho důvodu nelze říci, že by skupina s horším aritmetickým průměrem byla nerespektující.

I předposlední položky v dotazníku, jež se přímo rodičů a vychovatelů dotazovaly, zdali s partnerským přístupem souhlasí a poté jestli zmíněný přístup ve výchově i uplatňují, majorita respondentů označovala výroky: „*Naprostou souhlasím; Souhlasím*“ a výroky:

„*Určitě ano; Spíše ano*“. To znamená, že u obou skupin vyšel výrok „*Souhlasím*“ a u druhé položky výrok „*Spíše ano*“. Lze říci, že z celkového zhodnocení dotazníků vyplývá, že názor na partnerský přístup obě skupiny mají téměř shodný.

6.5 Postřehy k výzkumu

Při sestavování položek do dotazníků jsem nečekala, jak náročné bude položky vyhodnotit pro obě skupiny a následně mezi nimi udělat komparaci. Dále některé položky byly velmi rozsáhlé a bylo s nimi více problémů. Jeden z nich byl takový, že se v reakci objevovalo více komunikačních metod, což mi zmařilo původní plán, jakým způsobem jsem chtěla dotazníky vyhodnocovat. Další problém vyšel na povrch poté, co jsem chtěla použít grafy, jež aplikace Google Docs zhotovuje. Při stažení grafů do dokumentu (v němž je psána tato bakalářská práce) se nepřenesla celá položka v grafu a věta byla nedokončená. Tím jsem byla donucena vytvořit grafy vlastní. Nicméně nastala další překážka – ani do vlastně vytvořených grafů se celá položka nevešla. Proto jsem zbylý text položky musela uvést pod graf, kterého se položka týkala.

Kdybych se mohla vrátit v čase, určitě bych ne zvolila takové množství položek a nesestavovala je do tak rozsáhlých vět. Taktéž bych lépe propracovala návaznost položek.

V empirické části v kapitole č. 6 se místy občas vyskytují poloprázdné strany, a to z toho důvodu, že grafy, jež patří pod sebe pro lepší přehlednost, nemohou být rozděleny do dvou stran.

Pro případného výzkumníka, jenž by chtěl zkoumat partnerský přístup formou dotazníkového šetření, doporučuji, aby se co nejvíce vyznamenal o výstižné formulování respektujících vět a taktéž, aby si s dostatečným časovým předstihem důkladně promyslel, jak bude získaná výzkumná data zpracovávat.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala tím, jak se rodiče a vychovatelé staví k partnerskému přístupu ve výchově k dětem, jež jsou v období mladšího školního věku. Zaměřila jsem se na rozdíly mezi rodiči a vychovateli, v jaké situaci preferovali respektující komunikační metody a také s jakou nerespektující reakcí na modelovou situaci nesouhlasili. Získaná a zhodnocená data od zkoumaných skupin jsem následně komparovala.

První kapitola teoretické části se věnovala charakteristice dětí v období mladšího školního věku. Nejprve jsem toto období popsala obecně (věkové rozmezí) a uvedla typický povahopis dětí, dále jsem vyobrazila jejich celkový vývoj. Ke konci kapitoly byly navíc uvedeny zájmové činnosti a hra, jež jsou náplní dětského volného času.

Druhá kapitola definovala pojmy, které byly pro tuto práci stěžejní. Jednalo se o termíny: výchova, vychovatel, školní družina a rodina.

Poslední a taktéž nejrozšířenější kapitola teoretické části byla o partnerském přístupu. Bylo nezbytné explikovat principy partnerského přístupu. Rovněž tato kapitola byla jádrem celé bakalářské práce, jelikož byl na ní postaven kvantitativně orientovaný pedagogický výzkum.

První kapitola v empirické části zhodnotila aktuální stav zkoumané problematiky. Partnerský přístup je v poslední době často voleným tématem pro závěrečné práce, a proto byly zhodnoceny kvalifikační práce hned pěti autorek.

Druhá kapitola se již zabírala samotným výzkumným šetřením. Zprvu byl definován vědecký a pedagogický výzkum, a dále byl zařazen metodologický úvod k výzkumu této práce. Konec kapitoly byl završen realizací výzkumu. Zároveň v něm byla popsána výzkumná metoda, jejímž prostřednictvím se získala výzkumná data. Pro tento výzkum byla vybrána metoda dotazníkového šetření, z důvodu možnosti velkého sběru dat. Dotazníky byly vytvořeny dva, a to proto, že se výzkum věnuje dvěma skupinám. Položky v dotaznících byly formulovány do modelových situací, na něž byla mnou přiřazená reakce. Stejná či obdobná modelová situace byla v dotazníku dvakrát, jednou s respektující reakcí a jednou s nerespektující reakcí, a v dotazníku byly různě rozestavené tak, aby nebyly blízko u sebe. Respondenti nato reakce hodnotili na pětibodové stupnici, dle jejich libosti či nelibosti (stejně jako hodnocení ve škole 1 – 5). Dalo by se říci, že oba dotazníky byly téměř identické, aby se položky daly komparovat mezi sebou navzájem.

Závěrečná kapitola byla svojí povahou nejnáročnější a nejdělsí kapitolou v celé bakalářské práci. Zabývala se zpracováním výsledných dat a jejich interpretací. To, že byla nejdělsí kapitolou, bylo zapříčiněno tím, že kapitola obsahovala nespočet grafů, jež rozšířily celou kvalifikační práci o mnoho stran.

