

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav sociálních studií

Volba výchovného stylu s ohledem na temperament dítěte

Diplomová práce

Autor práce: Bc. Jana Fornerová
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: doc. PhDr. Jan Hábl, Ph.D.
Oponent práce: prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.



Zadání diplomové práce

Autor: Jana Fornerová

Studium: P20K0259

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název diplomové práce: **Volba výchovného stylu s ohledem na temperament dítěte**

Název diplomové práce A): Choice of the upbringing style with regard to the child's temperament

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem této práce je zkoumat otázku, jaké faktory určují volbu výchovného stylu rodičů, nebo vychovatelů dítěte. Práce bude mít dvě části. V první, teoretické části, se budu věnovat jednotlivým výchovným stylům a faktorům ovlivňujícím volbu výchovného stylu, se zvláštním zřetelem k temperamentu dítěte.

Druhá část bude výzkumná. Půjde o empirický, kvantitativní výzkum, který bude zkoumat volbu výchovných stylů pracovníků ve vybrané sociálně pedagogické instituci.

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

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

HÁBL, Jan. *I když se nikdo nedívá: fundamentální otázky etického vychovatelství*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2015. ISBN 978-80-7465-187-8.

HÁBL, Jan a David LOULA. *To nejlepší z Komenského: obecné porady o nápravě věcí lidských*. Vojnův Městec: České studny, 2019. ISBN 978-80-905574-6-8.

KOMENSKÝ, Jan Amos, Noemi REJCHRTOVÁ a Josef LANGMEIER. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich, 1992. ISBN 80-7017-492-7.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

ZELINA, Miron. *Stratégie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 2011. ISBN 978-80-89256-60-0.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jan Hábl, Ph.D.

Oponent: prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 13.1.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Volba výchovného stylu s ohledem na temperament dítěte vypracovala pod vedením vedoucího práce doc. PhDr. Jana Hábla, Ph.D., samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Pardubicích 1. 4. 2022

Podpis

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat doc. PhDr. Janu Háblvi, Ph.D., za odborné vedení práce, cenné rady i připomínky. Děkuji také všem, kteří byli ochotni se podílet na sběru dat pro výzkumnou část této práce. Poděkování patří i mojí rodině, která mě po celou dobu studia podporovala.

Anotace

FORNEROVÁ, Jana. *Volba výchovného stylu s ohledem na temperament dítěte*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 79 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá tématem výchovy, popisem hlavních výchovných metod a výchovných stylů. Dále se v práci věnujeme faktorům, které volbu výchovného stylu vychovatele ovlivňují, jako je například očekávání vychovatele od dítěte, jeho zkušenosti a orientační rodina, ve které vychovatel vyrůstal. Zvláštní zřetel věnujeme temperamentu dítěte, jako možnému dalšímu faktoru majícímu vliv na volbu výchovného stylu. Popisujeme zde výchovu, která temperament dítěte ve svých principech zohledňuje a věnujeme se také přehledu významných temperamentových typologií. Pro zpracování první části práce byly použity metody analýzy a studia dostupné literatury a zveřejněných článků. V metodologické části byla pro sběr dat využita kvalitativní metoda rozhovoru. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké faktory mají na volbu výchovného stylu vychovatele vliv a zda je jedním z těchto faktorů i temperament dítěte.

Klíčová slova: výchova, výchovný styl, vychovatel, temperament dítěte, faktor.

Annotation

FORNEROVÁ, Jana. *Choice of the upbringing style with regard to the child's temperament*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 79 p. Diploma Thesis.

The diploma thesis deals with education, description of the main educational methods and educational styles. Furthermore, we focus on the factors that influence the choice of the educator's educational style, such as the educator's expectations from the child, his experience and the family in which the educator grew up. We pay special attention to the child's temperament, as another possible factor influencing the choice of educational style. Here we describe an education that takes the child's temperament into account in its principles, and we also provide an overview of important temperament typologies. Methods of analysis and study of available literature and published articles were used for the elaboration of the first part of the work. In the methodological part, a qualitative interview method was used for data collection. The aim of the research was to find out what factors influence the choice of the educator's educational style and whether the child's temperament is one of these factors.

Keywords: education, upbringing style, educator, temperament of the child, factor.

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními a habilitačními pracemi na UKH).

V Pardubicích dne 1. 4. 2022

Podpis

Obsah

ÚVOD	10
1 VÝCHOVA, VÝCHOVNÉ STYL	12
1.1 VÝCHOVA.....	12
<i>Kladení požadavků a kontrola jejich plnění</i>	<i>13</i>
<i>Odměny a tresty, povzbuzení</i>	<i>14</i>
<i>Slovní působení a vztah ostatních výchovných prostředků.....</i>	<i>17</i>
<i>Osobní příklad</i>	<i>18</i>
1.2 STYL VÝCHOVY	19
<i>Autoritativní výchovný styl (autokratický).....</i>	<i>20</i>
<i>Liberální styl výchovy.....</i>	<i>22</i>
<i>Demokratický styl výchovy (sociálně integrační).....</i>	<i>23</i>
<i>Model devíti polí způsobu výchovy.....</i>	<i>23</i>
2 FAKTORY URČUJÍCÍ VOLBU VÝCHOVNÉHO STYLU	29
<i>Faktor očekávání vychovatele</i>	<i>29</i>
<i>Faktor zkušenosti vychovatele a vzájemná interakce s dítětem.....</i>	<i>30</i>
<i>Faktor zkušenost z orientační rodiny vychovatele</i>	<i>31</i>
<i>Faktor chování dítěte.....</i>	<i>31</i>
3 TEMPERAMENT DÍTĚTE JAKO FAKTOR URČUJÍCÍ VOLBU VÝCHOVNÉHO STYLU	33
<i>Definice temperamentu.....</i>	<i>33</i>
<i>Hippokratova humorální teorie (klasická typologie)</i>	<i>37</i>
<i>Neurofyziologická teorie I. P. Pavlova (klasická typologie)</i>	<i>39</i>
<i>Psychometrická teorie H. J. Eysencka</i>	<i>40</i>
<i>Typologie C. G. Junga</i>	<i>43</i>
<i>Teorie typů – typologie MBTI</i>	<i>43</i>
<i>Temperamentové typy dle Thomase a Chessové</i>	<i>48</i>
<i>Výzkum Čápa a Boscheka (1999).....</i>	<i>50</i>
<i>Charakteristické rysy jednotlivých temperamentů a vychovatel</i>	<i>53</i>
<i>Výchova zohledňující temperament dítěte</i>	<i>62</i>
SHRNUTÍ.....	66
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	67
<i>Cíl výzkumného šetření.....</i>	<i>67</i>
<i>Výzkumný soubor</i>	<i>67</i>
<i>Metoda sběru dat.....</i>	<i>68</i>

<i>Analýza výsledků a jejich vyhodnocení</i>	69
<i>Výsledky výzkumného šetření</i>	71
<i>Diskuse</i>	76
<i>Doporučení pro pedagogickou praxi</i>	77
ZÁVĚR	79
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ:	80
SEZNAM TABULEK:	84
SEZNAM OBRÁZKŮ:	85
SEZNAM PŘÍLOH:	86

Úvod

V této práci se zabýváme tématem výchovy, faktory ovlivňujícími volbu výchovného stylu a zkoumáme, zda temperament dítěte je faktorem, který volbu stylu ovlivňuje. Hledáme odpověď na otázky, jaké jsou faktory, které mají vliv na volbu výchovného stylu vychovatele a jakou roli při volbě stylu výchovy hraje temperament dítěte.

Toto téma jsem si vybrala, protože jsem se při své práci s dětmi měla prakticky možnost setkat i s výraznějšími temperamenti, jejichž chování pak z pohledu vychovatele vyžadovalo větší úsilí na zvládnutí různých výchovných situací v porovnání s ostatními dětmi. Zamýšlela jsem se nad tím, zda a jak v roli vychovatele brát v úvahu temperament dítěte a temperamentová založení jednotlivých dětí, jak s těmito dětmi pracovat a přistupovat k nim.

Cílem této práce je odpovědět na otázku, jaké faktory určují volbu výchovného stylu vychovatele a zda je temperament dítěte faktorem, který tuto volbu ovlivňuje.

První kapitola práce je věnována výchově. Podrobněji se zabýváme popisem hlavních výchovných metod a stylů výchovy, zejména modelu devíti polí způsobu výchovy od autorů Čápa a Boscheka.

Druhá kapitola je věnována faktorům, které mají vliv na volbu výchovného stylu vychovatele, jako je například očekávání vychovatele od dítěte, jeho zkušenosti, chování dítěte a orientační rodina, ve které vychovatel vyrůstal.

Ve třetí kapitole se již věnujeme samotnému temperamentu dítěte, jako faktoru, který ovlivňuje volbu výchovného stylu vychovatele. Podrobněji zde popisujeme výchovu, která zohledňuje temperament. Věnujeme se zde temperamentovým teoriím a významným typologiím, jež se temperamentem zabývají. Uvádíme zde také výsledky výzkumu Čápa a Boscheka, kteří se problematikou vztahu výchovného stylu a temperamentu dítěte zabývali. Závěr kapitoly je věnován charakteristickým rysům jednotlivých temperamentů a výchovným námětům, jak vzít ve výchově v úvahu tyto specifické rysy dětí.

Ve výzkumné části budeme zkoumat, jaké faktory určují volbu výchovných stylů pracovníků ve vybrané sociálně pedagogické instituci a ověřovat, zda je temperament dítěte v této volbě zohledněn.

Výzkumná část navazuje na teoretické poznatky získané v první části diplomové práce. Cílem výzkumného šetření bude zjištění, jaké faktory jsou určující pro volbu výchovného stylu vychovatele a zda je temperament dítěte v této volbě zohledněn.

Pro zpracování první části práce byly použity metody analýzy a studia dostupné literatury a zveřejněných článků. V metodologické části byla pro sběr dat využita kvalitativní metoda rozhovoru.

Téma práce je aktuální a praktické nejen pro sociální pedagogy, vychovatele, učitele, ale také rodiče, kteří mohou právě ve výchově citlivě využít poznatky o individualitě dítěte, porozumět hlouběji problematice a pomoci tak vychovávanému posílit jeho pozitivní stránky a naučit ho cíleně pracovat i se slabšími stránkami, co se temperamentového založení týče. Vzhledem ke studovanému oboru je toto téma všeobecně využitelné pro pedagogy i sociální pracovníky, kteří v rámci svých profesí s dětmi pracují.

1 VÝCHOVA, VÝCHOVNÉ STYLY

V této kapitole se budeme věnovat pojmu výchova, nejužívanějším metodám ve výchově a popíšeme si jednotlivé výchovné styly. Současně budeme hledat odpověď na otázku, zda v odborných textech, které popisují výchovu a jednotlivé styly výchovy, autoři zohledňují temperament vychovávaného dítěte.

V rodině a výchovných vztazích můžeme vidět vzájemnou interakci, předávání a přijímání podnětů, ovlivňování se svými reakcemi, chováním. Dospělý má vliv na vychovávané dítě a současně i ono ovlivňuje chování druhých, vysílá signály dospělým. Z výsledků této součinnosti by měly mít výchovný prospěch obě strany, nelze však opomíjet vnitřní nastavení dospělého, které vychází z odpovědnosti, porozumění a lásky k dítěti, což není snadnou podmínkou výchovného procesu (Matějček, 1994).

1.1 VÝCHOVA

Nejprve si definujme pojem výchova. Podle Čápa (2007, s. 247) výchovou chápeme působení vychovatelů, a to působení: „*záměrné, cílevědomé, směřující k určitému výchovnému cíli – rozvinout v dítěti určité vlastnosti, názory, postoje, hodnotové orientace*“. K tomu jsou využívány různé výchovné metody vyplývající ze zkušeností, zvyků nebo tradic.

Obecným pojetím pojmu výchova se zabývá i Průcha. V knize Moderní pedagogika pro tento pojem předkládá citaci Jůvy st. a Jůvy ml. (1994): „*záměrné působení na rozvoj osobnosti*“ a citaci Pařízka (1996): „*záměrné, soustavné a organizované působení na člověka*“ (Průcha, 2017, s. 248).

Podobně se výchovou zabýval i Zelina (2011, s. 21), který ji definuje jako: „*odborné a cílevědomé rozvíjení psychických procesů, funkcí a vlastností osobnosti. Výchova je proces stávání se člověkem*.“

Současný vývoj pedagogiky a psychologie chápe výchovu již v širším pojetí, to znamená, že nejde pouze o působení vychovatele na vychovávaného, děti samotné ovlivňují nejen chování vychovatelů, ale také jejich postupy ve výchově. Děti působí na rodiče (vychovatele) už jen svým úsměvem, náladou, svojí individualitou; výzkumy ukazují, že rodiče přizpůsobují své názory i požadavky na děti. V této souvislosti Čáp (2007, s. 248) k výchově uvádí, že jde o: „*vzájemné působení vychovávajících a vychovávaných, jako*

jejich vzájemnou interakci a komunikaci“ (Mareš, Křivohlavý, 1995; Palouš, 1991; Schneewind, Herrmann, 1980; Tausch, Tausch, 1997 in Čáp, Mareš, 2007, s. 248).

Ve stejném duchu píše o výchově také Matějček (2007). Ve výchově nejde jen o rodiče, který je jediným aktivním prvkem dávajícím výchovné podněty, a na druhé straně stojí dítě jako pasivní přijímač. Jde zde o vztah mezi vychovatelem a dítětem, na němž se společně podílí, i ono je aktivním prvkem, zasahujícím do výchovy a dá se říci, že i „ono samo vychovává“. Vychovatel je nucen měnit své postoje, reagovat na osobité projevy, jež s sebou konkrétní děti nesou.

Zelina (2011) ve své knize upozorňuje na nárůst kriminality, užívání drog a další problémy, které plynou ze zastaralého systému výchovy a školství, svůj pohled upírá k humanistické orientaci výchovy, kde je cílem osobnost člověka a jeho polidštění. Na prvním místě je výchova a potom až vzdělání, což je záležitostí nejen pedagogů, ale i vychovatelů.

Níže se budeme zabývat čtyřmi základními metodami, jež se často ve výchově užívají. Autoři zde temperamenty dětí nezohledňují a účinky těchto metod popisují obecně.

Kladení požadavků a kontrola jejich plnění

K základním výchovným prostředkům patří kladení požadavků a kontrola jejich plnění. Tím, že vychovatel dítěti dává příkazy nebo zákazy a koriguje jeho chování, připravuje dítě na požadavky, které ho potkají dál v životě, ve škole, v zaměstnání, ve společnosti. Tato metoda dobře působí na rozvoj osobnosti. Důležitou podmínkou je přizpůsobení požadavků možnostem dítěte, jeho zralosti a věku. Pokud se po dítěti požaduje málo, jeho osobnost se i v malé míře rozvíjí, nenaučí se překonávat překážky nebo se ovládat. Tyto znaky jsou charakteristické pro slabé výchovné řízení a liberální výchovu. Na druhé straně, která také není příznivá pro vývoj dítěte, je přetěžování a požadavky na nepřiměřené výkony. V obou případech pak u dítěte hrozí, že bude labilní nebo neurotické (Čáp, 2007).

Obecně lze říct, že v dobře fungující rodině nebo kolektivu dítě požadavky postupně přijímá jako určitou normu a funguje podle ní, aniž by bylo potřeba ze strany vychovatele jejich neustálé připomínání. Čáp (2007) zde zdůrazňuje emoční stránku vztahů mezi vychovatelem a dítětem. Pro dítě je snazší akceptovat příkaz nebo požadavek od

vychovatele, který je přívětivý, laskavý a milující. S požadavkem ze strany vychovatele, který nemá pro dítě pochopení, může mít dítě už z tohoto důvodu problém a nesplnit požadovanou věc. Podobně působí také tón hlasu, kterým vychovatel s dítětem mluví, nebo zda dítě vidí v požadované věci logiku a smysl.

Neméně důležitá je následná zpětná kontrola toho, zda byla požadovaná věc skutečně splněná (Čáp, 2007).

Odměny a tresty, povzbuzení

K běžným výchovným prostředkům jsou zařazeny i odměny a tresty. I když jejich účinky jednoznačně pozitivní pro výchovu a vývoj dítěte nejsou. Čáp (2007, s. 253) odměnu a tresty definuje následovně:

„Odměna je takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, ale také sociálních skupin) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které 1. vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání; 2. přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb, libost, radost.

Trest je také působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, popřípadě sociální skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které 1. vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání; 2. přináší vychovávanému omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci.“

Účinky trestání a odměn byly sledovány ve výzkumech, jejichž závěry shledávají lepší efekt ve výchově založené na odměnách než na trestání. Pokud je ve výchově používáno trestání, aby vychovatel dítě přiměl k poslušnosti nebo k uvědomění si, že překročilo hranice, nelze téměř v žádném případě předvídat, jaký účinek skutečně bude. Je velmi mnoho faktorů, které mají na výsledek vliv. Jde o rozpoložení dítěte i vychovatele, jejich osobnost, charakter, vzájemný vztah i konkrétní situaci. Obecně můžeme o trestu říct, že u vychovávaného vyvolává strach. Vychovatel chce tímto způsobem zamezit nežádoucímu chování u dítěte, opak však může být pravdou. Frustrace, kterou trest v dítěti vyvolá, může později přejít v agresivní chování samotného dítěte. V případě fyzických trestů může být důsledkem i delikventní chování v budoucnu, v případě psychického trestání může mít za následek labilitu dítěte a neurózy (Čáp, 2007).

Zelina (2011) k negativním účinkům trestu řadí vznik strachu u dítěte, zejména pokud jsou tresty nepřiměřeně vysoké, vyvolání úzkosti, dále trestání brzdí tvořivost, zhoršuje myšlení, vytváří negativní klima v sociální skupině nebo třídě. Aplikace trestů má vliv na budoucí mezilidské vztahy, kdy je dítě velmi netolerantní vůči chybám druhých a samo pak jedná agresivně a situace řeší pomocí trestů.

Tresty mohou mít různé formy, od fyzického či psychického trestání, přes zákazy oblíbených činností, setkávání se s kamarády nebo ukládání učení či domácích prací navíc. Nad přiměřeností trestů se zamýšlel již J. J. Rousseau, prosazoval metodu, která vychovávaného vede k tomu, aby přirozeně pochopil, co udělal špatně a jaké to má důsledky. Svým přičiněním pak vychovávaný musí tyto následky nést. Opět je důležité mít na zřeteli přiměřenost věku a zralost dítěte (Čáp, 2007).

Podle názoru Kopřivy je trestání spojeno s autoritativní výchovou a užití této metody přináší nebezpečí pro zdravý vývoj dítěte. Pokud dítě něco provede, nemělo by jeho chování zůstat bez povšimnutí, avšak tresty nejsou vhodnou metodou. Je tedy jiná cesta, jak dát najevo, že hranice byly překročeny? Autor jako jeden z úkolů vychovatele spatřuje jeho roli hlídače, který koriguje situace takovým způsobem, aby děti za nesprávné jednání přirozeně nesly následky, a tak se naučily do budoucna situaci vyřešit jinak, případně jí předejít a současně se necítit v ohrožení vychovatelem, který je většinou v roli zprostředkovatele řádu. „*Jedním ze základních úkolů výchovy je naučit děti dělat správné věci proto, že pochopily, že jsou správné, nikoliv proto, že se bojí trestu.*“ (Kopřiva, 2012, s. 137)

Vychovatel by měl vědět, jaký je důvod udělení trestu a proč ho udílí. Roli zde může hrát například převzatý koncept výchovy z původní rodiny, nezvládnutí emocí, prosazení moci, rychlé řešení vzniklé situace, pohodlnost nebo pocit bezmoci (Kopřiva, 2012).

Ani v případě odměn nebyly ve výzkumech prokázány jednoznačně pozitivní či negativní účinky, i když v tomto případě je působení odměn na dítě méně sporné než u výše popsaných trestů. Roli hraje zralost dítěte, forma odměny i její četnost. Časté odměňování, zejména materiálního směru, má negativní vliv na vývoj dítěte a jeho vztahy s vychovatelem, častým odměňováním může tato metoda také zevšednět. Pozitivní stránkou v oblasti odměn u zralejších dětí a mladistvých je zjištění, že je pro ně motivující již „jen“: „*radost z toho, že jsem něco dokázal nebo učinil, vnitřní zážitek, a ne pouze zhodnocení zvenčí*“ (Čáp, 2007, s. 254).

Vhodné zařazení odměn ve výchově doporučuje i Koenig (2004). Upozorňuje však na to, aby neměla odměna nádech podplácení dětí, a to v případě, když rodič nebo vychovatel dobré chování podmíní právě odměnou. Z dlouhodobého hlediska tento systém přestane fungovat, děti si začnou odměny vynucovat, říkat si o ně, případně i zvyšovat jejich hodnotu.

Z výzkumů vyplývá, že pochvalu a odměnu vychovatelé směřují většinou na stejné děti, naopak slabší žáci spíše pozitivně oceněni nejsou a častěji se u nich vyskytuje kritika. Častým opakováním trestů u stejných žáků se tato metoda stává neúčinnou. Zelina doporučuje vytvářet příležitosti přímo na míru dětem, aby tak i ti slabší či sociálně vyčlenění, neprůbojnější mohli být pochváleni. Jednou z metod je vytváření „*individualizovaných úloh*“, které zohledňují specifickou děti (Zelina, 2011, s. 88).

Jako negativní účinek odměny vidí Zelina (2011) navyknutí na odměnu nebo pochvalu. Nebo může mít pochvala negativní efekt, pokud není udělena adekvátně a výkon dítěte odměně naprosto neodpovídá, nebude pro dítě povzbuzením.

I Rossemond (2005) tvrdí, že pokud dítě ze strany vychovatele dostává příliš mnoho chvály, může si na ní vytvořit závislost. V tom případě vidí lepší cestu pochvalu nevyužít raději vůbec (Greenspan, 2012).

Naopak Gregg a Shale (2010) při výchově doporučují nešetřit pochvalou s pozitivní zpětnou vazbou, kterou vychovatel dítěti poskytuje při každé vhodné příležitosti, jež se naskytne. Soustředit se na pozitivní záležitosti a situace, nevytahovat stále dokola negativní zkušenosti z minulosti, což děti spíše brzdí, než by je posunovalo dál. Dále zmiňují výzkum, v němž bylo zjištěno, že rodiče děti pětkrát častěji kárají, než chválí. O to více by měl být vychovatel na své pozitivní působení zaměřen.

Adler místo odměn a trestů prosazoval povzbuzení, které má dítě motivovat vnitřně. Dinkmeyer a McKay (1996) povzbuzení definují jako: „*proces, v němž se soustřeďujeme na úspěchy a schopnosti dítěte, abychom v něm vybudovali sebedůvěru a sebeúctu. Povzbuzení dětem pomáhá, aby věřily v sebe a ve své schopnosti.*“ (Dinkmeyer a McKay in Čáp, 2007, s. 257)

Alfie Kohn (2018) píše, že užití odměny ze strany vychovatele není jednoznačně pozitivní záležitostí, zohledněna by měla být vlastní motivace vychovatele. Za znepokojující považuje využívání odměny k tomu, aby vychovatel získal určitou moc a kontrolu a tím

dosáhl svého, tedy aby dítě dodrželo, co vychovatel požaduje. Strategií a hlavní myšlenkou v negativním smyslu je tedy myšleno úplatkářství, kdy cílem vychovatele je přimět dítě k chování, které chce on. Spoléhá na úplatky, např. dobroty nebo více času stráveného u televize, speciální dezert a podobné úplaty. Problémem je, že si na odměnu dítě zvykne. Stejně tak nám málokdy dochází, že není možné, aby systém odměn fungoval do budoucna, tedy dlouhodobě. Odměna pak vychovateli nepřináší tu změnu, kterou v chování dítěte očekává. Čím více chce vychovatel dosáhnout svého, tím víc odměn pak potřebuje. Čím častěji je slibována odměna, tím více roste úměra požadavku dítěte na tuto odměnu, aby vůbec požadovanou činnost vykonalo. Velmi brzy se odměna stane obvyklou a pak nebude existovat způsob, jak bez těchto odměn fungovat.