Ač z výsledků vyplynulo, že jedna skupina byla více respektující než druhá, nebylo by dobré to vnímat příliš striktně. Pod grafy s modelovou situací a reakcí byl vypočítán u každé skupiny aritmetický průměr ze získaných dat. Výsledky aritmetických průměrů (od rodičů a vychovatelů) byly mezi sebou porovnávány, a ti, kteří kladněji hodnotili respektující reakci či negativněji hodnotili nerespektující reakci, „vyhráli“. Po vyhodnocení všech položek vyšlo, že rodiče „byli více respektující“. Při vyhodnocování jsem však přišla na to, že rozdíl mezi aritmetickými průměry byl mnohokrát zanedbatelný (například rodičům při respektující reakci vyšel aritmetický průměr 1,63 a vychovatelům aritmetický průměr činil 1,70). Nelze tedy o vychovatelích tvrdit, že by byli nerespektující, jen měli o něco horší výsledek.

U výzkumného problému „*Jak se liší názory na partnerský přístup ve výchově dětí mladšího školního věku mezi vychovateli ve školní družině a rodiči*“, jsem dospěla k takovému závěru: názory obou skupin si jsou velmi podobné. Dokazují to položky, které byly umístěny ke konci u každého dotazníku, jež jsou zpracované v tabulce č. 5 a 6 v grafech č. 69, 70, 71, 72.

Domnívám se, že tato bakalářská práce může být přínosem nejen pro rodiče a vychovatele ve školní družině, ale i pro ty, kteří by se o této problematice chtěli dozvědět více. Mohou z ní načerpat nové poznatky a uplatnit je ve svém životě.

Všem, kteří vychovávají alespoň jedno dítě, vřele doporučuji přečíst si *knihu Respektovat a být respektován*. Tato publikace mi změnila pohled na celkový přístup k lidem. Věřím, že mi bude celoživotní inspirací pro výchovu dětí, ať už mých nebo svěřených.

Referenční seznam

ALDORT, Naomi, 2010. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Praha: Práh. ISBN 978-80-7252-287-3.

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. 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? 2. vydání*. Praha: Návrat domů. Edice Hranice. ISBN 978-80-7255-352-5.

CONLEY, Dalton. *Rodičologie: všechno, co jste kdy chtěli vědět o výchově dětí, ale byli jste příliš unavení, abyste se zeptali: návod pro experimentující rodiče*. Praha: Ikar, 2016. ISBN 978-80-249-2884-5.

EMANOVSKÝ, Petr. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu* [online]. Olomouc, 2013 [cit. 2022-04-03]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/68551264-Uvod-do-metodologie-pedagogickeho-vyzkumu.html>

FABER, Adele a Elaine MAZLISH. *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly: (rady pro rodiče dětí od 2 do 18 let)*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1747-7.

FILLIOZAT, Isabelle. *Pořád jen provokuje*. Brno: CPress, 2016. ISBN 978-80-264-1158-1.

GRECMANOVÁ, Helena. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex. 1998. ISBN 80-85783-24-x.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, 2003. ISBN 8072901281.

HANÁČKOVÁ, Veronika. *Kontaktní rodičovství v České republice* [online]. Brno, 2021 [cit. 2022-11-22]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/ra0so7/>. Disertační práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce doc. Mgr. Lenka Lacinová, Ph.D.

HENTIG, H. *Die Schule neu denken*. München-Wien: Carl Hanser Verlag, 2002. ISBN 978-3446178038.

HLAĎO, Petr. Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol. Brno: Mendelova univerzita v Brně: Institut celoživotního vzdělávání, 2011. 134 s. ISBN 978-80-7375-544-7.

HŘIBOVÁ, Tereza. *Uplatňování respektujícího přístupu k dětem ve školní družině* [online]. Zlín, 2017 [cit. 2021-11-22]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/8y78kj/>. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0586-1.

JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0096-5.

KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.

KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex, 2010. ISBN 978-80-7409-030-1.

KÖNIGOVÁ, Lucie. *Pravidla přinášeji klid* [online]. 2021 [cit. 2022-01-02]. Dostupné z: <https://lucie-konigova.cz/blog/partnerstvi/pravidla-prinaseji-klid/>

KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOŘENÁŘOVÁ, Michaela. *Jako rovný s rovným: Reflexe zkušenosti absolventek kurzu Nevýchovy se zaváděním partnerského přístupu do výchovy* [online]. Brno, 2014 [cit. 2021-11-22]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/xwyhqj/>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Dušan Klapko, Ph.D.

KOŘENÁŘOVÁ, Michaela. *Jako rovný s rovným: Reflexe zkušenosti absolventek kurzu Nevýchovy se zaváděním partnerského přístupu do výchovy* [online]. Brno, 2014 [cit.2021-10-27]. Dostupné z:

https://is.muni.cz/th/pu8a3/Jako_rovny_s_rovnym_plny_text_prace.pdf. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí práce Dušan Klapko.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Zdeněk a Josef LANGMEIER. *Výpravy za člověkem*. Praha: Odeon, 1981. ISBN (Váz.).

MATĚJČEK, Zdeněk, 2012. *Po dobrém, nebo po zlém?* 7. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0133-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.

MERTIN, Václav. *Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-764-5.

Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [online].

[cit. 2022-01-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 8024707381.

NOVÁČKOVÁ, Jana a Dobromila NEVOLOVÁ. *Respektovat a být respektován*. 4. Praha: PeopleComm, 2020. ISBN 9788087917503.

Partnerský přístup. *Montessori ČR*. [online]. [cit.2021-04-09]. Dostupné z:

<https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/482-partnersky-pristup>

PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-268-3.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. ISBN 8085498278.

Podcast. *Infoz.cz slovník cizích slov*: [online]. [cit. 2021-09-19]. Dostupné z: <https://www.infoz.cz/podcast/>

PÖSLOVÁ, Blanka. *Tolerantní výchova*. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-0622-6.

PREKOP, Jirina. *I rodiče by měli dělat chyby*. Praha: Portál, 2010. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-766-4.

PREKOP, Jirina. *Jak být dobrým rodičem: krůpěje výchovných moudrostí*. Praha: Grada, 2001. ISBN 8024790637.

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

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

Rámcový vzdělávací program pro Základní školy [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

REISCHER, Erica. *Jak to dělají skvělí rodiče: 75 tipů jak vychovat skvělé děti*. Brno: BizBooks, 2018. ISBN 978-80-265-0781-9.

Respektující výchova. *Modrý koník*. [online]. [cit. 2021-04-09]. Dostupné z: <https://www.modrykonik.cz/vychova/respektujici-vychova/>

ROGGE, Jan – Uwe, 2013. *Děti potřebují hranice*. 5. vydání. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0451-0.

ŘÍČAN, Pavel. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0343-8.

SASKA KADÁROVÁ, Tereza. *Respektující přístup a efektivní komunikace v mateřské škole* [online]. Ústí nad Labem, 2021 [cit. 2022-11-22]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/lpf1zk/>. Bakalářská práce. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. PhDr. Renata Šikulová, Ph.D.

SEVERE, Sal. *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*. Praha: Portál, 2000. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 8071783684.

SOBOTKOVÁ, Irena. *Průvodce rodičovstvím*. [Břeclav]: Eva Klimovičová ve spolupráci s nakl. Adamira, 2012. ISBN 978-80-904217-3-8.

Socializace. *Pedagogika.skolni.eu*. Studentům pedagogiky: [online]. [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: <https://pedagogika.skolni.eu/specialni-pedagogika/socializace/>

SOLTER, Aletha Jauch. *Bez trestů a odměn: výchova spokojeného dítěte ve věku 2-8 let*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2019. ISBN 978-80-7553-723-2.

STŘELEČEK, Stanislav, ed. *Studie z teorie a metodiky výchovy. II.* Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 8021036877.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika. 2.*, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-247-5511-3.

Školní družiny. *MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY* [online]. [cit. 2022-01-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny>

ŠMELOVÁ, Eva. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4217-4.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona, 2009. *Komunikace mezi rodičem a dítětem: styly a techniky komunikace, komunikace rodiče ve vztahu k dítěti, vývojová období dítěte, komunikace v náročných situacích*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2698-4.

VLACHYNSKÁ, Marta. *Partnerský přístup ve výchově dětí v současné rodině* [online]. Zlín, 2018 [cit. 2021-11-22]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/ct9qak/>. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

Vyhláška č. 74/2005 Sb.: Vyhláška o zájmovém vzdělávání. *ZÁKONY PRO LIDI* [online]. [cit. 2022-01-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74>

Vzájemná komunikace rodič – dítě. *AZRODINA.CZ: to nejlepší pro rodinu* [online]. [cit. 2021-04-09]. Dostupné z: <http://www.azrodina.cz/1885-vzajemna-komunikace-rodic-dite>

Seznam obrázků

Obr. č. 1 – Osobnostní požadavky.....	18
Obr. č. 2 – Specifické požadavky.....	18
Obr. č. 3 – Vychovatel/ka.....	20
Obr. č. 4 – Ocenění.....	47

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Přehled komunikačních dovedností	61
Tabulka č. 2 – Respektující komunikace a negativní ohodnocení nerespektující komunikace	116
Tabulka č. 3 – Respektující komunikační metody	117
Tabulka č. 4 – Nerespektující komunikační metody	118
Tabulka č. 5 – Souhlasíte s partnerským přístupem ve výchově?	119
Tabulka č. 6 – Uplatňujete ve výchově partnerský přístup k dětem?	120