Chvála dítěte by měla posilovat žádoucí chování, uvádí Röhr (2018), přičemž by měly být uplatňovány určité zásady, jako je například chválení v nepravidelných intervalech, zamezí se tomu, že si dítě na pochvalu zvykne a chování, které u dítěte chceme pochvalou posílit by postupně vymizelo. Příliš mnoho pochval na děti působí jako nátlak, že nesmí zklamat a musí se zlepšovat, rodiče se domnívají, že neustálou chválou podporují zdravý vývoj dítěte. Ve chvíli, kdy se nedostaví očekávané výsledky, vidí chybu v dítěti a jsou frustrováni.

Slovní působení a vztah ostatních výchovných prostředků

Komunikace je prostředkem, kterým sděluje vychovatel většinou své požadavky, připomíná jejich splnění, případně podmínky nedodržení stanovených pravidel nebo podmínky pro dosažení určité odměny. Slovně můžeme motivovat i povzbuzovat. Slovní vyjádření může mít různé zabarvení, míru emocí, často je připojena gestikulace a mimika toho, kdo informace sděluje, to může mít podstatný vliv na to, jak druhá strana sdělení přijme (Čáp, 2007).

Další forma slovního působení je přesvědčování. Vychovatel předkládá logicky seřazené argumenty k podpoře svého názoru. Objasnění a pochopení skutečnosti vede druhého k zamyšlení se nad svými motivy a nad tím, zda je jeho jednání v souladu s jeho hodnotami. U dominantnějších a samostatnějších dětí nebo mladistvých je dobré využít kladení otázek, protože mají možnost se sami zamyslet nad daným tématem a není jim pouze naservírován názor vychovatele. I když otázky mohou být samy o sobě již naformulovány tak, aby vedly k určitému závěru. Pouhé předložení faktů a názoru, co je

v tomto případě vhodné, může zralejší a přemýšlivější jedince vést i k odporu. „*Přesvědčování je cenný výchovný prostředek, zejména v protikladu k požadování slepé poslušnosti a k mnohonásobnému opakování příslušných forem chování (dril) bez ohledu na to, zda dítě nebo mladistvý chápou důvody a význam požadavků a norem.*“ (Čáp, 2007, s. 261)

Na komunikaci s učitelem jsou citliví i žáci ve třídě. Z výzkumů Burnse (1986) vyplývá, že ze způsobu, jak s žáky učitel komunikuje, jsou schopni poznat, zda je hodnotí jako svědomité či nikoli. Oblíbení žáci mají výhody. Jsou více dotazováni, mají tak lepší prostor ke zdokonalení nejen v komunikační oblasti, učitel jim dává více prostoru pro rozmyšlení odpovědi, chová se k nim celkově emočně kladněji. Dokonce někteří učitelé tvoří i zasedací pořádek ve třídě podle oblíbenosti dětí, ty méně oblíbené nechávají sedět vzadu ve třídě, aby byl minimalizován kontakt (Burns in Čáp, 2007).

Osobní příklad

Dítě nebo mladistvý často přijímá své vzory, osobní příklady dospělých ze svého blízkého okolí. Může se jednat o rodiče, učitele, vedoucího kroužku a podobně, se kterým se identifikuje, napodobuje ho. Mnohdy osobní vzor na dítě působí daleko více než jiné výchovné prostředky, jako odměna, trest nebo slovní působení. Děti i mladiství mohou tímto způsobem přebírat od svého vzoru hodnoty, názory, které jim pak jsou pomocí v konfliktních situacích nebo při řešení osobních otázek (Čáp, 2007).

Podle dosavadních výzkumů nemusí být vzorem pouze jediná osoba, příkladem mohou být různé osoby a od každé dítě nebo mladistvý přejímá pouze určité chování nebo hodnoty. Modelem mohou být i filmové postavy či hrdinové. S věkem dítěte se pozornost na určitého člověka, co se týká osobního příkladu, mění. Například ve věku okolo 11 až 12 let je pro dítě vzorem osoba jako celek, která většinou něčím vyniká nad ostatními. Oproti nim adolescenti většinou tyto výjimečné vzory kritizují, inspiraci čerpají od různých lidí a ideál si pak vytvoří syntézou vybraných znaků (Čáp, 2007).

Model může na dítě působit pozitivně a přitahovat ho. I zde však můžeme najít protipól, kterým je negativní příklad, jenž může na dítě účinkovat negativně, dítě reaguje odporem a nijak takového člověka nenásleduje. Problémem může být například otec alkoholik, kdy dítě vnímá tento vzor a jeho projevy, jako například známku síly (Čáp, 2007).

Důležitým vlivem na to, zda se dítě nebo mladistvý s dospělou osobou ztotožňuje, je jejich vzájemný vztah, emoční náboj vztahu (kladný či záporný). Ne všichni dospělí dokážou své city, i když jsou pozitivní, projevit. Dítě tak může vnímat nepřijetí. Stejný efekt má i autoritativní chování nebo projevy zlosti vůči dítěti. Oproti tomu rodič, jehož emoční vztah s dítětem je kladný, a rodič je milující, dítě přejímá přirozeně jeho chování, hodnoty, kopíruje jeho vzorce chování, například při zvládání zátěžových situací. U dítěte je tak výrazně rozvíjena sebevýchova i sebeurčení (Čáp, 2007).

Děti se, nejen hodnotám, učí od svého vychovatele, vidí, jak jedná a jak se chová, „*co sám cítí, uznává a žije*“ (Hábl, 2015, s. 66). Pokud děti budou mít před sebou určité hodnoty zprostředkované v denním životě svým vychovatelem, bude pro ně daleko přirozenější je také následovat. V potaz je také třeba vzít vývojovou fázi, ve které se vychovávané dítě nachází, i další činitele, které vývoj ovlivňují. Jako základní předpoklad pro úspěšné formování dítěte Hábl (2015, s. 67) uvádí: „*a) pozitivní vztah mezi vychovatelem a vychovávaným, b) morální integritu motivů na straně vychovatele*“.

1.2 STYLY VÝCHOVY

V této části práce si popíšeme jednotlivé způsoby výchovy, které se od sebe odlišují různými emočními vztahy mezi dospělými a dětmi, náročností požadavků, které jsou na dítě kladeny, kontrolou jejich plnění, způsobem komunikace nebo volbou výchovných prostředků (Čáp, 2007).

Způsobem (stylem) výchovy Čáp s Boschekem (1994, s. 7) označují: „*celkové výchovné působení na dítě nebo mladistvého. Způsob výchovy vyjadřuje to podstatné ve výchově, co ovlivňuje volbu dílčích výchovných prostředků a metod, jejich množství i kvalitu.*“ Přičemž stejný postup, který by byl vychovatelem uplatněn, může mít různý výsledek. Rozhodný je v tomto případě právě způsob výchovy.

Zelina (2011, s. 64) výchovný styl vnímá jako určitou strategii vychovatele, jehož záměrem je dosažení určitého cíle. Styl definuje jako: „*prosazování invariantních způsobů působení vychovatele na vychovávaného; je výsledkem, který je určován spíše osobností než situací*“. Přičemž invariantnost spatřuje ve stabilním chování vychovatele, které není ovlivněno okolnostmi.

Vychovatel by měl vědět, jaký výchovný styl uplatňuje, a současně by měl umět své chování adekvátně přizpůsobit, zejména s ohledem na osobnost dítěte a danou situaci. Tvořivý styl výchovy je umění, kdy vychovatel umí uplatnit direktivní i nedirektivní přístup a zároveň zůstat pořád sám sebou. Zelina v tomto směru upozorňuje na nondirektivní Rogersovskou koncepci výchovy PCE (person centred education), kdy vychovatel má na prvním místě dítě/žáka jako osobu, na rozdíl od tradičního autoritativního přístupu, kdy v popředí stojí učitel či vychovatel, který většinou nebere ohled na emocionální vnímání dětí, jejich individualitu a osobnost (Zelina, 2011).

Aby dítě mělo prostor stát se samo sebou a nebylo do ničeho tlačeno, Carl Rogers vychovatelům předkládá strategii emocionalizace, kdy změny v člověku můžeme dosáhnout prostřednictvím citového prožívání, pokud budou dodrženy následující zásady: „*1. vychovatelova autentičnost, pravdivost, upřímnost, otevřenost = kongruence, 2. úplné přijetí člověka, bezpodmínečně pozitivní postoj a vztah k člověku = akceptace, 3. vcítění se do člověka, přesné porozumění jeho citům = empatie*“ (Zelina, 2011, s. 59).

M. Pilkievicz (in Zelina, 2011) typy výchovy rozděluje do devíti kategorií na základě tří dimenzí: náročnost – nenáročnost, kontrola – svoboda, odměna – trest. Kombinací těchto přístupů dostaneme devět stylů výchovy: výchova úspěchem, příliš starostlivá výchova, liberální výchova, demokratická výchova, přísný autokratismus, trestající autokratismus, příležitostný autokratismus, zanedbávající výchova, zavrhuující výchova.

Podrobněji si nyní popíšeme tři z těchto výchovných stylů, a to autokratický styl výchovy, liberální styl výchovy a demokratický styl výchovy. Každý z těchto stylů vyvolává v dětech různé reakce a má na ně odlišný vliv.

Autoritativní výchovný styl (autokratický)

Autoritativní výchovný styl je charakterizován dominantním, autokratickým přístupem vychovatele, pro kterého jsou charakteristické příkazy, kázeň, tresty a pořádek. Vychovatel nedává prostor potřebám dětí, nemá pro ně pochopení, neakceptuje jejich odlišnosti ani přání (Zelina, 2018).

Zastáncem autokratického výchovného stylu je John Rosemond (1996), který píše o dodržování tvrdé disciplíny ve výchově a absolutní poslušnosti. Děti, které ve výchově dostávají přílišnou svobodu, jsou pak sobecké a sebestředné. Tvrdí, že hlavním cílem

vychovatele by mělo být zlomení vůle dítěte a jeho naprostá podřízenost, rodič tak dává příkazy a úkolem dítěte je poslouchat je bez diskuse a stížností. Liberálnímu výchovnému směru připisuje zodpovědnost za užívání drog a jiné společenské neduhy, které jsou důsledkem nedodržování tvrdé disciplíny při výchově. Otevřeně se staví proti podpoře sebevědomí a štěstí dítěte (Greenspan, 2012).

Naopak Pöslová (2020) zastánce této výchovy, kdy rodič stojí v roli neomezené autority, není. I když některé věci, které vychovatel prosazuje, mohou být zcela správné, není v pořádku, jakým způsobem to vyžaduje. V dětech je vyvoláván strach, ten pro jejich rozvoj není dobrý.

Čáp k autokratickému vedení doplňuje, že vychovatel v tomto případě dětem nabízí velmi málo prostoru k samostatné práci a iniciativnímu přístupu, děti jsou determinovány jeho názorem a zkušenostmi. Za správné řešení považuje jen své metody, není možné se jakkoli odchýlit, zpochybňuje samostatnost a kreativitu. Řízení vychovatele je spojeno se záporným emočním vztahem (Čáp, 2007).

Všeobecně je ve výchově doporučován nedirektivní přístup, Zelina (2011) k tomuto výchovnému stylu uvádí, že ho lze v některých situacích použít. Jde zejména o okolnosti, kdy v kolektivu zavládne chaos či zmatek; dále v případě dětí s nízkou motivací, kdy vychovatel nebo učitel potřebuje u dětí zvýšit výkon a má na to omezený čas; nebo se vyskytla situace, kdy jsou děti méně soustředěné, například vlivem únavy.

Z výzkumů vyplývá, že děti při autokratickém vedení vykazují větší agresivitu, jsou podrážděnější, bojují o dominantní postavení. Pracovní výkon skupiny je pak ovlivněn tím, zda je vychovatel přítomen nebo ne. Vztah k autoritě samotné pak může být buď podřízený, děti prostě jen naplňují dané příkazy, nebo jsou naopak ve vzpouře proti autoritě, mají silné tendence se zavděčit, získat pochvalu a upoutat pozornost přísného vychovatele (Čáp, 2007).

Z výzkumů vyplývá, že děti, které byly vychovávány tvrdě a autoritativními rodiči, které byly často uráženy a napomínány, je pozorována menší sebeúcta a projevují se u nich depresivní symptomy (Röhr, 2018).

Liberální styl výchovy

U liberálního stylu výchovy vychovatel respektuje osobnost dítěte a je velmi tolerantní. Typické však je slabé vedení ze strany dospělého. Na dítě jsou kladeny malé požadavky, jejichž splnění většinou není kontrolováno. Pokud je liberální styl výchovy uplatňován ve skupině, vládne v ní chaos a nejistota. Pokud je dítě vedeno tímto stylem, neučí se disciplíně, nemá žádná pravidla a postrádá kázeň (Zelina, 2018).

Podle Čápa liberální výchovný styl přímo ztěžuje rozvoj osobnosti vychovávaného a jako chyby spojené s liberální výchovou jmenuje: „*pedocentrismus, odstranění výchovy a vedení; snížení požadavků, pomalý postup při probírání učiva; měkkost a nejistotu učitele*“ (Čáp, 2007, s. 313).

Tento výchovný směr můžeme vidět i u Jeana-Jacquesa Rousseaua v jeho díle Emil čili O výchově (1762) v němž, i když neměl praktické zkušenosti jako vychovatel, vyjadřoval názor, že děti se rodí jako dokonalé bytosti a rodič ani učitel by je neměl vychovávat. Jádro výchovy je tak v měkké toleranci jakéhokoli dětského chování (Greenspan, 2012).

Jak píše i Hábl (2015, s. 32-33): „*Rousseau romanticky věří, že dostane-li jedinec možnost ukázat se jako dobrý, stane se. To dobro tam je, nekazte ho, nechte ho samovolně – Rousseau rád říkal přirozeně – vykvést.*“

Děti, které vyrůstají v rodině, kde je uplatňována příliš tolerantní výchova, se často dostávají do psychologických ambulancí již od mateřské školy až do pubertálního věku. Pöslová (2020, s. 16) sdílí svoji zkušenost z praxe: „*Tyto děti, které od malička nenarážely na hranice svých rodičů, narážejí na hranice ve vnějším světě. Narážejí na druhé děti, narážejí na autority, na režim.*“

Dalším rizikem této výchovy jsou situace, kdy vychovatel nechává dítěti příliš prostoru pro rozhodování, které však není adekvátní k jeho věku, a ne vždy je schopné tuto zodpovědnost zdravě přijmout a zpracovat ji. Situace, kdy jde většinou všechno podle pravidel dítěte, nedávají prostor pro empatii, vnímání toho, že „nejsm jako dítě středem světa,“ většinou se tak tyto děti nemají možnost kde naučit empatii a vnímají pouze sebe (Pöslová, 2020).

Demokratický styl výchovy (sociálně integrační)

Demokratický styl výchovy je považován za nejprínosnější vzhledem k vývoji dítěte. Vychovatel zohledňuje názory dětí, jejich prožívání, motivuje je k vlastní činnosti a iniciativě. Ve skupině je dán větší prostor diskusím, vychovatel má tak lepší možnost poznat individualitu žáků a jejich potřeby (Zelina, 2018).

Vychovatel dává dětem méně příkazů, spíše podporuje jejich činnost a nechává více prostoru pro jejich rozhodnutí, dává na výběr z několika možností. Děti vede spíše svým příkladem než využíváním trestů a omezeními (Čáp, 2007).

Děti, které vyrůstají pod tímto stylem vedení, se učí rozhodovat, být zodpovědné, nespojují se ke společné rebelii vůči autoritě, jsou ochotnější spolupracovat, mají dobrý přístup k práci. Vztahy ve skupině nejsou o agresi a dominanci, ale lépe se rozvíjí (Čáp, 2007).

Tab. 1: **Výchovné styly, druhy norem a pravidel**

	Autokratická výchova	Demokratická výchova	Liberální výchova
Druhy normy a pravidla	Příkazy, zákazy, povinnosti	Smysluplné normy a pravidla (dle potřeb, respektování pravidel soužití)	Nejasná pravidla
Tvůrce normy a pravidla	Ten, kdo má moc	Podílí se všichni členové společenství	Není jasné, kdo je určuje, vznikají nahodile
Příjemce normy a pravidla	Pro ty, co nemají moc	Platí pro všechny	Nejsou

Zdroj: Čábalová, 2011, s. 54

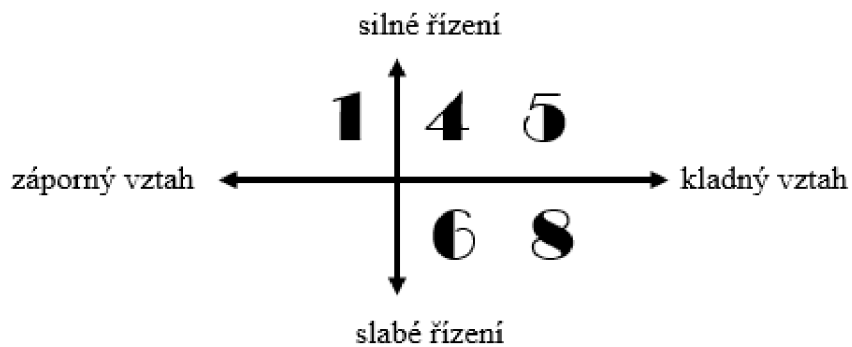
Model devíti polí způsobu výchovy

Postupem času se ukázalo, že tři výše vyjmenované styly výchovy (autokratický, demokratický nebo také integrační a liberální) neodpovídají skutečnosti, jsou příliš zjednodušené, a ne všechny případy výchovy lze pod jeden ze tří stylů zařadit. Níže je uveden vývoj modelů způsobu výchovy, včetně jejich autorů. Posunem v rozšíření polí způsobů výchovy jsou dvě dimenze ve vztahu vychovatele a vychovávaného: „1. *dimenze emočního vztahu k dítěti: láska, kladný postoj – nepřátelství, záporný, chladný, zavrhuje postoj.* 2. *dimenze řízení: autonomie, minimální řízení – přísná kontrola, maximální*

řízení“. Jednotlivá čísla u stylů znázorňují formu výchovy z konečného „Modelu devíti polí způsobu výchovy“, jehož autorem je Jan Čáp (Čáp, 2007, s. 305).



Obr. 1: Tři styly výchovy
Zdroj: Lewin, K., 1939, In: Čáp, Mareš, 2007, s. 304



Obr. 2: Model dvou dimenzí rodičovských postojů
Zdroj: Schaefer, E. S., 1959, In: Čáp, Mareš, 2007, s. 305

Rodiče	odmítající	akceptující
nároční a kontrolující	autoritářský styl 1	autoritativně-vzájemný styl 4 5
nenároční a nekontrolující	zanedbávající styl 2	shovívavý styl 6 8

Obr. 3: Model čtyř stylů výchovy
Zdroj: Baumrind, D. a kol., 1983, In: Čáp, Mareš, 2007, s. 305

Emoční vztah	Řízení			
	silné	střední	slabé	rozporné
záporný	1 výchova autokratická, tradiční, patriarchální		2 liberální výchova s nezájmem o dítě	3 pesimální forma výchovy, rozporné řízení se záporným vztahem
záporněkladný	9 výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici			
kladný	4 výchova přísná a přitom laskavá	5 optimální forma výchovy, se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením	6 laskavá výchova bez požadavků a hranic	7 rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem
extrémně kladný			8 kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem	

Obr. 4: Model devíti polí způsobu výchovy
Zdroj: Čáp, J., 1994, 1995, In: Čáp, Mareš, 2007, s. 306

U emočního vztahu je rozlišováno jeho nastavení formou čtyř možností od záporného po extrémně kladný vztah. Výchovné řízení se odlišuje v jednotlivých polích výchovy od silného řízení, středního až po rozporné, kdy každý z rodičů může uplatňovat rozdílné řízení vůči dítěti.

Ne ve všech polích je možné výchovný styl přirovnat k standardnímu rozlišení, v případě polí 3, 4, 7 a 9 je styl již nad rámec klasických stylů výchovy.

Pole 1 – můžeme přirovnat k autokratickému výchovnému stylu, záporný emoční vztah, vysoké požadavky (příkazy, zákazy a jejich bezvýhradné plnění), přísné tresty, absence pochval, u dětí/mladistvých je pozorována silná frustrace, vzájemné soužití v rodině je popisováno jako neklidné, konfliktní, bez zájmu ze strany rodiče. Rodiče se s dětmi nevěnují společným zájmům nebo činnostem a pokud ano, tak je to prováděno až s odporem ze strany dítěte.

Pole 2 – styl liberální, záporný emoční vztah, slabé řízení, bez přísných zákazů, příkazů a detailní kontroly a případných trestů, lhostejnost k dítěti, bez empatie a pozitivních emocí, na dítě nejsou většinou kladeny žádné požadavky, dospělý od dítěte neočekává

žádné výkony, to má vliv na kladení si cílů samo sobě, kde je očekávána vytrvalost, zvýšené úsilí k překonání překážky, dítě se při neúspěchu většinou hned vzdá.

Pole 3 – záporný emoční vztah, rozporné řízení, vysoké požadavky, (příkazy, zákazy a jejich bezvýhradné plnění), přísné tresty, absence pochval, u dětí/mladistvých je pozorována silná frustrace, vzájemné soužití v rodině je popisováno jako neklidné, konfliktní, bez zájmu ze strany rodiče, rodiče se s dětmi nevěnují společným zájmům nebo činnostem a pokud ano, tak je to prováděno až s odporem ze strany dítěte. Projevy liberálnosti je možné vidět v nezájmu o dítě až do chvíle, kdy se například objeví nějaká stížnost nebo konflikt (se sousedem, ve škole). Dítě nemá jasno, co bude tolerováno, kontrolováno, vyžadováno, důsledkem je opět frustrace dítěte.

Pole 4 – kladný/extrémně kladný emoční vztah, silné řízení, laskavost, přísnost, porozumění, důslednost ze strany rodičů. Rodič je autoritou, avšak s kladným emočním vztahem k dítěti. V rodině fungují společné činnosti a aktivity.

Pole 5 – kladný/extrémně kladný emoční vztah, střední řízení, lze přirovnat k integračnímu stylu. Přátelské vztahy, společné činnosti, porozumění, absence přísných trestů.

Pole 6 – kladný emoční vztah, slabé řízení (lze přirovnat k liberálnímu stylu). Vzájemné vztahy rodičů a dětí jsou kamarádké, absence požadavků, bez kritiky nedostatků. V případě horšího výsledku například ve škole rodiče formou domluvy s dítětem nastaví požadavek na zlepšení výkonu, avšak toto zpětně nekontrolují; dítěti ve všem vyhoví. Často dítěti zlehčují podmínky, odstraňují překážky, nepřiměřeně intervenují při případných nepříjemnostech; rozmazlování.

Pole 7 – kladný/extrémně kladný emoční vztah, rozporné řízení. V rodině panuje příznivé emoční klima, přátelské vztahy. V některých případech je aplikována laskavá přísnost (podobně jako v poli 4), jinde zase laskavá volnost (odpovídající poli 6).

Pole 8 – extrémně kladný emoční vztah, slabé řízení, lze přirovnat k integračnímu stylu. Extrémně kladný emoční vztah je charakteristický absencí negativních projevů rodiče. Příznivý vývoj osobnosti navzdory slabému výchovnému řízení. V některých případech je u dětí patrné při slabém řízení nedokončení úkolů, malá vytrvalost.

Pole 9 – záporně kladný emoční vztah. V rodině je zastoupen jeden rodič jako záporný a druhý extrémně kladný. Vzhledem k malé četnosti tohoto výchovného působení nejsou rozlišeny podskupiny výchovného řízení. Rodiče jsou výrazně odlišní (Čáp, Boschek, 1994).

Harmonicky sladěná kombinace emočního vztahu a výchovného řízení ve vztahu vychovatele a vychovávaného je výstižně vyjádřena slovy Komenského (1954) a Čápa (1992): „*Podstatnou podmínkou příznivého vývoje charakteru a celé osobnosti je výchova založená na lásce a úctě k osobnosti a výchova bez extrémní přísnosti nebo naopak povolnosti.*“ (Čáp, Boschek, 1994, s. 72)

Účinky způsobů výchovy

K. Lewin se svými spolupracovníky provedl experiment, ve kterém byly tři skupiny dětí pozorovány při zájmové činnosti. V každé skupině dětí vychovatelé uplatňovali jiný výchovný styl. Z výzkumu vyplynulo, že různé výchovné styly mají na kolektiv dětí dopady v jejich vzájemných vztazích, klimatu i v efektivitě práce. Ve skupině, která byla vedena demokratickým stylem výchovy (sociálně integrační styl výchovy), byla zřejmá větší spolupráce, efektivita práce, příjemné a veselé klima. Při liberálním a autokratickém vedení tomu bylo naopak a ve skupinách bylo více agresivity (Čáp, 2007).