Seznam grafů

Graf č. 1 – Situace: Dítě (7 let) Vám daruje obrázek, který namalovalo...	62
Graf č. 2 – Situace: Dítě (7 let) Vám daruje obrázek, který namalovalo...	62
Graf č. 3 – Situace: Dítě (7 let) Vám daruje výrobek, který vytvořilo...	63
Graf č. 4 – Situace: Dítě (7 let) Vám daruje výrobek, který vytvořilo...	63
Graf č. 5 – Situace: Jdete s dětmi po ulici a naproti vám kráčí pani...	64
Graf č. 6 – Situace: Jdete s dětmi po ulici a naproti vám kráčí pani...	64
Graf č. 7 – Situace: Chcete dětem něco sdělit...	65
Graf č. 8 – Situace: Chcete dětem něco sdělit...	65
Graf č. 9 – Situace: Vaše dvanáctileté dítě přijde od kamaráda o hodinu později...	67
Graf č. 10 – Situace: Jste s dětmi (11 let) na školním výletě...	67
Graf č. 11 – Situace: Vaše jedenáctileté dítě přijde ze školy o hodinu později...	68
Graf č. 12 – Situace: Jste s dětmi (12 let) na školním výletě...	68
Graf č. 13 – Situace: Chcete, aby Vaše dítě (10 let) udělalo nějakou povinnost...	70
Graf č. 14 – Situace: Je třičtvrtě na dvě. Ve dvě odpoledne chcete jít s dětmi na zahradu...	70
Graf č. 15 – Situace: Chcete, aby Vaše dítě (10 let) udělalo nějakou povinnost...	71
Graf č. 16 – Situace: Je třičtvrtě na dvě. Ve dvě odpoledne chcete jít s dětmi na zahradu...	71
Graf č. 17 – Situace: Jste s dětmi v restauraci na obědě...	72
Graf č. 18 – Situace: Jste s dětmi v restauraci na obědě...	72
Graf č. 19 – Situace: Jste s dětmi v restauraci na večeři...	73
Graf č. 20 – Situace: Jíte s dětmi u táboráku špekáčky...	73
Graf č. 21 – Situace: Všimli jste si, že si holky po sobě uklidily nádobičko...	74
Graf č. 22 – Situace: Všimli jste si, že si holky po sobě uklidily nádobičko...	74
Graf č. 23 – Situace: Všimli jste si, že si kluci po sobě uklidili stavebnici...	75
Graf č. 24 – Situace: Všimli jste si, že si kluci po sobě uklidili stavebnici...	75
Graf č. 25 – Situace: Samuel hodil po Sebastianovi plyšáka...	77
Graf č. 26 – Situace: Samuel hodil po Sebastianovi plyšáka...	77
Graf č. 27 – Situace: Matyáš hodil po Tadeášovi polštář...	79
Graf č. 28 – Situace: Matyáš hodil po Tadeášovi polštář...	79
Graf č. 29 – Situace: Vidíte, že Štěpán přišel domů a nepřezul se...	80
Graf č. 30 – Situace: Vidíte, že Štěpán nemá na sobě přezůvky...	80
Graf č. 31 – Situace: Vidíte, že Anička nemá na sobě domácí bačkůrky...	81
Graf č. 32 – Situace: Vidíte, že Anička nemá na sobě bačkůrky...	81
Graf č. 33 – Situace: Matouš (7 let) Vám začne v obchodě řvát...	83
Graf č. 34 – Situace: Před velkými prázdninami chcete jít s dětmi na zmrzlinu...	83
Graf č. 35 – Situace: Hedvika (6 let) Vám začne v obchodě řvát...	85
Graf č. 36 – Situace: Před velkými prázdninami chcete jít s dětmi na zmrzlinu...	85

Graf č. 37 – Situace: Mluvíte s kamarádkou, dítě Vám ale skáče do řeči...	87
Graf č. 38 – Situace: Mluvíte s paní uklízečkou, dítě Vám ale skáče do řeči...	87
Graf č. 39 – Situace: Mluvíte s kamarádem, dítě Vám ale skáče do řeči...	88
Graf č. 40 – Situace: Mluvíte s pánem školníkem, dítě Vám ale skáče do řeči...	88
Graf č. 41 – Situace: Program na sobotu...	90
Graf č. 42 – Situace: Holčička jí na koberci svačinu...	90
Graf č. 43 – Situace: Vaše dítě jí na koberci svačinu...	92
Graf č. 44 – Situace: Program v družině...	92
Graf č. 45 – Situace: Máte rozečtenou pohádkovou knížku...	94
Graf č. 46 – Situace: Máte rozečtenou pohádkovou knížku...	94
Graf č. 47 – Situace: Máte rozečtenou pohádkovou knížku...	96
Graf č. 48 – Situace: Máte rozečtenou pohádkovou knížku...	96
Graf č. 49 – Situace: Vidíte, jak Beáta udeřila Klaudii...	97
Graf č. 50 – Situace: Vidíte, jak Beáta udeřila Klaudii...	97
Graf č. 51 – Situace: Vidíte, jak Kuba udeřil Ondru...	98
Graf č. 52 – Situace: Vidíte, jak Kuba udeřil Ondru...	98
Graf č. 53 – Situace: Jozefince nejdou zavázat tkaničky u bot...	100
Graf č. 54 – Situace: Jozefince nejdou zavázat tkaničky u bot...	100
Graf č. 55 – Situace: Pepovi nejde zapnout bunda...	101
Graf č. 56 – Situace: Pepovi nejde zapnout bunda...	101
Graf č. 57 – Situace: Vidíte, že se holky přetahují o panenku...	102
Graf č. 58 – Situace: Vidíte, že se holky přetahují o panenku...	102
Graf č. 59 – Situace: Vidíte, že se kluci přetahují o světelný meč...	104
Graf č. 60 – Situace: Vidíte, že se kluci přetahují o světelný meč...	104
Graf č. 61 – Situace: Chcete dát dětem lízátko...	105
Graf č. 62 – Situace: Chcete dát dětem lízátko...	105
Graf č. 63 – Situace: Chcete dát dětem sladkost...	107
Graf č. 64 – Situace: Chcete dát dětem sladkost...	107
Graf č. 65 – Situace: Dvanáctiletý Jirka přichází se smutnou náladou...	108
Graf č. 66 – Situace: Dvanáctiletý Jirka přichází se smutnou náladou...	108
Graf č. 67 – Situace: Osmiletá Julča spadla a odřela si koleno...	110
Graf č. 68 – Situace: Osmiletá Julča spadla a odřela si koleno...	110
Graf č. 69 – Souhlasíte s partnerským přístupem ve výchově?	111
Graf č. 70 – Souhlasíte s partnerským přístupem ve výchově?	112
Graf č. 71 – Uplatňujete ve výchově partnerský přístup k dětem?	112
Graf č. 72 – Uplatňujete ve výchově partnerský přístup k dětem?	113

Seznam příloh

Příloha 1

Výchovné přístupy – rodiče

Situace: Dítě (7 let) Vám daruje obrázek, který namalovalo.

Reakce: "Ty jsi šikulka, páááni! Z tebe bude jednou umělec/umělkyně!"

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Jdete s dětmi po ulici a naproti vám kráčí paní. Chcete, aby děti pozdravily.

Reakce: "No pozdravte přece!"

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Vaše dvanáctileté dítě přijde od kamaráda o hodinu později domů, než jste byli domluvení.

Reakce: "Ahoj, jsem rád(a), že už jsi doma. Už jsem si dělal(a) starost... Chtěl(a) bych, abys v takových situacích dal(a) vědět, že se zpozdíš."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Chcete, aby Vaše dítě (10 let) udělalo nějakou povinnost/práci.

Reakce: "Honzo, vynes odpadkový koš, poskládej boty... a běž ještě vyvenčit Tlapku, je to tvůj pes."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Jste s dětmi v restauraci na obědě a jedno z nich u jídla celkem hlasitě mlaská.

Reakce: "Jídlo koušeme se zavřenou pusou."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Všimli jste si, že si holky po sobě uklidily nádobíčko z kuchyňky, aniž byste jim to řekl(a).

Reakce: "Holky, vidím, že jste si po sobě to nádobíčko z kuchyňky uklidily, to mě potěšilo."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Samuel hodil po Sebastianovi plyšáka, ale netrefil ho, zato Vám shodil oblíbený hrneček, který máte od malička a rozbil se.

Reakce: "Same, to byl můj oblíbený hrneček a teď je rozbitý. Je mi to opravdu moc líto. Napadá tě, jak tuto situaci vyřešit?"

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Vidíte, že Štěpán přišel domů a nepřezul se.

Reakce: "Štěpáne, jak to, že nejsi zase přezutý? Ten nepořádek z bot si budeš uklízet!"

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Chcete dětem něco sdělit.

Reakce: "Děti, potřebuji teď chvilku ticha, protože vám chci něco povědět."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Dítě (7 let) Vám daruje výrobek, který vytvořilo.

Reakce: "Teda! Ten výrobek se ti povedl."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Matouš (7 let) Vám začne v obchodě řvát, brečet a dělat scény, že chce velkého plyšového dinosaura. Ten je ovšem drahý a nemáte na něj peníze. Lidé se na Vás otáčí a kroutí očima.

Reakce: Řeknete mu poměrně zvýšeným hlasem, aby zpozorněl: „Jestli budeš pořád tak křičet, tak ti dám na zadek!“

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Mluvíte s kamarádkou, dítě Vám ale skáče do řeči a nenechá Vás si popovídat.

Reakce: "Kláro, neskákej mi do řeči, když si tady povídám s Luckou. Běž si radši hrát."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Jste s dětmi v restauraci na večeři a jedno z nich u jídla celkem hlasitě mlaská.

Reakce: "Nemlaskej!"

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Program na sobotu.

Reakce: "Děti, na sobotu hlásí hezké počasí. Chcete jet na koupaliště nebo byste raději šli do ZOO?"

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Máte rozečtenou pohádkovou knížku, kterou si Vaše dítě zamilovalo a chtělo by ji přečíst celou najednou. Nicméně Vy byste se asi umluvil(a) a máte dohodnuto, že každý den čtete jednu

kapitolu. Avšak dneska se Vaše dítě nezdržovalo povídáním u večeře a snědlo ji rychleji, než jste zvyklý(á).

Reakce: "No vidíš, jak jsi šikovný(á)! Za odměnu ti dneska tedy přečtu dvě kapitoly pohádky."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Vaše jedenáctileté dítě přijde ze školy o hodinu později domů, než mělo dorazit.

Reakce: "Kde jsi byl(a)?! Říkal(a) jsem ti, že po škole budeš chodit hned domů!"

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Vidíte, jak Beáta udeřila Klaudii.

Reakce: "Vidím, že máš na Klaudii vztek. Tohle můžeme říci, ale ne druhého bít!"

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Vaše dítě jí na koberci svačinu, přestože je zákaz tam jíst. Všude kolem něho jsou drobký.

Reakce: "Proč jíš na tom koberci? Drobiš všude kolem! Teď si ty drobký posbírej..."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Jozefínce nejdou zavázat tkaničky u bot.

Reakce: "Ukaž nešiko, já to udělám, tobě to hrozně trvá."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Mluvíte s kamarádem, dítě Vám ale skáče do řeči a nenechá Vás si popovídat.

Reakce: "Kláro, s Pavlem jsem se dlouho neviděla a chtěli bychom si popovídat."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Chcete, aby Vaše dítě (10 let) udělalo nějakou povinnost/práci.

Reakce: "Rádi, je potřeba vynést odpadky, poskládat boty v botníku a vyvenčit Tlapku. Můžeš si vybrat, s čím začneš jako první."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím)

1 2 3 4 5

Situace: Hedvika (6 let) Vám začne v obchodě řvát, brečet a dělat scény a ukazuje na žluté šaty, které chce. Ty jsou ovšem drahé a nemáte na ně peníze. Lidé se na Vás otáčí a kroutí očima.

Reakce: „Já tě chápu, že moc chceš ty šaty, ale stojí 599 korun, to je moc penízků, které nemáme. Ale koukej, tyto troje šatičky stojí zhruba do 200 korun, líbí se ti nějaké z nich?“

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Vidíte, že se holky přetahují o panenku.

Reakce: "Okamžitě se přestaňte tahat o tu panenku, ještě ji rozbijete."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Chcete dát dětem lízátko.