Pokud se podíváme na vztah výchovného stylu a charakteru dítěte, jsou zde vidět následující spojitosti. Záporný emoční vztah podporuje v dítěti agresi, oslabuje ochotu spolupracovat, dokončit úkoly, podporuje nesvědomitost i horší vzájemné vztahy. Naopak kladné emoční prostředí vede ke svědomitosti, spolupráci a nesobeckosti. Vzájemné vztahy jsou pozorovány i mezi temperamentovými vlastnostmi a výchovným stylem. Ze zjištění, které prováděl Balcar, Boschek, Čáp v roce 1998, vyplývá, že slabé výchovné řízení v rodině bylo uváděno u extravertů, u chlapců bylo zřejmé ještě spojení s kladným emočním vztahem. U introvertních dětí bylo zjištěno, že v rodinách je uplatňováno silné výchovné řízení, u chlapců navíc se záporným emočním vztahem ze strany matky (Čáp, 2007).

Jaký vliv mají jednotlivé výchovné styly podle schématu devíti polí způsobu výchovy (Čáp, Boshek) na vlastnosti a rysy vychovávaných? Čáp (2007, s. 317-319) uvádí zjednodušené výsledky dle jednotlivých polí takto:

Účinky způsobu výchovy modelu devíti polí

Pole 1 – autokratická výchova – záporný emoční vztah, silné řízení (s malou četností středního řízení): u chlapců je vliv tohoto výchovného směru shodný jako u pole 3. U dívek není výsledek tak nepříznivý jako u chlapců, je pozorována labilita, menší sebeovládání a jsou převážně svědomité.

Pole 2 – lhostejná výchova – záporný emoční vztah, slabé řízení: ve slabší míře charakteristika vychovávaného odpovídá poli 3.

Pole 3 – pesimální způsob výchovy – záporný emoční vztah, rozporné řízení: u vychovávaného byly zjištěny: *„menší svědomitost až nesvědomitost, slabé sebeovládání, výrazná emoční labilita a sklon k dominanci“*.

Pole 4 – výchova přísná, laskavá – kladný až extrémně kladný emoční vztah, silné řízení: stejné výsledky jako u pole 8.

Pole 5 – optimální způsob výchovy – kladný emoční vztah, střední řízení: výchovný styl je spojen se *„svědomitostí, dobrým sebeovládáním, stabilitou, absencí dominance“*.

Pole 6 – kladný emoční vztah, slabé řízení: u chlapců je zřejmá příznivá forma vývoje, u dívek spíše nepříznivá.

Pole 7 – kladný emoční vztah, rozporné řízení: vychovávaní vykazují větší stabilitu i ovládání (na rozdíl od pole 3), oproti poli 4, 5, 8 je pozorováno méně svědomitých dětí.

Pole 8 – extrémně kladný emoční vztah, slabé řízení: v tomto případě jsou u vychovávaných pozorovány (v menším rozsahu) stejné charakteristiky jako u pole 5. Z podrobného rozboru kazuistik vyplývá, že v rodině bylo dříve uplatňováno střední řízení, ale v důsledku extrémně silného emočního vztahu jsou děti *„tak silně identifikovány s rodiči“*, že řízení mohlo přejít ke slabému, vzhledem autoregulaci dětí a dodržování norem a požadavků v rodině.

Pole 9 – emočně rozporuplná výchova – jeden z vychovatelů uplatňuje záporný emoční vztah, druhý extrémně kladný emoční vztah: u chlapců je pozorována nesvědomitost, slabé sebeovládání. Dívky tuto výchovu přijímají příznivěji, jsou spíše svědomité.

V této kapitole jsme se zabývali výchovou, metodami výchovy a výchovnými styly. V jednotlivých podkapitolách autoři temperament dítěte nezohledňují.

2 FAKTORY URČUJÍCÍ VOLBU VÝCHOVNÉHO STYLU

V této kapitole se budeme zabývat otázkou, jaké faktory ovlivňují volbu výchovného stylu vychovatele či rodiče.

Faktor očekávání vychovatele

Významným faktorem, který ovlivňuje vychovatelovo chování, výchovný styl i přístup k dítěti je jeho očekávání od dítěte, ať již v pozitivním, či negativním smyslu. Očekáváním rozumíme představu, předjímání něčeho budoucího, co teprve nastane. Toto očekávání pak ovlivňuje chování jedince, a to, jakým způsobem bude reagovat (Hartl, Hartlová, 2010).

Kladný vztah a očekávání vychovatele od dítěte souvisí s optimistickým pohledem, kdy vychovatel předpokládá, že dítě je ve své podstatě dobré, výchovou formovatelné, navzdory situacím, kdy se zatím tak nechová. Pro příznivý vývoj dítěte je úcta, láska a ohleduplnost nezbytností. Pohledem do historie můžeme zmínit významného představitele tohoto výchovného směru J. A. Komenského. Vztah založený na důvěře, úctě a porozumění je předpokladem pro dobrou výchovu a formování dítěte v kladném slova smyslu (Čáp, 2007).

S negativním očekáváním vychovatele od vychovávaného je spojeno silné, autoritativní výchovné řízení i kontrola, kdy má vychovatel pesimistický pohled na dítě, vnímá ho jako sobecké, nehodné důvěry, což se pak odráží ve výchovném způsobu. Charakteristické znaky této výchovy jsou shodné s autokratickým výchovným stylem a negativním emočním vztahem. Očekávaným výsledkem vychovatele pak je „*formování poslušného, pasivně přizpůsobovaného člena sociální skupiny a společnosti*“ (Čáp, 2007, s. 309). Silné autokratické řízení bylo v minulosti hodně kritizováno Rousseauem, který byl zastáncem volné výchovy, se slabým řízením, kdy děti by neměly být ve výchově nijak omezovány (Čáp, 2007).

Koenig k výchově dětí uvádí, že důležitým faktorem je to, jak vychovatel děti vidí. Děti se narodí s potenciálem jak dobrých, tak i negativních vlastností. Z toho vyplývají dvě možné cesty, rozvíjet a podporovat v dětech to dobré, tak i to nežádoucí. Z chování i komunikace dospělého dítěte získávají informace i obraz o sobě, o tom, zda jim důvěřujeme

nebo naopak. „*Nikdy nemůžeme dosáhnout něčeho pozitivního pomocí něčeho negativního.*“ (Koenig, 2004, s. 65)

Keogh ve své knize uvádí několik příkladů studií, které jsou zaměřeny na učitele, vychovatele a faktory, které při jejich práci nejvíce ovlivňují jejich chování, rozhodování a přístup k dětem. Zjistil, že „*očekávání ovlivňují rozhodnutí a chování učitelů tak, že jednají s jednotlivými dětmi nebo skupinami dětí odlišně*“. Rozdíl je patrný v záporném, negativním, trestajícím a odsuzujícím přístupu k dítěti na jedné straně, na druhé straně v emočně kladném a interaktivním přístupu ze strany učitele nebo vychovatele (Keogh, 2007, s. 79).

Faktor zkušenosti vychovatele a vzájemná interakce s dítětem

Zkušenosti vychovatele, které získal v průběhu času, kdy s dětmi pracuje, souvisí také se vzájemnou interakcí mezi pedagogem a dítětem.

Čáp (1996, s. 169) uvádí, že děti reagují na požadavky vychovatele a vychovatel pak zase na reakci dětí. Nejde pouze o jednosměrné působení. Vychovatel z reakce dítěte může vydedukovat, zda použitý postup nebo metoda ve výchově vedly k zamýšlenému cíli, zda jeho požadavek byl adekvátní a jakým způsobem dítě reagovalo. Klade si otázky: „*mohu pokračovat stejným způsobem, nebo musím hledat jiný způsob, jiné prostředky, postupy, metody výchovy?*“

V souvislosti s výše uváděnými faktory Čáp (2007, s. 269) hovoří o pedagogickém taktu, který se rodí v praxi, zkušenostmi vychovatele a vzájemným působením mezi dítětem a pedagogem. Specifikuje ho takto: „*pedagogický takt můžeme chápat jako složitou sociální dovednost (popřípadě soustavu sociálních dovedností a návyků) zformovanou v průběhu vývoje učitelovy osobnosti. Jde o specifickou zpětnou vazbu – učitel zachycuje sociální percepce podstatný signál, zpracovává ho (pokud možno rychle) srovnáním se zkušeností, volí adekvátní reakci, popřípadě modifikuje svou činnost.*“ Učitel a vychovatel by měl být vnímavý k určitým změnám v psychickém stavu žáků, k jejich reakcím a k chování; vnímat, čím mohou být tyto změny způsobeny a adekvátně na to reagovat a své jednání přizpůsobit (Čáp, Mareš, 2007).

Zelina (2018) upozorňuje na problém, který je v souvislosti s volbou výchovného stylu odborníky vnímám: výchovný styl učitelů i vychovatelů je ve velké míře ovlivněn praxí,

kdy je nejvíce osvědčen právě direktivní styl vyučování a výchovy. Proti této myšlence vystupuje a upozorňuje na potřebu toto změnit, pracovat na základě vzájemné interakce dětí a edukátora.

Faktor zkušenost z orientační rodiny vychovatele

Způsob výchovy je ovlivněn vlastní zkušeností z rodiny, ve které vychovatel vyrůstal. Pozitivní zkušenosti z orientační rodiny vychovatelé dále aplikují ve svých rodinách, škole nebo domovech. Negativní zkušenosti vedou naopak k protikladným způsobům výchovy (Čáp, Mareš, 2007).

Rodina, ze které rodič či vychovatel pochází, tedy to, jak byl on sám vychováván, jak k němu rodiče přistupovali, mluvili na něho, na co byl v rodině kladen důraz i to, jaká byla celková atmosféra a nastavení vztahů v rodině, to vše ovlivňuje výchovný styl rodiče. „*Výchovné styly a výchovné zkušenosti se předávají z generace na generaci, ale všichni víme, že to není pouhý štafetový kolík.*“ (Pöslová, 2020, s.11)

Při volbě výchovného stylu můžeme určitým způsobem mluvit o napodobování. Vychovatel k dětem přistupuje stejně jako jeho rodiče přistupovali k němu. A současně pak očekává, že děti budou poslouchat, jako poslouchal on. Vychovatel tedy předpokládá, že vzájemné nastavení rolí bude stejné. Rozdíl může nastat v případech, kdy původní rodina vychovatele byla autoritářská až despotická. Pokud má vychovatel tuto zkušenost, i on je pak náchylný k přísné výchově, nebo naopak je velmi tolerantní (Pöslová, 2020).

Buss a Plomin v rámci faktoru „zkušenosti rodičů z jejich vlastního dětství“ přiřazují vliv také médiím v tom smyslu, jaký obraz rodičovství byl prezentován v době, kdy vychovatelé byli v roli dětí. Dále také tomu, jak vnímali rodičovské pouto, zda byla jejich zkušenost s dětstvím kladná nebo záporná, zda se setkali s bezpodmínečnou láskou nebo si zažili odmítnutí a odepření laskavosti. Když se dítě narodí, zpočátku je zahrnováno péčí a postupně se podíl výchovné role vychovatele zvyšuje, zde pak můžeme vidět, že se „*prvotní výchovné praktiky jeví významně závislé na předchozím učení a zkušenostech vychovatelů*“ (Lacinová, Škrdlíková, 2008, s. 61).

Faktor chování dítěte

Chování dětí není vždy ovlivněno jejich povahovým založením či temperamentem. Mezi chováním dětí, jejich reakcemi a povahovými rysy můžeme vidět úzkou souvislost, přesto

není vždy chování dětí ovlivněno jen temperamentovým založením, jak popisují autoři níže.

Jakým způsobem dítě působí na své vychovatele, co se týká výchovného působení a stylu výchovy? Kladný emoční vztah rodičů a vychovatelů, který není extrémní ve formě řízení (silný, slabý), podporuje u dětí rozvoj „*příznivých rysů charakteru, zejména svědomitosti, vytrvalosti a sebeovládání. Podporují také stabilitu osobnosti, snižují labilitu.*“ Pokud ovšem dítě vyrůstá v prostředí se záporným emočním vztahem s extrémním záporným řízením, vývoj dítěte ve směru růstu příznivých rysů je spíše opačný. „*Považujeme za pravděpodobné, že probíhá také působení v opačném směru: děti svědomité, vytrvalé, dobře se ovládající, stabilní, působí radost svým rodičům, uklidňují je, podporují rodiče k tomu, aby projevovali kladný emoční vztah k dítěti a aby neupadali do extrémně silného nebo rozporného řízení.*“ (Čáp, 1996, s. 192-193)

Jako příklad můžeme uvést rodiče s kladným emočním vztahem k dítěti, tento vztah zjevně podporuje rozvoj svědomitosti u vychovávaného dítěte. Lze však pozorovat i opačný vliv, a to, že: „*svědomité chování dítěte podporuje kladný emoční vztah dospělého k dítěti*“ (Čáp, 2007, s. 320). Jak sám Čáp uvádí: „*v budoucnosti si vyžádá toto vzájemné působení, aby bylo podrobněji prozkoumáno*“ (Čáp, 2007, s. 320).

Stejně závěry vyplývají z dalších výzkumů způsobů výchovy (Lewin, Tauschovi, Herrman a další in Čáp, Boschek, 1994, s. 14): „*bylo opakovaně zjištěno, že děti svým chováním přímo provokují dospělého k určitému způsobu chování a výchovy*“.

Profesionálním vychovatelům není neznámá situace, kdy chování jednoho dítěte může v kolektivu úplně změnit situaci, z toho důvodu každá třída nebo kolektiv může na vychovatele působit odlišně a on musí na změnu výchovné situace reagovat. V jedné třídě se může chovat naprosto uvolněně a vyrovnaně, ve druhé bude autoritativní nebo reagovat podrážděně (Matějček, 2007).

Jaké jsou tedy faktory ovlivňující volbu výchovného stylu? Jsou to: očekávání vychovatele od těch, které vychovává, jeho zkušenosti z praxe, vzájemné vztahy a interakce s dítětem. Volbu výchovného stylu ovlivňuje však i samotné chování dětí a zkušenost z orientační rodiny, ve které vychovatel vyrůstal. Dalším faktorem, který má vliv na volbu výchovného stylu vychovatele, je temperament dítěte a jeho povahové rysy. Tomuto faktoru se budeme věnovat podrobněji v následující kapitole.

3 TEMPERAMENT DÍTĚTE JAKO FAKTOR URČUJÍCÍ VOLBU VÝCHOVNÉHO STYLU

Temperament dítěte, jako další faktor, se také zabývá chováním dítěte a reakcí vychovatele. Chování dítěte je v tomto případě ovlivněno právě temperamentovým založením. Vzhledem k tomu, že na tento činitel bereme zvláštní zřetel, věnujeme mu samostatnou kapitolu. Popíšeme zde významné temperamentové teorie, uvedeme výsledky výzkumu Čápa a Boscheka, kteří svoji výzkumnou činnost věnovali souvislostem mezi temperamentem dítěte a výchovnými styly vychovatelů. Charakterizujeme podrobněji rysy jednotlivých temperamentů a na závěr se budeme věnovat doporučením autorů, kteří temperament ve výchově zohledňují.

Definice temperamentu

Ještě před tím, než popíšeme jednotlivé temperamenty, zastavíme se u definice temperamentu jako takového. Jak je pojem temperament vykládán a jsou mezi jednotlivými definicemi rozdíly? Jak se jednotlivé definice od sebe odlišují, co je předmětem pozorování a na co kladou jednotliví autoři důraz?

Poprvé pojem temperament použil Hippokrates. Slovo původem pochází z latinského výrazu „*temperamentum*“ a navazuje na řecký výraz „*krasis*“, což v překladu značí „*správné smísení, správný poměr*“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 64).

Blattmann a Hradil (2007, s. 14) Hippokratovo rozdělení temperamentů považují již za zastaralé, nicméně stále používané. V dnešní době je Hippokratova teorie již obohacena o další poznatky. Temperament je v knize definován jako: „*soubor vrozených vlastností projevujících se způsobem reagování, chování a prožívání*“. König (1989) o temperamentu píše: „*tempo v hudbě je totéž co temperament v člověku. Jedna melodie může znít velmi rozdílně, podle toho, jestli se její rytmus zrychlí nebo zpomalí... Temperament dává každé individualitě osobní notu.*“ (König in Blattmann, Hradil, 2007, s. 15)

Psychologický slovník pojem temperament označuje 1) za Hippokratův termín, na Hippokratovu teorii navazuje I. P. Pavlov typologií, která je založena: „*na měření nervových procesů, jejich síly, rychlosti a proměnlivosti*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 601).

2) podle E. Kretschmera je temperament: „*záležitostí celkové konstituce člověka, nikoliv výlučně nervové soustavy*“. Opět zde uvádí, že temperament je vrozený, na reakcích dětí jsou již po jejich narození viditelné rozdíly v aktivitě chování, potřebě se mazlit nebo rozdílností reakcí na okolí. Reakce dětí a rodičů spolu navzájem souvisí, rodiče reagují na chování dětí zpětnou vazbou (Hartl, Hartlová, 2000, s. 601).

Dnešní psychologie není při výkladu pojmu zcela jednoznačná. Říčan (2007) o temperamentu píše, že: „*zahrnuje formální vlastnosti, nezávislé na obsahu vědomí a na směru osobních sklomů*“ (Říčan in Cakirpaloglu, 2012, s. 64). Většina psychologů se vyjadřuje o temperamentu jako o vrozených skonech, které se v daných situacích projevují různě silnými reakcemi, emocemi a určitými zvláštnostmi. Jako například Allport (1962): „*Temperamentem se označuje charakteristický fenomén emoční povahy jedince, který zahrnuje jeho citlivost k emočním podnětům, typickou sílu a rychlost reakce, kvalitu dominujícího rozpoložení; veškerá osobitost v kolísání a intenzitě nálady poukazuje, že tento jev má konstituční základ a jeho původ je do značné míry vrozený.*“ (Allport in Cakirpaloglu, 2012, s. 64)

Blatný pod pojmem temperament označuje: „*ty psychologické charakteristiky osobnosti, jež jsou vrozené (dědičné), můžeme u nich identifikovat biologický základ a týkají se formální (stylistické, průběhové, dynamické), nikoli obsahové stránky chování a prožívání*“ (Blatný, 2010, s. 23).

Říčan (2010) se k temperamentu vyjadřuje ve smyslu převládající nálady a citového vyjádření osobnosti, vzrušivosti a síly reakcí, nehledě na to, na co daná osobnost reaguje, jaké jsou její vědomosti, osobní hodnoty a sklony. Jak dále popisuje Blatný (2003): „*Nejde o to, jak dobře člověk dělá to, co dělá (to je záležitost schopností), ani o to, co dělá (to je záležitost motivace), nýbrž o celkový styl jeho prožívání a jednání, který ovšem úzce souvisí s emočním aspektem osobnosti.*“ (Blatný in Říčan, 2010, s. 65) Opět zde můžeme vyčíst, že temperamentové vlastnosti jsou pozorovatelné již od dětství a zůstávají konstantní (Blatný in Říčan, 2010).

Podle Kagana (1989) je temperament vrozený, jeho charakteristické projevy lze tedy vidět již od narození. Jakým způsobem se bude dále vyvíjet, závisí na individuální zkušenosti a interakci člověka s prostředím (Kagan in Blatný, 2010).

Cloninger (2003) se domnívá, že temperament je dědičný, jde o emocionální část osobnosti, kterou prostředí neovlivňuje, a je tedy stabilní (Cloninger in Blatný, 2010).

Buss (1991) podmiňuje temperamentové rysy třemi podmínkami: z větší části jsou dědičné, na dítěti je pozorujeme již v prvním roce života a dále přetrvávají i v dospělosti (Buss in Blatný, 2003).

Celkově můžeme vidět dva různé pohledy, kdy se jeden názor přiklání k charakteristice osobnosti jako emocionální složce, rozdíl mezi jednotlivci můžeme vidět právě v citech a emocích, které projevují. Druhé stanovisko prezentuje temperament jako určité rysy v chování člověka celkově (Blatný, 2010).

Dále Blatný zdůrazňuje, že temperament nelze výchovou změnit, nebo jen nepatrně, protože jde o projevy osobnosti, které jsou přirozené, do značné míry nepromyšlené a spontánní, a cituje vyjádření Balcara (1983): „*vlastní temperament můžeme jen v nepatrné míře trvale a záměrně ovlivnit; můžeme se však naučit účelně s ním zacházet*“ (Balcar in Blatný, 2010, s. 24).

Stejný názor má i Cakirpaloglu, který rovněž poukazuje na nepatrný vliv výchovy, sociálních faktorů a učení na změnu temperamentu. Samozřejmě nelze opomíjet vliv učení, výchovy ani socializace na osobnost jedince, avšak změny týkající se temperamentu jsou spíše ve smyslu harmonizace s normami společnosti a kultivace chování. Tyto změny jen velmi slabě zasáhnou individuální prožitky a základní sklony. Navrhuje následující vymezení: „*Temperament představuje vrozenou energetickou dispozici, která určuje specifickou reaktivitu a obecné emoční ladění jedince.*“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 64)

K energetickému zdroji osobnosti můžeme uvést jako příklad způsob vyjádření postoje dvou různých lidí, jejichž hodnoty budou stejné, jejich temperamenty se však liší. Svoje zájmy budou hájit odlišně, s individuální reakcí, energií do projevu vloženou, náladou a chováním. Základní znak temperamentu je jeho specifická reaktivita, pod kterou rozumíme osobitou odpověď na daný podnět. Jak jsme již uváděli, tyto projevy chování lze pozorovat již na malých dětech ve věku do 1 roku, kdy matka dítěti nevštěpuje, jak má reagovat na cizího člověka. Pokud dítě projeví strach, není to jeho rozhodnutí, prostě to tak cítí (Cakirpaloglu, 2012).

Hamel a Copelanda (2003) uvádí, že toto: „*není naučené, ale dané biologicky i psychologicky. Temperament je, podobně jako instinkt, přirozenou a neodmyslitelnou součástí člověka.*“ (Hamel, Copelanda in Cakirpaloglu, 2012, s. 65)

Emoční ladění vyjadřuje u jednotlivých temperamentů to, jakým způsobem budou prožívat smutné nebo radostné okamžiky, osobní rozpoložení je relativně odolné vůči vnějším okolním vlivům. Nálady flegmatika budou odlišné od cholera i melancholika atd. (Cakirpaloglu, 2012).

Temperament je ovlivněn nervovou soustavou a limbickým systémem. Limbický systém v těle působí na to, jaké jsou reakce jedince na podněty a na „*emoční kvalitu prožívání*“. Zatímco centrální nervová soustava „*řídí reaktivitu organismu*“. Cakirpaloglu hovoří o „*konstitučním*“ základu temperamentu v tom smyslu, že výchovou je těžko změnitelný a jeho základy jsou vázány na psychickou strukturu osobnosti. Jako příklad uvádí chlapce, který je v dětství plachý, výchovou ho nepředěláme na temperamentního muže, který se v dospělosti bude bez rozmyšlení „*vrhat po hlavě*“ do každé nové situace, ale s největší pravděpodobností nasmělý zůstane i v dospělosti, protože je to jeho přirozenost, rys jeho osobnosti. Neznamena to ale, že nemůžeme mít určitým způsobem vliv na temperament jedince: „*životní zkušenost, výchova a další činitelé postupně modelují původní spontánní reaktivitu a projevy jedince do přijatelné kulturní a sociální podoby*“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 70-71).