Reakce: "Děti, byly jste hodné? (Děti kývou, že ano.) No, když jste byly teda hodné, tak si zasloužíte sladkou odměnu. Tady máte každý jednu."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Vidíte, že Anička nemá na sobě domácí bačkůrky a podlaha je studená.

Reakce: "Aničko, bačkůrky."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Vidíte, jak Kuba udeřil Ondru.

Reakce: "Nebij ho! Proč jsi mu to udělal??"

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Dvanáctiletý Jirka přichází se smutnou náladou.

Reakce: "Všiml(a) jsem si, že přicházíš se smutnou náladou. Jestli budeš chtít, můžeš za mnou přijít a povědět mi to."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Máte rozečtenou pohádkovou knížku, kterou si Vaše dítě zamilovalo a chtělo by ji přečíst celou najednou. Nicméně Vy byste se asi umluvil(a) a máte dohodnuto, že každý den čtete jednu kapitolu. Avšak dneska se Vaše dítě nezdržovalo povídáním u večere a snědlo ji rychleji, než jste zvyklý(á).

Reakce: "Dneska jsi u večere tolik nepovídal(a) a tím jsi rychleji snědl(a) večeri, což znamená, že máme dnes více času. Chceš si jít tedy ještě chvíli hrát a pak přečteme tu jednu kapitolu jako každý den anebo si přečteme rovnou dvě kapitoly bez hraní? Nebo tě napadá ještě nějaká jiná varianta?"

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Matyáš hodil po Tadeášovi polštář, ale netrefil ho, zato Vám shodil keramickou sošku slonečka, kterého máte jako talisman a rozbil se.

Reakce: "To si děláš ze mě srandu?! Rozbil jsi mi slona! Tak za to, co jsi teď udělal, s tebou už dneska nepromluvíím."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Všimli jste si, že si kluci po sobě uklidili stavebnici, aniž byste jim to řekl(a).

Reakce: "Jéé, vy jste šikovní! Konečně jste si to uklidili bez mého napomínání. Vidíte, když chcete, tak to jde. Za odměnu vám dám jeden bonbonek."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Pepovi nejde zapnout bunda.

Reakce: "Zapneš si tu bundu sám nebo ti ji mám zapnout já?"

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Osmiletá Julča spadla a odřela si koleno. Začíná i poňukávat.

Reakce: "Prosím tě, ty jsi ale héřečka. Vždyť tam skoro nic nemáš. Než se vdáš, tak už tam nic mít nebudeš..."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Vidíte, že se kluci přetahují o světelný meč (hračka).

Reakce: "Vidím, že si s tím mečem chcete hrát oba. Napadá vás, jak byste to vyřešili?"

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Chcete dát dětem sladkost.

Reakce: "Ahoj děti, byl(a) jsem v obchodě a mysl(a) jsem na vás, tak jsem vám koupil(a) něco na mlsání."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

2 SEKCE

Tento dotazník zkoumal partnerský výchovný přístup. Odpovězte prosím na poslední dvě otázky, jež se týkají zmíněného přístupu.

Souhlasíte s partnerským přístupem ve výchově?

Naprosto souhlasím

Souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Nesouhlasím

Uplatňujete ve výchově partnerský přístup k dětem?

Určitě ano

Spíše ano

Někdy

Spíše ne

Vůbec nikdy

Chcete se k tomuto tématu / k dotazníku nějak vyjádřit? (nepovinný údaj)

Příloha 2

Výchovné přístupy – vychovatelé ve školní družině

Situace: Dítě (7 let) Vám daruje obrázek, který namalovalo.

Reakce: "Ty jsi šikulka, páááni! Z tebe bude jednou umělec/umělkyně!"

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Jdete s dětmi po ulici a naproti vám kráčí paní. Chcete, aby děti pozdravily.

Reakce: "No pozdravte přece!"

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Je třičtvrtě na dvě. Ve dvě odpoledne chcete jít s dětmi na zahradu, kde nechala škola udělat nové průlezký (děti se na ně celý den moc těší). Ve třídě je ale strašný nepořádek.

Reakce: "Jestli nezačnete okamžitě uklízet třídu, tak se s průlezkami můžete rovnou rozloučit."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Jste s dětmi na obědě a jedno z nich u jídla celkem hlasitě mlaská.

Reakce: "Jídlo koušeme se zavřenou pusou."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Jste s dětmi (11 let) na školním výletě, kde jste ubytovaní na 4 dny. Chatu máte pár metrů od lesa. Máte domluvené, že každý den v 19:30 se setkáváte ve společenské místnosti, abyste mohl(a) zkontrolovat všechny děti, zda-li se nikam nezatoulaly. Dvě dívky nedorazí a nikdo netuší, kde jsou. Máte o ně šílený strach, jestli se jim něco nestalo. Vydáte se je hledat a najdete je v jejich pokoji, jak se navzájem parádí na večerní diskotéku, kterou máte v programu.

Reakce: "Holky, moc vám to sluší. Je ovšem už 19:41 a v 19:30 jsme všichni domluvení, že máme být ve společenské místnosti, abych vás mohl(a) přepočítat. Přál(a) bych si, abyste tento čas dodržovaly a byly jste na místě. Jestli se to bude ještě opakovat, bude následovat postih."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Všimli jste si, že si holky po sobě uklidily nádobíčko z kuchyňky, aniž byste jim to řekl(a).

Reakce: "Holky, vidím, že jste si po sobě to nádobíčko z kuchyňky uklidily, to mě potěšilo."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Vidíte, že Štěpán nemá na sobě přezůvky.

Reakce: "Štěpáne, jak to, že nejsi zase přezutý? Ten nepořádek z bot si budeš uklízet!"

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Chcete dětem něco sdělit.

Reakce: "Děti, potřebuji teď chvilku ticha, protože vám chci něco povědět."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Samuel hodil po Sebastianovi molitanovou kostku, ale netrefil ho, zato Vám shodil oblíbený hrneček, který máte od malička a rozbil se.

Reakce: "Same, to byl můj oblíbený hrneček a teď je rozbitý. Je mi to opravdu moc líto. Napadá tě, jak tuto situaci vyřešit?"

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Dítě (7 let) Vám daruje výrobek, který vytvořilo.

Reakce: "Teda! Ten výrobek se ti povedl."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Před velkými prázdninami chcete jít s dětmi na zmrzlinu do cukrárny, která je od vás jen dvě zastávky tramvají. Dojedete tam a řeknete dětem, že každý si může vybrat jen jeden kopeček dle vlastního výběru. Matias (7 let) začne žadonit o dva kopečky, Vy mu to ale nemůžete koupit, jelikož nemáte takový rozpočet. Matias začíná dělat hysterické scény a ostatní lidé na Vás upírají zrak.

Reakce: "Matiasi nedělej zase scény! Podívej se na ostatní děti, ty jsou rády i za ten jeden kopeček. Kdyby měl každý dva kopečky, tak by to stálo skoro tisícovku. Myslíš si, že ty peníze tisknu? Jestli okamžitě nepřestaneš, nekoupím ti ani jeden kopeček."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Mluvíte s paní uklízečkou, dítě Vám ale skáče do řeči a nenechá Vás vyřešit situaci.

Reakce: "Kláro, neskákej mi do řeči, když tady něco řeším s paní uklízečkou. Běž si radši hrát."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Jíte s dětmi u táboráku špekáčky a jedno z nich u toho celkem hlasitě mlaská.

Reakce: "Nemlaskej!"

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Máte rozečtenou pohádkovou knížku, kterou si děti zamilovaly a chtěly by ji přečíst celou najednou. Nicméně Vy byste se asi umluvil(a) a máte dohodnuto, že každý den čtete jednu kapitolu. Avšak dneska se děti na obědě nezdržovaly povídáním a oběd snědly rychleji, než jste zvyklý(á).

Reakce: "No vidíte, jak jste šikovní! Za odměnu vám dneska tedy přečtu dvě kapitoly pohádky."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Vidíte, jak Beáta udeřila Klaudii.

Reakce: "Vidím, že máš na Klaudii vztek. Tohle můžeme říci, ale ne druhého bít!"

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Program v družině.

Reakce: "Dneska budete všichni vyrábět výrobky z toaletního papíru, ať se to může tady vystavit. Kdo bude mít hotovo, uklidí si po sobě a teprve potom si můžete jít hrát."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Mluvíte s pánem školníkem, dítě Vám ale skáče do řeči a nenechá Vás vyřešit situaci.

Reakce: "Lenko, s pánem školníkem potřebuji vyřešit, kam má navrtat tuto poličku. Jakmile to dořešíme, budu se ti věnovat."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Jste s dětmi (12 let) na školním výletě, kde jste ubytovaní na 3 dny. Chatu máte pár metrů od lesa. Máte domluvené, že každý den v 19:30 se setkáváte ve společenské místnosti, abyste mohl(a) zkontrolovat všechny děti, zda-li se nikam nezatoulaly. Dvě dívky nedorazí a nikdo netuší, kde jsou. Máte o ně šílený strach, jestli se jim něco nestalo. Vydáte se je hledat a najdete je v jejich pokoji, jak se navzájem parádí na večerní diskotéku, kterou máte v programu.

Reakce: "Nemáte náhodou už tak čtvrt hodiny někde být?! Mám za vás odpovědnost, takže mě budete poslouchat. Za to, že se tady fintíte a nedošly jste včas do společenské místnosti, tak po celou dobu pobytu budete uklízet ostatním spolužákům nádobí ze stolu po každém jídle."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Holčička jí na koberci svačinu, přestože je zákaz tam jíst. Všude kolem ní jsou drobký.

Reakce: "Ájo, na koberci kolem tebe jsou drobký... Co s tím uděláš?"

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Jozefínce nejdou zavázat tkaničky u bot.

Reakce: "Ukaž nešiko, já to udělám, tobě to hrozně trvá."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Je třičtvrtě na dvě. Ve dvě odpoledne chcete jít s dětmi na zahradu, kde nechala škola udělat novou skluzavku (děti se na ni celý den moc těší). Ve třídě je ale strašný nepořádek.

Reakce: "Abychom mohli jít na zahradu, je potřeba uklidit hračky, dát židličky nahoru a pozavírat okna. Můžete si vybrat, s čím začnete jako první a také vám můžu s něčím pomoci."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Před velkými prázdninami chcete jít s dětmi na zmrzlinu do cukrárny, která je od vás jen dvě zastávky tramvají. Dojedete tam a řeknete dětem, že každý si může vybrat jen jeden kopeček dle vlastního výběru. Patrik (6 let) začne žádonit o dva kopečky, Vy mu to ale nemůžete koupit, jelikož nemáte takový rozpočet. Patrik začíná dělat hysterické scény a ostatní lidé na Vás upírají zrak.