V dostupné literatuře se setkáme s termínem osobnost, nebo rys osobnosti, který v souvislosti s tématem této práce Čáp (2007, s. 158) popisuje jako „*psychickou vlastnost, která se projevuje určitým způsobem jednání, chování a prožívání*“. Jde tedy o vyjádření způsobu, jakým člověk věci dělá, zda vytrvale, nebo klidně, nebo se vzrušením. Osobnost je celkově velmi složitý systém, proto byly rysy v minulosti seskupeny podle podobnosti a příbuznosti, tak vznikl termín temperament a charakter. Začátkem dvacátého století se pojem osobnost ještě běžně neužíval, pro označení osobnosti byl užíván temperament, nebo charakter. Nyní psychologie mezi těmito termíny rozdíl rozlišuje takto: „*Temperament označuje tu část osobnosti, která je určována převážně biologicky a projevuje se hlavně způsobem citového reagování. Charakter pak označuje druhou část, která je determinována převážně sociálně.*“ Obě části se vzájemně prolínají (Čáp, 2007, s. 162).

Maddi (1980 in Čakrt, 2006, s. 19) popsal osobnost takto: „*Osobnost je stabilní množina charakteristik a sklomů, která určuje ty společné rysy a rozdílnosti v psychologickém chování (myšlení, citění a činech) lidí z hlediska časové kontinuity, které nelze snadno pochopit jako pouhý výsledek sociálních a biologických tlaků dané chvíle.*“

Pro účely naší práce temperamentem rozumíme soubor vlastností, se kterými se rodíme, s tím související určité chování a intenzita reakcí na různé podněty (König in Blattmann, Hradil, 2007). Temperament výchovou nezměníme, avšak můžeme se naučit typické projevy regulovat a zacházet s nimi, kultivovat tyto reakce i jejich sílu (Balcar in Blatný, 2010).

Hippokratova humorální teorie (klasická typologie)

Hippokrates byl řecký lékař a filozof, žijící kolem roku 460–377 před naším letopočtem. Jeho teorie byla založena na dominanci lidských tekutin v těle (*humores* = šťávy), které přiřadil k jednotlivým temperamentům. Cholerický temperament souvisí se žlučí (řecky *cholé* = žluč), melancholický temperament přirovnává k zhuštěné žluči, jejíž podoba má v tomto skupenství černou barvu (řecky *melan* = černá), sangvinikův charakter souvisí s krví (řecky *sangius* = krev), flegmatický charakter přiřazuje k hlenu (řecky *flegma* = hlen) (Eller, 2010, s. 32-33).

Myšlenkou této teorie je určení převládající tekutiny v těle, ta má pak převahu a definuje náladu člověka, jeho emoce, mentální kondici i jeho zdraví. Hippokratovo rozdělení do temperamentových typů je dodnes v psychologii využíváno, jednotlivé vlastnosti jsou popsány v tabulce níže (Cakirpaloglu, 2012).

Tab. 2: Typy temperamentu a jejich emoční kvality

Typ	Emoce			Duševní nálada	Tělesná šťáva
	náhlost vzniku	intenzita projevu	délka pocitu		
Cholerik	+	+	+	hněv	žlutá žluč
Sangvinik	+	-	-	radost	krev
Melancholik	-	+	+	smutek	černá žluč
Flegmatik	-	-	-	lhostejnost	hlen

Zdroj: Cakirpaloglu, 2012, s. 67

„Cholerik je lehce vzrušivý, neklidný, náročný, neustále protestující a konfliktní člověk. Převaha žluté žluči vyvolává prudké, silné a dlouhotrvající emoce. Základní rozpoložení cholerika je hněv.

Sangvinik je příjemný, veselý a společenský člověk. Převaha krve v těle vede k prudkým, avšak umírněným a krátkodobým emocím. Sangvinik se lehce vzrušuje a stejně lehce zklidní.

Melancholik je opakem sangvinika. Jeho emoce vznikají pomaleji, avšak jsou silné a dlouhotrvající, přičemž převládá smutek. Převaha černé žluči u melancholika způsobuje nízkou reaktivitu a pokles nálady.

Flegmatik je klidný, neochvějný, málo citlivý a inertní člověk. Jeho emoce vznikají pomalu, jsou slabé a krátkodobé. Dominující hlen v těle způsobuje poměrně nízkou reaktivitu flegmatika a obecnou lhostejnost.“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 67)

Podle Hippokrata se povaha člověka odráží pouze v jednom z výše uvedených typů a vzájemně neexistuje jejich kombinace, jednotlivé typické znaky se tak navzájem vylučují. Současná psychologie ukazuje na to, že neexistují pouze tyto čtyři typy vrozených povah, ale navzájem se kombinují (Cakirpaloglu, 2012).

Přehled temperamentových vlastností, jež navazují na Hippokratovu teorii, uspořádal Remptein následovně:

Tab. 3: **Temperamentové vlastnosti jednotlivých charakterů**

	Temperament			
	sangvinický	melancholický	cholerický	flegmatický
1. barva prožívání (základní nálada)	veselý	smutný	zasmušilý	vyrovnaný
2. forma prožívání	-	-	-	-
a) reaktivnost	velká	malá	velká	malá
b) intenzita	slabá	silná	silná	slabá
c) hloubka	mělká	hluboká	mělká	částečně hluboká
d) trvání	letmé	trvalé	letmé	částečně trvalé
e) průběh	nerovnoměrný	rovnoměrný	nerovnoměrný	rovnoměrný

	Temperament			
	sangvinický	melancholický	cholerický	flegmatický
3. způsob reagování a pohybu	-	-	-	-
a) tempo	rychlé	pomalé	rychlé	pomalé
b) intenzita	silná	slabá	silná	slabá
c) trvání	letmé	trvalé	letmé	trvalé
d) rozsah	značný	skrovný	značný	skrovný
e) průběh	nerovnoměrný	rovnoměrný	nerovnoměrný	rovnoměrný

Zdroj: Rempelin in Blattmann, Hradil, 2007, s. 17

Neurofyziologická teorie I. P. Pavlova (klasická typologie)

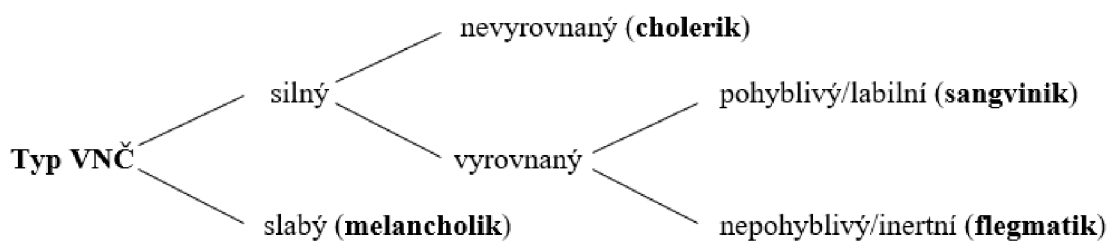
Určitou podobnost Pavlovovy a Hippokratovy teorie můžeme vidět v přesvědčení obou představitelů, tedy v tom, že podstata temperamentu vychází z tělesných dispozic. U Hippokrata jsou to tělesné šťávy, u Pavlova centrální nervová soustava, která pak určuje stimulující, dráždivé, vzrušivé nebo tlumivé reakce. I když Pavlov svůj výzkum prováděl na psech, Woodwort a Sheenan (1964) považují rozhodující faktory psychiky za univerzální, tudíž jsou platné i pro lidi (Woodword, Sheenan in Cakirpaloglu, 2012). Pavlov svoji teorii staví na obecném principu učení, kdy je k vytvoření nového reflexu požadován určitý počet opakování. Co rozlišuje jednotlivé temperamentní typy, je intenzita a délka projevu. Vymezil tak dvě skupiny. První skupinu, jejíž reakce byly rychlé, množství podnětů v porovnání s druhou skupinou bylo menší. Současně zjistil, že získaná odezva byla zachována déle oproti druhé skupině – pozvolně reagujícím (Cakirpaloglu, 2012).

Pavlov na základě svých výzkumů rozlišil reakce pozorovaných jedinců v těchto rysech: síla, vytrvalost (vyrovnanost), pohyblivost (inertnost). A právě rozdílnost nervových procesů pak tvoří vlastní temperament – dle Pavlova – typ vyšší nervové činnosti (Čáp 2007).

Protipól síly a slabosti v běžném životě můžeme pozorovat v případě, kdy je jedinec v zátěžové situaci. Zaměřujeme se na to, jaká je jeho odolnost. Rozdílnou míru vyrovnanosti a nevyrovnanosti lze vidět, pokud dojde k podráždění a následně pak k útlumu odezvy, zda a jak se dokáže jedinec ovládnout. Pohyblivost – inertnost sledujeme na schopnosti např. při sportu, jak pohotové jsou reakce nebo jak rychle dokáže člověk střídat jednotlivé činnosti (Čáp 2007).

Čáp (2007, s. 163) k vyšší nervové soustavě píše, že je to: „*soubor převážně vrozených vlastností*“. V tomto smyslu Čáp poukazuje na výzkumy, na jejichž základě lze do jisté míry prohlásit, že temperament určený v dětství se může v dospělosti změnit výchovou i sebevýchovou. Například u cholerickeho temperamentu lze dosáhnout změny, tedy toho, jak prudká bude reakce jedince, jak bude schopen řídit a krotit odezvu při různých okolnostech. Časem pak lze dosáhnout toho, že afekt u něj bude sice silný, ale dokáže ho rychle ovládnout.

Na Pavlovovu teorii navazuje Něbylicyn, který vymezil čtyři typy centrální nervové soustavy a přiřadil k nim Hippokratovy temperamety. Znázorňuje to následující obrázek (Cakirpaloglu, 2012).



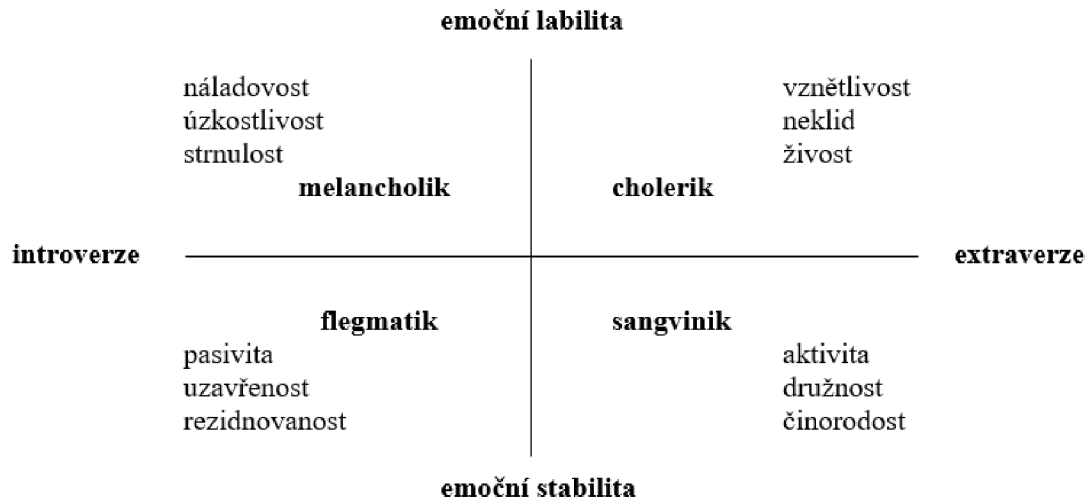
Obr. 5: Schéma rozdělení typů vyšší nervové činnosti podle Pavlova
Zdroj: Šnýdrová, 2008, s. 66

Slabý nervový systém má podle této teorie melancholik. Choleric má oproti melancholikovi silný nervový systém a je nevyrovnaný. Flegmatik je nepohyblivý (nepoddajný), avšak vyrovnaný a silný. Sangvinik je pružný (pohyblivý), vyrovnaný a silný. Dále na Pavlovovu teorii navazuje Eysenck, který ji zároveň i doplňuje (Cakirpaloglu, 2012).

Psychometrická teorie H. J. Eysencka

Eysenckova teorie je založena na zjištění, že chování jedinců a rozdílnost v jejich psychice způsobuje pouze několik činitelů. Určil tři primární faktory, které představuje v teorii PEN. Jsou to: Psychoticismus, Extraverze a Neuroticismus (= PEN). Současně lze tyto vlastnosti vyjádřit v protipólech: extraverze – introverze, labilita – stabilita. Jsou to vlastnosti, se kterými se člověk narodí, to znamená, že jde o vrozené vlastnosti. Například člověk s emocionální stabilitou je svým založením klidný z důvodu, že nervová soustava méně reaguje na podněty (Cakirpaloglu, 2012).

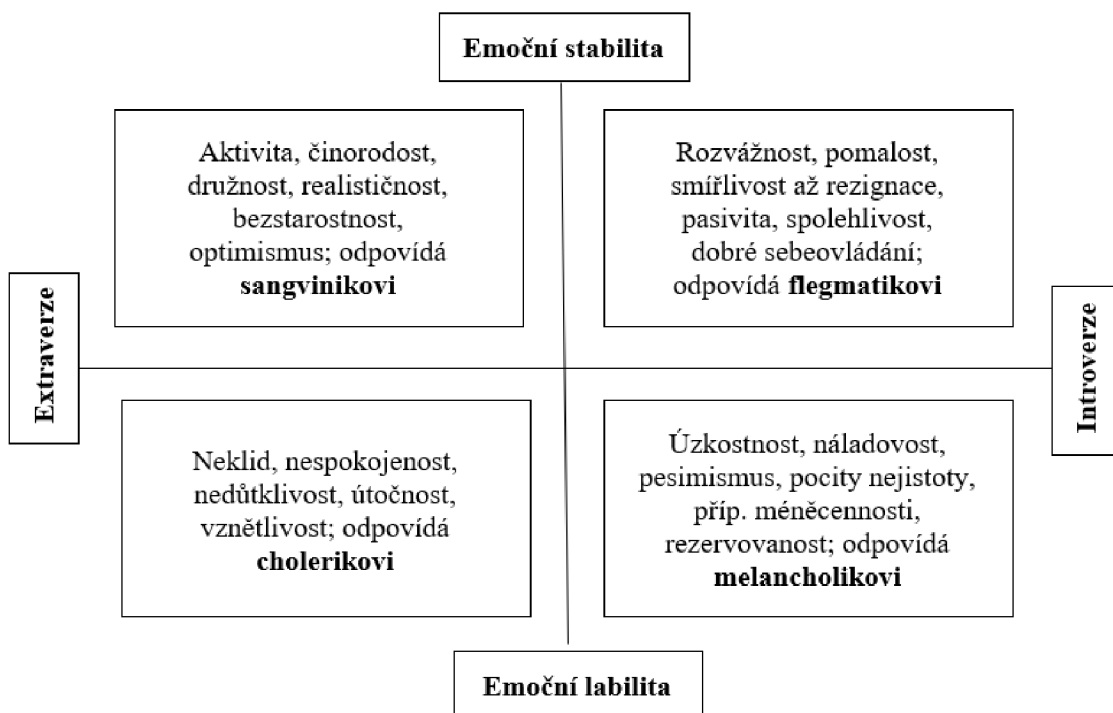
Na základě svých empirických výzkumů vytvořil Eysenck čtyři skupiny, ve kterých jsou zakomponovány i Hippokratovy typy temperamentů obohacené o další osobnostní rysy, charakterizované takto:



Obr. 6: Dimenze osobnosti a temperament
 Zdroj: Hampson, 1992 in Cakirpaloglu, 2012, s. 70

- sangvinik – „kombinuje rysy stabilního extroverta, a proto je společenský, družný hovorový, citlivý, bezstarostný, vitální, spokojený či vůdčí“;
- melancholik – „snoubí rysy nestabilního introverta, zejména náladovost, úzkostnost, nepružnost, strážlivost, pesimismus, zdrženlivost, nespolečenskost“;
- flegmatik – „vyjadřuje sepětí emocionální stability a introverze, a proto bývá pasivní, opatrný, přemýšlivý, pokojný, ovládající se, spolehlivý, vyrovnaný, klidný“;
- cholerik – „znázorňuje nestabilního extroverta, a proto je snadno urážlivý, neklidný, agresivní, vzrušivý, měnlivý, impulzivní, optimistický, aktivní“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 70).

Eysenckova zjištění byla podložena dlouhodobým pozorováním, laboratorními pokusy, experimenty a dotazníky, které sám vytvořil. Odolnost k zátěži je vyjádřena stabilitou či labilitou daného jedince, extraverze a introverze se dá vyjádřit ve vlastnostech družný či uzavřený. Další vlastnosti, které Eysenck zjistil pomocí dotazníků, jsou na obrázku níže, kde je současně využito i Hippokratových typů temperamentu (Čáp, 2007).



Obr. 7: Čtyři typy temperamentu podle Eysencka
Zdroj: Šnýdrová, 2008, s. 64

Eysenck (1916-1997) popsal typické znaky, kterými se vyznačuje *extravert*: má rád, když se kolem něho pořád něco děje, rád se druží a je ve společnosti, je komunikativní, nevyhledává samotu, jeho impulzivnost se projevuje tím, že bez přemýšlení reaguje na momentální podněty; rád riskuje. Má problém s trpělivostí, je nespolehlivý, agresivní. Na rozdíl od něho je *introvert* typický těmito vlastnostmi: je zkoumavý, pokud si může zvolit, svůj čas stráví s knihou raději než ve společnosti lidí, nenásleduje impulzy, které přichází bezprostředně, potřebuje věci plánovat dopředu, více o nich popřemýšlet a pak se teprve rozhodnout. Až na výjimečné situace není agresivní, není náladový, je trpělivý. Člověk se na něho může spolehnout, důležitý je pro něho v životě řád i etické hodnoty. Třetí faktor, kterému Eysenck věnoval pozornost, byl *neuroticismus*, jinak též „labilita“, kterou lze opět vyjádřit dvěma póly – emoční labilita a stabilita. Někteří psychologové poměrně časté znaky neuroticismu přisuzují dnešní hektické době, kdy na člověka působí velké množství vjemů a rychlé životní tempo. Tím pádem jsou pak u mnohých identifikovatelné znaky duševní poruchy „neurózy“. Pokud příznaky přesáhnou již svoji hranici a je chování označeno jako onemocnění (neuróza), člověk se cítí méněcenný, je snadné se ho dotknout a urazit ho, je nepokojný, má úzkosti, trpí poruchami spánku a závratěmi (Říčan, 2010).

I když je možné občas u každého člověka alespoň nepatrně pozorovat známku neurotického příznaku, nejde přímo o neurózu, „*avšak pravděpodobnost neurotické poruchy se stupněm neuroticismu vzrůstá*“ (Blatný, 2010, s. 32).

Typologie C. G. Junga

Významným přínosem byly také Jungovy výzkumy. Zde byly přehledně zpracovány poznatky o extraverci, introverzi a dále byly jednotlivé typy rozděleny podle převažujících funkcí: myšlení, cítění, vnímání, intuice. Podle těchto funkcí rozlišuje ještě čtyři typy extraverta a čtyři typy introvertního člověka (Čáp, 2007).

Rozdíl těchto protikladů byl vnímán v tom, zda člověk prožívá věci uvnitř (svět myšlení, citů, snů) nebo ve vnějším světě (věci, přátelé). Podle Junga má v sobě člověk obě tyto složky, avšak jedna z nich je převažující, více rozvinutá, prakticky užívanější v chování i prožívání. Domněnkou Junga je, že rozdíly v jednotlivých typech jsou dány dědičností a dále se v průběhu života vlivem vnějšího prostředí mění na silnější či slabší (Čáp, 2007).

Teorie typů – typologie MBTI

Teorie typů – vychází z bádání C. G. Junga. Myersová a Briggsová vytvořily dotazník pro diagnostiku typu osobnosti MBTI (*Myers-Briggs Type Indicator*), jehož záměrem je praktické využití Jungových poznatků v každodenním životě, například v oblasti kariéry, mezilidských vztahů, vzdělávání nebo poradenství (Miková, Stang, 2010, s. 11).

Podle Junga člověk po duševní stránce přijímá informace prostřednictvím smyslů (S – *sensing*) nebo prostřednictvím intuice (N – *iNtuition*) a rozhoduje se na základě myšlení (T – *thinking*) nebo cítění (F – *feeling*). Vždy jsou používány všechny čtyři smysly, jednotlivci se pak liší preferencí, důrazem a pořadím, ve kterém využívají tyto mentální nástroje. Dalším známým rozlišením podle Junga je extraverte (E – *extraversion*) a introverte (I – *introversion*). Myersová a Briggsová na základě svých výzkumů rozšířily koncepci typů ještě o další dimenzi usuzování (J – *judging*) a vnímání (P – *percieving*) (Miková, Stang, 2010, s. 15).

Teorie typů u jednotlivců rozlišuje tyto protipóly dimenzí:

- podle směřování naší energie: E – extraverte nebo I – introverte
- podle přijímání informací: S – smysly, nebo N – intuice

- podle rozhodování: T – myšlení, F – citění

- podle orientace k okolnímu světu: J – usuzování nebo P – vnímání.

Extravert a introvert

Jung pod pojmem extravert a introvert vnímal zaměření člověka směrem ven nebo naopak dovnitř, přičemž obě tyto dimenze člověk ve svém každodenním životě využívá. Na jedné straně nejsme izolovaní, potřebujeme aktivně fungovat a komunikovat se svým okolím, na druhé straně potřebujeme také přemýšlet, čímž se svým způsobem uzavíráme do sebe. To, co nás od sebe odlišuje, je nastavení, co je pro nás snazší, co nás stojí méně energie, je pro nás přirozenější. To pak preferujeme, poněvadž jde o vrozené sklony (Miková, Stang, 2010).

Laney (2006) nabízí výstižné srovnání: *„Introverti jsou jako dobíjecí baterie. Potřebují přestat vydávat energii a odpočinout si, aby se znovu nabili. Prostředí s menším množstvím podnětů jim to poskytuje. Obnovuje jejich energii. Extraverti jsou jako solární panely. Být sám nebo uvnitř je pro extraverty jako žít pod zamračenou oblohou. Solární panely potřebují slunce, aby se nabily – extraverti potřebují být venku a provádět nějakou činnost, aby si doplnili energii.“* (Laney in Miková, Stang, 2010, s. 18).

Extraverti jsou přátelští, společenší a komunikativní, potřebují sdělovat bezprostředně své zážitky a současně být v obraze. Svě myšlenky si v hlavě srovnávají tím, že mluví. Což může být někdy matoucí, protože na konci svého „přemýšlení nahlas“ mohou zcela vyvrátit to, o čem mluvili na začátku. Vzhledem k jejich energičnosti a otevřenosti mají potřebu hned reagovat na to, co vidí nebo slyší kolem sebe. Mohou mít tedy problém při různých výkladech ve škole nebo prohlídkách zámku, aby neskákali do řeči a nerušili. Tuto dovednost se potřebují učit a ovládat se. Svě problémy řeší formou diskuse s ostatními. Od druhých očekávají, že svůj podnět (připomínku, přání, myšlenku) sdělí sami od sebe, nebude je k tomu muset nikdo nutit a vyptávat se jich. A hlavně, že svůj prostor pro sdělení si přímo „vybojují“, což je například pro introverty naprosto nevyhovující (Laney in Miková, Stang, 2010).

Nemají problém se přizpůsobit změnám, mají rádi prostředí s množstvím podnětů, ruchu a akce. Nevýhodou se může zdát jejich nerozvážené vrhání se do aktivit, aniž by si promysleli, z jakého důvodu tak činí, mohou tedy působit jako nestálí a nerozvášní (Laney in Miková, Stang, 2010).

Introvertně orientovaný člověk netráví samozřejmě svůj čas někde o samotě, aniž by se účastnil rušných aktivit, rozdíl je však v tom, že právě po takovýchto činnostech se potřebuje oddělit, být sám a srovnat si myšlenky. Nesděluje své zážitky bezprostředně po tom, co je prožije, stejně tak potřebuje určitý čas na promyšlení si odpovědi, pokud dostane otázku. Není tedy vhodné na něho tlačit a bombardovat ho znovu a znovu položením otázky, ale dát mu dostatečný prostor k promyšlení odpovědi. Rádi pracují samostatně, pokud však je činnost skupinová, vyhovují jim jasná pravidla a požadavky, které jsou sděleny dopředu, aby je mohli zpracovat a připravit se (Laney in Miková, Stang, 2010).

Jejich vnitřní svět a přemýšlení je pro ně tak reálný, že může nastat situace, kdy si vše pečlivě zváží, promyslí, doberou se řešení a jsou si zároveň jistí, že vše sdělili i ostatním, i když k tomu vůbec nedošlo a vše proběhlo jen v jejich hlavě (Laney in Miková, Stang, 2010).

Introverti působí jako uzavřenější osobnosti, neznamená to však, že nepotřebují přátele a vztahy. Důležitá je pro ně důvěra a přátelství, které není povrchní. Dokážou dobře naslouchat, na rozdíl od extravertů neskáčou do řeči a odpovídají s odstupem. Většinou nevyhledávají příliš rušné prostředí, protože by to vyžadovalo spotřebování hodně energie. Pokud na něčem pracují, potřebují se soustředit a nebýt rušeni, dávají také přednost individuální činnosti před prací ve skupině (Laney in Miková, Stang, 2010).

Smysly a intuice

Rozdíl, jakému způsobu přijímání informací člověk více důvěřuje, jestli smyslovému vnímání nebo intuici, není tak markantní jako u rozlišení introverta a extraverta, přesto je tato orientace využívána v každodenním životě (Laney in Miková, Stang, 2010).

Smyslově orientovaní lidé jsou zaměřeni na fyzickou stránku skutečností, zda něco skutečně existuje a mohou si na to „sáhnout“, používají svoje fyzické smysly, jako je například zrak a sluch. Důležitá jsou pro ně fakta, mají smysl pro detail, na kterém staví, a postupně se tak dopracují k celku. Rádi pracují na úkolech, kde lze vidět výsledek jejich úsilí (výrobek, organizace události) a vyhovuje jim jasné zadání a postupy, kde mohou využít svoje již získané zkušenosti. Neradi se pouští do nových, nejasných činností. Žijí „tady a teď“, budoucnost vnímají jako nejistotu (Laney in Miková, Stang, 2010).

Pro intuitivně zaměřené jedince jsou praktické zkušenosti vedlejší, hledají skryté významy, často se vyjadřují v metaforách, vyhledávají nové možnosti, rádi hledí do budoucnosti. Na prožité příhody vzpomínají ve smyslu zanechaných dojmů a vjemů, než že by vzpomínali na to, jak prakticky událost probíhala. Na rozdíl od smyslově orientovaných lidí je pro intuitivně zaměřené lidi důležité vidět nejprve smysl jejich činnosti v kontextu celkového obrazu a cíle, pak teprve se orientovat na jednotlivé podrobnosti a detaily. Nové úkoly jsou pro ně výzvou, rádi hledají nové možnosti, potřebují prostor pro tvořivost, s možností volby vlastních postupů řešení (Miková, Stang, 2010).

Myšlení a cítění

Na základě informací, které přijímáme a zpracováváme (smysly či intuicí), se následně rozhodujeme za pomoci myšlení nebo cítění. Rozdíl je v tom, pokud někdo dává přednost myšlení, oprostuje se od osobních zájmů a snaží se rozhodnout nestranně, používá princip příčiny a důsledku, zaměřuje se na logiku. Lidé, jejichž prioritou je cítění, berou v úvahu názory druhých, lidské hodnoty a zájmy lidí, kterých se rozhodnutí dotkne (Miková, Stang, 2010).

Lidé preferující při rozhodování myšlení logicky, bez osobního zainteresování a s nadhledem zváží dané možnosti, které musí být v souladu se stanovenými pravidly. Svá rozhodnutí pak dokážou obratně zdůvodnit. Mohou tak působit nekompromisně až tvrdě. Podobně postupují, pokud sdělují druhým, v čem vnímají jejich nedostatky nebo jak by se dal problém vyřešit. Pokud druhá strana nereaguje pozitivně, nepřipustí si chybu na své straně. Do konfliktních diskusí nezapojují své city a emoce se snaží držet na uzdě, argumentují věcně a neosobně (Miková, Stang, 2010).

Pro člověka, který se při rozhodování soustředí na cítění, je důležité udržet v harmonii vztahy, ve kterých je zainteresován, zvažuje tak okolnosti i dotčených stran. Jsou velmi emočně vnímaví, všímají si neverbálních signálů a podle toho volí další postup. Pokud si všimnou, že se jejich rozhodnutí někoho dotklo, nemají problém ho změnit, popřípadě nějakým způsobem alespoň obměnit. Se zájmem druhým poskytují pozitivní zpětnou vazbu. Jestliže však mají sdělit negativní stanovisko, snaží se nikomu neublížit, ne vždy je pak jejich sdělení pochopitelné, protože nenazývají věci pravým jménem. V komunikaci pro ně hrají větší roli vysílané signály druhého člověka, jako je tón hlasu,

pohled a gesta než samotný obsah sdělení. Konfliktní situace je pak dokázkou velmi snadno rozhodit (Miková, Stang, 2010).

Usuzování a vnímání

Lidé, u kterých převažuje faktor usuzování, chtějí držet věci ve svých rukách, nenechávat nic okolnostem nebo náhodě, potřebují se rozhodovat rychle, i když tuší, že v budoucnu budou muset svůj výběr změnit. Pokud je před nimi rozhodnutí, zaměří se na výsledek a rychlé dokončení úkolu. Promyslí situaci, vytvoří plán, kterému se pak pečlivě věnují a postupují podle něho. Nemají problém s plánováním ani s jeho dodržováním. Problém nastává, pokud nejde vše podle jejich plánu, nepříjemné je pro ně hledání jiného řešení. Mají rádi organizovanost, strukturu a určitý řád (Miková, Stang, 2010).

Opakem jsou lidé s převahou vnímání, nepotřebují věci rychle uzavřít a rozhodnout se, nechávají si dostatek času a prostoru pro nasbírání dalších informací. Jsou spontánní, nemají problém měnit svá rozhodnutí vlivem nových okolností. Dokážou rychle reagovat na další podněty, i když to může působit poněkud chaoticky. Soustředí se spíše na aktuálně prováděnou činnost než na výsledek a samotný cíl. Rádi mění domluvené termíny, které pro ně nejsou zavazující, mnohdy nechávají věci prostě vyvinout samotné v čase, spoléhají na to, že se nakonec samy vyřeší. Mají spoustu rozpracovaných projektů, nedokončených věcí nebo výtvorů, protože se stále nechávají inspirovat něčím novým. Vytrvalost není jejich silnou stránkou (Miková, Stang, 2010).

Tab. 4: Čtyři dimenze osobnosti

Zaměření (orientace) osobnosti	V jakém prostředí raději trávíme čas, kde čerpáme energii?	
	vnitřní svět (= přemýšlení, reflexe) I = introverze	vnější svět (= komunikace, akce) E = extraverte
Psychické funkce (mentální procesy)	Na co se zaměřujeme v procesu příjmu informací ?	
	reálná data (to, co je), současnost S = smysly	možnosti, souvislosti (to, co by mohlo být), budoucnost N = intuice
	Co především zohledňujeme v procesu rozhodování?	
	fakta, logiku, objektivitu T = myšlení	hodnoty, vztahy, pocity F = cítění
Zaněření (orientace) osobnosti	Jak se projevujeme ve vnějším světě, co je patrné z našeho chování?	
	důraz na ukončování, rozhodování, snaha kontrolovat J = usuzování	důraz na proces, stálý příjem podnětů, volnost P = vnímání

Zdroj: Miková, Stang, 2010, s. 40

Temperamentové typy dle Thomase a Chessové

Dalším pohledem na typy osobností podle temperamentu je rozdělení na základě klinických a statistických technik Thomase a Chessové (1977), kdy byly děti rozděleny do tří stejnorodých skupin podle devíti charakteristik (viz níže tabulka č. 5), současně se tyto skupiny dětí od sebe svým temperamentem významně odlišují:

Děti patřící do skupiny „*snadno zvladatelné*“ dobře reagují na přicházející změny, v jejich denním rytmu je výrazným rysem pravidelnost, dobrá nálada, jsou společenské, družné, vnímavé, málokdy jsou frustrované. Mezi vychovateli, učiteli i kamarády patří mezi oblíbené.

Děti „*problémové nebo obtížně zvladatelné*“ se změnám nepřizpůsobují snadno, jsou negativní, podrážděné, jejich reakce na změny jsou poměrně intenzivní, reagují nepředvídatelně. Pokud jim někdo zkříží jejich plány, jsou velmi zklamaní a frustrovaní. Se spolužáky mají konflikty, jsou výbušní, není pro ně snadné se přizpůsobit pravidlům v kolektivu.

Pro děti „*pomalé nebo pomalu se přizpůsobující*“ není jednoduché zpracovat změny a novinky, většinou reagují s mírnější intenzitou, avšak negativně. Nejsou průbojné, v kolektivu zůstávají v pozadí. Vyžadují větší podporu vychovatele a jeho trpělivost (Keogh, 2007, s. 31-32).

Tab. 5: Temperamentové kategorie a definice podle Thomase a Chessové

Kategorie	Definice
Úroveň aktivity	Hybná komponenta přítomná ve funkční výbavě dítěte a denní podíl aktivních a neaktivních period. Ve skórování této kategorie jsou užívány údaje o pohybu zaznamenané při koupání, jedení, hraní si, oblékání a zacházení s dítětem (manipulace) spolu s informacemi vztahujícími se k cyklu spánek-bdění, k lezení, chození a sahání po něčem.
Pravidelnost	Časová předvídatelnost a/nebo nepředvídatelnost kterékoliv funkce. Může být analyzovaná ve vztahu k cyklu bdění-spánek, k hladu, ke stravovacím návykům a k cyklu vyprazdňování.
Přístupnost – stažení se	Povaha první reakce na podnět, ať už to je nové jídlo, nová hračka nebo nová osoba. Reakce vyjadřující přístupnost jsou kladné a vyjádřené náladou (např. úsměv, verbalizace) nebo motorickou aktivitou (např. polknutí nové stravy, sáhnutí po nové hračce, aktivní hra). Reakce stažením se jsou záporné a jsou vyjádřené náladou (např. pláč, povyk, grimasy, verbalizace) nebo motorickou aktivitou (např. odklonění se, vyplivnutí nového jídla, odstrčení nové hračky).

Kategorie	Definice
Adaptabilita	Reakce na novou nebo pozměněnou situaci. Netýká se to povahy prvních reakcí, ale toho, s jakou lehkostí se tyto reakce modifikují požadovaným směrem.
Reakční práh	Úroveň intenzity stimulace potřebné k vyvolání rozpoznatelné reakce bez ohledu na to, v jaké formě se reakce objeví a jaké senzorické modality se na ní účastní. Patří sem chování zahrnující reakci na senzorické podněty a na prostředí a také sociální kontakty.
Intenzita reagování	Úroveň (míra) energie vložené do reakce, bez ohledu na její kvalitu a směr.
Kvalita nálady	Množství příjemného, radostného a přátelského chování versus nepříjemné, lítostivé a nepřátelské chování.
Roztěkanost	Efektivita vnějších podnětů z prostředí při obměňování a pozměňování chování.
Rozpětí pozornosti a vytrvalosti	Dvě související kategorie. U rozpětí pozornosti záleží na tom, jak dlouho se dítě činností zabývá. Vytrvalost vypovídá o schopnosti pokračovat v aktivitě i přes určité překážky.

Zdroj: Thoma, A., Chess, S.: Temperament and development. New York, Brunner/Mazel 1977, s. 21-22 in Keogh, 2007, s. 25-26

Z devíti dimenzí temperamentu studie Thomase a Chessové vyšli Keoghová, Pullis a Cadwell (1982). Komponenty temperamentu dětí popsali v těchto třech faktorech:

Orientace na úkol – pokud bylo při zadaném úkolu dítě nesoustředěné, nedokázalo vytrvat a práci dokončit, tento činitel byl na nízké úrovni. Na druhé straně, tedy s vysokým skóre jsou děti, které aktivně zaměří svoji energii na splnění úkolu a koncentrují se na jeho dokončení. Tento faktor vznikl spojením dimenzí „*vytrvalosti, roztěkanosti a úrovně aktivity*“.

Osobnostně-sociální flexibilita – v případě, kdy děti vykazovaly vysoké skóre při hodnocení tohoto činitele, učitelé a vychovatelé popisovali děti jako přátelské, nenáročné na spolupráci, přizpůsobivé. Tento pozitivní faktor vznikl spojením dimenzí „*přístupnost, stažení se, pozitivní nálada*“.

Reaktivita – děti, které byly vyhodnoceny s vysokou intenzitou reaktivity, se daly lehce rozčítit a jejich reakce byly většinou dost silné. Tento negativní faktor vznikl spojením dimenzí „*intenzity a reakčního prahu*“ (Keogh, 2007, s. 28).

McClowry (1995) vidí v definicích temperamentu velmi podobné spojitosti. Zkoumané faktory shrnul do čtyř hlavních složek:

- jak dítě reaguje na okolní prostředí, ve kterém žije, kamarády, spolužáky – sociální složka;

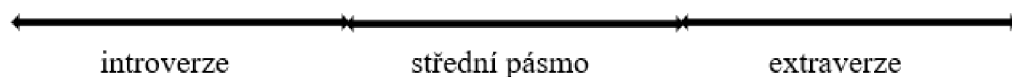
- jak dlouho a intenzivně je dítě schopno se soustředit, být zaměřené na danou činnost;
- jak silně (negativně myšleno) dítě reaguje a je neústupné;
- motorika dítěte, schopnost reagovat na podněty (McClowry in Keogh, 2007).

V další části této kapitoly se budeme věnovat temperamentu a souvislostem s výchovným stylem vychovatelů, uvedeme výsledky výzkumu Čápa a Boscheka, kteří tomuto tématu věnovali svoji výzkumnou činnost. V souvislosti s výchovou charakterizujeme podrobněji rysy jednotlivých temperamentů a na závěr se budeme věnovat doporučením autorů, kteří temperament ve výchově zohledňují.

Výzkum Čápa a Boscheka (1999)

Vztahem mezi výchovným stylem a temperamentem dítěte se zabýval Čáp s Boschekem; zkoumali souvislosti mezi výchovným stylem v rodině a temperamentem vychovávaného dítěte. Vzhledem k tématu naší práce zde část jejich výzkumu uvádíme.

Co se týká osobnosti, Čáp (1999) ve svých výzkumech rozlišuje tři pásma dimenze osobnosti (temperamentu): extrovertní, introvertní a střední pásmo, které považuje za ideální případ vyváženého rozvoje.



Obr. 8: Tři pásma dimenzí osobnosti
Zdroj: Psychologie dnes, Čáp, 1999, s. 23

V některých výzkumech je střední pásmo v dimenzích osobnosti opomíjeno nebo dokonce vyloučeno z důvodu fádnosti, a pracuje se tak pouze s krajními, vyhraněnými variantami. Čáp (1999) se ve svém výzkumu věnoval vztahu osobnosti a způsobu výchovy. Zjistil, že střední pásmo osobnostních dimenzí je spjato s kladným emočním vztahem rodičů k dítěti a vyhraněné formy osobnosti jsou spojeny se záporným emočním vztahem rodičů k dítěti.

Pro výzkum vztahů mezi temperamentem a stylem rodinné výchovy byl využit dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině od Čápa a Boscheka (1994), jehož výsledky jsou uvedeny v tabulce modelu devíti polí způsobu výchovy (Čáp, 2000). Tento je znázorněn v první části naší práce (kapitola 1.2 Styly výchovy).

Pro výzkumné účely se nabízelo více možností výběru dotazníků pro rozlišení výchovného stylu. Model devíti polí způsobu výchovy byl vybrán z důvodu, že vystihuje různé formy výchovy, včetně rozporného řízení a rozporný záporně – kladný emoční vztah. Právě u těchto záporných výchovných stylů a emočního vedení dochází k výchovným problémům nejčastěji (Čáp, Boschek, 1998).

S ohledem na tři pásma dimenzí osobnosti Čáp navrhl „Model devíti typů temperamentu“. Jde vlastně o klasickou verzi temperamentových typů podle Eysencka s kombinací středního pásma dimenzí osobnosti: tři kategorie úzkostnosti – vyrovnanosti, tři kategorie extraverte – introverte, rohy tohoto modelu jsou typy temperamentů podle Eysencka (Čáp, 1999).

úzkostný	3 melancholik	6 cholericko- - melancholický typ	9 cholerik
střední pásma	2 flegmaticko- - melancholický typ	5 střední (nevyhraněný) typ	8 cholericko- -sangvinický typ
vyrovnaný	1 flegmatik	4 flegmaticko- -sangvinický typ	7 sangvinik
	introvert	střední pásma	extravert

Obr. 9: Tři pásma dimenzí osobnosti
Zdroj: Psychologie dnes, Čáp, 1999, s. 23

Rozdílné výsledky ve stylech výchovy ve vztahu k jednotlivým temperamentovým skupinám byly zjištěny mezi dívkami a chlapci. U chlapců jsou výsledky následující:

- cholerický temperament – pesimální, záporný emoční vztah rodičů k dítěti, pesimální řízení rozporné
- cholericko-sangvinický temperament – kladný emoční vztah, řízení převážně nerozporné (Čáp, 1999).

Výsledky modelu devíti typů temperamentu ve vztahu ke způsobu výchovy v rodině u chlapců i dívek jsou uvedeny v tabulkách v příloze této práce (příloha č. 1 a 2).

V souvislosti s temperamentem a výchovným stylem v rodině Čáp (1999) uvádí ilustrativní námět pro další výzkum. Kdy obecně zmiňuje charakterový faktor svědomitosti/nesvědomitosti a popisuje vzájemný vztah takto: nesvědomitost dítěte je spjata se záporným emočním vztahem. Z provedených výzkumů je patrné, že u některých nesvědomitých dětí rodiče uplatňují kladný emoční vztah, jde o děti s cholericko-sangvinickým temperamentem. Jako východisko pro další výzkum spatřuje v otázce, zda tento temperament podporuje u dítěte percipování (vnímání) kladného vztahu, nebo zda právě kladný emoční vztah rodiče dítě vede k přizpůsobení se a zmírnění výrazných temperamentových rysů.

Ze zjištěných výsledků výzkumu i výchovné a poradenské praxe Čáp (2000) upozorňuje na nedostatky výchovných způsobů, zejména u dětí s cholerickým temperamentem, který je spjat se záporným emočním vztahem rodičů k dítěti a rozporným řízením, tedy pesimálním výchovným stylem. Uvádí, že: *„je pravděpodobné, že cholerické projevy dítěte podporují takové nepříznivé výchovné postupy dospělých“* (Čáp, 2000, s. 8). Nepříznivý výchovný styl zmiňuje také u dětí s melancholickým temperamentem a flegmaticko-melancholickým temperamentem. *„Bude žádoucí zkoumat a metodicky rozpracovat postupy vedoucí ke zlepšení komunikace a stylu výchovy v rodinách i ve školách ve vztahu k dětem s různými typy temperamentu, zvláště s těmi typy, na jejichž problematickou výchovu poukazují naše údaje.“* (Čáp, 2000, s. 8)

A dále potvrzuje, že klidný temperament dítěte napomáhá a podporuje kladné emoční prostředí v rodině i rodičů samotných. Zatímco hyperaktivní, neklidné děti vychovatele frustrují, vedou je k negativním emočním projevům a *„zhoršují si situaci v rodině i ve škole, způsob výchovy ve vztahu k nim bývá méně příznivý než k dětem klidným.“* (Čáp, 2007, s. 315)

Závěrem lze říct, že byly zjištěny výrazné rozdíly ve výchovných stylech jednotlivých temperamentů, toto je námětem pro další výzkumná šetření vztahu mezi temperamentem a stylem výchovy (Čáp, 2000). Ze zmíněného výzkumu tedy vyplývá, že temperament dítěte má souvislost s volbou výchovného stylu v rodině dítěte.

Charakteristické rysy jednotlivých temperamentů a vychovatel

Nyní si popíšeme charakteristické rysy jednotlivých temperamentů dle klasických teorií s ohledem na výchovná doporučení. Budeme se věnovat tomu, jak jednotliví autoři spojují teoretické poznatky o temperamentech a jak je vychovatelé v praktických výchovných situacích mohou využít.

Pro učitele i vychovatele Steiner považuje za důležité, aby byli schopni rozlišit čtyři základní temperamentové typy, různost založení dětí a brát na toto ohled. Jako určitý návod dává stručnou charakteristiku:

- sangvinické děti – krátkodobý zájem, široké zaměření, které rychle opadá;
- melancholické děti – vnitřní přemítání a přemýšlení, neustále jsou vnitřně zaměstnané, není lehké jejich pozornost upoutat k vnějším věcem;
- flegmatické děti – většinou se tváří nezájemně, ponoření do svého světa;
- cholericé děti – živé děti, svou vůli vyjadřují různými projevy řádění (Blattmann, Hradil, 2007).

Sangvinik a vychovatel

I když není temperament sangvinika stálý a je přelétavý, přesto ho může zaujmout a inspirovat osoba, ke které si vytvoří pevný a trvalý vztah. Důležitým vlivem na výběr této osobnosti je pro sangvinika charakter tohoto člověka, kterého si bude vážit, tento pak má v jeho životě významný vliv a může sangvinika posunout dál. Steiner (2006) uvádí: „*Více než kterékoli jiné dítě potřebuje sangvinik možnost milovat nějakou osobnost.*“ (Steiner in Eller, 2011, s. 74) Aby vychovatel u sangvinika vzbudil zájem, který bude trvalý, je naprosto vyloučeno použít autoritativní příkazy a přísnost. Klíčem je osobní oddanost a láska. Steiner dokonce doporučuje, co se týká zasedacího pořádku ve třídě, aby děti s tímto temperamentem byly usazeny co nejbliže k učiteli, od něhož očekávají jeho zájem (Eller, 2011).

U sangvinika potřebujeme zlepšit vytrvalost, trvalý zájem o něco je klíček k tomu, aby neustále nepřelétal k novým a novým věcem. Všimát si toho, co ho trvaleji zaujalo, v tom ho pak podpořit, aby v dané činnosti pokračoval (Steiner in Eller, 2011).

Láska a vlídnost ze strany vychovatele je pro sangvinika ve vztahu důležitým prvkem, který mu pomáhá posunout se dál ve svých slabších stránkách, což je vytrvalost a dokončení věcí, pro které se tak snadno nadchne. Trpělivý a vytrvalý přístup je však podstatný i ze strany vychovatele, kdy dítěti pomáhá věnovat se detailněji různým činnostem, zpestřovat mu je tak, aby dokázal zaujmout jeho pozornost (Eller, 2011).

Pro zdokonalení vytrvalosti Koenig rodičům a vychovatelům doporučuje zaměřit se například na domácí úkoly. Od překonávání nechuti k jejich vypracování až k podporování dítěte v tom, aby neodbíhalo k jiné činnosti a práci dokončilo – proces je spojen s poznáním, že vytrvalost se vyplácí a s pocitem úspěchu. Dítě se naučí ovládat, vytrvat a bojovat, pokud se něco nepodaří hned napoprvé. Domácí úkoly by měly být pro děti výzvou a vychovatel by měl očekávat posun, povzbuzovat k úspěšnému se probíjení a dokončení práce (Koenig, 2004). Zdokonalovat svoji vytrvalost samozřejmě potřebuje většina dětí, pro sangviniky je tato oblast prostorem otevřeným k trvalé práci na sobě samém.

Cholerik a vychovatel

Pro sangvinika byla důležitá „*láska k osobnosti*“, toto neplatí pro cholerické dítě, zde je klíčem „*úcta a uznávání autority*“. Dítě, u kterého převládá cholerický temperament, před sebou potřebuje vidět pevnou autoritu, která si ve všech situacích dokáže poradit a dokáže zachovat klid. Pokud by vychovatel v nějaké situaci sám vybuchl, bude to cholerik vnímat jako slabost (Eller, 2011, s. 75-76).

Děti s cholerickým temperamentem mají v sobě velké množství energie, kterou potřebují dostat ven, potřebují se ji naučit správně a vhodně využít a směřovat. Pro tyto děti je vhodné vymýšlet těžší úkoly, nic jim neulehčovat, aby se naučily překonávat odpor, využily svojí vnitřní síly. Je pro ně důležité mít vedle sebe člověka, na kterém budou samy vidět, že umí překonávat problémy a poradí si. Pokud si budou moci vychovatele nebo učitele vážit z důvodu jeho schopností, je to cesta pro dobrý základ vztahu s cholerikem, který je bude inspirovat a vést dál (Eller, 2011).