Reakce: "Paťo, já nemám s sebou tolik peněz, jeden kopeček stojí 20 korun a vás je tady 24. Když

to spočítám, tak se to rovná 480 korun. Já mám s sebou jen 500 korun. Kdybych ti koupil(a) dva kopečky, bylo by to nefér vůči ostatním dětem. Navíc já mám také chuť na zmrzlinu, takže to akorát finančně vyjde. Napadá tě nějaké řešení? ... Třeba tě rodiče dneska vezmou také na zmrzlinu, tak budeš mít i ten druhý kopeček, ale později."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Vidíte, že se holky přetahují o panenku.

Reakce: "Okamžitě se přestaňte tahat o tu panenku, ještě ji rozbijete."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Chcete dát dětem lízátko.

Reakce: "Děti, byly jste hodné? (Děti kývou, že ano.) No, když jste byly teda hodné, tak si zasloužíte sladkou odměnu. Tady máte každý jednu."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Vidíte, že Anička nemá na sobě bačkůrky, podlaha je kluzká a mohla by spadnout.

Reakce: "Aničko, bačkůrky."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Vidíte, jak Kuba udeřil Ondru.

Reakce: "Nebij ho! Proč jsi mu to udělal??"

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Dvanáctiletý Jirka přichází se smutnou náladou.

Reakce: "Všiml(a) jsem si, že přicházíš se smutnou náladou. Jestli budeš chtít, můžeš za mnou přijít a povědět mi to."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Máte rozečtenou pohádkovou knížku, kterou si děti zamilovaly a chtěly by ji přečíst celou najednou. Nicméně Vy byste se asi umluvil(a) a máte dohodnuto, že každý den čtete jednu kapitolu. Avšak dneska se děti na obědě nezdržovaly povídáním a oběd snědly rychleji, než jste zvyklý(á).

Reakce: "Dneska jste si na obědě tolik nepovídaly a tím jste rychleji snědly oběd, to znamená, že máme dneska více času. Chcete přečíst dvě kapitoly pohádky anebo jako každý den jen jednu kapitolu a poté si chcete jít hrát? Nebo vás napadá ještě nějaká jiná varianta?"

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Matyáš hodil po Tadeášovi plyšáka, ale netrefil ho, zato Vám shodil keramickou sošku slonečka, kterého máte jako talisman a rozbil se.

Reakce: "To si děláš ze mě srandu?! Rozbil jsi mi slona! Tak za to, co jsi teď udělal, s tebou už dneska nepromluvíím."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Všimli jste si, že si kluci po sobě uklidili stavebnici, aniž byste jim to řekl(a).

Reakce: "Jéé, vy jste šikovní! Konečně jste si to uklidili bez mého napomínání. Vidíte, když chcete, tak to jde. Za odměnu vám dám jeden bonbonek."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Pepovi nejde zapnout bunda.

Reakce: "Zapneš si tu bundu sám nebo ti ji mám zapnout já?"

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Osmiletá Julča spadla a odřela si koleno. Začíná i pofňukávat.

Reakce: "Prosím tě, ty jsi ale hérečka. Vždyť tam skoro nic nemáš. Než se vdáš, tak už tam nic mít nebudeš..."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Vidíte, že se kluci přetahují o světelný meč (hračka).

Reakce: "Vidím, že si s tím mečem chcete hrát oba. Napadá vás, jak byste to vyřešili?"

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

Situace: Chcete dát dětem sladkost.

Reakce: "Jé děti, to jsem rád(a), že vás vidím. Myslel(a) jsem na vás a koupil(a) jsem vám něco na mlsání."

Ohodnoťte od 1 do 5 tuto reakci na danou situaci (1 = reakce se mi líbí, souhlasím s ní, 5 = reakce se mi vůbec nelíbí, vůbec s ní nesouhlasím):

1 2 3 4 5

2 SEKCE

Tento dotazník zkoumal partnerský výchovný přístup. Odpovězte prosím na poslední dvě otázky, jež se týkají zmíněného přístupu.

Souhlasíte s partnerským přístupem ve výchově?

Naprosto souhlasím

Souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Nesouhlasím

Uplatňujete ve výchově partnerský přístup k dětem?

Určitě ano

Spíše ano

Někdy

Spíše ne

Vůbec nikdy

Chcete se k tomuto tématu / k dotazníku nějak vyjádřit? (nepovinný údaj)

Anotace

Jméno a příjmení:	Lenka Šebestová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavla Vyhnálková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Partnerský přístup ve výchově v období mladšího školního věku z pohledu rodičů a vychovatelů
Název v angličtině:	A partnership approach in education in the younger school age from the perspective of parents and educators
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce se zabývá charakteristikou období mladšího školního věku, výchovou ve školní družině a v rodině a dále vystihuje partnerským přístupem.</p> <p>Empirická část obsahuje dotazníkové šetření, kde se komparují názory rodičů a vychovatelů na partnerský přístup ve výchově dětí v období mladšího školního věku.</p>
Klíčová slova:	Partnerský přístup ve výchově, respektující přístup ve výchově, výchova, období mladšího školního věku, vychovatel, školní družina, rodina, rodiče, vychovatelé
Anotace v angličtině:	<p>The bachelor's thesis deals with the characteristics of the younger school age, education in the school group and in the family and continues to describe the partnership approach.</p> <p>The empirical part contains a questionnaire survey, which compares the views of parents and educators on the partnership approach in raising children at a younger school age.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Partnership approach in education, respecting the approach in education, upbringing, the period of younger school age, educator, school group, family, parents, educators
Přílohy vázané v práci:	2
Rozsah práce:	133 s.
Jazyk práce:	Český jazyk