Ve chvíli, kdy se cholerické dítě přestane ovládat a vybuchne, Steiner (2006) doporučuje: „*zkuste se stát vnitřně netečnými, lhostejnými, přihlížejte jeho vztekání s chladnou krví*“ (Steiner in Eller, 2011, s. 74-75). Dále je vhodné situaci s dítětem citlivě probrat, avšak ideálně až druhý den, kdy nebude již v záchvatu vzteku. Důležité je mu jasně vyjádřit

svůj postoj, projít s ním znovu včerejší scénu a současně mu dávat najevo svůj zájem. To je cesta k přemáhání vzteku u cholera (Eller, 2011).

Pokud máme možnost ovlivnit zasedací pořádek dětí, Steiner doporučuje cholera posadit s cholera a využít tak metody zrcadlení. Když se spolužák v lavici rozčílí a vybuchne, druhé dítě má možnost bezprostředně sledovat „zvenčí“ tuto scénu, což je v mnoha případech motivující pro budování sebeovládání (Eller, 2011).

Pro cholera je přínosné, pokud může mít vedle sebe člověka, který mu ukáže sílu sebeovládání ve svém životě. Při překonávání překážek se naučí správně zúročit svoji energii, což ho bude posunovat dál. Pokud můžeme děti s choleraickým temperamentem zaměstnat fyzickou prací, sportem, rozdáváním sešitů, donesením pomůcek, pomůžeme jim spotřebovat nahromaděnou energii a jejich reakce pak nemusí být tak prudké (Eller, 2011).

Melancholik a vychovatel

Melancholické dítě nereaguje prudce, co se týká emocí, smutek je však u něho déletrvající záležitostí. Pokud se dítě dostane do situace, kdy prožívá zármutek, bylo mu třeba ublíženo, je na vychovateli mu pomoci překonat jeho žal. Řešením, které je pro tento charakter nejlepší, je pomoci mu překonat jeho trápení nasměrováním na bolest někoho jiného. Ideální je svěřit se dítěti s prožitkem ze svojí vlastní zkušenosti. Melancholik vedle sebe ocení osobnost, které si bude moci vážit, protože bude mít možnost vidět, že také trpěl, prožil si smutky a trápení. Melancholické dítě se nesnažíme dostat z jeho strádání pomocí vtipů, žertů nebo ho rozveselovat, ale „*skrze jejich schopnost soucítění je odvádíme od jejich vlastního trápení*“ (Eller, 2011, s. 76).

Pro melancholika není ani dobré řešení, pokud by svůj smutek měl překonat tak, že mu přivedeme veselé kamarády, uzavřel by se více do sebe a mohl se zatvrdit. Ideální je přesměrovat jeho vnitřní trápení na své okolí, tedy ven, dát mu možnost pomoci druhým, aby se nezaobíral jen svými starostmi a aby se tak naučil se přesměrovat na někoho jiného. Vhodné je využít různé situace, kdy by melancholik měl možnost překonávat opravdové překážky, toto je pro něho příležitostí pro rozvoj. Dobrou alternativou je také čtení příběhů a osudů osobností, které neměly lehký život, a přesto se dokázaly se svým osudem poprat a překonat mnohé překážky (Eller, 2011).

Pokud se melancholicky založené dítě setká s nějakou bolestí ve svém životě, potřebuje vědět, že mu rozumíme a umíme se vcítit do jeho trápení, utěšit ho. Pomůžeme mu pak i tím, že uvidí, že není jediný, kdo zažívá obtíže, kdy bude mít možnost slyšet příběh podobného trápení z našeho života nebo jiného dítěte, nebude se tak soustředit jen na sebe. Melancholici rádi poslouchají příběhy, povídají si, sdílí se, jsou vnímaví k emocím druhých, připravuje je to na úskalí, se kterými se v životě mohou setkat (Eller, 2011).

Flegmatik a vychovatel

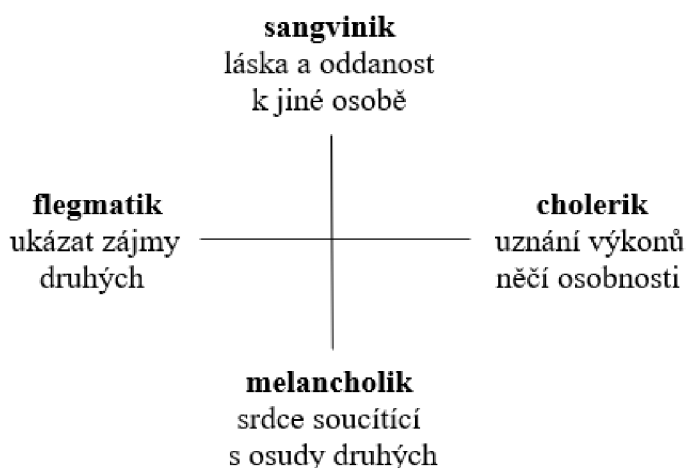
Jak pomoci takovému klid'asovi opustit jeho pohodlnou zónu a zaujmout jeho pozornost natolik, aby se alespoň s trochou nadšení do něčeho zapojil? Každopádně na něho nemůžeme jít s tvrdým drilem. Dítě by nemělo být bez přátel a uzavřené ve svém pohodovém světě, obohacující jsou pro něho kontakty vrstevníků, ani ne tak události, ale vztahy a zájmy druhých, jejichž prostřednictvím můžeme u flegmatika probudit také zájem k nějaké činnosti. Důležitý je pro flegmatika pravidelný kontakt s přáteli, kteří mají bohaté zájmy (Eller, 2011).

Co se týká přístupu k flegmatikovi ve třídě, Steiner doporučuje flegmatika prostě navenek ignorovat, nevšímat si ho, ale vnitřně ho sledovat, brát ho na vědomí. Není to jednoduché, ale cvikem je možné se to naučit. Například při vyprávění nebo výkladu nové látky mohou děti působit nepřítomným dojmem jakoby v jiném světě. Eller v praxi využívá momentu překvapení, kdy například hodí klíče na podlahu, tím se flegmatik okamžitě probere – a to je ta příležitost, kdy ho můžeme na nějakou dobu zaměstnat, kdy využijeme momentu překvapení a konečně ho vyburcujeme k činnosti. Doporučuje se také čas od času změnit nějaké pravidlo, na které je zvyklý, upoutáme tím jeho pozornost (Eller, 2011).

Ideálním prostředím pro flegmatika je klidná a mírumilovná domácnost. Avšak abychom posunuli flegmatika dál, je potřeba ho inspirovat, předkládat mu nové podněty, nenechat ho napospas svému klidnému a rozváznému světu. Ze strany vychovatelů potřebuje pochopení a přijetí toho, jaký je. Nepříjemné by pro něho bylo vyrůstat například s cholericky založeným vychovatelem, který by nebyl schopen pochopit jeho tempo, neustále mu huboval, popoháněl ho, případně udílel tresty. Steiner vychovatelům doporučuje „hodit se do pohody flegmatika“ a nastavit mu tímto zrcadlo, aby byl schopen se vidět, což je podle Steinera dobrá příležitost k sebevýchově (Eller, 2011).

Koenig (2004, s. 139) vychovatelům radí, aby děti nebyly nuceny do různých zájmových činností. Z praxe však vidí jako důležité, aby děti měly alespoň nějakou aktivitu, především jako prevenci a uvádí: „*zapojení se do pozitivní skupinové činnosti udržuje mladé lidi mimo ulice a mimo problémy*“. Vychovatel by měl s pochopením a empatií nabídnout k výběru činnosti, které jsou alespoň nějakým způsobem dítěti blízké, pomoci mu překonat případné obavy z nového prostředí. Z výběru více činností pak zjistí, co ho baví. Každopádně pokud nějaká činnost dítěti blízká nebude, nesmí být alternativou, že zůstane doma, ale vybere si jinou možnost.

Steiner shrnul nejdůležitější body k jednotlivým temperamentům takto: „*Sangvinik by měl mít možnost rozvíjet lásku a oddanost k jiné osobě. Cholerik by měl mít možnost rozvíjet uznání a úctu pro něčí osobní výkony. Melancholik by měl mít možnost rozvíjet srdce soucítící s osudem druhých. Flegmatikovi bychom měli postavit před oči různorodé zájmy druhých.*“ (Eller, 2011, s. 78-79)



Obr. 8: Charakteristické očekávání dle temperamentu dětí
Zdroj: Eller, 2011, s. 79

Introvert a vychovatel

Introvertní děti mohou působit nejistě, nemají rády nové situace, pokud jsou na něco dotázány, neodpovídají hned, odpověď si potřebují promyslet. Proto není dobré na ně tlačit, spíš se ujistit, zda nás vůbec vnímaly. V kolektivu se málokdy dostanou ke slovu, protože je většinou předběhne extravert. Zpravidla se o slovo aktivně nehlásí, proto to může při výuce působit, že neznají odpověď, jsou neaktivní, nechtějí se zapojovat. Introverti nejsou rádi středem pozornosti, ve třídě nemají rádi zkoušení u tabule, pokud je to tedy možné, vhodnější formou k ověření jejich znalostí je písemný projev. Jsou

vybíravější i co se kamarádů týká, než se pustí do nové činnosti, rádi nejdříve pozorují vlastní dění. Ze strany vychovatele je dobré respektovat pomalejší nastavení dítěte, netlačit ho, dát mu dostatek času, pokud je to možné. Aby se projeví, potřebují bezpečné prostředí bez nátlaku a porovnávání se s ostatními (Miková, Stang, 2010).

Když se vrátí ze školy nebo z kroužku, vyhledávají klidné místo k odpočinku, nechtějí s nikým komunikovat, potřebují načerpat, dobít energii, jako vychovatelé bychom jim měli dát prostor pro „nicnedělání“. Pokud introvertovi vybíráme zájmový kroužek, ideální je věnovat pozornost jednak lektorovi, který ho vede: aby nebyl příliš hlasitý, nechal děti v klidu pracovat, netlačil je do společného sdílení a činností, pokud nebudou chtít. Druhá věc je samotná náplň kroužku, kdy introvertním dětem bude více vyhovovat například výtvarná činnost nebo modelářský kroužek (Miková, Stang, 2010).

Při rodinných oslavách nebude introvert většinou bavičem společnosti nebo obcházet všechny příbuzné a živě s každým konverzovat. I toto bychom měli respektovat a neměli bychom ho nutit „být extravertem“. Časem, kdy bude postupně dozrávat a budovat svoji sebedůvěru, se jeho komunikační i společenské dovednosti na potřebnou míru, za jeho přičinění, rozvinou. Pokud se chceme od introvertního dítěte dozvědět, jaký mělo den, musíme mu dát dostatek prostoru, aby si po dni prožitém ve škole odpočinulo, navrhnout mu společný čas na sdílení (třeba po večeři) a dát mu dostatek času na to se vyjádřit. Čakrt (2004) k tomu píše: „*Pokud nevíte, co si myslí introvertní dítě, pak jste se asi nezeptali anebo nepočkali dost dlouho na to, aby vám stačilo odpovědět.*“ Pokud se rozhodne s námi podělit o své zážitky, soustředěná pozornost z naší strany je samozřejmá, včetně dostatečného prostoru bez skákání do řeči. Velmi důležité je pak nesvěřovat důvěrné informace bez svolení nikomu dalšímu (Čakrt in Miková, Stang, 2010, s. 77).

Extravert a vychovatel

Na rozdíl od introvertních dětí extravert zpracovává své myšlenky tím, že mluví. Důsledkem toho občas nastanou situace, kdy z něho vypadnou věci, které nejsou vhodné vždy ventilovat a mohou se někoho dotknout. Na toto by měl vychovatel citlivě reagovat, že dítě upozorní dotazem, zda opravu chtělo říct danou poznámku a dát mu prostor to napravit. Pokud bychom dítě začali hned prudce kárat, mohlo by již reagovat útokem. Typickým nešvarem extravertů je skákání do řeči, v mysli jim naskakují nové a nové impulzy a nápady, které z důvodu krátkodobé paměti rychle zapomínají. Pomocí pro ně může být si myšlenku zapsat nebo si udělat nějakou značku, která jim toto později

připomene. Současně je to bude učit dát prostor ostatním a ovládat se (Miková, Stang, 2010).

I co se týká přípravy a učení do školy, extravertům většinou nevyhovuje klidné místo o samotě ve svém pokoji, vnější rozruch jim nevádí, budou tak raději psát domácí úkol na kuchyňské lince se zapnutým rádiem nebo za přítomnosti další osoby a současně se dělit o nové poznatky. Výjimkou je situace, kdy se potřebují opravdu soustředit, v takovém případě pro ně není jednoduché se od vnějších ruchů odpoutat a budou vyžadovat absolutní klid. Pokud potřebujeme plnou pozornost extravertního dítěte, je dobré ho vzít na klidnější místo, aby tak bylo schopno plně vnímat (Miková, Stang, 2010).

U následujících šesti temperamentových typů jsou uváděny příklady chování, které však nejsou jednoznačným ukazatelem pro určení dominantního typu dítěte, protože se teprve vyvíjí, preference v chování můžeme pozorovat, ale neznamená to, že podle tohoto výčtu je s určitostí do dané kategorie zařadíme.

Smyslové děti a vychovatel

Ze strany vychovatele je potřeba porozumět tomu, pokud se děti učí novým věcem, potřebují si nové poznatky dostatečně procvičit a prakticky si je vyzkoušet. Nové učivo mohou děti snadno vstřebat, avšak v aplikaci do praxe a v nových situacích většinou vyžadují pomoc dospělého k objasnění souvislostí mezi tím, co už znají a novými skutečnostmi. Dále je pro smyslové děti matoucí abstraktní vyjadřování. Potřebují slyšet jasné, konkrétní zadání, bez širokých souvislostí. Aby nebyly v nových situacích zbytečně vystavené stresu, je dobré jim předložit příklady, se kterými měly možnost se již setkat. Je to pro ně vodítkem, jak překonat a pochopit nový úkol, před který jsou postaveny (Miková, Stang, 2010).

Intuitivní děti a vychovatel

Na rozdíl od smyslových dětí jsou pro intuitivně zaměřené děti nové věci výzvou, kterou vítají a při které zapojí svoji fantazii a pustí se do řešení. Objevují nové souvislosti, nemají problém s pochopením abstraktních pojmů, pokud se naučí něco nového, bez problémů to dokážou použít v praxi. Ze strany vychovatele může dojít k situacím, kdy se dítě snaží uzemnit, vrátit zpět do reality a nasměrovat je na čistě praktické záležitosti (úklid svého pokoje, vyklizení myčky). Pokud by vychovatel dítěti příliš často opakoval, že jeho

nápady jsou nereálné nebo hloupé, neprojevil pochopení a nadšení, dítě by se mohlo uzavřít do sebe a začít o sobě pochybovat (Miková, Stang, 2010).

Introvertně intuitivní děti mají sklony i k iracionálním představám, které je mohou děsit a nedokáží se s nimi samy vyrovnat, v tomto případě potřebují pochopení vychovatele, respektování jejich pocitů a nezlehčování situace. Realitu je dobré s dítětem probrat, až bude klidné, aby bylo schopné racionálně reagovat a uvažovat. Utrpením pro intuitivní děti je také rutina, opakování si věcí, které si již dávno osvojily, vede je to pak k opozici proti vychovateli, diskutím o nesmyslnosti neustálého opakování. V případě, že jsou introvertní, propadají zoufalosti (Miková, Stang, 2010).

Děti s převahou myšlení a vychovatel

Typickou otázkou těchto dětí je „proč?“. Jako vychovatelé bychom neměli brát podobné dotazy jako vědomé vyhýbání se povinností nebo jako útok na naši osobu, protože přirozeností dětí s převahou myšlení je logika, potřebují znát příčiny i důsledky, otvírá se jim tak prostor pro nové porozumění událostí a života kolem sebe. V případě dětí s převahou myšlení je vítaná varianta poměření sil nebo vědomostní utkání se ve hře, kde jsou předem jasně dána striktní pravidla, která není možné během hry měnit nebo přizpůsobovat. Nadržování je pro ně nepřijatelné, stejně tak pochvala pro nic za nic se mine účinkem; vyžadují, aby byla pochvala udělena za konkrétní čin, úspěch nebo dovednost. Dobře snášejí i přísný přístup vychovatele, pokud v něm vidí logiku a spravedlnost. Děti s převahou myšlení mohou působit necitlivě, ale opak je pravdou, jejich citová stránka je stejně intenzivní jako u dětí s převahou citění, jen jejich emoce nejsou navenek tak projevovány (Miková, Stang, 2010).

Děti s převahou citění a vychovatel

Důležitým faktem jsou pro ně vzájemné vztahy, i co se vychovatele/učitele týká, potřebují vědět, že je má rád, pak mohou vztahu důvěřovat, což ve školních povinnostech má vliv i na efektivitu učení. Soutěže pro ně nejsou vhodnou volbou, bojí se selhání nebo ztráty kamarádství, pokud by prohrály nebo něco pokazily (Miková, Stang, 2010).

Pro to, aby dítě vyjádřilo, co si skutečně myslí, potřebuje vnímat, že ho druhá osoba bezpodmínečně přijímá a jejich vztah je v bezpečí. Pokud mají projevit svoji nelibost, často chodí kolem horké kaše a nechtějí se svým odmítnutím nikoho dotknout. Pokud by

vychovatel reagoval kritikou, osobně se jich to dotýká, negativně to působí na jejich sebehodnocení i na vztah samotný (Miková, Stang, 2010).

Zároveň je pro ně důležitá zpětná vazba, ocenění a časté ujišťování o tom, že je máme rádi. Vychovatel by měl věnovat velkou pozornost tomu, aby se dítě naučilo projevovat svůj názor, dělalo věci, které budou důležité pro něho, aby se nenechalo manipulovat ostatními do věcí, které vlastně samo nechce, jen z důvodu, aby někomu neublížilo nebo ze strachu, že projeví jiný názor a bude muset čelit odmítnutí (Miková, Stang, 2010).

Děti s převahou vnímání a vychovatel

Pro děti s převahou vnímání není čas veličinou, které je potřeba se věnovat, a podle toho vypadá jejich plnění povinností či ranní vstávání a vypravení se do školy. Vychovatel má většinou potřebu takové děti organizovat, neustále napomínat, popohánět. Děti z tohoto neustálého sekýrování mohou vnímat odmítnutí, to, že by měly být jiné, změnit se, chybí jim porozumění. Jako přijatelná varianta řešení těchto situací se nabízí stanovení dohod. I když je pro ně těžké dohodnuté hranice dodržovat, naučí se přijímat důsledky z jejich překročení, vyžaduje to však velkou důslednost ze strany vychovatele. Pokud dítě dohodu nedodrží, necháme ho zakusit i nepříjemné důsledky, například ve formě pozdního příchodu do školy a vysvětlení situace třídnímu učiteli, aniž bychom se ráno snažili situaci zachránit a dítě do školy vezli autem, protože nevstalo v domluvený čas. Vychovatel by se měl vyhnout fyzickým trestům nebo psychickému ponižování dítěte (Miková, Stang, 2010).

Vzhledem k tomu, že ve svém věku nemají ještě dostatek zkušeností, obzvlášť se svým sklonem neplánovat a dělat věci na poslední chvíli, neuvědomí si, kolik času potřebují na zpracování dlouhodobějších projektů, ze strany vychovatele je dobré podrobně se na zadanou práci podívat a časově pomoci naplánovat jednotlivé kroky, aby se dítě nedostalo do presu. V praxi to znamená nabídnout mu pomoc s rozvrhnutím dílčích postupů až do podrobností. Výčitky, že dělají vše na poslední chvíli, dětem ve splnění úkolu a zlepšení se v plánování nepomohou (Miková, Stang, 2010).

Stejně tak je pro ně přínosem, když jim vychovatel pomůže v chystání pomůcek do školy nebo balení se na školu v přírodě či víkendový pobyt s kamarády. Naučí je to do jejich chaotického přístupu vnést řád a pořádek. Opět to vyžaduje od vychovatele trpělivý přístup a konkrétní pomoc (Miková, Stang, 2010).

Děti s převahou usuzování a vychovatel

Pro děti s převahou usuzování je důležitý řád, organizovanost, struktura, pořádek. Rády mají věci naplánované, přináší to stabilitu a jistotu do jejich života. Pokud jim předkládáme naplánované události, vyžadují od nás také další varianty „B, C, D“ pro případ, že by plán „A“ nevyšel. Vyhovuje jim znát dopředu, co se bude dít, pokud však nepůjde vše podle plánu, dokáže je to vykolejit, mohou znervóznět, propuknout v pláč nebo být agresivní (Miková, Stang, 2010).

Co se týká časových rozvrhů, nemají problém s plněním běžných denních úkolů, časovým harmonogramem, jsou samostatnější, na vychovatele tedy není kladen až takový požadavek na kontrolu plnění úkolů a jejich dodržování. Jejich předností je ukázněnost, což automaticky vyžadují i od ostatních. Rády mají ve věcech pořádek a svůj systém, je pro ně důležité mít alespoň svůj koutek, kde by jejich smysl pro strukturu mohl být uplatněn (Miková, Stang, 2010).

Výchova zohledňující temperament dítěte

Na závěr si shrneme doporučení jednotlivých autorů, kteří temperament dítěte ve výchově zohledňují.

Rudolf Steiner ve svých kurzech pro rodiče a učitele k temperamentu a výchově říká: *„Lidská bytost, jak je předávána fyzickému světu, není vlastně uzavřená, hotová, ale teprve výchova a vyučování by měly sloužit k tomu, aby z ‚polotovaru‘ vytvořily úplného člověka.“* (Eller, s. 67, 2011) Ve své knize „Výchova dítěte“ Steiner nespécifikuje konkrétní výchovné zásady pro jednotlivé temperamety a opírá se o klasické výchovné standardy. K individuálnímu přístupu k jednotlivým temperamentovým typům se vyjadřuje až později v rámci svých přednášek (Blattmann, Hradil, 2007). Cílem pedagoga by měl být rozvoj osobnosti žáka jako jedince a individuality, vytvoření podmínek pro tento růst a zároveň výchova člověka jako celku, podpora růstu všech schopností, které v sobě dítě nese (Ronovský, 2011). *„Neměli bychom se tedy ptát: Co potřebuje člověk vědět a umět pro existující sociální řád? Nýbrž: Jaké vlohy v sobě člověk nese a co v něm můžeme rozvinout?“* (Steiner, 2011 in Zdražil, 2012, s. 85)

„Při výchově se nejedná o to, abychom temperamety vyrovnávali, nivelizovali, nýbrž o to, abychom je uvedli do správných kolejí,“ říká Steiner (Steiner in Blattmann, Hradil,

2007, s. 24). Jde tedy o to, aby například z dítěte, u něhož převládá cholerický temperament, nevyrostl zuřivě reagující člověk se sklonem k patologickému chování. Jednotlivé temperamenty chceme výchovným procesem usměrňovat a současně při tom potřebujeme vnímat jejich individualitu (Blattmann, Hradil, 2007).

Každopádně by nemělo být záměrem vychovatele dítě změnit, ale odstranit negativní projevy jeho temperamentu. Měli bychom vnímat ten aspekt, že naučit dítě ovládat se není otázkou krátkodobou a jednorázovou. Prospěšnou metodou pro práci s temperamenty je rozsadit děti právě podle jejich temperamentů nebo utvářet při různých činnostech skupinky, které jsou temperamentově shodné. Aniž děti budou vědět o tomto záměru, při vzájemné společné činnosti je právě jejich jednostrannost obrušována, protože mají možnost konfrontace mezi sebou (Carlgren, 1991).

Úskalím výchovy zohledňující temperament může být situace, kdy není možné jednoznačně rozpoznat, který temperament u dítěte převládá. V mnoha případech jde o kombinaci temperamentů, i když jsou určitá pravidla, která pozoroval Steiner i Eysenck. Cholerik i flegmatik mohou mít sangvinické nebo melancholické rysy, zřídka kdy se však setkáme s cholerikem, který bude mít současně flegmatické rysy temperamentu a obráceně. Ze školní praxe Steiner uvádí případy třídních kolektivů, kdy je rozdělení dětí do čtyř temperamentových skupin snadné, ale také případy kolektivů, kdy pro učitele ani po několika školních letech není snadné jednoznačně u dětí převládající temperament určit (Carlgren, 1991).

Jako důležité pro vychovatele i učitele při výchově zdůrazňuje podporovat děti v růstu v jejich silných stránkách, živou a tvořivou práci s nimi, kdy nepůsobíme proti jejich temperamentu, nelámeme jejich „založení“, ale jdeme cestou harmonizace, proměny a ukazujeme jim cestu svým vlastním příkladem. Vychovatelům a učitelům nabízí určitý návod: *„u flegmatika by se měl (učitel/vychovatel) jevit zevně jakoby bez účasti, ale přitom být vnitřně nanejvýš účasten; u cholerika ukazovat zevně svou účast, vnitřně však zachovávat největší klid, i když dítě cholerikou překypuje; se sangvinikem spěchat od jednoho do druhého, pak se ale pokoušet v určitém bodě stále znovu o zachování vážnosti a vytrvalosti; s melancholikem se projevovat jako postižený trápením, ale ukazovat, jak je možno překonávat bolesti a problémy v životě humorem a vnitřní tvůrčí činností. Naučit se s těmito věcmi pozitivně výchovně a pedagogicky zacházet je uměleckým problémem.“* (Carlgren, 1991, s. 98)

Není možné v každé chvíli vyhovět všem, zvláště když jsou požadavky jednotlivých temperamentů mnohdy tak odlišné. Pokud však vezme vychovatel v úvahu nuance jednotlivých temperamentů, už to je dobrým začátkem a pomocí ve výchovném procesu (Carlgren, 1991).

Podobně i Čáp upozorňuje na vnímavost učitele k individuálním typologickým rozdílům dětí nebo skupiny dětí, přičemž typologickým hlediskem míní i temperamentové odlišnosti. Svoji vnímavostí, znalostí psychologie může být působení i výchova vychovatele a učitele na děti efektivnější. *„Poznávání a respektování rozdílů mezi lidmi má zásadní význam pro vývoj dítěte i pro společnost a morálku.“* (Čáp, 2007, s. 175)

Sheedyová-Kurcinková k výchově dětí uvádí, že temperament dítěte, které vychováváme, nemůžeme nijak výrazně změnit. Pokud vychováváme aktivní a výrazně temperamentově živé dítě, nemůžeme očekávat, že z něho někdy bude tichý tvor, můžeme mu však pomoci jeho energii nasměrovat správným směrem. Pro dítě, které má problémy se změnami a pomalu se jim přizpůsobuje, bude vždycky svým způsobem nesnadné střídání činností. Jako vychovatelé jim můžeme být nápomocní v tom, že je například dopředu upozorníme a na změnu ho připravíme. Bude pro ně snadnější se s nimi vyrovnat. *„Přizpůsobíte-li své výchovné metody, aby odpovídaly jeho temperamentu a způsobům, můžete mu pomoci žít ve shodě s druhými a být takový, jaký je schopen být.“* Pokud by se vychovatel snažil změnit nějaký povahový rys, znamenalo by to pro dítě, že nepřijímáme to, kým je (Sheedyová-Kurcinková, 1998, s. 27).

Campbell (2008) ve své knize řeší otázku „jaká výchova je nejvhodnější?“. Zamýšlí se nad volbou výchovného stylu v konkrétních situacích v souvislosti s vrozenými povahovými rysy dítěte, ze kterých vyplývá intenzita citové reakce, tolerování změny nebo míra snášení stresu. Jednoduše můžeme děti rozdělit na lehce vychovatelné a obtížně vychovatelné. U druhé skupiny dětí pro rodiče plynou větší nároky na výchovu a mnohem více péče. O děti obtížně vychovatelné bude náročnější se starat, budou potřebovat možná direktivnější přístup, více kontroly a velmi pozvolné pouštění k tomu, aby se naučily přijmout vlastní odpovědnost. Navzdory těmto náročnějším požadavkům na vychovatele Campbell nabádá: přes všechny překážky povahy a temperamentu dítěte navázat co nejužší vztah ve formě bezpodmínečného přijetí, i když to neznamena přijetí liberálnosti. *„Povahové rysy ovlivňují nebo často předurčují, zda bude lehké nebo obtížné*

o dítě pečovat... Na druhé straně ovlivňují i způsob, jakým rodiče s dítětem zacházejí. Povahové rysy působí oběma směry.“ (Campbell, 2008, s. 14)

Ve výchově, která se přizpůsobuje osobnosti dítěte, se nejedná o vyhovění dítěti za všech okolností a vzdání se rodičovské autority, naopak, opět zde vidíme vzájemnou interakci mezi vychovatelem a dítětem, volbu vhodné formy výchovy, která jde s temperamentem dítěte v kontextu. Rizikem nevhodné formy výchovy jsou pak těžkosti v rozvoji osobnosti dítěte. *„Mnohdy jde jen o to, aby se výchova „doladila“ podle temperamentu dítěte a aby došlo k pochopení jeho zvláštností a potřeb.“ (Lacinová, Škrdlíková, 2008, s. 62)*

Výchova není přímá cesta, je o *„hledání, kmitání, balancování“*. Jako vychovatelé neustále ladíme a hledáme výchovné přístupy adekvátně k tomu, jaké dítě je, jaké má potřeby. Někdy je až udivující, jak rozdílné děti můžeme vidět v rámci jedné rodiny, i když se jedná o sourozence. Některému dítěti můžeme dát směle více prostoru a širší hranice, druhé je naopak potřebuje daleko pevnější. Stejně je to i s pozorností; někdo potřebuje více času sám pro sebe, jiné dítě by se necítilo dobře, potřebuje daleko více vedení i pozornosti. *„To je potom lekce pro rodiče – každému dítěti dát něco úplně jiného“ (Pöslová, 2020, s.12).* A dále se k vzájemné interakci mezi vychovatelem a dítětem, k hledání toho správného nastavení výchovných metod, Pöslová vyjadřuje podnětným příkladem: *„Vážím si matky, která byla a je zvyklá mít vše pod kontrolou a na povel, ale má úzkostné dítě a naučila se s ním jednat takticky a vstřícně. Vážím si otce, který byl veden k práci a výkonnosti, ale je schopen a ochoten trpělivě učit svého nepříliš šikovného syna řezat pilkou.“ (Pöslová, 2020, s. 14)*

Obecně pro všechny temperamenty je pro výchovu nesmírně důležité, aby bylo dítě milováno a především, aby bylo přijaté se vším všudy, takové, jaké je. Aby ze strany vychovatele, ať už se jedná o rodiče, učitele nebo vychovatele v družině, nebylo dítě tlačeno do jejich představ a očekávání. Právě znalosti z oblasti typologie dětí nám k tomu mohou být velkým pomocníkem. Vychovatel by neměl dítě měnit, ale měl by být vnímavý a citlivý ke specifickým potřebám jednotlivých temperamentů (Miková, Stang, 2010).

Shrnutí

Cílem teoretické části práce bylo zodpovězení otázky, co ovlivňuje volbu výchovného stylu vychovatele, jaké jsou to faktory a zda je tato volba ovlivněna také temperamentem dítěte.

Na základě studia odborné literatury jsme viděli, že činitelů, kteří mají vliv na volbu výchovného stylu vychovatele, je několik. Je to očekávání vychovatele od dítěte, jeho zkušenosti s výchovou a vzájemná interakce s dětmi. Dalším faktorem je také jeho zkušenost z orientační rodiny a chování dětí.

Zvláštní zřetel v této práci byl kladen na temperament dítěte a zkoumání, zda patří mezi faktory mající dopad na volbu stylu vychovatele. Viděli jsme, že temperament dítěte je faktorem, který má vliv na volbu výchovného stylu vychovatele, zejména u dětí, jejichž temperamentové založení patří k těm výraznějším.

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Metodologická část diplomové práce je zaměřena na výzkumné šetření zjišťující faktory, které mají souvislost s volbou výchovného stylu u vychovatelů, se zvláštním zřetelem k temperamentu dítěte. Navazujeme tak na poznatky získané v teoretické části.

Dále je v práci položena výzkumná otázka, popsán výzkumný soubor, zvolená metoda, průběh sběru dat, jejich zpracování a interpretace. Na závěr této kapitoly budou shrnuty výsledky výzkumného šetření. Uvedeme také výsledky jiného výzkumu, které se tematikou výchovných stylů a temperamentu dítěte zabývaly.

Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je odhalit, co ovlivňuje volbu výchovného stylu vychovatele v praxi, jaké faktory hrají v této volbě roli a zda vychovatel při volbě výchovného stylu zohledňuje temperament dítěte.

V metodologické části naší práce není cílem generování očekávaných výsledků, které jsou popsány v teoretické části práce (Šed'ová, 2007), cílem je zjištění skutečného stavu zkoumaného problému v praxi, analýza těchto dat, interpretace a porovnání vlastních výsledků s již publikovanými výzkumy.

Na základě cíle diplomové práce byla stanovena jedna hlavní výzkumná otázka (HVO) a jedna vedlejší výzkumná otázka (VVO).

HVO: Jaké faktory ovlivňují volbu výchovného stylu vychovatele?

VVO: Je temperament dítěte faktorem, který má na volbu výchovného stylu vliv?

Výzkumný soubor

Výzkumný vzorek respondentů byl záměrně vybrán ze dvou sociálně pedagogických institucí, s ohledem na zkoumaný problém a otevření se možnosti získání různorodějších zkoumaných dat. Zkoumaný vzorek byl tvořen postupně v průběhu sběru dat, kdy jsme si současně kladli otázku, zda je ještě možné přinést další a nové informace, nebo je již sběr dat dostatečný a je dosaženo teoretické nasycenosti, jak doporučuje Šed'ová (2007).

Vychovatelé vybrané sociálně pedagogické instituce pracují v dětském domově, který je tvořen několika rodinnými skupinami, v nichž je 6 až 7 dětí, aktuálně ve věku 3 až 16 let.

Jde o děti bez závažných poruch chování, kterým byla nařízená ústavní výchova. Dětský domov plní vůči dětem úkoly sociální, výchovné i vzdělávací. Cílem domova je přiblížit dětem prostředí, které co nejvíce splňuje funkci rodinnou.

Druhou sociálně pedagogickou institucí je školní družina, respondentky jsou vychovatelky kolektivu 30 dětí, každá vede jiné oddělení. Děti jsou zde ve věku od 6 do 11 let. Respondentky byly vybrány záměrně z této instituce, autorce je toto prostředí dlouhodobě známé z dobrovolnické praxe.

Respondenti pracují jako vychovatelé ve výše uvedených institucích.

Metoda sběru dat

Původním záměrem v této části práce bylo provedení kvantitativního výzkumného šetření formou dotazníku T-17 Čápa a Boscheka (1994). Dotazník T-17 byl vytvořen pro děti, které vyrůstají v rodině, a mají tak jednoho nebo dva vychovatele (matka, otec). Protože bude výzkum probíhat ve vybrané sociálně pedagogické instituci, kde je více vychovatelů, kteří se dětem věnují a vychovávají je, není tento dotazník vhodnou formou. Po detailnějším studiu zkoumané problematiky, zvážení metod výzkumného šetření a s ohledem na vybraný výzkumný soubor se jako vhodnější forma pro provedení šetření jeví kvalitativní výzkumná metoda formou polostrukturovaného rozhovoru, jenž bude zaměřen na zjištění faktorů, které vedou k volbě výchovného stylu.

Výhodou této metody je možnost volného mluvení, vyjádření respondentových myšlenek a postojů k danému tématu, současně výzkumník sleduje průběh rozhovoru a může ho usměrňovat dle cíle a tématu (Čermák, 2013).

Sběr dat probíhal formou polostrukturovaného rozhovoru. Jednotlivým vychovatelům byl v rámci rozhovoru představen projekt diplomové práce, vychovatel byl požádán o spolupráci a ujištěn o zachování anonymity, následně byl rozhovor nahráván (Švaříček, 2007).

Souhlas s pořízením nahrávky udělili všichni respondenti s tím, že nahrávka nebude použita pro jiné účely, budou z ní vypsána a okódována potřebná data pro výzkumné šetření této práce. Na začátku rozhovoru byla pak vychovateli položena úvodní otázka, aby bylo vyprávění spontánní (Švaříček, 2007): „Jak vychováváte?“ Dále byl rozhovor směřován a specifikován otázkami, které směřovaly informanta ke konkrétním

výchovným situacím, k řešení těchto situací, reakcí vychovatele i samotného dítěte, jako například:

„Popište výchovné situace z běžného dne.“

„Jak na tuto situaci reagujete jako vychovatel?“

„Jak tuto situaci řešíte konkrétně?“

„Jak reagují děti?“ a podobně. Vychovatel během rozhovoru popisoval běžné denní výchovné činnosti, situace, jejich řešení, chování dětí, nebo situace náročné, nevyskytující se každý den a jejich řešení. Každý rozhovor trval přibližně 40 minut.

Dle doporučení Čermáka (2013) byl první rozhovor přepsán a byla provedena revize, zda je zvolená strategie a plán vyhovující. Až po tomto kroku byly prováděny rozhovory další.

Analýza výsledků a jejich vyhodnocení

Pro naši práci využijeme metodu zakotvené teorie. Již z názvu je patrné, že základním principem je vytvoření teorie, která je zakotvena v datech. Tato metoda je komplexní, začíná výzkumnou otázkou, pokračuje přes vzorkování, analýzu dat, vlastní zjištění a prezentaci výsledků. Cílem je vypracování konceptu a teorie, jež dostatečně vysvětlí zkoumaný jev a jeho fungování (Řiháček, Hytych, 2013).

Rozhovory byly následně přepsány do textové podoby. Rozhovor byl rozdělen na jednotky; ty byly tříděny podle významu. Každé jednotce byl přidělen kód (označení, nebo jméno). Koncepty byly slučovány podle společného kritéria, dány do kategorií. Následně jsem mezi sebou nasbíraná data srovnávala a dalšími rozhovory doplňovala data další.

Pro kódování rozhovorů byly vytvořeny níže uvedené kategorie. Některé kódy vykazují určitou podobnost, proto jsou zařazeny ve více kategoriích. Při kódování a následném třídění kódů do určitých kategorií byla zohledněna vždy individuálně popsaná situace a její interpretace vychovatelem. Vzhledem k cíli naší práce, tedy zjištění, jaké faktory jsou určující pro volbu výchovného stylu a zda je temperament dítěte faktorem ovlivňujícím tuto volbu, se v rámci daných kategorií nezabýváme například tím, zda v rámci kategorie „Metodické zásady (výchovné metody)“ vychovatel uplatňuje velkou nebo malou kontrolu vůči dítěti nebo zda uplatňuje volnou výchovu či bezpodmínečnou

poslušnost. Cílem tedy není určení výchovného stylu nebo metody, kterou vychovatel uplatňuje, ale zjištění faktorů ovlivňujících tuto volbu.

K 1: kategorie **Metodické zásady** (výchovné metody) – definováno v teoretické části.

Kódy: silné řízení, direktivní přístup, bezpodmínečná poslušnost, trestání, metoda následků, volná výchova, malá/velká kontrola, pravidla a jejich dodržování.

K 2: kategorie **Vztah vychovatele k dítěti** – definováno v teoretické části.

Kódy: bezpodmínečné přijetí, láska, negativní emoční vztah, pozitivní emoční vztah, nedůvěra.

K 3: kategorie **Zkušenosti vychovatele** – definováno v teoretické části.

Kódy: praxe, vlastní rodina, praktická školení, naučná literatura, negativní zkušenosti, pozitivní zkušenosti, vnímání individuality dítěte, interakce.

K 4: kategorie **Očekávání vychovatele od dítěte** – definováno v teoretické části.

Kódy: pesimistický pohled, negativní očekávání, optimistický pohled, pozitivní očekávání.

K 5: kategorie **Chování dítěte** – definováno v teoretické části.

Kódy: výbušné reakce, agresivita, roztržitost, spolupracující, neklidné, pohodové, klidné, poslušné, neposlušné, odmítající, roztěkané, přizpůsobivé, neochotné, mající odpor, přístupné, nepřizpůsobivé, problémové chování.

K 6: kategorie **Temperament dítěte** – definováno v teoretické části.

Kódy: introvert, extravert, obtížně zvladatelný temperament, lehce zvladatelný temperament, individualita dítěte, nízká/vysoká úroveň aktivity, roztěkanost.

K 7: kategorie **Okolnosti** – tato kategorie je charakterizována vnímáním dimenze času, kdy vychovatel při řešení výchovných situací zohledňuje to, kolik času má například do konce pracovní doby nebo kolik času má na vypracování úkolu s daným dítětem nebo kolik činností ještě musí vykonat do konce pracovní doby a od toho faktoru se odvíjí jeho reakce (pozitivní/negativní) na vzniklé situace; dalším faktorem v této kategorii je také

fyzické či psychické vyčerpání vychovatele a jeho únava, například na konci pracovního týdne.

Kódy: nedostatek/dostatek času, vyčerpání, únava.

K 8: kategorie **Temperament a osobnost vychovatele** – rozumíme tím vlastnosti vychovatele z nichž plyne určité chování, síla a reakce na podněty.

Kódy: temperamentově aktivní, pasivita, emoční nestabilita/stabilita, nezralost, agresivita.

K 9: kategorie **Zkušenost z orientační rodiny** – prostředí rodiny, ve které vychovatel vyrůstal ve smyslu uplatňovaného výchovného stylu rodičů vůči němu, jako dítěti.

Kódy: vlastní zkušenost s výchovou z orientační rodiny (pozitivní/negativní), vztahy v rodině, výchovný styl (orientační rodina): autoritativní styl, přísná výchova, demokratická výchova, vlídný emoční vztah, negativní emoční vztah, tolerantní výchova, odmítnutí, péče, direktivní přístup.

Vychovatelem (informantem) pro účely tohoto výzkumného šetření je osoba vykonávající výchovnou péči o děti mimo rámec školy nebo školky, organizuje dětem činnost v rámci jejich volného času.

Dítětem pro účely tohoto výzkumného šetření je dítě ve věku od 3 do 16 let navštěvující školní družinu nebo je vychovávané v dětském domově.

Pro účely naší práce temperamentem rozumíme soubor vlastností, se kterými se rodíme, s tím související určité chování a intenzita reakcí na různé podněty (König in Blattmann, Hradil, 2007). Temperament výchovou nezměníme, avšak můžeme se naučit typické projevy regulovat a zacházet s nimi, kultivovat tyto reakce i jejich sílu (Balcar in Blatný, 2010).

Výsledky výzkumného šetření

V předchozí fázi byly rozhovory rozděleny do tematických odstavců, okódovány a rozděleny do kategorií. Naším cílem bylo zkoumat, jaké faktory mají vliv na volbu výchovného stylu vychovatele a zda je jedním z těchto faktorů i temperament dítěte. Analýzou rozhovorů byly zjištěny následující skutečnosti:

Informant č. 1: Silným faktorem je výchovný styl v rodině vychovatele, ve které vyrůstal, ten si přenesl do své současné praxe. Tento styl se vyznačuje pomáhajícím přístupem, zohledňuje věk dítěte, jeho temperament, individuální rozpoložení a aktuální chování dítěte. Při práci s dětmi si vychovatel uvědomuje, že je pro něj snazší výchovná práce s dětmi podobné povahy nebo temperamentového založení, jako je on sám, děti jsou pro něj čitelnější. Vychovatel vyžaduje dodržování pravidel, která jsou předem dohodnuta, včetně následků nedodržení těchto pravidel, ve většině situací s klidným, emočně kladným a vyrovnaným přístupem. Dalším faktorem pro volbu výchovné metody je vychovatelovo zjištění, zda je v praxi metoda účinná.

Zastoupené kategorie: metodické zásady, vztah vychovatele k dítěti, zkušenosti vychovatele, očekávání vychovatele od dítěte, chování dítěte, temperament dítěte, okolnosti, temperament a osobnost vychovatele, zkušenost z orientační rodiny.

Shrnutí: Informant při volbě výchovného stylu zohledňuje všechny faktory (kategorie). Z popsanych výchovných situací a celkového obsahu rozhovoru se jeví jako nejsilnější faktor rodinné prostředí, ze kterého vychovatel vyšel, a jeho temperamentové založení. Faktor temperamentu dítěte v tomto případě nemá vliv na změnu výchovného stylu vychovatele, je zohledňován ve smyslu výchovných metod vůči dítěti.

Informant č. 2: Silným faktorem, který ovlivňuje to, jakým způsobem vychovatel k dětem přistupuje, je nastavení jeho cíle. Tímto cílem je naučit děti samostatnosti. Při kladení nároků na dítě a řešení některých situací se jeví jako absentující vychovatelova znalost vývojové psychologie a zralosti dítěte. Požadavky jsou kladeny neúměrně věku, chybí pomáhající vlídný přístup, vychovatel je v některých situacích nepřístupný, reakce působí nezrale, společně s negativními emocemi a výbuchy hněvu v případě přetížení nebo nezvládnutí situace. Uplatňuje direktivní přístup, koriguje situace křikem. Vychovatel tvrdí, že ke všem dětem přistupuje stejně, nedělá rozdíly, způsobilo by to chaos a neřád. Z rozhovoru vyplývá, že temperamentnější a fyzicky aktivnější děti zapojuje záměrně do fyzické aktivity a cvičení, aby předešel negativním scénářům, z čehož plyne, že temperament dítěte určitým způsobem ve výchově zohledňuje. Během rozhovoru vychovatel nezmínil rodinu, ve které vyrůstal, nepodařilo se nám zjistit, zda při výběru výchovného stylu má tento faktor vliv. Některým situacím v kolektivu dětí se vychovatel záměrně vyhýbá, aby nedošlo z jeho strany k negativní reakci vůči dítěti, které

například podvádí při hře. Absentuje zde „výchovní element“, kterým by bylo možné situaci využít k nastavení zrcadla, vedení ke zralosti, hodnotám a posílení resilience.

Zastoupené kategorie: metodické zásady, vztah vychovatele k dítěti, zkušenosti vychovatele, očekávání vychovatele od dítěte, chování dítěte, temperament dítěte, okolnosti, temperament a osobnost vychovatele. Absentuje kategorie zkušenost z orientační rodiny.

Shrnutí: Vychovatel při volbě výchovního stylu zohledňuje téměř všechny faktory. Z rozhovoru se nám nepodařilo zjistit, zda je faktorem i výchovní styl uplatňovaný v rodině, ve které byl vychovatel vychováván. Z popsáných výchovných situací a celkového obsahu rozhovoru se jeví jako nejsilnější faktor vychovatelovo očekávání od dítěte, jeho vztah k dítěti, okolnosti, dále také zkušenosti, zralost a jeho osobnost. Faktor temperamentu dítěte v tomto případě nemá vliv na změnu výchovního stylu vychovatele, je zohledňován ve smyslu výchovných metod vůči dítěti.

Informant č. 3: Vychovatel při výchově uplatňuje nastavení jasných pravidel a vyžaduje jejich striktní dodržování autoritativním způsobem. V jasně nastavených hranicích a normách vidí bezpečí pro vychovávané děti. V případě nedodržení nastavených pravidel uplatňuje dostupná výchovní opatření. Je si vědom své přísnosti a přirozené autority, kterou ve výchově využívá. Konflikty řeší domluvou, podle individuálních nastavení dítěte a podle toho, zda je tato metoda vůči danému dítěti účinná. Pro některé děti je motivující pochvala. Ve výchově hledá cestu ke každému dítěti a výchovní metodu, která by ho vedla k poslušnosti. Vychovatel vede děti k samostatnosti adekvátně k jejich věku a zralosti. Je zde patrný zájem o dítě a pomocný přístup.

Zastoupené kategorie: metodické zásady, vztah vychovatele k dítěti, zkušenosti vychovatele, očekávání vychovatele od dítěte, chování dítěte, temperament dítěte, temperament a osobnost vychovatele. Vychovatel v rozhovoru nezmínil faktor okolnosti a faktor zkušenost z orientační rodiny.

Shrnutí: Z popsáných výchovných situací a celkového obsahu rozhovoru se jeví jako nejsilnější faktor určující výchovní styl zkušenost vychovatele a jeho osobnost. Faktor temperamentu dítěte v tomto případě nemá vliv na změnu výchovního stylu vychovatele, je zohledňován ve smyslu výchovných metod vůči dítěti.

Informant č. 4: Vychovatel je autoritativní, vyžaduje pevný režim bez možnosti diskuse, často zmiňuje rodinu, ve které vyrůstal, a uplatňovaný direktivní přístup, který považuje vesměs za jedinou výchovnou možnost. Tvrdí, že ze své praxe i ze své vlastní rodiny nemá pozitivní zkušenost s výchovou domluvou, považuje ji za nefunkční. Cítí se svázán nastaveným systémem výchovy (v instituci, ve které pracuje). Tvrdí, že na vychovávané děti systém odměn a výchovných opatření často nezabírá, je neúčinný. Další překážku v účinné výchově vidí v genových dispozicích dětí a poměrech, ze kterých vyšly. Z těchto důvodů neočekává, že by šlo výchovou něco změnit, v tomto směru mluví o rezignaci a je bez pozitivního očekávání. Jedinou možností, jak vychovávat je „přirozená autorita“ vychovatele. Nelehké výchozí podmínky dětí si uvědomuje a vnímá je, nicméně se neustále vrací k osvědčeným metodám, které spočívají v pevném řádu a uplatňovaném autoritativním řízení. V konfliktních situacích nastavuje spíše negativní zrcadlo ve smyslu: „ty se nechováš dobře, tak to nečekej ani ode mě“. Někdy jsou výchovné situace vychovatelem řešeny pod tíhou únavy a osobního rozpoložení, kdy zvyšuje hlas a na děti křičí. Věk dítěte je zohledňován v tom smyslu, že k mladším dětem je v některých situacích benevolentnější, nelpí tolik na jejich splnění jako u starších dětí. O své práci hovoří jako o povolání, poslání a velké zodpovědnosti vůči dětem. Je iniciativní v hledání sponzorů pro výjezdy dětí na zážitkové pobyty mimo domov, v tomto vidí pozitivní střípek své práce.

Zastoupené kategorie: metodické zásady, vztah vychovatele k dítěti, zkušenosti vychovatele, očekávání vychovatele od dítěte, chování dítěte, temperament dítěte, okolnosti, temperament a osobnost vychovatele, zkušenost z orientační rodiny.

Shrnutí: Z rozhovoru je patrné, že dominantním faktorem pro volbu výchovného stylu je výchova v rodině, ve které vychovatel vyrůstal, jeho očekávání od dítěte, v němž se odvolává na geny dětí, dále zde figuruje faktor okolností. Faktor temperamentu dítěte v tomto případě nemá vliv na změnu výchovného stylu vychovatele, je zohledňován ve smyslu výchovných metod vůči dítěti.

Informant č. 5: Vychovatel má rád jasně nastavená pravidla a hranice, ve kterých vidí možnost bezpečného fungování a jistoty vůči dětem. K těmto přistupuje s vlídností, empatií, vnímá potřebu vcítění se do jejich aktuálního rozpoložení. S klidným a důsledným přístupem vyžaduje dodržování nastavených pravidel, v případě nedodržení nebo porušení řeší situace domluvou, dbá na opakování zásad tak, aby došlo k jejich zažití

a zautomatizování (např. příprava do školy, pravidelný úklid). Uplatňuje individuální přístup dle povahy, věku, temperamentu dítěte, mentální zralosti. S věkem dává větší možnost k nesení si zodpovědnosti, větší samostatnosti, pokud nedojde k očekávanému výsledku, má to pak následky, které dítě vedou k zodpovědnosti za své jednání. V případě sporů mezi dětmi situaci s účastníky prodiskutuje slovně nebo vede děti ke změně činnosti. Hledá příčinu nevhodného chování, zohledňuje individuální osobnost dítěte a potřebu delšího času k případné sebereflexi.

Uvědomuje si, že s temperamentově výraznějším dítětem ve skupině, se kterou pracuje, roste nárok a požadavek intenzity výchovného působení z jeho strany právě na toto dítě. Současně to má vliv na chod celé skupiny (přítomnost/nepřítomnost tohoto živějšího dítěte). Vnímá na sobě větší posun, růst získanými zkušenostmi a časem stráveným s dětmi, tedy praxí, poznáním dětí, které má ve skupině, jejich individualit a toho, jaká výchovná metoda je, pro koho vhodná. Z rozhovoru je patrné, že vychovatel k dětem přistupuje s kladným emočním přístupem.

Zastoupené kategorie: metodické zásady, vztah vychovatele k dítěti, zkušenosti vychovatele, očekávání vychovatele od dítěte, chování dítěte, temperament dítěte, temperament a osobnost vychovatele. Vychovatel v rozhovoru nezmínil faktor okolnosti a faktor zkušenost z orientační rodiny.

Shrnutí: Z rozhovoru vyplývá, že dominantním faktorem pro volbu výchovného stylu je osobnost vychovatele, vztah k dítěti a pozitivní očekávání od vychovávaného dítěte. Faktor temperamentu dítěte v tomto případě nemá vliv na změnu výchovného stylu vychovatele, je zohledňován ve smyslu výchovných metod vůči dítěti.

Informant č. 6: Vychovatel při výchově čerpá od svých rodičů, jakým způsobem byl on sám vychováván. Vyžaduje dodržování nastavených pravidel, přísnou a současně laskavou formou, pracuje s temperamenty dětí i s jejich genovými předpoklady. Je si vědom toho, že výraznější temperamentové nastavení dítěte s sebou nese větší nárok na něho jako na vychovatele, požadavky většího dozoru, usměrňování chování, ostražitost a ideálně okamžité reakce. Konflikty řeší většinou domluvou, někdy je třeba zvýšit hlas, zohledňuje vážnost dané situace, individualitu dítěte i věk. Při práci se svojí skupinou se vnímá jako přísnější, z důvodu větší odpovědnosti za výchovu „svých“ dětí. Pokud pracuje v jiné skupině dětí, respektuje nastavení pravidel dané skupiny a nezasahuje do nich. Výrazným faktorem, který má na jeho práci vliv, je také čas, který má při práci

k dispozici. Proto o víkendech není tak napjatý, je více uvolněný, pohodověji reaguje. Dalším faktorem je únava, která s sebou nese neadekvátní reakce ze strany vychovatele. Motivace je ve skupině nastavena pomocí smajlíků a denního vyhodnocování dodržování pravidel, chování a zadaných úkolů. Práci s dětmi ovlivňuje také klima ve skupině, se kterým ne vždy dokáže pracovat směrem k jeho pozitivní změně. V určitých situacích se cítí vychovatel svázaný nastaveným systémem, osobně by dal dětem více volnosti a zodpovědnosti adekvátně k jejich věku.

Zastoupené kategorie: metodické zásady, vztah vychovatele k dítěti, zkušenosti vychovatele, očekávání vychovatele od dítěte, chování dítěte, temperament dítěte, okolnosti, temperament a osobnost vychovatele, zkušenost z orientační rodiny.

Shrnutí: Výrazným faktorem při volbě výchovného stylu je osobnost a temperamentové založení vychovatele, okolnosti času a dále výrazně reaguje na chování dítěte, změnou přístupu k němu, v případě negativního chování dítěte je toto nejvíce patrné. Faktor temperamentu dítěte v tomto případě nemá vliv na změnu výchovného stylu vychovatele, je zohledňován ve smyslu výchovných metod vůči dítěti.

Diskuse

Na základě výše uvedených výsledků výzkumného šetření si nyní odpovíme na výzkumné otázky.

HVO: Jaké faktory ovlivňují volbu výchovného stylu vychovatele?

Jsou to tyto faktory: vztah vychovatele k dítěti, zkušenosti vychovatele, očekávání vychovatele od dítěte, chování dítěte, okolnosti, temperament a osobnost vychovatele, zkušenost z orientační rodiny.

Jako výrazný faktor, který jsme v teoretické části práce nesledovali, nám z výzkumného šetření vyvstal faktor času, který významně ovlivnil přístup vychovatele k dítěti.

VVO: Je temperament dítěte faktorem, který má na volbu výchovného stylu vliv?

Z našeho výzkumného šetření vyplývá, že temperament dítěte volbu výchovného stylu vychovatele neovlivňuje takovým způsobem, že by došlo k jeho změně. Například že by došlo ke změně z laskavého přístupu na pesimální přístup nebo direktivní řízení.

Jako nejsilnější faktor mající vliv na volbu výchovného stylu vychovatele se v průběhu výzkumného šetření jevil faktor zkušenost z orientační rodiny, ať už se jednalo o využití stylu, který vykazoval znaky autoritativního výchovného stylu, nebo demokratické výchovy. Dalším silným faktorem bylo očekávání vychovatele od dítěte a jeho osobnost, v rozhovorech jsme zaznamenali pozitivní očekávání a přístup vychovatele k dítěti, tak i očekávání, které bylo spíše negativního rázu a vychovatel nepovažoval své působení za účinné, zdůvodňoval to zejména genovými dispozicemi dítěte.

Temperamentový faktor dítěte byl zohledňován zejména v situacích, kdy se jednalo o výrazný rys projevující se v chování dítěte. Tento výsledek odpovídá i zjištění v teoretické části práce. K usměrňování dítěte pak docházelo spíše změnou výchovné metody. Pokud vychovatel při výchově dítěte využíval například autoritativní přístup, nebylo to z důvodu temperamentu dítěte, důvodem byl výchovný přístup využívaný vychovatelem jako běžný.

Nabízí se otázka, zda na skutečnost volby výchovného stylu vychovatele v souvislosti s temperamentem dítěte nemá vliv také počet vychovávaných dětí. Zda je rozdíl mezi vychovatelem v sociálně pedagogické instituci, vychovatelem v rodině a počtem dětí, který je v rodině menší, a je tudíž větší prostor temperament dítěte zohlednit. Toto by mohlo být námětem pro další výzkumné šetření.

V teoretické části (kapitola 3) jsme uváděli výsledky výzkumu Čápa a Boscheka, který byl prováděn v rodinném prostředí. Z výsledků vyplývá, že temperament dítěte má významnou spojitost s výchovným stylem, který vychovatel využívá. Zejména pak již u zmiňovaných výraznějších temperamentů dětí, jako je například cholerický temperament, jenž je spojen s pesimálním, záporným emočním vztahem rodičů k dítěti a pesimálním rozporným řízením. Další otázkou, kterou si Čáp klade, je tato: zda temperament dítěte podporuje percipování (vnímání) kladného vztahu rodiče k dítěti nebo zda právě kladný emoční vztah rodiče vede dítě k přizpůsobení se a zmírnění temperamentových rysů dítěte (Čáp, 1999).

Doporučení pro pedagogickou praxi

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že vychovatelé faktor temperamentu dítěte ve volbě výchovného stylu nezohledňují. V některých případech vychovatel na temperamentové

založení dítěte reaguje přizpůsobením výchovné metody, zejména v situacích, kdy se jednalo o výrazný rys projevující se v chování dítěte.

Z výstupů výzkumného šetření bych pro pedagogickou praxi doporučila vhodnou metodou (například sebezpoznávacího kurzu, supervize) vychovatelům umožnit setkat se a zažít vlastní zkušenosti, jak pracovat s temperamentem svým i s temperamentem druhých, vyzkoušet si, jak v modelové situaci vypadá reakce, která je motivující, pomáhající kultivovat chování, respektující temperamentové založení dítěte a na druhé straně, jak vypadá reakce, která temperament dítěte nezohledňuje, manipuluje, nebo nařizuje a není dostatečně vnímavá. Součástí kurzu by byla současně možnost situace s mentorem rozebrat, získat zpětnou vazbu, opakovaně si různé případy vyzkoušet. Tím by byl dán prostor k přemýšlení a uvědomění si nových možností práce a přístupů k temperamentovým odlišnostem dětí. Pak by bylo možné tyto zkušenosti začít využívat přímo ve výchovné praxi.

V těchto kurzech by byly vychovatelům také poskytnuty doporučení a metodické postupy pro výchovnou praxi, jak s temperamenty efektivněji pracovat a využít jejich individualit k růstu dětského potenciálu.

Závěr

Diplomová práce se v teoretické části zabývala tématem výchovy, výchovných stylů a nejběžnějších výchovných metod. Dále jsme se věnovali faktorům, které mají na volbu výchovného stylu vliv. Zvláštní pozornost byla věnována temperamentu dítěte a zjištění, zda vychovatel temperament dítěte ve výchově a volbě výchovného stylu zohledňuje. Popsali jsme základní temperamentové teorie a charakteristické rysy jednotlivých temperamentů.

Empirická část práce byla zaměřena na zjištění faktorů, které ovlivňují volbu výchovného stylu vychovatele. Sběr dat probíhal formou polostrukturovaného rozhovoru s jednotlivými vychovateli v sociálně pedagogické instituci. Z výsledku provedeného výzkumného šetření jsme viděli, že činitelé mající vliv na volbu výchovného stylu vychovatele jsou následující: vztah vychovatele k dítěti, zkušenosti vychovatele, očekávání vychovatele od dítěte, chování dítěte, okolnosti, temperament a osobnost vychovatele a zkušenost z orientační rodiny, tedy prostředí rodiny a výchovný styl, který byl vůči vychovateli v dětství uplatňován. Přičemž nejvýrazněji pozorovatelným faktorem byla zkušenost z orientační rodiny, očekávání vychovatele od dítěte a osobnost vychovatele. Výsledky výzkumného šetření se shodují s poznatky teoretické části naší práce.

V práci jsme zvláštní pozornost věnovali temperamentu dítěte, ve výzkumném šetření jsme dále zjišťovali, zda vychovatel temperament dítěte při volbě výchovného stylu bere v úvahu. Z výzkumu vyplývá, že rozdílné temperamentové založení dítěte vychovatel vnímá, zohledňuje ho ve výchovných situacích spíše volbami rozličných výchovných metod, avšak volba výchovného stylu dotčena nebyla. V otázce volby výchovného stylu vychovatele s ohledem na temperament dítěte jsme ve výzkumném šetření došli k rozdílnému zjištění oproti části teoretické.

Cílem naší práce bylo odpovědět na otázky, jaké faktory určují volbu výchovného stylu vychovatele a zda je temperament dítěte faktorem, který tuto volbu ovlivňuje. Cíl práce byl splněn. Myšlenkou naší práce bylo také poukázat na temperamentové založení dítěte jako na jednu z možností, se kterou může vychovatel pracovat, reagovat na ni, být připraven ji vnímat a pozitivně reagovat na rozličné situace, které tento faktor do výchovy přináší.

Seznam použitých zdrojů:

BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché. ISBN 978-80-247-3434-7.

BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-05-0.

BLATTMANN, Elke a Radomil HRADIL. *Výchova a zdraví našich dětí*. Hranice: Fabula, 2007. ISBN 978-80-86600-39-0.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.

CAMPBELL, Ross. *Potřebuji tvou lásku (co můžeš udělat pro své dítě)*. 4. vyd. Přeložil Marta HOLEKOVÁ, přeložil Pavel HOLEKA. Praha: Návrat domů, 2008. ISBN 978-80-7255-179-8.

CARR-GREGG, Michael a Erin SHALE. *Pubertáči a adolescenti: průvodce výchovou dospívajících*. Praha: Portál, 2010. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-662-9.

CARLGREN, Frans, VÁŇA, Zdeněk, ed. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.

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

ČAKRT, Michal. *Kdo jsem já, kdo jste vy? typologie osobnosti pro manažery*. Praha: Management Press. ISBN 80-85943-12-3.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

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

ČÁP, Jan. *Devět typů temperamentu*. In: Psychologie dnes. Praha: Portál s.r.o., 1999, ročník 28, číslo 1. ISBN: 9771212960000.

ČÁP, Jan a Petr BOSCHEK. *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*. Brno: Psychodiagnostika, s.r.o., 1994. Příručka.

ČÁP, Jan a Petr BOSCHEK. *Některé vlastnosti osobnosti ve vztahu k výchově a jejím cílům*. In: Pedagogika. Praha: Univerzita Karlova v Praze: Vydavatelství M. D. Rettigové, 1998, ročník XLVIII. ISSN 2336-2189 (Online). Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2660%20title=>

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČÁP, Jan, BOSCHEK, Petr a BALCAR, Karel. *Model devíti typů temperamentu a jeho vztah k stylům rodinné výchovy*. In: Československý psychologie. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2000, ročník XLIV, číslo 1. ISBN: 9770009062002.

ELLER, Helmut. *Čtyři temperamenty: příručka pro školu i život*. Hranice: Fabula, 2011. ISBN 978-80-86600-86-4.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GREENSPAN, Stephen. *Elements of discipline*. Philadelphia, Pennsylvania: Temple University, 2012. ISBN 978-1-4399-0898-3 (e-book).

HÁBL, Jan. *I když se nikdo nedívá: fundamentální otázky etického vychovatelství*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2015. ISBN 978-80-7465-187-8.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HELUS, Zdeněk, Hana LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ a Tomáš ZDRAŽIL. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012. ISBN 978-80-905222-0-6.

KEOGH, Barbara K. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1504-9.

KOENIG, Larry. *Chytrá výchova*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-780-9.

KOHN, Alfie. *Punished by Rewards*. Boston: Houghton Mifflin Company, 2018. eISBN 978-0-547-52615-7 (e-kniha).

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2012. ISBN 978-80-904030-0-0.

LACINOVÁ, Lenka a Petra ŠKRDLÍKOVÁ. *Dost dobří rodiče aneb Drobné chyby ve výchově dovoleny*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-442-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-85282-83-6.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém? [O výchovných odměnách a trestech, umění odpouštět, výchovné prostředky a situace pro jejich využití]*. 6. vyd. Praha: Portál, 2007. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-270-6.

MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-587-5.

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

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

RONOVSKÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011. ISBN 978-80-86600-83-3.

RÖHR, Heinz-Peter. *Sebeúcta u dětí: jak ji pěstovat a chránit*. Přeložil Petr BABKA. Praha: Portál, 2018. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-262-1381-9.

ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.

SHEEDYOVÁ-KURCINKOVÁ, Mary. *Problémové dítě v rodině a ve škole*. Praha: Portál, 1998. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-174-6.

ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Psychodiagnostika*. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-2165-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ZELINA, Miron. *Stratégie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa (Metódy výchovy)*. Bratislava: Iris, 2011. ISBN 978-80-89256-60-0.

ZELINA, Miron. *Psychoedukácia. Aplikovaná pedagogická psychológia*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI, 2018. ISBN 978-80-89732-75-3.

Seznam tabulek:

Tab. 1: Výchovné styly, druhy norem a pravidel

Tab. 2: Typy temperamentu a jejich emoční kvality

Tab. 3: Temperamentové vlastnosti jednotlivých charakterů

Tab. 4: Čtyři dimenze osobnosti

Tab. 5: Temperamentové kategorie a definice podle Thomase a Chessové

Seznam obrázků:

Obr. 1: Tři styly výchovy

Obr. 2: Model dvou dimenzí rodičovských postojů

Obr. 3: Model čtyř stylů výchovy

Obr. 4: Model devíti polí způsobu výchovy

Obr. 5: Schéma rozdělení typů vyšší nervové činnosti podle Pavlova

Obr. 6: Dimenze osobnosti a temperament

Obr. 7: Čtyři typy temperamentu podle Eysencka

Obr. 8: Tři pásma dimenzí osobnosti

Obr. 9: Tři pásma dimenzí osobnosti

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Model devíti typů temperamentu ve vztahu ke způsobu výchovy v rodině –
chlapci

Příloha č. 2: Model devíti typů temperamentu ve vztahu ke způsobu výchovy v rodině –
dívky

Příloha č. 1

Model devíti typů temperamentu ve vztahu ke způsobu výchovy v rodině – chlapci

úzkostný	<p>3 melancholický temp. - emoční vztah k dítěti střední - kladný komponent obou rodičů nízký, zejm. otce - záporný komponent otce vysoký, matky nízký - komponent volnosti otce snížený - řízení zesílené</p>	<p>6 cholericko-melancholický temp. - emoční vztah k dítěti střední, blíží se k zápornému - kladný komponent obou rodičů vysoký - komponent požadavků obou rodičů vysoký - řízení rozporné - pole 3. v modelu stylů výchovy</p>	<p>9 cholerický temp. - emoční vztah k dítěti záporný - kladný komponent obou rodičů nízký, zejm. otce - záporný komponent obou rodičů vysoký, zejm. otce - komp. požadavků obou rodičů vysoký - komponent volnosti matky (a otce) vysoký - (řízení rozporné)</p>
střední pásmo	<p>2 flegmaticko-melancholický temp. - emoční vztah k dítěti záporný - kladný komponent obou rodičů nízký, zejm. otce - záporný komponent obou rodičů vysoký, zejm. matky - komponent požadavků obou rodičů vysoký</p>	<p>5 střední (nevyhraněný) temp. - emoční vztah k dítěti střední - kladný komponent obou rodičů nízký, zejm. otce - záporný komponent obou rodičů vysoký - komponent požadavků otce (a matky) vysoký</p>	<p>8 cholericko-sangvinický temp. - emoční vztah k dítěti kladný - kladný komponent obou rodičů vysoký - záporný komponent obou rodičů nízký - komp. požadavků otce a matky nízký - komp. volnosti otce zvýšený - řízení slabší - pole 6. stylů výchovy</p>
vyrovnaný	<p>1 flegmatický temp. - emoční vztah k dítěti střední - kladný komponent obou rodičů nízký - záporný komponent otce nízký, matky vysoký - komponent volnosti matky nízký - pole 5. modelu stylů výchovy</p>	<p>4 flegmaticko-sangvinický temp. - emoční vztah k dítěti kladný - kladný komponent otce vysoký - komponent volnosti otce zvýšený - řízení slabší</p>	<p>7 sangvinický temp. - emoční vztah k dítěti kladný - kladný komponent obou rodičů vysoký - záporný komponent obou rodičů nízký - komponent požadavků obou rodičů nízký - komponent volnosti otce zvýšený - řízení slabší - pole 8. v modelu stylů výchovy</p>
	introvert	střední pásmo	extravert

Zdroj: Československá psychologie dnes, Čáp, 2000, s. 5

Příloha č. 2

Model devíti typů temperamentu ve vztahu ke způsobu výchovy v rodině – dívky

úzkostný	<p>3 melancholický temp. - emoční vztah k dítěti záporný - kladný komponent obou rodičů nízký, zejm. otce - záporný komponent obou rodičů vysoký, zej. matky komponent požadavků matky (a otce) vysoký</p>	<p>6 cholericko-melancholický temp. - emoční vztah k dítěti střední až záporný - kladný komponent otce (a matky) nízký - záporný komponent otce vysoký - pole 2. v modelu stylů výchovy</p>	<p>9 cholerický temp. - emoční vztah k dítěti záporný - kladný komponent obou rodičů nízký - záporný komponent obou rodičů vysoký - komp. požadavků obou rodičů vysoký - komponent volnosti otce (a matky) vysoký řízení rozporné - pole 3. v modelu stylů výchovy</p>
střední pásmo	<p>2 flegmaticko-melancholický temp. - emoční vztah k dítěti střední - kladný komponent otce vysoký - záporný komponent otce snížený - komponent požadavků matky zvýšený komponent volnosti otce (a matky) nízký - řízení rozporné</p>	<p>5 střední (nevyhraněný) temp. - emoční vztah k dítěti střední - kladný komponent obou rodičů vysoký - záporný komponent obou rodičů snížený - komponent požadavků obou rodičů nízký - komponent volnosti otce snížený</p>	<p>8 cholericko-sangvinický temp. - emoční vztah k dítěti střední - kladný komponent otce vysoký - záporný komponent matky snížený - komp. požadavků matky snížený - komp. volnosti obou rodičů zvýšený</p>
vyrovnaný	<p>1 flegmatický temp. - emoční vztah k dítěti kladný - kladný komponent obou rodičů vysoký - záporný komponent obou rodičů nízký - komponent požadavků matky nízký - pole 5. modelu stylů výchovy</p>	<p>4 flegmaticko-sangvinický temp. - emoční vztah k dítěti střední až kladný - kladný komponent obou rodičů vysoký - záporný komponent matky (a otce) nízký - komponent požadavků matky snížený - komponent volnosti otce nízký - řízení rozporné - pole 5. v modelu stylů výchovy</p>	<p>7 sangvinický temp. - emoční vztah k dítěti střední až kladný - kladný komponent obou rodičů vysoký - záporný komponent matky nízký - komponent požadavků matky vysoký - komponent volnosti otce (a matky) vysoký - pole 7. v modelu stylů výchovy</p>
	introvert	střední pásmo	extravert

Zdroj: Československá psychologie dnes, Čáp, 2000, s. 6